

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 373.2.016 (043.3)

STRAISTARI-LUNGU CRISTINA

**FUNDAMENTE PEDAGOGICE
ALE ÎNVĂȚĂRII LIMBILOR STRĂINE
ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE**

Specialitatea 531.01 – TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Teză de doctor în Științe Pedagogice

Conducător științific:

Cemortan Stela,

doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar

Consultant științific:

Hadîrcă Maria,

doctor în pedagogie,
conferențiar cercetător

Autor:

CHIȘINĂU, 2020

© Straistari-Lungu Cristina, 2020

CUPRINS

FOAIA PRIVIND DREPTUL DE AUTOR	2
ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. CADRUL ANALITIC PRIVIND ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE	
1.1. Politici și practici educaționale naționale și internaționale privind învățarea limbilor străine în educația timpurie	18
1.2. Abordări teoretice și metodologice privind învățarea limbilor străine de către copiii de 6-7 ani	28
1.3. Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine	40
1.4. Concluzii la capitolul 1	52
2. REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE PRIVIND ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI STRĂINE LA VÂRSTA DE 6-7 ANI	
2.1. Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie	53
2.2. Concepția auctorială privind învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani	63
2.3. Condiții pedagogice pentru învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani	72
2.4. Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)	83
2.5. Concluzii la capitolul 2	95
3. VALORI EXPERIMENTALE ALE ÎNVĂȚĂRII UNEI LIMBI STRĂINE LA VÂRSTA DE 6-7 ANI	
3.1. Designul cercetării experimentale. Constatarea necesității introducerii învățării limbilor străine în educația timpurie	96
3.2. Strategii de formare a competențelor lingvistice ale copiilor de 6-7 ani la nivelul Pre A1	108
3.3. Valorile experimentului de formare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1	127
3.4. Concluzii la capitolul 3	139

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE	141
BIBLIOGRAFIE	144
ANEXE	
Anexa 1. <i>Chestionar pentru cadrele didactice</i>	159
Anexa 2. <i>Rezultatele chestionarului pentru cadrele didactice la a II-a etapă a experimentului de constatare</i>	160
Anexa 3. <i>Rezultatele chestionarului cadrelor didactice la I-a și a II-a etapă a experimentului de constatare</i>	161
Anexa 4. <i>Anchetă pentru părinți</i>	162
Anexa 5. <i>Rezultatele chestionarului pentru părinți la a II-a etapă a experimentului de constatare</i>	163
Anexa 6. <i>Rezultatele chestionarelor părinților la I-a și a II-a etapă a experimentului de constatare</i>	164
Anexa 7. <i>Lista de întrebări pe care s-a axat convorbirea cu copiii din grupele pregătitoare a instituției de educație timpurie</i>	164
Anexa 8. <i>Rezultatele comparative ale experimentului de constatare a EE și EC, convorbirea cu copiii</i>	165
Anexa 9. <i>Rezultatele comparative ale experimentului de control a EE și EC, convorbirea cu copiii</i>	166
Anexa 10. <i>Program de învățare a limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani</i>	167
Anexa 11. <i>Sistemul de activități privind învățarea limbii franceze de către copiii de 6-7 ani</i>	186
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	199
CV-UL AUTORULUI	200

ADNOTARE

**Straistari-Lungu Cristina, *Fundamente pedagogice ale învățării limbilor străine în educația timpurie*,
Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2020**

Structura tezei: Teza este constituită din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 195 de surse, 11 anexe, 142 pagini de text de bază, 22 figuri, 23 tabele. Rezultatele obținute în această cercetare sunt publicate în 20 de lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, limbi străine, vârstă optimă de învățare, diversitate lingvistică, educație multilingvă, activități de învățare, conceptualizare, condiții educaționale, proiectare și realizare, instituție de educație timpurie.

Domeniul de studiu: Cercetarea se încadrează în teoria generală a educației și abordează problema învățării limbilor străine în educația timpurie.

Scopul cercetării a vizat determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice pentru ÎLSET, concretizate în *Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie*, *Concepția ÎLSET*, *Curriculumul opțional la limba străină pentru IET (la vârsta de 6-7 ani)* *Standardele de performanță ale ÎLSET*, și validarea experimentală a acestora la nivelul practicii educaționale.

Obiectivele cercetării: examinarea politicilor și practicilor educaționale naționale și internaționale privind învățarea limbilor străine la treapta educației timpurii; analiza abordărilor teoretice și metodologice privind ÎLSET, evidențierea aspectelor psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine; determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice privind ÎLSET, cu stabilirea condițiilor pedagogice necesare acestui scop; elaborarea Modelului ÎLSET, a Concepției ÎLSET, a Curriculumului opțional la limba străină pentru IET și a instrumentelor pedagogice necesare pentru implementarea curriculară a ÎLSET; validarea prin experimentul pedagogic a Curriculumului opțional la limba străină pentru IET și a instrumentelor aferente elaborate; analiza și interpretarea datelor obținute din experimentul pedagogic, formularea concluziilor generale și a recomandărilor practice privind ÎLSET.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor cercetării sunt obiectivate de următoarele valori ale cercetării: determinarea reperelor teoretice și praxiologice ale învățării unei limbi străine de către copiii de 6-7 ani; examinarea aspectelor psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine; stabilirea condițiilor educaționale necesare pentru învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani; elaborarea *Modelului pedagogic*, a *Concepției privind ÎLSET* și a metodologiei ÎLSET; elaborarea standardelor și a indicatorilor de performanță a ÎLSET; a Curriculumului ca instrument de implementare a învățării unei limbi străine în educația timpurie; valorificarea experimentală a strategiilor didactice de învățare a limbilor străine în educația timpurie.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în determinarea fundamentelor pedagogice privind proiectarea și realizarea ÎLSET concretizate în *Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie*, *Concepția ÎLSET*, *Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)* și demonstrată de funcționalitatea metodologiei de implementare a acestora.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: examinarea politicilor și practicilor educaționale naționale și internaționale privind învățarea limbilor străine în educația timpurie; determinarea aspectelor psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine; elaborarea fundamentelor teoretice și praxiologice privind învățarea unei limbi străine în educația timpurie; argumentarea necesității învățării unei limbi străine începând cu vârsta preșcolară în învățământul din Republica Moldova; stabilirea condițiilor necesare pentru învățarea unei limbi străine în educația timpurie; elaborarea *Concepției privind ÎLSET*, *Modelului pedagogic ÎLSET*; dezvoltarea curriculumului național prin elaborarea unui COLSET

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în elaborarea și validarea *Modelului ÎLSET*; *Curriculumului opțional de învățare a limbilor străine* valorificat în treapta preșcolară, a Programului privind învățarea limbii franceze pentru copiii de 6-7 ani; aplicarea unui Sistem de activități de ÎLS pentru copiii de 6-7 ani; elaborarea unor sugestii pentru concepătorii de curriculum privind debutul învățării unei LS la etapa educației timpurii; recomandările practice de valorificare a rezultatelor investigaționale în formarea inițială a cadrelor didactice din educația timpurie.

Implementarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost reflectate prin intermediul conferințelor naționale și internaționale, precum și prin proiecte instituționale realizate în cadrul Institutului de Științe ale Educației, și în cadrul activităților de formare la ITP „Andrieș” din Onițcani, Criuleni și IET nr. 130 din Chișinău.

АННОТАЦИЯ

Страйстарь-Лунгу Кристина, *Педагогические основы обучения иностранным языкам в дошкольном образовании*

Диссертация на соискание степени доктора педагогики. Кишинэу, 2020

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 195 источников, 11 приложений, 143 страниц базового текста, 22 фигуры, 23 таблицы. Результаты исследования опубликованы в 20 научных работах.

Ключевые слова: обучение, дошкольное образование, иностранные языки, оптимальный возраст обучения, языковое разнообразие, ребенок, дидактические кадры, концептуализация, куррикулум, условия обучения, проектирование и реализация, система видов деятельности.

Область исследования относится к общей теории образования и касается проблемы введения обучения иностранным языкам в дошкольном образовании.

Целью исследования является разработка теоретических и практических основ обучения иностранным языкам в дошкольном образовании и их экспериментальное оценивание с целью обучения детей 6–7 лет языковым навыкам на иностранном языке на уровне А1, повышения их осведомленности о межкультурности и формирования позитивного отношения к другим культурам.

Задачи исследования: изучение национальной и международной образовательной политики и практики по обучению иностранным языкам на ранней стадии обучения; анализ теоретико-методологических подходов относительно ОИЯДО и интерпретация психолого-педагогических аспектов относительно оптимального возраста обучения иностранным языкам; разработка теоретических и практических основ обучения иностранным языкам дошкольников: Концепция ОИЯДО, педагогическая Модель в соответствии с ОИЯДО, Куррикулум по иностранному языку для детей 6-7 лет; определение образовательных условий, необходимых для обучения иностранным языкам в возрасте 6-7 лет; разработка и экспериментальная проверка педагогической Модели и методологии обучения иностранным языкам в дошкольном образовании; систематизация, анализ и интерпретация результатов эксперимента, формулировка общих выводов и практических рекомендаций для обучения иностранным языкам дошкольников.

Научная новизна и оригинальность исследования заключаются в обосновании теоретических и практических аспектов обучения иностранным языкам детей 6-7 лет; выявление психолого-педагогических аспектов оптимального возраста обучения иностранным языкам; создание необходимых образовательных условий для обучения иностранным языкам в возрасте 6-7 лет; разработка педагогической Модели и методологии ОИЯДО; Куррикулум как инструмент для реализации обучения иностранным языкам в дошкольном образовании; экспериментальная проверка дидактических стратегий обучения иностранным языкам в дошкольном образовании.

В работе была решена важная **научная проблема**, касающаяся внедрения ОИЯДО через педагогическую Модель ОИЯДО в факультативном Куррикулуме по иностранным языкам для детей в возрасте 6-7 лет, основанном на Концепции ОИЯДО.

Теоретическая значимость исследования состоит в изучении национальной и международной образовательной политики и практики по обучению иностранным языкам дошкольников; определение психолого-педагогических аспектов оптимального возраста обучения иностранным языкам; разработка теоретических и практических основ обучения иностранным языкам дошкольников; доказательство необходимости обучения иностранным языкам с дошкольного возраста; уточнение необходимых условий для обучения иностранным языкам дошкольников; разработка Концепции ОИЯДО, Педагогической Модели ОИЯДО; развитие национального куррикулума через разработку факультативного Куррикулума по иностранному языку для детей 6-7 лет, формулировка научных выводов.

Прикладная ценность исследования заключается в разработке и оценке Модели ОИЯДО; разработке и внедрении факультативного Куррикулума по иностранным языкам в дошкольном образовании; внедрение Программы по обучению французскому языку детей в возрасте 6-7 лет; применение системы видов деятельности при обучении иностранным языкам для детей 6-7 лет; разработка предложений для создателей куррикулума по иностранным языкам в дошкольном образовании; практические рекомендации для студентов педагогических специальностей.

Внедрение результатов исследований были реализованы при апробировании Модели ОИЯДО в рамках эксперимента, в выступлениях на национальных и международных симпозиумах и конференциях, а также в рамках проектов, осуществленных в ИПН.

ANNOTATION

Straistari-Lungu Cristina, *Pedagogical foundations of language learning in early education*,
Doctoral thesis in pedagogy, Chisinau, 2020

Thesis structure: introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography of 195 titles, 11 annexes, 143 pages of basic text, 22 figures, 23 tables. The results were published in 20 scientific papers.

Keywords: learning, early education, language, age optimal learning, linguistic and cultural diversity, child, teachers, educational conditions, design and development, system activities, French language curriculum for children from early age, early education institution.

The field of study: It refers to the general theory of education and addresses the introduction of language learning in early education.

The research goal: was to elaborate the theoretical and praxiological foundations for learning a foreign language in early childhood education, materialized in the Pedagogical Model of learning a foreign language in early education and their experimental validation in order to train the children of 6-7 years of language skills at Pre A1 level, to raise their awareness for linguistic diversity, awareness of interculturality and formation of a positive attitude towards other cultures.

Research objectives: examining educational policies and practices of national and international foreign language learning in early education stage; analysis and interpretation of pedagogical aspects regarding the optimal age for language learning; developing theoretical foundations for learning a foreign language at the stage of early education; establishing educational conditions necessary for learning a foreign language at an early age; developing pedagogical model for language learning in early childhood education; experimental validation of the pedagogical model and methodology of language learning in early childhood education; systematization, analysis and interpretation of experimental results, formulate general conclusions and practical recommendations on language learning in early education.

The scientific novelty and originality the results of the research are objectified by the following values: determining the theoretical and praxiological benchmarks of the learning of a foreign language by children aged 6-7 years; examining the psycho-pedagogical aspects regarding the optimal age of language learning; establishing the educational conditions necessary for the learning of a foreign language at the age of 6-7 years; elaboration of the Concept on LLSET, elaboration of the pedagogical Model and of the LLSET methodology; The curriculum as a tool for implementing the learning of a foreign language in early education; the experimental use of didactic strategies for language learning in early education.

Solved significant scientific problem consists in the elaboration of the pedagogical foundations regarding the design and the realization of the learning a foreign language in early childhood education, materialized in the Pedagogical Model of learning a foreign language in early education, the Conception, the optional Curriculum in the foreign language for the institutions of early education (at the age of 6-7 years) and demonstrated by the functionality the methodology of their implementation.

Theoretical significance of the research consists of: examining national and international educational policies and practices regarding language learning in early education; determining the psycho-pedagogical aspects regarding the optimal age of language learning; elaboration of the theoretical and praxiological foundations regarding the learning of a foreign language in early education; to argue the necessity of learning a foreign language starting with the preschool age in education in the Republic of Moldova; establishing the necessary conditions for the learning of a foreign language in early education; elaboration of the Concept, the pedagogical Model of learning a foreign language in early education; development of the national Curriculum by elaborating an optional Curriculum of learning a foreign language for children aged 6-7 years, formulating scientific conclusions.

Research applied value lies in pedagogical model design and validation of language learning in early education; design and implementation of optional curriculum learning French capitalized on early education stage; recovery plan-term program to learn French for the preparatory group; applying a system of learning activities of a foreign language in early childhood education; elaborate suggestions for curriculum designers start on learning a foreign language at the stage of early education; the recommendations practical use of the investigational results in initial training of teachers in early childhood education.

Research results implementation It was conducted in the experiment teaching through papers at national and international symposiums and conferences, as well as scientific studies in the institutional projects of the Institute of Educational Sciences.

LISTA ABREVIERILOR

CE - Codul Educației;

CECRL – Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi;

COLSET – Curriculum opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie

DC – Dezvoltarea cognitivă.

DLC – Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii;

DPES – Dezvoltarea personală, emoțională și socială;

EC – eșantionul de control;

EE – eșantionul experimental;

ET – educație timpurie;

IET – Instituția de Educație Timpurie;

ÎLS – învățarea limbilor străine;

ÎLSET - învățarea unei limbi străine în educația timpurie;

L1 – prima limbă;

L2 – limba a doua;

LS – limbi străine;

UE – Uniunea Europeană;

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă/limba a doua/limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de vârstă, de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială. Abilitatea cetățenilor de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci și de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, care asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate, promovează schimburile între state diferite și mărește posibilitatea de circulație liberă [67].

Societatea multiculturală actuală așază cunoașterea limbilor străine în centrul rețelei sale educaționale, mai mult, o desemnează drept dimensiune direct responsabilă de integrarea socială a individului și de succesul său profesional. Astfel se explică numărul impresionant de proiecte, conferințe și reuniuni internaționale din ultimii ani ce au avut ca obiectiv principal armonizarea învățării limbilor străine în contextul european general și trasarea unor noi direcții de dezvoltare în ceea ce privește politicile lingvistice educative, care ar trebui să favorizeze învățarea mai multor limbi străine pe parcursul întregii vieți, astfel încât europenii să devină efectiv cetățeni plurilingvi și interculturali, capabili să comunice între ei în toate domeniile [14].

De aici, interesul major pentru studiul limbilor străine, dorința și voința oamenilor de a învăța o limbă străină la o vârstă cât mai fragedă, după cum arată și informațiile publicate în Special Eurobarometer 243 (2006), unde necesitatea învățării de către copiii mici a unei limbi străine se regăsește în răspunsurile majorității cetățenilor europeni participanți la cercetare [33].

Tendința de învățare precoce a LS se manifestă și în învățământul preșcolar din Republica Moldova, fiind caracteristică mai ales pentru școlile și grădinițele din mediul urban, unde părinții și copiii solicită cursuri opționale de învățare a unei limbi străine chiar înaintea clasei I practică în clasele bilingve și a II-a, vârsta școlară tradițională de debut a învățării obligatorii a unei limbi străine.

Privită din perspectiva educației europene pentru limbi, această tendință se înscrie în contextul educației permanente și derivă din concepția învățării pe tot parcursul vieții, care este specifică pedagogiei contemporane și care tratează educația ca o practică de învățare permanentă, încurajează achiziția de competențe lingvistice prin mijloacele educației plurilingve, recomandând începerea cât mai devreme a învățării unei limbi străine și prelungirea ciclului de bază al învățării dincolo de nivelul vârstelor școlare și postșcolare [67].

În aceste condiții, promovarea diversității lingvistice și a educației interculturale a devenit unul dintre obiectivele majore ale Uniunii Europene, dar și una dintre principalele provocări ale lumii contemporane, inclusiv a sistemelor educaționale. De-a lungul ultimului deceniu, politica

europeană privind educația lingvistică și învățarea limbilor străine a fost ghidată de stabilirea și realizarea obiectivului Consiliului de la Barcelona din martie 2002, care solicită îmbunătățirea competențelor de bază, în special, prin predarea a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte fragedă [102], acesta fiind promovat și declarat prin Rezoluția Consiliului privind o Strategie Europeană pentru Multilingvism [101] și prin Comunicarea Comisiei de Multilingvism drept „un avantaj pentru Europa și un comun angajament” [35].

Aceste documente strategice au stabilit direcțiile de dezvoltare a politicilor lingvistice și au recomandat educația plurilingvă ca o temă transversală, menită să contribuie la dezvoltarea celorlalte politici ale Uniunii Europene: educaționale, sociale, culturale etc.

Astfel, îmbunătățirea calității instruirii și eficientizarea învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională. Cadrul subliniază necesitatea cetățenilor europeni de a comunica în două limbi, pe lângă limba lor maternă, precum și necesitatea de a promova învățarea precoce a limbilor străine. De asemenea, învățarea limbilor străine a dobândit un loc de frunte și în cadrul inițiativei integrate în strategia globală a Uniunii Europene – „Europa 2020” – promovare inteligentă, durabilă și favorabilă [13].

Întru facilitarea înțelegerii reciproce, promovarea diversității lingvistice și culturale în Europa, Uniunea Europeană a elaborat o serie de documente cadru ca sursă de legitimare și standardizare a demersurilor educative, prin care se recomandă dezvoltarea unui mediu favorabil și prietenos pentru învățarea limbilor străine, antrenarea copiilor/elevilor în evenimente interculturale și optează pentru o educație plurilingvă, astfel încât toți cetățenii europeni, pe lângă limba maternă, să cunoască cel puțin două limbi străine.

Apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) a constituit un factor de importanță majoră în studierea limbilor străine în Europa, inclusiv în Republica Moldova, fiind primul instrument de politică lingvistică care abordează transversal studiul limbilor străine. Acest document a deschis o nouă perioadă în istoria predării și învățării limbilor străine, prezentând un complex de niveluri de competențe care urmează a fi dezvoltate la copii, elevi și adulți în procesul studierii limbilor străine în Europa. Totodată, CECRL a oferit o bază comună pentru elaborarea programelor de învățare a unei limbi străine pe niveluri, a conținuturilor și a recomandat criterii de măsurare și apreciere a competențelor lingvistice în Europa [Ibidem].

Copiii de vârstă preșcolară, inclusiv cei din Republica Moldova, trăiesc astăzi într-un mediu lingvistic foarte diversificat. Procesele globale și tehnologiile de comunicare conduc la o relație modificată cu limbajul acestora chiar de la naștere, mediul educațional fiind marcat de multiculturalism și multilingvism de foarte devreme. Diversitatea culturală și lingvistică a lumii

contemporane se manifestă nu numai în grădinițe și școli, ci și în familie, dar și în vecinătatea copilului. Copiii descoperă astăzi multilingvismul mai degrabă ca o normalitate și simt că învățarea limbilor străine este necesară și utilă.

Dacă înainte de mijlocul secolului XX se considera că învățarea unei limbi străine poate consuma resurse cognitive importante, ultimele decenii au cunoscut o creștere accentuată a studiilor care au oferit date empirice despre avantajele pe care aceasta le are asupra dezvoltării cognitive. Astfel, cercetători precum O. Adesope ș.a. au demonstrat că învățarea precoce a unei limbi străine poate să îmbunătățească atenția copiilor, capacitățile lor de reprezentare simbolică și abstractă, memoria de lucru. Mai mult decât atât, poate îmbunătăți atitudinile sociale și schimba în pozitiv percepția interpersonală și de intergrup [174]. Cercetătoarele din Rusia A. Кулыгина și M. Кирианова susțin că asimilarea unei culturi străine la vârsta preșcolară este un mijloc de îmbogățire a valorilor spirituale ale copilului, de dezvoltare a percepției limbilor străine și trezește interes comparativ față de cea maternă. Astfel se pun bazele pentru însușirea ulterioară și a altor limbi străine, se lărgesc orizonturile cunoașterii, se dezvoltă gândirea și memoria, se cultivă respectul față de alte popoare [147, p. 5]. În general, învățarea precoce a unei limbi străine a fost asociată cu performanțe școlare superioare [176], cu creșterea capacității de înțelegere a nevoii de comunicare [170], a creativității [190], a capacității de învățare în general [171], precum și cu încetinirea procesului de îmbătrânire a creierului [154].

Pentru a justifica rolul limbilor străine în educația timpurie, W. Riwiers aduce câteva argumente convingătoare: cunoașterea unei limbi oferă copilului posibilitatea unui acces direct la o altă cultură; îl introduce pe copil într-o activitate ce poate fi plăcută și profitabilă pentru el în timpul liber (un factor a cărui importanță sporește pe măsură ce timpul de lucru descrește la multe alte ocupații); intensifică interesul și plăcerea de a cunoaște, călători; îi oferă individului posibilitatea de a corespunde cu persoane din alte țări; deschide accesul la noi surse de informare; predată în mod adecvat, îi oferă o experiență în învățarea limbilor străine, ceea ce îi va da posibilitatea, la nevoie, să învețe mai târziu o altă limbă într-un mod mai eficient [103, p. 32-33].

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei

În plan internațional, de psihopedagogia învățării, în general, s-au ocupat J. Piaget [91; 92], R. Gagne [53], C. Cucoș [40], I. Bontaș [7], A. Nicola [81], D. Sălăvăstru [106]. Problematika învățării limbilor străine în educația timpurie a fost cercetată de F. Genesee, W. [170], Lambert [177], W. Penfield și L. Roberts [183], E. Lenneberg [179], S. Krashen [176], J. Meisl, M. Nikolov [182], D. Birdsong [156], S. Marinova-Todd, D. Marshall și C. Snow [180], L. Bongerts, W. Bellingham, T. Scovel [185], H. Stern [189], W. Riwiers, E. Tomson și D. Șerba [103], A. Кулыгина [148]; Т. Чистякова, Е. Чернушенко, Г. Солина [150]; Е. Кутыева [149];

în România de cercetătoarea T. Slama-Cazacu [109]; în Republica Moldova, problematica educației lingvistice/verbale a fost abordată în lucrările cercetătorilor Vl. Pâslaru, S. Cemortan [23], T. Callo [17], V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă [67], N. Vicol [136], ș.a., iar de problemele învățării limbii străine sau nonmaterne s-au preocupat J. Racu [152], Vl. Guțu [66], T. Cazacu [18], I. Guțu, A. Babăneagră [44] ș.a.

Deși realizările științifice în domeniul educației lingvistice, în general și al lingvodidacticii, în particular, sunt multiple și valoroase, totuși în ceea ce privește învățarea unei limbi străine în educația timpurie se poate afirma că pe harta cercetării pedagogice naționale există deficiențe de ordin atât teoretic cât și metodologic, cu toate acestea la nivel de instituție preșcolară se atestă unele practici educaționale în acest sens, care însă nu dispun de o bază teoretică și metodologică adecvată și argumentată științific.

Totuși, învățarea limbilor străine trebuie înțeleasă mai mult decât ca simplă parte a procesului educațional. Ea reprezintă o bază pentru îmbunătățirea perspectivei de învățare la nivel profesional, dar și cultural. Un stat care își dorește să fie competitiv și performant la nivel european și mondial trebuie să trateze chestiunea învățării limbilor străine ca o prioritate a sistemului național de învățământ. Mai mult ca atât, studiul limbilor străine este unul dintre principalii factori necesari pentru asigurarea calității educației lingvistice ca mijloc multicultural multifuncțional, orientat spre a crea noi atitudini și comportamente în condițiile moderne ale vieții umane.

De-a lungul anilor, Europa a asistat la o scădere permanentă a vârstei copiilor de la care începe învățarea limbilor străine. Tendința menționată s-a conturat între 1984 și 2007, când în jur de 10 țări au scăzut cu cel puțin trei ani vârsta la care copiii/elevii încep învățarea unei limbi străine. Aceste modificări au fost înregistrate în special în perioada 2003 și 2007. Pe lângă aceste modificări în curriculumul secundar, au existat evoluții la nivel primar. În unele țări, educația timpurie a limbilor a fost opțională, dar practică pentru mai multe decenii. În plus, a fost introdusă învățarea limbii străine din primul an de învățământ primar.

Totodată, s-a constatat că începerea învățării limbilor străine în educația timpurie poate accelera procesul de asimilare a cunoștințelor, poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a se exprima în limba maternă și îi poate ajuta să obțină rezultate mai bune și în alte domenii [154; 156; 160; 173].

În general, condițiile-cadru de învățare timpurie a limbilor străine sunt influențate în mare măsură de dorința părinților, iar deciziile privind educația și politica limbilor se iau în lipsa unor documente oficiale privind ÎLSET în grădiniță sau școli primare. Când trebuie să se înceapă cu învățarea primei sau celei de-a doua limbi străine și cum să se implementeze o asemenea ofertă educațională, hotărâsc numeroasele instituții particulare specifice și asociații de interese, fără

însă ca acestea să dispună de o concepție clară și o metodologie argumentată științific, dar a cărei necesitate este de mult simțită și pe care încercăm s-o realizăm în cadrul acestei cercetări.

Astfel, prezenta cercetare își propune să răspundă acestor nevoi de ordin teoretic și metodologic prin analiza situației în domeniu, evidențierea tendințelor naționale și internaționale, cât și prin studierea impactului pe care îl are învățarea unei limbi străine în educația timpurie, totodată, să ofere unele fundamente teoretice și praxiologice privind ÎLSET.

Așadar, necesitatea de a cerceta problematica învățării limbilor străine în educația timpurie în Republica Moldova a fost determinată de următoarele deficiențe de ordin teoretic și metodologic:

- 1) caracterul insuficient al fundamentelor pedagogice de învățare a unei limbi străine în educația timpurie;
- 2) lipsa unui model pedagogic și a unei concepții adecvate privind proiectarea și realizarea învățării unei limbi străine în educația timpurie;
- 3) lipsa unui Curriculum la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani), precum și a altor produse curriculare necesare practicii pedagogice de realizare a învățării limbilor străine în educația timpurie.

Astfel, în teoria și practica educației lingvistice din Republica Moldova s-a creat o situație contradictorie când, pe de o parte, se promovează insistent politici de intensificare a învățării limbilor străine, chiar începând cu educația timpurie, iar, pe de altă parte, la nivelul practicii educaționale, se atestă lipsa unor baze teoretice și metodologice, argumentate științific și validate experimental privind învățarea limbilor străine în educația timpurie.

Din situația descrisă s-a profilat **problema cercetării**: în baza căror fundamente teoretice și prin ce instrumente pedagogice poate fi înlăturat dezacordul existent astăzi între recomandările Uniunii Europene și practicile internaționale de învățare a limbilor străine în educația timpurie, pe de o parte, și practicile naționale, determinate, în fond, de cerințele sociale de învățare a unei limbi străine la nivelul educației timpurii, realizate însă în lipsa unor repere teoretice și praxiologice privind învățarea limbilor străine în educația timpurie, pe de altă parte?

Scopul cercetării a vizat determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice pentru învățarea limbilor străine în educația timpurie, care să fie concretizate într-un *Model pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie*, *Concepția învățării unei limbi străine în educația timpurie*, *Curriculum la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)*, *Standardele de performanță ale ÎLSET*, și validarea experimentală a acestora la nivelul practicii educaționale.

Scopul a implicat realizarea următoarelor **obiective ale cercetării**:

1. Examinarea politicilor și practicilor educaționale naționale și internaționale privind învățarea limbilor străine la etapa educației timpurii;
2. Analiza abordărilor teoretice și metodologice privind ÎLSET, cu evidențierea aspectelor psihopedagogice privind particularitățile și vârsta optimă de învățare a limbilor străine;
3. Determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice privind ÎLSET, cu stabilirea condițiilor pedagogice necesare acestui scop;
4. Elaborarea Modelului ÎLSET, a Concepției ÎLSET, a Curriculumului opțional la limba străină pentru IET și a instrumentelor pedagogice necesare pentru implementarea curriculară a ÎLSET;
5. Validarea prin experimentul pedagogic a Curriculumului opțional la limba străină pentru IET și a instrumentelor aferente elaborate;
6. Analiza și interpretarea datelor obținute din experimentul pedagogic, formularea concluziilor generale și a recomandărilor practice privind ÎLSET.

Ipoteza cercetării: fundamentele teoretice și praxiologice ale ÎLSET au valoare științifică, dacă:

- vor fi întemeiate pe viziuni, teorii, concepte și instrumente pedagogice adecvate ÎLSET;
- vor oferi un model pedagogic eficient și instrumente pedagogice necesare practicii educaționale pentru ÎLSET;
- instrumentele pedagogice elaborate în cadrul prezentei cercetări vor furniza suficiente dovezi de valorificare și validare în procesul educațional.

Metodologia cercetării a inclus utilizarea în demersul investigational a următoarelor metode:

- *teoretice*: documentarea științifică, studiul comparativ, analiza, interpretarea și modelizarea;
- *praxiologice*: experimentul pedagogic (de constatare, de formare și de validare), observarea, chestionarea, convorbirea; metode logice: inducția, deducția; hermeneutice – interpretarea;
- *logice*: inducția, deducția;
- *hermeneutice* – interpretarea;
- *statistico-matematic*: statistico-matematic: prelucrarea matematică a datelor experimentului pedagogic

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare; sunt formulate: problema cercetării, direcțiile posibile de soluționare a problemei; scopul și obiectivele cercetării; noutatea științifică și originalitatea cercetării; problema științifică importantă soluționată în cercetare; importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării; aprobarea rezultatelor; sumarul compartimentelor tezei.

Sunt relevate modalitățile de promovare a rezultatelor cercetării, realizate prin publicații de autor, comunicări la simpozioane și conferințe științifice naționale și internaționale, precum și prin cercetările științifice realizate în cadrul proiectelor instituționale „Dezvoltarea curriculumului preșcolar în contextul modernizării sistemului educațional din Republica Moldova”; „Fundamentarea psihopedagogică a socializării copiilor de vârstă timpurie din perspectiva modernizării procesului educațional în instituțiile preșcolare”; „Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie” din cadrul Institutului de Științe ale Educației și în experimentul pedagogic.

Capitolul 1, intitulat „**Cadrul analitic privind învățarea limbilor străine în educația timpurie**”, prezintă analiza politicilor și practicilor educaționale naționale și internaționale privind învățarea limbilor străine la etapa educației timpurii, abordărilor teoretice privind învățarea limbilor străine de către copiii de 6-7 ani, considerațiile psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine, evidențiază cele mai relevante documente pentru prezenta cercetare, care se referă la studierea limbilor străine, în general, și a limbilor străine în educația timpurie, în particular: Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020”; Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi; Portofoliului European al Limbilor; Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002; Strategie Europeană pentru Multilingvism, 2008 ș.a.

Documentele de politici lingvistice și educaționale arată că, de-a lungul anilor, Europa a asistat atât la o scădere a vârstei copiilor de la care se începe studiul limbilor străine, cât și în ceea ce privește lărgirea numărului și a spectrului de limbi (două și mai multe limbi străine) învățate, astfel ajungându-se la o practică de *educație plurilingvă*. S-a constatat că, pe lângă faptul că pune bazele pentru învățarea ulterioară, învățarea limbilor străine la o vârstă fragedă poate influența benefic atitudinea față de alte limbi și culturi. Aceasta este motivația principală aflată la baza diverselor inițiative ale Comisiei Europene menite să promoveze învățarea limbilor străine de la o vârstă fragedă și să sprijine cercetările în acest domeniu.

În context național, situația privind ÎLSET este în dezacord cu tendințele europene. Totuși, experiențe de inițiere a învățării unei limbi străine în grădiniță avem din ce în ce mai multe, în deosebi la solicitarea părinților. De cele mai dese ori organizarea și desfășurarea acestui proces este încredințată unor studenți de la facultățile de profil, care nu au nici cunoștințe psihopedagogice necesare demersului, nici instrumentarul necesar și nici competențe profesionale pentru a realiza acest lucru. În Chișinău, de exemplu, există peste 40 școli de limbi străine, centre de educație în care se predă limba străină copiilor de vârstă preșcolară, fără însă ca acestea să dispună de o bază științifică și metodologică.

De aici, necesitatea stabilirii unor repere conceptuale și metodologice științifice argumentate cu privire la introducerea învățării limbilor străine în educația timpurie.

În Capitolul 2 „**Repere conceptuale și metodologice privind învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani**” sunt prezentate principalele valori științifice ale cercetării privind proiectarea și realizarea învățării unei limbi străine în educația timpurie, concretizate în: *Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie; condițiile educaționale necesare pentru învățarea limbilor străine la vârsta de 6-7 ani; Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani) (COLSET)* și *Sistemul de activități necesare de realizat în acest scop*.

COLSET, ca parte componentă a *Modelului*, reprezintă documentul normativ pentru proiectarea și realizarea activităților de limbă străină în grupa pregătitoare, care vizează formarea competențelor lingvistice într-o limbă străină la nivelul pre A1 pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi și este structurat pe componentele: preliminarii, repere conceptuale etc., conceput după modelul de dezvoltare curriculară propus de autori precum Vl. Guțu, I. Guțu, L. Pogolșa, N. Bucun și dezvoltat de M. Hadîrcă, I. Botgros ș.a., acesta fiind conceput ca un instrument al cadrului didactic angajat în valorificarea acțiunii pedagogice de învățare a unei limbi străine în educația timpurie.

În Capitolul 3 „**Valori experimentale ale învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani**” este descris designul experimentului pedagogic; sunt prezentate rezultatele experimentului de constatare; sunt descrise strategiile educaționale aplicate în cadrul experimentului de formare; sunt prezentate rezultatele experimentului de control.

Experimentul pedagogic, în care au fost validate rezultatele principale ale cercetării *Modelul*, *Curriculumul*, *Programul de activități*, *Strategiile educaționale proiectate*, a demonstrat că acțiunea de introducere a activităților de învățare a unei limbi străine la acest nivel (opțional) nu trebuie să se limiteze la o construcție științifico-teoretică, ci să includă în mod obligator un ansamblu de strategii pedagogice axate pe formarea comportamentului cognitiv, socio-emoțional și psihomotor la copii. Pentru aceasta, este foarte importantă depășirea constantă a obiectivului de a dezvolta nu numai comportamentul lingvistic în cadrul activităților de învățare a unei limbi străine în ET, ci și dezvoltarea laturii afective prin implicarea copilului în situațiile de comunicare realizate prin acte de vorbire autentice, prin apelul la dimensiunea extra-lingvistică a limbajului - gestică, mimica, și mai ales la dimensiunea ludică a învățării.

În cadrul experimentului pedagogic s-a stabilit dinamica semnificativă a nivelului de sensibilizare a copiilor la diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copii prin implementarea curriculumului opțional la

limba străină pentru copiii de 6-7 ani. Totodată, rezultatele implementării *Modelului pedagogic de învățare a unei limbi străine în ET*, *Curriculumului opțional la limba străină pentru instituțiile de ET (la vârsta de 6-7 ani)*, *Programului de învățare a limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani* și *Sistemului de activități*, ca părți componente ale acestuia, au confirmat posibilitatea introducerii învățării unei limbi străine din educația timpurie de la vârsta de 6-7 ani în vederea formării competențelor lingvistice într-o limbă străină la nivelul Pre A1 pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizării interculturale și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copii.

În **Concluzii generale și recomandări practice** sunt evidențiate principalele rezultate științifice ale cercetării, expuse în corelație cu scopul și obiectivele cercetării și obținute prin: 1) sistematizarea reperelor teoretice și metodologice ale ÎLSET; 2) stabilirea condițiilor pedagogice necesare pentru implementarea învățării unei limbi străine în educația timpurie; 3) elaborarea *Modelului pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie și a Curriculumului opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (6-7 ani)*; validarea experimentală a acestora în practica educațională, astfel fiind demonstrată realizarea scopului și a obiectivelor, dar și soluționarea problemei științifice abordate în cadrul prezentei cercetări. Totodată, sunt formulate recomandări practice cu impact asupra dezvoltării curriculare și perfecționării procesului educațional în instituțiile de educație timpurie din Republica Moldova.

1. CADRUL ANALITIC PRIVIND ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Societatea actuală în continuă transformare impune schimbări în toate domeniile vieții, inclusiv în domeniul educațional, iar învățământul preșcolar, ca o componentă a sistemului educațional, nu poate rămâne în afara schimbărilor. O schimbare importantă la nivelul educației timpurii, solicitată de exigențele sociale, vizează introducerea învățării unei limbi străine de la vârsta de 6-7 ani.

În acest capitol este expusă analiza politicilor și practicilor în plan național și internațional, sunt evidențiate cele mai relevante documente cu privire la necesitatea intensificării învățării limbilor străine, în general, și în educația timpurie, în particular, care vor servi drept bază pentru conceptualizarea și pregătirea pentru implementare a învățării unei limbi străine la etapa preșcolară.

1.1. Politici și practici educaționale naționale și internaționale privind învățarea limbilor străine în educația timpurie

Cele mai relevante documente de politici educaționale și lingvistice pentru studiul prezent, cu referire la învățarea limbilor străine, în general, și a limbilor străine în educația timpurie, în particular, sunt: Codul Educației al Republicii Moldova, aprobat de Parlament la 17 iulie 2014 [33]; Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020” [129]; Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [13]; Portofoliul European al Limbilor [98]; Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002 [101]; Strategia Europeană pentru Multilingvism [35]; Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională [14]; Planul-cadru de învățământ [93; 95]; Curriculumul Național pentru educația timpurie [41; 42] ș.a.

În Codul Educației este specificat: educația timpurie reprezintă un proces educațional realizat cu copiii cu vârsta cuprinsă între 0 și 6/7 ani în instituții educaționale sau în familie, în scopul dezvoltării lor fizice, cognitive, emoționale și sociale [33].

Conform realităților cotidiene din țara noastră și prevederilor Codului Educației al Republicii Moldova, educația timpurie constituie nivelul de start al sistemului de învățământ din Republica Moldova, având drept scop principal dezvoltarea multilaterală a copilului și pregătirea pentru integrarea în activitatea școlară. Educația timpurie se realizează în două cicluri: a) educația antepreșcolară, pentru copiii de la naștere până la vârsta de 3 ani; b) învățământul preșcolar, pentru copiii cu vârsta de la 3 la 6 (7) ani.

Analiza documentelor de politici educaționale internaționale arată că, în ultimii ani, Uniunea Europeană a acordat o atenție sporită învățământului preșcolar, în general. În Cadrul

Strategic pentru Cooperarea Europeană în domeniul educației și formării, „ET 2020”, consolidarea competențelor lingvistice este văzută ca o modalitate de a ridica nivelul de competențe de bază, contribuind astfel la îmbunătățirea calității și a eficienței educației. Obiectivul de la Barcelona „limba maternă plus două” este strâns asociat cu acest aspect, și un început foarte timpuriu contribuie la transformarea competențelor lingvistice durabile într-o perspectivă a învățării de-a lungul vieții.

În articolul 5 din capitolul 2 al CE, printre misiunile educației sunt enumerate: (a) satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății; (c) dezvoltarea culturii naționale; (d) promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale [Ibidem].

În articolul 11 al aceluiași document sunt descrise finalitățile educației. (1) Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică; (2) Educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie. a) competențe de comunicare în limba română; b) competențe de comunicare în limba maternă; c) competențe de comunicare în limbi străine; etc, prin care se definește profilul de formare a personalității absolventului, determinându-l pentru învățare pe tot parcursul vieții. O competență-cheie se formează în cadrul disciplinei Limbi străine, care în Republica Moldova se realizează actualmente începând cu clasa a II a ciclului primar, adică de la vârsta de 8 ani [Ibidem].

Studierea disciplinei Limba Străină I în Republica Moldova are la bază Curriculumul Național Modernizat descongestionat în 2010 care vizează atât cadrele didactice care predau limba străină, cât și cadrele didactice din aria curriculară ”Limbă și comunicare”. Curriculumul de Limba Străină I stă la baza elaborării manualelor școlare, programelor de examene, testelor de evaluare, planificărilor calendaristice etc. Prin implementarea Curriculumului Național la Limba străină I, s-a trecut treptat de la învățarea centrată pe conținut la învățarea centrată pe cel ce învață, adică pe elev. Alături de Curriculumul sus-numit a fost elaborat Curriculum Limba străină II și Curriculum de franceză pentru clasele bilingve din Republica Moldova. Curriculumul la disciplină este structurat pe trepte de școlaritate: primar, gimnazial și liceal. Este îmbucurător faptul că echipa de autori a asigurat o continuitate și o succesiune logică a concepției didactice a disciplinei între treptele de școlaritate. Astfel, studiarea unei limbi străine pe parcursul fiecărei trepte de școlaritate permite definitivarea formării unei competențe curriculare. Totuși, este foarte important să se țină cont în formarea și dezvoltarea competențelor de particularitățile de vârstă, precum și de dezvoltarea intelectuală și psihologică a elevului.

În Republica Moldova este elaborat un *Curriculum pentru educație timpurie*, precum și *Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*

[42; 112], care însă nu prevăd învățarea unei limbi străine la etapa respectivă. Totuși, reieșind din realitățile actuale, când universul predării limbilor străine cunoaște permanente mutații, s-a considerat oportun de a fi introduse anumite cerințe față de învățarea unei limbi străine în actualele *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*, cu scopul de a orienta proiectanții actului educațional privind așteptările despre ceea ce ar trebui copiii să știe și să facă prin educația preșcolară [113].

Astăzi, școlii i se cere să facă față atât provocărilor prezentului, cât și așteptărilor viitorului, să dea răspunsuri complete situațiilor complexe, să reflecteze în interior ceea ce se întâmplă în societate, opțiunea strategică a ultimilor ani în politica educațională este aceea de a asigura calitate în educație, după cum este stipulat în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020” [129].

În contextul societății actuale, cunoașterea unei limbi străine de circulație internațională constituie o competență esențială. În aceste condiții, apare necesitatea ca atât copiii cât și elevii să fie capabili să comunice într-o limbă de circulație internațională [105].

Politica lingvistică europeană a început să se focalizeze cu insistență pe problematica învățării precoce a limbilor străine și pe importanța sa covârșitoare în dobândirea competenței de comunicare interculturală. Regăsim astfel următoarea idee în Planul de acțiune pentru învățarea limbilor străine și diversitate lingvistică (2004-2006): „*Statele membre trebuie să vegheze cu prioritate ca limbile străine să fie predate efectiv încă din grădiniță și școala primară, niveluri la care se formează principalele comportamente față de celelalte limbi și culturi, perioade în care sunt așezate bazele necesare învățării ulterioare. [...] Tinerii elevi devin conștienți de propriile lor valori și determinări culturale și încep să aprecieze alteritatea, manifestă mai mult interes față de ceilalți [...]. Părinții și personalul didactic ar trebui să fie mai bine informați în privința avantajelor pe care le prezintă învățarea limbilor străine de la o vârstă fragedă*”. [Apud, 90].

În prezent, învățarea precoce a limbilor a devenit, fără doar și poate, unul dintre principalele câmpuri de acțiune din domeniul practicilor pedagogice și al sistemelor educative, după cum semnalează și **Cadrul strategic pentru multilingvism** [90].

Se consideră că învățarea limbilor străine din educația timpurie poate accelera procesul de asimilare a acestora, poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a se exprima în limba maternă și îi poate ajuta să obțină rezultate mai bune și în alte domenii.

Pe lângă faptul că pune bazele pentru învățarea ulterioară, învățarea limbilor străine în educația timpurie poate influența atitudinea copilului față de alte limbi și culturi. Aceasta este motivația principală aflată la baza diverselor inițiative ale Comisiei Europene menite să

promoveze învățarea limbilor străine încă din educația timpurie și să sprijine cercetările în acest domeniu [178].

Vorbind despre importanța comunicării într-o limbă străină, nu trebuie să neglijăm faptul că aceasta este una din competențele - cheie stabilite de Comisia Europeană. Acum câțiva ani, un eveniment a schimbat radical atitudinea față de limbile străine din lume, în primul rând în Europa. Este vorba de apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare [13] și a Portofoliului European al Limbilor: ghid pentru profesori și formatori ai cadrelor didactice [98]. Aceste două documente au revoluționat concepția studierii limbilor străine, propunând o scară de eșalonare a cunoștințelor și mai ales a competențelor în domeniul predării-învățării limbilor.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi descrie în mod exhaustiv ce trebuie să învețe persoanele care studiază o limbă, pentru a o utiliza în scopuri comunicative; el enumeră cunoștințele și deprinderile pe care acestea trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic eficace. Descrierea înglobează, de asemenea, contextul cultural, care constituie suportul unei limbi. În fine, Cadrul de referință definește nivelurile de competență, care permit de a măsura progresul copilului/elevului la fiecare etapă a procesului de învățare și în orice moment al vieții [13].

Documentul a fost conceput pentru a depăși dificultățile de comunicare, pe care le întâmpină profesioniștii din domeniul limbilor moderne, dificultăți datorate diferențelor existente între sistemele educative. Cadrul oferă administratorilor din domeniul educației, persoanelor responsabile de elaborarea programelor, de pregătirea cadrelor, profesorilor, membrilor juriilor de examinare etc. instrumentele, care le vor permite să mediteze asupra activității lor ordinare în vederea reconsiderării și coordonării eforturilor lor, pentru a garanta că aceste eforturi răspund nevoilor reale ale elevilor de care sunt responsabili.

Prin oferirea unei baze comune, care cuprinde un șir de descrieri explicite ale obiectivelor, conținutului și metodelor de predare-învățare, Cadrul de Referință a contribuit la ameliorarea transparenței cursurilor, la armonizarea programelor și calificărilor, favorizând în așa mod cooperarea internațională în domeniul limbilor moderne. Punerea la dispoziție a unor criterii obiective de descriere a competenței comunicative a condus la recunoașterea reciprocă a calificărilor obținute în diversele contexte de învățare și a contribuit la extinderea mobilității în Europa.

Cadrul European Comun de Referință își dă concursul la îndeplinirea obiectivului general al Consiliului Europei definit în Recomandările R (82) 18 și R (98) 6 ale Comitetului Miniștrilor în felul următor: „a realiza o unitate mai strânsă între membrii săi” și a atinge acest obiectiv „prin adoptarea unor acțiuni comune în domeniul cultural” [13, p. 9].

Menționăm că Uniunea Europeană are în prezent 500 de milioane de cetățeni, 27 de state membre, trei alfabet și 24 de limbi oficiale, dintre care unele cu prezență internațională. Pentru mulți cetățeni, competențele de comunicare în limbi străine reprezintă o poartă de acces către educație, formare, piața muncii și interculturalismul european.

Diversitatea lingvistică și culturală a Uniunii Europene este unul dintre atuurile sale importante, dar și una dintre principalele provocări. De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind multilingvismul a fost ghidată de obiectivele stabilite de către Consiliul de la Barcelona din martie 2002, care a propus, în scopul îmbunătățirii abilităților de bază, în special, prin studiul a cel puțin două limbi străine, debutul învățării unei limbi străine din educația timpurie. Acest obiectiv a fost enunțat în Comunicarea Comisiei – „Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun” [35] și prin Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism [102]. Aceste documente strategice au stabilit politica lingvistică drept o temă transversală ce contribuie la toate celelalte politici ale UE [14].

Învățarea limbilor străine a dobândit un loc important în cadrul inițiativelor emblematice integrate în strategia de ansamblu a Uniunii Europene – „Europa 2020” [129] - promovarea creșterii inteligenței, durabilă și favorabilă incluziunii. În special, competențele lingvistice, ca un mijloc de încurajare a mobilității transfrontaliere a cetățenilor UE, joacă un rol crucial în cadrul inițiativei: Tineretul în Mișcare și Agenda pentru Noi Competențe și Locuri de Muncă. În scopul oferirii unui sprijin suplimentar pentru învățarea limbilor străine în Europa, Consiliul de la Barcelona a solicitat stabilirea unui indicator privind competențele lingvistice. Această etapă a fost urmată, în 2009, de o propunere de a stabili un punct de referință în acest domeniu. Procesul de definire a unui cadru de referință a fost facilitat de un studiu important - Sondajul European privind Competențele Lingvistice. Sondajul a avut drept scop măsurarea competenței elevilor în comunicarea în limbi străine, elevii fiind înscriși în ciclul final al învățământului secundar inferior. Rezultatele sondajului - lansat în iunie 2012 - a oferit, pentru prima oară, o imagine asupra nivelului realist de competențe lingvistice pe care elevii din Europa îl posedă, constatându-se un nivel insuficient [175].

În Tabelul 1.1. prezentăm sintetic exemple de bune practici europene privind învățarea timpurie a limbilor în ciclul pre-primar. Precizăm că toate aceste exemple au fost supuse proceselor de monitorizare și evaluare la nivel de stat, în conformitate cu principiile politicii bazate pe dovezi. Referințele la monitorizare, activitatea de evaluare și dovezile științifice sunt cuprinse în fișele individuale de sinteză. Aceste exemple și dovezile lor științifice constituie bazele învățării limbilor străine la nivel preșcolar în UE [166].

Tabelul 1.1. Exemple de bune practici în învățarea limbilor străine la nivel pre-primar în UE

Țara și perioada de implementare	Vârsta copiilor	Obiective și finalități urmărite	Metodologia
Franța 2008-2009	4-5 ani	• Lingvistic: a sensibiliza și familiariza copiii cu melodia diferitor limbi; • Cultural: a favoriza descoperirea celuilalt și în altă parte.	Natural, prin activitatea de joc.
Spania 1999-2009	4-5 ani	• A trezi interesul și curiozitatea pentru limbile străine și de a dezvolta atitudini pozitive față de diferitele utilizări ale limbii (formal și informal); • A recunoaște diversitatea lingvistică și a conștientiza că limbile sunt utilizate pentru a satisface nevoia de comunicare între oameni.	Subiecte alese de copii. Implicarea activă a părinților în ajutorul copiilor. Vizite, excursii. Învăță limba utilizând resursele atât verbale, cât și non-verbale (semne, gest, mime etc.).
Italia 1999-2009	3-6 ani	• Să-i facă pe copii conștienți de diferențele lingvistice și de necesitatea respectului reciproc; • Să aprecieze și să experimenteze pluralitatea de limbi printr-o interacțiune permanentă cu profesorul de limbă străină.	Învăță limba și conținutul în baza poveștilor; Familiarizarea cu mediul prin intermediul personajelor din povești, care ulterior sunt dramatizate. Imagini și mimare. Totul este perceput ca un joc. Copiii râd mult.
Polonia 2009-2011	3, 4, 5 ani	• A forma o atitudine de curiozitate și de deschidere spre alte limbi și culturi; • A dezvolta sensibilitatea multilingvistă și interculturală la o vârstă foarte fragedă.	Activități conexe, melodii, poezii, cântece, activități de artă, fotografii.

Informațiile sintetizate în tabelul 1.1., demonstrează că în ultimii 10 ani, la nivel european, vârsta medie de învățare a unei limbi străine a coborât până la 3-4 ani, iar obiectivul care stă la baza învățării timpurii a limbilor străine vizează: sensibilizarea copiilor pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea fenomenului intercultural și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi. În ceea ce privește metodologia de învățare, aceasta se bazează pe activități interactive și distractive, realizate prin intermediul jocului didactic.

Analiza altor documente arată că în cele mai multe state, vârsta de începere a învățării primei limbi străine ca disciplină obligatorie este cuprinsă între 6 și 9 ani. Astfel, potrivit OCDE, în **Belgia** (Comunitatea Germanofonă), toți copiii încep să învețe o limbă străină de la o vârstă mai mică de 3 ani, la treapta învățământului pre-primar.

În **Spania**, în majoritatea comunităților autonome, copiii încep învățarea unei limbi străine, în al doilea ciclu de învățământ pre-primar, adică de la vârsta de 3 ani.

În **Cipru**, din septembrie 2011, toți copiii sunt obligați să învețe limba engleză drept disciplină obligatorie de la vârsta de 6 ani. Cu toate acestea, în unele școli, învățarea obligatorie a limbii engleze începe de la vârsta de 5 ani, iar această cerință a fost extinsă asupra tuturor școlilor din septembrie 2015.

În **Germania**, cerința de a învăța o limbă străină ca disciplină obligatorie este implementată în toate școlile și vizează elevii cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani.

În **Slovacia**, din 2008/09, școlile introduc predarea obligatorie a unei limbi străine de la vârsta de 8 ani. În 2010/11, cu toate acestea, această reformă nu fusese încă pusă în aplicare pentru toți elevii cu vârsta de 9 ani. În plus față de aceste trei state, Letonia va introduce o reformă în 2013/14, prin care prima limbă străină va fi obligatorie de la vârsta de 7 ani.

La celălalt capăt al scalei se află Regatul Unit al Marii Britanii (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), în cazul în care toți elevii încep învățarea unei limbi străine drept disciplină obligatorie la vârsta de 11 ani atunci când încep ciclul de învățământ secundar. Școlile din Estonia, Finlanda și Suedia au o oarecare libertate pentru a determina clasa în care este introdusă prima limbă străină ca disciplină obligatorie. Autoritățile educaționale centrale definesc un interval de vârstă (sau clasa școlară), pentru introducerea limbilor străine: între 7 și 9 ani, în Estonia și Finlanda, precum și între 7 și 10 ani în Suedia.

Conform datelor statistice, în Suedia, 57,3% dintre elevii cu vârsta de 9 ani studiază cel puțin o limbă străină. Unele state introduc în prezent reforme pentru a reduce vârsta de începere a studiului primei limbi străine ca disciplină obligatorie.

De precizat, **Irlanda și Regatul Unit** (Scoția) sunt singurele state în care învățarea unei limbi străine la școală nu este obligatorie. În Irlanda, toți elevii învață limba irlandeză și limba engleză, niciuna dintre ele fiind privită drept limbi străine, iar în Regatul Unit al Marii Britanii (Scoția), nu există vreo programă școlară statutară, școlile au obligația de a pune la dispoziție studiul unei limbi străine, dar elevii nu au obligația de a o învăța (trad. ns.).

În Figura 1.1. am prezentat care sunt vârstele de pornire în învățarea primei și a celei de-a doua limbi străine, ca discipline obligatorii pentru toți copiii și elevii încadrați în învățământul preșcolar, primar și / sau secundar general în anul de studii 2010/11 în sistemele educative europene [cf. 175, p. 26].

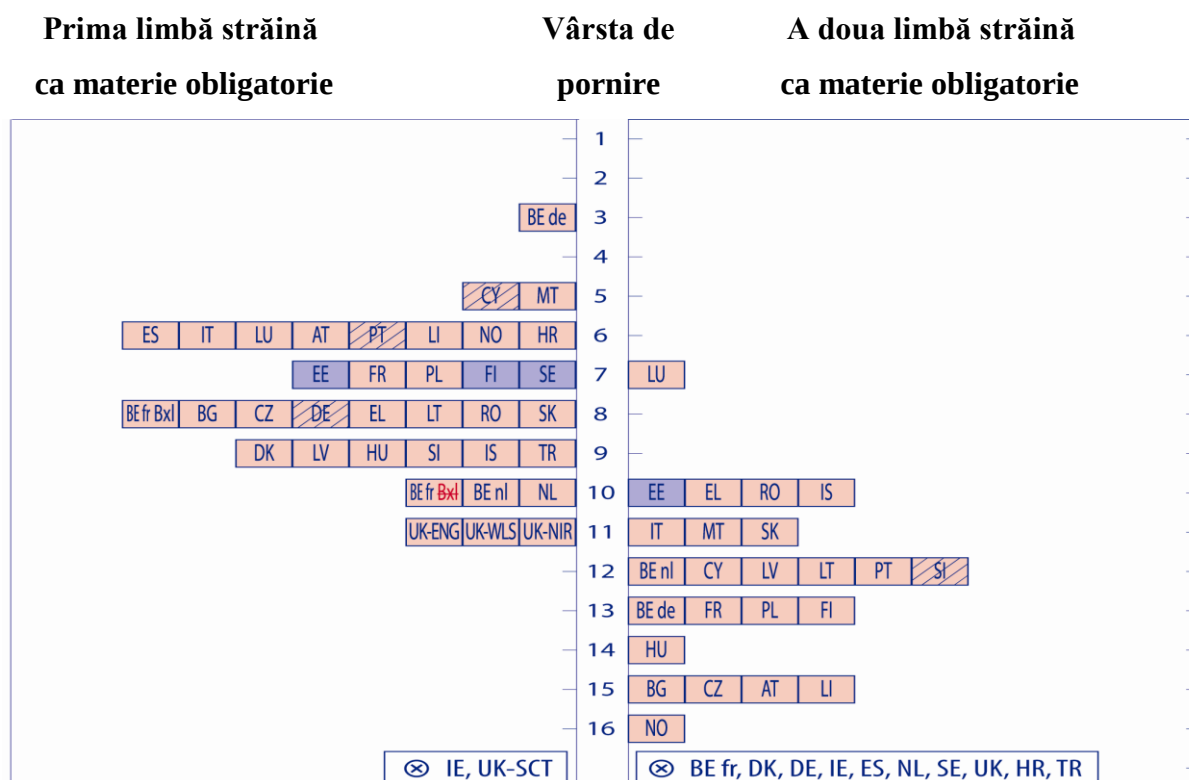


Fig. 1.1. Experiințe privind vârstele de pornire în învățarea primei și a celei de-a doua limbi străine

După cum se poate observa, debutul sau vârsta de pornire în învățarea unei LS ca discipline obligatorii pentru toți copiii și elevii în țările europene pornește chiar de la 3 ani (în cazul BE) sau de la 5 ani (CV și MT), iar în 8 state europene – de la 6 ani, ceea ce constituie un argument important pentru cercetarea noastră.

În majoritatea statelor europene, învățarea a două limbi străine este obligatorie pentru toți elevii din învățământul general, iar vârsta la care elevii trebuie să înceapă să învețe o a doua limbă străină variază în mod semnificativ, pornind de la 10 până la 15 ani în cele mai multe state.

În Republica Moldova, situația privind învățarea LS e cu totul alta. Analiza planurilor de învățământ din anii de studii 1988-1989 până în 1990-1991, reflectată în tabelul 1.2., arată că învățarea limbii străine se realizează începând cu clasa a V-a (limbile franceză sau engleză), însă în ceea ce privește limba rusă predarea-învățarea acestei limbi începe cu clasa I, fără a fi considerată limbă străină.

Începând cu anii 1990-1991, limba rusă devine disciplină obligatorie din clasa a II-a a școlii primare, iar în ceea ce privește limba străină modificări în planul de învățământ nu s-au înregistrat până în anii 1993-1994, când învățarea limbii străine a fost introdusă în planul de învățământ din clasa a II-a a școlii primare (limbile franceză sau engleză), iar limba rusă începând cu clasa a V-a.

Până în prezent, alte modificări în planul de învățământ privitor la învățarea limbilor străine nu s-au produs [94; 95].

Tabelul 1.2. Limbile străine în planul de învățământ din R.M.

Clasele		I	II	III	IV	V
Obiecte de studiu	Anii	Numărul de ore pe săptămână				
Limba rusă	1988-1989	3	3	4	4	5
Limba străină		-	-	-	-	4
Limba rusă	1989-1990	3	3	4	4	5
Limba străină		-	-	-	-	4
Limba rusă	1990-1991	-	2	3	3	3
Limba străină		-	-	-	-	4
Limba rusă	1993-1994	-	-	-	-	2
Limba străină		-	2	2	2	3
Limba rusă	2015-2016	-	-	-	-	2
Limba străină		-	2	2	2	2

Totuși, după cum arată practica educațională, există și în R.M., experiențe de inițiere a învățării unei limbi străine din grădiniță, care pe an ce trece, devin din ce în ce mai multe, în deosebi, în mediul urban la solicitarea părinților. De cele mai dese ori, însă, organizarea procesului de învățare a unei LS este încredințată unor studenți de la facultățile de profil, care nu au nici cunoștințe psihopedagogice necesare demersului, și nici competențe profesionale pentru a realiza acest lucru.

De exemplu, în Chișinău există peste 40 școli și centre educaționale în care se organizează predarea limbilor străine copiilor de vârstă preșcolară. În tabelul 1.3. este prezentat un tablou sintetic al acestor practici, din care se relevă lipsa unor fundamente clare de ordin metodologic sau experiențial.

Tabelul 1.3. Practici de învățare timpurie a limbilor străine în centrele de limbi străine din municipiul Chișinău

Centre educaționale / Vârsta copiilor	Obiective	Metodologia
LingvoLab de la 3 la 7 ani	- Formarea pronunțării corecte; - Învățarea elementelor de bază ale formulării frazelor; - Îmbogățirea vocabularului; - Capacitatea de a înțelege prin ascultare vorbirea străină; - Participarea la o conversație	- Învățarea se realizează în formă de joc și de asemenea, prin cântece, poezii și desene [32].

	simplă, precum și stimularea activității creative a copilului.	
Linguata de la 3-7 ani	- Integrarea în lumea modernă; - Dezvoltarea unei atitudini deschise și pozitive față de studiu printr-o varietate de activități.	- Utilizând filmulețe, istorioare scurte și atrăgătoare, cântece, jocuri, mici dialoguri, etc. [31].
Madagascar de la 4 ani	- A-i învăța pe copii să vorbească în limba străină; - Să îndrăgească limba, dar și procesul de învățare propriu zis.	- Cursurile sunt predate într-o formă dinamică. Activitățile, la care copilul trebuie să stea așezat, cum ar fi desenul, pictura și educația tehnologică - sunt alternate cu concursuri și jocuri în mișcare [33].
Znaika de la 2 ani	-	- Lecțiile de limba străină se desfășoară în formă muzicală de joc și sunt organizate în grupuri de 4-6 persoane.
Elite Academia de la 3 ani	- Dezvoltarea abilităților de conversație; - Studierea gramaticii; - setarea și ajustarea pronunției.	- Jocuri educaționale și testări trimestriale care prevăd cadouri; - O abordare integrativă (combinație de manuale, audio și video materiale) [30].
Baby Club de la 2 ani	- Inițierea copiilor cu o altă limbă; - Să-i pregătească pentru învățământul în școală.	- În timp ce se joacă, copilul aude primele cuvinte în limba străină, le pronunță; - Folosește cuvinte în limba străină în discursul său; - Învăță să formuleze propoziții, iar apoi învață să vorbească limba străină [29].

Analizând practicile de învățare timpurie a limbilor străine în cadrul centrelor de limbi străine din Chișinău și făcând o comparație cu cele din UE, observăm că vârsta de debut în solicitarea învățării unei LS este aproximativ aceeași, însă obiectivele diferă esențial: la noi accentul este pus mai mult pe învățarea noțiunilor de limbă, pe când în UE - doar pe sensibilizarea interculturală, familiarizarea cu limba etc. Când privește metodologia aplicată, aceasta nu diferă atât de mult, jocul didactic rămânând a fi metoda de bază.

Cu toate acestea, experiența pedagogică și dovezile academice sugerează că învățarea limbilor străine, ca parte a educației generale, și pregătirea copiilor preșcolari în acest sens ar trebui să urmărească următoarele *obiective*:

- educația interculturală de sprijin: sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală ajută la transmiterea valorilor societății moderne, cum ar fi deschiderea către diversitate și respect;

- să favorizeze dezvoltarea personală a copilului: activități multilingve pentru sensibilizarea sistematică a gradului de conștientizare a diferitelor limbi contribuie la dezvoltarea competențelor și aptitudinilor generale ale copiilor;
- coerența cu perspectiva învățării pe tot parcursul vieții: să urmărească echitatea accesului, obiectivele și resursele disponibile și pentru a asigura continuitatea abordărilor în cadrul trecerii de la învățământul preșcolar la primar [166].

Așa cum s-a stipulat în actele normative, copiii trebuie să facă față în mod activ caracterului multiethnic și multicultural al societății noastre pentru a se raporta într-o manieră constructivă și pozitivă acestei diversități; să manifeste respect pentru drepturile lor și ale celorlalți, indiferent de etnia, limba, cultura, religia, genul, vârsta sau statutul social al acestora; să respecte credințele sociale și culturale ale celorlalți, respingând orice tip de intoleranță, extremism și rasism; să demonstreze responsabilitate pentru sine și cei din jur, pentru societate și mediu; să exercite în mod activ și responsabil drepturile proprii, respectând și drepturile celorlalți; să prețuiască diversitatea; să demonstreze toleranță și atitudine incluzivă; să practice și să promoveze valorile umane în viața cotidiană [58, p. 8].

Pornind de la politicile și practicile educației internaționale și naționale privind ÎLSET, în cele ce urmează ne propunem să elucidăm aspectele psihopedagogice, să stabilim vârsta optimă de ÎLSET și elabora bazele teoretice și metodologice pentru introducerea unei limbi străine în ET.

1.2. Abordări teoretice și metodologice privind învățarea limbilor străine de către copiii de 6-7 ani

Înainte de a ne expune asupra modului cum ar trebui predată o limbă străină, pentru a fi însușită la vârsta de 6-7 ani, ar trebui să examinăm ce este limbajul, în general, și cum se formează acesta. Cum putem începe predarea unei limbi străine, fără a ști în definitiv în ce mod se învață limba maternă, sau în ce mod a reușit să și-o însușască fiecare copil, în ce grad o stăpânește, ce bagaj de cunoștințe lingvistice posedă în ceea ce se numește „metalimbaj”.

Pe de altă parte, studiul limbajului copilului este necesar pentru a se stabili momentul când se poate începe învățarea limbilor străine; iar atunci când se preconizează inițierea în studiul unei limbi străine la o vârstă destul de timpurie, cunoașterea particularităților de limbaj ale copiilor mai mici de 7 ani devine indispensabilă în problematica predării limbilor.

Pentru J. Anshen, limba este „un sistem de comunicație simbolic”, mai exact, un „cod” care în esență este telegrafic. Acest cod folosește „semnale moleculare, formate din atomi invariabili”. Codul are „numeroase nivele de complexitate și la fiecare nivel există limite stricte ale combinațiilor permise”. Această concepție abstractă despre limbă, desprinsă complet de

personalitate, de situație socială a lui J. Anshen, a fost aceea care a permis lingviștilor să descrie structura limbii doar în sensul de distribuție și interrelații de elemente lingvistice [apud. 194, p.35]. La cealaltă extremă, trecând la domeniul psihologiei, constatăm că B. Skinner a abordat problema limbii ca o formă de comportament uman. Aspectul limbii asupra căruia el se concentrează este acela pe care lingviștii îl numesc „parole”, adică folosirea individuală a modelelor de vorbire convenționale. Aceasta el o numește „comportament verbal” și caută să-i explice caracteristicile dinamice într-un cadru specific comportamentului uman ca întreg [idem. 194].

Limba este aspectul social al limbajului, elementul esențial al acestuia. Ea este formată dintr-un sistem lexical și unul gramatical, iar limbajul reprezintă aspectul individual al limbii, facultatea vorbirii, care depinde de voința individului și se caracterizează prin libertatea îmbinărilor [136].

În viziunea, U. Șchiopu, *„limbajul, reprezintă o instituție universală și specifică a umanității, care comportă caracteristici proprii, și are ca scop principal comunicarea”* [131, p. 229]. A susține faptul că limbajul este propriu omului înseamnă a spune că dintre toate sistemele de comunicare, cel al ființelor umane deține un anumit număr de caractere particulare inseparabile de alte caracteristici umane. Această *teorie* este formulată de către Descartes. Potrivit lui, limbajul constituie dovada unei facultăți de a gândi și de a raționa, proprii omului [72, p. 317].

Cuvântul limbaj este departe de a avea o semnificație fixată universal și dată pentru totdeauna. Lingvistul F. de Saussure deosebea „langage” – ca fenomen total, ca facultate – de „langue” – produsul pe care individul îl înregistrează pasiv – și de „parole” – actul individual al vorbirii [195, p. 12].

H. Delacraix discriminează noțiunile astfel: langage, este funcția care construiește sau permite să se folosească sistemul de semne – „langue” – ansamblul de convenții lingvistice, „le parole” – mecanismul psihofizic care permite vorbitorului să exteriorizeze sistemul lingvistic [apud. 195].

Menținerea trilogiei saussuriene limbaj-limbă-vorbire a devenit un element tradițional al codului lingvistic. Pornind de la această bază, cercetătoarea T. Slama-Cazacu o dezvoltă mai departe, vorbind despre sistemul lingvistic individual, stocul personal, interior, selectat din limba - etalon. Din acest stoc, vorbitorul își alege în fiecare moment al comunicării elementele necesare constituirii mesajului: ceea ce întâlnim în actul concret al comunicării sunt fapte lingvistice individuale, aflate deci la nivelul cel mai concret și particular al codului (limbii) [109].

Orișicare dintre limbile naturale, vii, impune fiecărui locutor anumite constrângeri sau restricții. Constrângerile/restricțiile limbii favorizează elaborarea de către copil a sistemului

lingvistic virtual care este datorat instalării și integrării acestora în conștiința lingvistică a sa. Instalarea și integrarea constrângerilor sau restricțiilor limbii determină interacțiunea dintre cizelarea competențelor de limbaj și a celor comunicative, ajustarea achizițiilor fonologice, dezvoltarea lexicului și însușirea principalelor constrângeri gramaticale.

În concepția lui, G. Naum, această stare semnifică formele de cunoaștere, producându-se la „râșnița” de cuvinte și ea contribuie la construirea sistemului lingvistic individual ce parcurge patru etape și anume: a) Debutul înțelegerii a ceea ce se vorbește, a ceea ce este/a ceea ce se percepe audibil, adică perceperea cuvintelor; b) Producerea primelor cuvinte în baza imitației; c) Instituirea sau apariția capacității de combinare inductivă și deductivă; d) Gramaticalizarea în baza capacității de combinare inductivă și deductivă [apud. 135].

Astfel, într-o primă etapă copilul imită pentru a reproduce forma corectă pe care o extrage global din inputul lingvistic memorând-o. Însă ajungând la o etapă ulterioară, copilul abandonează imitarea celor auzite (debutul înțelegerii și producerea primelor cuvinte) și își stabilește o regulă/niște reguli gramaticale generalizându-le și producând alte forme neregulate și greșite prin analogie cu cele regulate, corecte [138, p. 25].

Așadar, însușirea/formarea (deprinderea) limbajului este imposibilă fără existența unor constrângeri specifice; or, însușirea limbajului trebuie văzută ca semn al specificității constrângerilor lingvistice. Acestea îi orientează și îi canalizează copilului atenția asupra claselor de semnale pertinente din limba, pe care o învață, determinând echipamentul fundamental necesar construirii reprezentărilor/acțiunilor lingvistice. Însușirea/formarea (deprinderea) limbajului, în orice limbă, înseamnă condiționarea reciprocă dintre (1) constrângerile cognitive generale, (2) constrângerile lingvistice specifice și (3) constrângerile mediului reprezentată în fig. 2.1. În contextul respectiv, însușirea/formarea (deprinderea) limbajului semnifică o acțiune în acțiune [ibidem, p. 26].

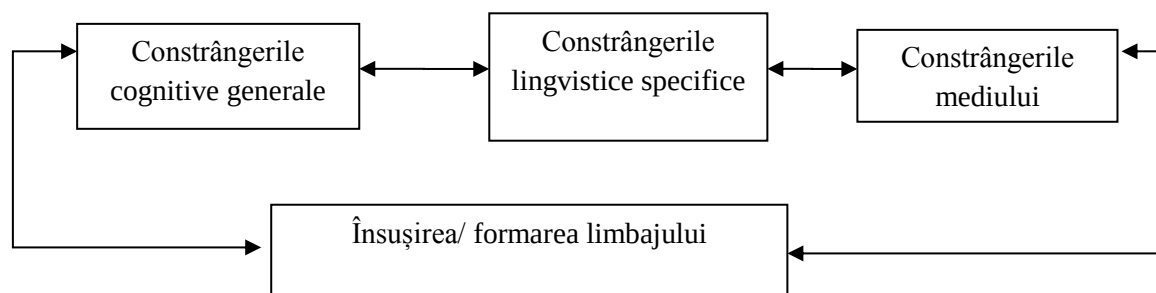


Fig. 1.2. Sistemul de formare a limbajului în orice limbă, după N. Vicol [138, p. 26]

Lingvistica moderna a demonstrat demult ca principala cauză a evoluției limbii și gândirii se află în evoluția realității obiective, că nu poate exista o limbă care să nu se sprijine pe gândire,

iar gândirea nu se poate dezvolta exterior formulelor lingvistice. Problema relațiilor dintre gândire și limbaj a fost declarată o „pseudoproblemă”, sau o problemă care nu poate fi rezolvată.

Ca o opoziție la asemenea tendințe, au existat cercetători care au încercat să găsească o cale de mijloc, opinând pentru soluții intermediare. Aceasta au încercat H. Delacroix, F. Kainz, A. Gemelli, etc, care ajung la „teoria dualistă a unității” din care reiese că gândirea și limbajul ar fi două procese distincte, dar complet dependente unul de celălalt. Trebuie adăugat și Л. Выготский, care arăta că aceste două procese sunt într-o relație de reciprocitate: cuvântul fără idee este mort și gândirea nerealizată în cuvinte este o umbră. Urmărind experimental această problemă, Л. Выготский a ajuns la concluzia că gândirea și limbajul se află într-o unitate dinamică complexă, și că relațiile dintre ele apar în cursul dezvoltării și se dezvoltă fără încetare.

E. Cramausel sublinia că progresul limbajului face să progreseze gândirea; dar el afirma, în același timp, că există o gândire conceptuală la copil, anterioară limbajului.

A. Rey, de asemenea, studiind inteligența practică „anterioară limbajului”, ajungea totuși la concluzia că dezvoltarea reală a copilului nu se realizează decât când apare limbajul.

H. Wallon a susținut și el că limbajul este instrumentul și sprijinul indispensabil pentru progresul gândirii [108, p. 312-314].

Nici gândire fără limbă și nici limbă fără gândire nu există, însă cele două realități nu se confundă. Limba oglindește realitatea ideilor, a emoțiilor și voinței omului prin cuvinte, propoziții și fraze. În timp ce limba este materială pentru că toate unitățile sale sunt prezentate sub formă de sunete sau text, gândirea este ideală, ideile neavând atributele materiei.

Conform teoriei psiholingvistice, dezvoltarea vorbirii este un proces complex de repetare continuă și ciclică a tranzițiilor de la gând la cuvânt și, invers, de la cuvânt la gând. La om, cu vârsta, aceste transformări „cuvinte – gânduri” devin mai conștiente și bogate în mod semnificativ [apud. 160].

Formarea vorbirii la copil începe cu alocarea de semnale de vorbire din întregul set de stimuli. În dezvoltarea ulterioară a percepției sale, aceste semnale sunt combinate în morfeme, silabe, cuvinte, îmbinări de cuvinte și propoziții. Pe baza lor, se formează un discurs extern coerent și semnificativ, care servește comunicării și gândirii individului. Procesul de formare a gândurilor în cuvinte merge în direcția opusă și poate fi reprezentat schematic astfel.

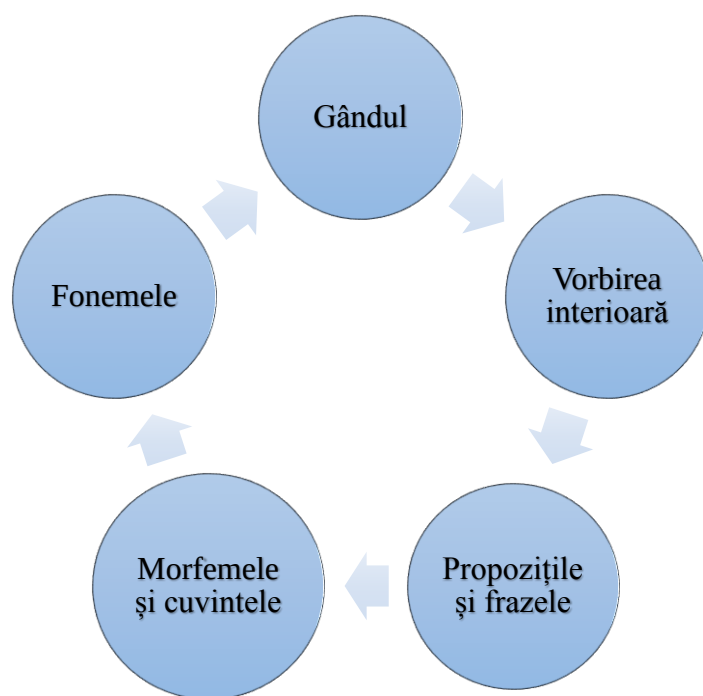


Fig. 1.3. Procesul circular de formare a gândurilor în cuvinte, adaptat cf. J. Racu [152, p.78]

În acest concept, poziția sociologică este criticată, conform căreia copilul începe să vorbească, deoarece „copiază” funcționarea limbajului din societate [idem].

Însă, însușirea limbajului se fundamentează pe anumite procese neurobiologice și de aceea în cursul primului an de viață are loc dezvoltarea prelingvistică ce creează condiții de apariție a sistemului lingvistic propriu-zis. Acest sistem lingvistic însă continue a se reorganiza și a se rafina sub influența unor achiziții tardive împingând limita finală a desfășurării sale până în pre-adolescență, până când se instituie ca sistem lingvistic virtual, iar copilul devine ca un locutor virtual al limbii sale materne, și de asemenea, a unei limbi străine cu care a fost în contact.

În acest context, este necesar a se evoca și dialectica învățării și dezvoltării. Astfel, cercetarea psihologică și dezideratele epistemologice (J. Piaget - Л. Выготский) conturează două mari tendințe: acordă întâietate dezvoltării spontane sau dă mai multă importanță educației timpurii [138, p. 18].

În lucrările și studiile de lingvistică, psiholingvistică și lexicografie se susține afirmația că în condiții normale toți copiii din lume dobândesc materialul esențial al sistemului lingvistic al limbii lor materne într-un interval de timp relativ scurt. Așadar, constituirea ori stabilirea sistemului lingvistic începe spre sfârșitul primului an de la nașterea copilului, concomitent cu producerea primelor cuvinte identificabile. Această producere de cuvinte este operațională spre vârsta de 4-5 ani. Indubitabil, anume la vârsta de 4-5 ani copilul acumulează și poate stăpâni materialul esențial al sistemului fonologic, utilizează cu aproximație sensul a câtorva mii de

cuvinte și folosește corect formele gramaticale (morfologice și sintactice) ale limbii materne; la 6-7 ani se pun bazele limbajului coerent, argument pentru care optăm ca învățarea unei limbi străine să înceapă anume în această perioadă, considerată optimă, fără a avea riscul interferenței. Însă procesul de însușire a limbajului este anterior producerii primelor cuvinte și el nu se încheie o dată cu stabilirea restricțiilor sau constrângerilor fundamentale ale limbii [139, p. 33-39].

Una dintre întrebările care se pun, este dacă „a doua limbă” trebuie să fie sau nu învățată după modelul învățării primei limbi, de către copil. Este bine, desigur, ca răspunsul să fie dat nuanțat. Depinde, în primul rând, de vârsta la care se predă limba străină: în cazul unor adolescenți, sau cu atât mai mult al unor adulți, este inutil și chiar ridicul să se încerce imitarea condițiilor în care învață limba maternă copilul mic [108, p. 344]. Însă chiar și atunci când a doua limbă este predată unor copii de 6-7 ani, situația este cu totul alta decât atunci când copilul învață prima limbă, limba sa maternă.

Trebuie să se țină seama, așadar, de o realitate evidentă, care este ignorată totuși uneori: din multiple puncte de vedere, învățarea celei de-a doua limbi nu seamănă cu procesul însușirii primei limbi de către copilul mic. Să nu uităm, în primul rând, că învățarea limbii străine se face pe fondul unor deprinderi lingvistice existente la persoana respectivă, pe fondul unui cod anterior însușit, care funcționează de mai multă sau de mai puțină vreme. Pe de altă parte, metodologii care încearcă să identifice procesul învățării limbilor străine cu acela prin care învață limba maternă copilul mic pierd complet din vedere rolul pe care-l au, în învățarea codului și în funcționarea lui în comunicare, particularitățile de vârstă ale persoanei, cu tot ce implică acestea ca însușiri intelectuale, posibilități perceptive, cunoștințe generale cu privire la univers, etc. în mare măsură, unele metode subapreciază oarecum, atunci când acesta este un adult și chiar un preșcolar de 6-7 ani [108, p. 345].

T. Slama-Cazacu susține că nici chiar modul empiric și nesistematic — fără „reguli gramaticale”, ci numai prin simpla conversație (dar bazându-se pe cunoștințele lingvistice oferite de limba sa maternă, pe gândirea sa evoluată, etc.) — în care învață limba respectivă adultul care se află într-o țară străină, nu este identic cu cel în care deprinde copilul limba maternă. Pe de altă parte, în cazul predării limbilor străine copiilor de 6-7 ani, care au însușit deja limba maternă, procesul nu decurge întocmai cu cel al însușirii limbii materne, deoarece există, de asemenea, cele trei aspecte menționate mai înainte: adică prezența unui cod de bază — limba maternă —, particularitățile unei vârste mai mari și posibilitatea (chiar dacă e abia în curs de formare) a metalimbajului.

W. Apelt a scos în evidență deosebiriile dintre învățarea limbii materne și a limbilor străine.

a) Învățarea limbii materne începe în condițiile unei adevărate „tabula rasa”, existând însă predispoziții înnăscute pentru însușirea unei limbi. Studiul unei limbi străine începe, în aproape toate cazurile atunci când există deja o rețea bine conturată de structuri ale limbii materne, cel care învață dispunând și de sisteme parțiale elementare în domeniul fonologiei limbii materne, al lexicului și al gramaticii, ca și deprinderi corespunzătoare lingvistice de auz și vorbire și posedând funcțiile de bază ale comunicării, chiar dacă se referă numai la un cerc de viață adesea restrâns. Acest fenomen al prezenței limbii materne este totdeauna evident și poate fi doar teoretic „uitat” și „eliminat”.

b) Pentru învățarea limbii materne există o motivare durabilă, intensă, irepetabilă în viață. Copilul vorbește în mediul în care trăiește. La o limbă străină însă copilul se află conștient în contrast cu limba maternă, ceea ce constituie o situație grea pentru unii elevi.

c) Odată cu învățarea limbii materne se dezvoltă și gândirea, ambele formând o unitate inseparabilă pe baza sistemului lingvistic al limbii materne. Limba maternă întâlnește deci o altă lume de idei și concepții, ceea ce dă naștere uneori la interferențe.

Însușirea limbii materne are zilnic la dispoziție un timp aproape nelimitat, dorinței de exprimare a copilului aproape că nu-i sunt puse limite, pe când la limba străină, chiar în condițiile cele mai favorabile, posibilitățile sunt limitate și oferă o situație artificială pentru orice posibilitate largă de a învăța o limbă străină [apud. 61, p. 76-77].

Totodată, cunoașterea modului în care se învață prima limbă (ce deprinderi lingvistice are copilul, cum se petrece evoluția limbajului, etc.) este utilă, pentru unele sugestii care pot ameliora procesul general de predare a limbilor străine ca mijloc de comunicare orală. Ceea ce s-a subliniat mai puțin despre comunicarea orală este faptul că aceasta reprezintă un proces care implică cel puțin două persoane. Vorbirea nu constituie în sine comunicare, dacă ceea ce este spus nu este și înțeles de o altă persoană. În continuare, prezentăm următorul model al sistemului de comunicare orală.

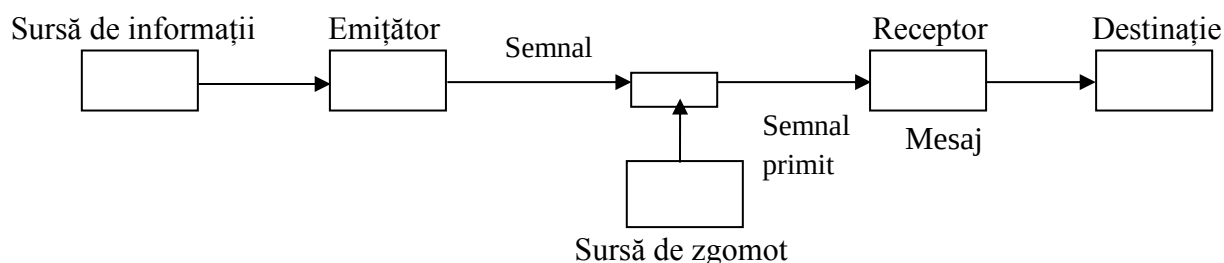


Fig. 1.4. Modelul sistemului de comunicare orală, după E. Shanon și W. Weaver [apud. 103, p.154]

În acest model, o sursă de informații emite un mesaj, care este codificat într-o limbă pentru a fi transmis ca semnal și înțeles de către receptor. Acest semnal trece printr-un canal spre receptor, care decodifică mesajul pentru a putea fi folosit la destinație [103, p. 154].

Investigațiile fundamentale realizate în domeniul psiholingvisticii (T. Bever, L. Bloom, J. Bruner, N. Chomsky, A. Elliot, R. Krouss, W. Labov, J. Piaget, Л. Выготский, A. Liublinskaia, E. Sohin, T. Slama-Cazacu) oferă teorii pertinente referitoare la procesele de dezvoltare a vorbirii copiilor atât în limba maternă cât și nonmaternă, de însușire a limbajului, de influență a mediului social asupra dezvoltării lor verbale, cunoscute drept: *teoria învățării*, *teoria nativității* și *teoria cognitivă* [23, p. 21-22], *teoria învățării sociale*, *teoria învățării constructiviste* ș.a.

Plecând de la ideea că învățarea limbilor străine în educația timpurie constituie un domeniu vast, complex, situat la interferența diverselor domenii ale cunoașterii umane, astfel că o singură teorie nu poate face față tuturor solicitărilor, în elaborarea fundamentelor teoretice ale ÎLSET, vom încerca să prezentăm o abordare integratoare a teoriilor pedagogice, psihologice și psiholingvistice, raportate la vârsta de 6-7 ani.

Având în vedere faptul că problematica integralității pedagogice reprezintă un domeniu de referință pentru dezvoltarea învățământului în general, și a educației lingvistice, în particular sugerează T. Callo, care susține că „integralitatea în învățământ se impune astăzi tocmai ca una dintre formele superioare (și cele mai ascunse) din clasa generală a structurilor de acțiune, care se produc prin intermediul relaționării” [17, p. 7]. Ideea este susținută și de M. Hadârcă: autoarea pledează pentru formarea-dezvoltarea integrală a personalității copilului/elevului, evidențiind necesitatea unei dezvoltări holistice, integrale a creierului uman, prin dezvoltarea inteligențelor multiple, organizarea transdisciplinară a activităților de învățare [67; 69, p. 17].

Analiza principalelor categorii de teorii ale științei învățării ne-a permis să deducem teoriile specifice ÎLSET: *teoria învățării*, *teoriile nativiste*, *teoriile sociale*, *teoriile constructiviste*, *teoria învățării socio-culturale* și *zona proximei dezvoltări* a lui Л. Выготский, *teoriile structuraliste*, *teoria operațională*.

Pentru interpretarea teoriilor ÎLSET trebuie să ținem cont de **teoria învățării**, potrivit căreia rolul decisiv în însușirea limbii îl are învățarea, care se sprijină pe observare, pe imitarea modelelor prezentate de adulți. Autorul experimentelor de predare a unei limbi străine la vârsta preșcolară, А. Д. Климентенко, subliniază: „Un grad ridicat de dezvoltare a auzului fonematic în rândul copiilor a fost semnalat în mod repetat. Studiile demonstrează că copiii de la 4 la 7 ani simulează nu numai durata și intensitatea sunetului, ci și caracteristicile sale spectrale. Abilitatea copiilor de a „imprima și imita” este o condiție prealabilă pentru obținerea unor rezultate înalte în predarea limbajului oral” [152, p. 42].

Teoriile nativiste. N. Chomsky susține ideea *moștenirii mecanismului de deprindere a limbajului*, care operează prin extragerea regulilor de bază, din ansamblul cuvintelor auzite de copil. Copilul nu trebuie să fie învățat să vorbească, deoarece poate identifica regulile limbajului doar auzindu-i pe alții vorbind. Pentru funcționarea mecanismului de deprindere a limbajului copilul trebuie doar să asculte limba vorbită. Sistemul este înăscut, automat [160].

Teoria lui E. Lenenberg reprezintă o altă abordare nativistă în explicarea deprinderii limbajului. El susținea că limbajul este *o capacitate biologică moștenită a ființei umane*, aspect demonstrat prin faptul că limbajul este deprins de copii fără ca aceștia să fie învățați. Limbajul trebuie să fie însușit într-o perioadă critică din viața copilului, iar dacă acest lucru nu are loc la momentul oportun, atunci nu va mai avea loc niciodată. Această perioadă critică se situează înainte de pubertate, deoarece mai târziu zonele creierului implicate în funcția limbajului devin prea rigide și inflexibile pentru învățarea unui nou limbaj. Adulții care învață o limbă străină, nu o învață niciodată așa cum au învățat limba maternă. Justificarea acestei idei provine din studiile făcute asupra ariilor corticale ale limbajului. Aceste arii sunt situate în emisfera stângă a creierului, iar deteriorarea lor la adult duce la o disfuncție permanentă a limbajului. Dacă o astfel de deteriorare are loc la copii, până la vârsta pubertății, funcțiile limbajului trec de obicei în cealaltă parte a creierului și astfel copilul este capabil să se refacă complet după deteriorare [179].

Teoriile sociale. R. Brown a observat că teoriile anterioare asupra dobândirii limbajului au omis deseori scopurile și semnificațiile care stau la baza utilizării limbajului de către copil. El a elaborat o teorie în care a evidențiat aspectele sociale ale dezvoltării limbajului. Această teorie pornește de la ideea că limbajul provine din *nevoia copilului de a comunica* și este cunoscută sub denumirea de gramatică a relațiilor semantice. Conform acestei teorii pentru copil este important sensul, intenția indicată prin ceea ce spune.

La învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani vom ține cont de **Teoriile constructiviste**, care acordă atenție egală eredității și educației în dezvoltarea copilului, punând accent pe dezvoltarea cognitivă. Copiii sunt abordați ca subiecți ai învățării, ai învățării unei limbi străine în cercetarea noastră, care își utilizează capacitățile fizice și intelectuale în continuă dezvoltare, pentru a interacționa activ cu mediul și a acționa asupra acestuia. În acest proces ei își dezvoltă capacități cognitive și modele comportamentale tot mai complexe, mediul poate frâna sau stimula ritmul dezvoltării, dar etapele parcurse în dezvoltare sunt generale, universale.

Teoria învățării socio-culturale, al cărui reprezentant este Л. В. Выготский, își propune să demonstreze natura psihologică și socială a conștiinței, geneza socială a psihicului uman, precum și mijloacele prin care funcțiile superioare ale intelectului - raționamentul, înțelegerea, planificarea, reamintirea - se dezvoltă din experiențele sociale ale copilului. Activitatea umană

nu s-ar reduce doar la o înlănțuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci ar implica și o componentă de interacțiune cu mediul, componentă în cursul căreia se transformă și subiectul.

Este logic să se pornească de la concepția că studierea unei sau a mai multe limbi străine contribuie prin componentele lor de cultură generală la dezvoltarea personalității. Prin îmbogățirea orizontului spiritual, prin ridicarea nivelului cultural, limbile străine își aduc contribuția la educația umanistă și înlesnesc înțelegerea și colaborarea internațională [61, p. 100].

Diferiții factori sociali devin influența predominantă pentru dezvoltare și ne oferă explicații pentru modificările apărute. Cu toate acestea, dezvoltarea continuă să acționeze într-un cadru biologic dat, de care trebuie să ținem cont. Astfel, Л. Выготский postulează existența unei zone de dezvoltare proximă, zonă în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celuilalt pentru a atinge un nivel superior de eficiență: *„învățarea poate păși nu numai pe urmele dezvoltării, nu numai în pas cu ea, ci poate merge înaintea dezvoltării, împingând-o mai departe, stimulând-o pentru formații noi ”*. El susține principiul conform căruia este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea, pe de o parte, și, pe de alta, militează pentru principiul unității dintre intelect și afectivitate, deoarece dezvoltarea intelectuală se află indisolubil legată de cea motivațională. Evaluarea zonei proximei dezvoltări se face prin determinarea nivelului funcțiilor cognitive maturizate, care determină activitatea intelectuală independentă desfășurată de copil și nivelul funcțiilor cognitive, în curs de maturizare. Învățarea unei limbi străine *„trezește astfel o varietate de procese de dezvoltare internă care sunt capabile să acționeze, să opereze numai atunci când copilul interacționează cu oameni din mediul său și în cooperare cu copii de aceeași vârstă. Odată ce aceste procese sunt interiorizate, ele devin parte a realizării dezvoltării independente a copilului”* [140]. În acest sens, rolul profesorului la o activitate de limba străină în ET este de a încuraja cooperarea dintre copii și de a sprijini eforturile acestora, organizând activități care să-i stimuleze către zona proximei dezvoltări. Activitățile propuse trebuie să asigure o bună relaționare între educația formală-nonformală-informală.

Teoriile structuraliste. Psihologii s-au concentrat asupra modalităților prin care copiii organizează ceea ce învață, de exemplu învățarea unei limbi străine în ET, considerând dezvoltarea un proces structurat, sistemic.

Una dintre cele mai valoroase teorii structuraliste a fost avansată de J. Piaget, care a elaborat o teorie originală asupra genezei și a mecanismelor gândirii, denumită **teoria operațională a stadialității în dezvoltarea inteligenței**.

El a delimitat *stadii* și serii de *operații* ale dezvoltării inteligenței:

- *stadiul senzorio-motor*, desfășurat de la naștere până la vârsta de 2 ani când copilul este preocupat de câștigarea controlului motor și învățarea obiectelor fizice;

- *stadiul preoperațional*, între 2 și 7 ani, când copilul este preocupat cu calificarea verbală;
- *stadiul concret operațional*, între 7 și 12 ani, când copilul începe să se descurce cu conceptele abstracte, cum ar fi numerele, relațiile și înruderile;
- *stadiul formal operațional*, între 12 și 15 ani, etapa în care copilul începe să raționeze logic și sistematic.

Așadar, inteligența nu este dobândită deodată de către copil, ci se dezvoltă în etape bine definite. Aceste stadii, după J. Piaget, sunt identice pentru fiecare individ. În fiecare stadiu, copilul învață noi forme de comportament și își dezvoltă capacitatea de gândire logică. Fiecare stadiu este caracterizat de abilități cognitive diferite. Deși unii copii pot fi mai bine pregătiți, trecând de la un stadiu la altul mai rapid decât alți copii, J. Piaget consideră că toți copiii trebuie să treacă prin stadiile de dezvoltare în aceeași succesiune. În fiecare stadiu se adaugă ceva la capacitățile dobândite în stadiul anterior. Deci, pentru ca învățarea limbilor străine în educația timpurie să poarte un caracter relevant pentru copilul de 6-7 ani, se va ține cont de stadiul dezvoltării la care se află copilul la această vârstă (preoperațional), când copilul este preocupat anume cu calificarea verbală [92].

J. Bruner a observat că, în timp ce copiii manipulează mediul social, ei dobândesc capacitatea de a comunica prin intermediul limbajului [160]. Bazat pe teoria lui J. Piaget, J. Bruner și-a reconsiderat câteva dintre ideile sale despre dezvoltarea intelectuală. În acest sens, ÎLSET se dezvoltă nu doar din mai multe etape, ci presupune stăpânirea succesivă a celor trei sfere ale reprezentărilor - acțiune, imagine și simbol (cuvânt) [idem].

Potrivit lui J. Bruner, orice subiect, poate fi prezentat într-o formă sau alta oricărui copil, la orice vârstă. Această teorie argumentează, o dată în plus posibilitatea învățării unei limbi străine în ET [149, p. 112-115].

Studiind felul în care copiii prelucrează și asimilează informația, psihologul H. Gardner a identificat câteva moduri de învățare, numite și inteligențe multiple: socială (interpersonală), personală, spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială. Fiecare tip de inteligență are la bază o structură neurologică care își are propriul curs de dezvoltare. El consideră că o mare parte din potențialul copilului se pierde, dacă nu îi oferim la timpul potrivit ocazia să-și dezvolte un spectru larg de abilități mintale, cum ar fi, de exemplu șansa de a învăța o limbă străină începând cu vârsta de 6-7 ani [54; 55]. Vom dezvolta aceste idei în conceptualizarea ÎLSET.

Toate aceste teorii analizate reprezintă surse teoretice de bază pentru cercetarea noastră, ele vor constitui baze științifice pentru conceptualizarea studierii unei limbi străine în educația timpurie și pentru elaborarea unei metodologii eficiente de învățare a limbilor străine la copiii de 6-7 ani.

În tabelul-sinteză de mai jos prezentăm ideile esențiale, extrase din abordarea holistic-integratoare a teoriilor specifice învățării unei limbi străine în educația timpurie examinate în scopul determinării aspectelor necesare de avut în vedere în cercetarea ulterioară.

Tabelul 1.4. Analiza teoriilor specifice ÎLSET [114]

Teoria	Idei esențiale
Teoriile nativiste	N. Chomsky • Sistemul de deprindere a limbajului este înnăscut, automat; • Regulile gramaticale de care suntem conștienți sau pe care le deprindem atunci când învățăm o limbă nouă, reprezintă doar structura de suprafață a limbii respective; • Structura de suprafață diferă de la o limbă la alta, dar sub aceasta se găsește structura profundă, care este identică pentru toate limbajele umane. E. Lenenberg • Limbajul este o capacitate biologică moștenită a ființei umane; • Limbajul trebuie să fie însușit într-o perioadă critică din viața copilului, iar dacă acest lucru nu are loc la momentul oportun, atunci nu va mai avea loc niciodată; • Perioada critică se situează înainte de pubertate, deoarece mai târziu zonele creierului implicate în funcția limbajului devin prea rigide și inflexibile pentru învățarea unui nou limbaj; • Adulții care învață o limbă străină, nu o învață niciodată așa cum au învățat limba maternă.
Teoriile structuraliste Teoria operațională	• Consideră dezvoltarea un proces structurat, sistemic; J. Piaget • Copiii au un rol activ în determinarea propriei dezvoltări. Ei sunt experimenterii înnăscuți, dacă li se oferă posibilitatea și susținerea necesară pentru a explora; • Învățarea are loc pe etape, care diferă prin calitatea judecății copiilor, modul în care acționează și învață aceștia despre lumea din jurul lor; • Învățarea este senzorială, bazându-se pe „aici” și pe „acum”; • Structurile mintale, inclusiv cea interpersonală, se formează prin interacțiunea copilului cu mediul. J. Bruner • ÎLSET se dezvoltă nu doar din mai multe etape, ci presupune stăpânirea succesivă a celor trei sfere ale reprezentărilor - acțiune, imagine și simbol (cuvânt); • Cursul dezvoltării mentale nu este doar o secvență "ceasornică" a evenimentelor care se desfășoară în mod spontan, ci este determinată și de diverse influențe ale mediului înconjurător, în special asupra mediului instituțional; • Învățarea poate deveni chiar și principalul factor de dezvoltare dacă îi oferă copilului posibilitatea de a-și accelera propria dezvoltare, punându-i în fața lui sarcinile care conduc la trecerea la etapa următoare; • Orice subiect, potrivit lui J. Bruner, poate fi prezentat într-o formă sau alta oricărui copil, la orice vârstă.
Teoria socială	R. Brown • Limbajul provine din nevoia copilului de a comunica; • Pentru copil este important sensul, intenția indicată prin ceea ce spune; • Omiterea cuvintelor de genul articolelor, prepozițiilor și conjuncțiilor duc la o versiune prescurtată a limbajului, fără a se pierde conținutul semantic;

	• Însușirea limbajului se desfășoară într-o succesiune care parcurge aproximativ cinci etape.
Teoriile constructiviste	• Acordă atenție egală eredității și educației în dezvoltarea copilului, punând accent pe dezvoltarea cognitivă; • Copiii sunt abordați ca subiecți ai învățării, ai învățării unei limbi străine în cercetarea noastră, care își utilizează capacitățile fizice și intelectuale în continuă dezvoltare, pentru a interacționa activ cu mediul și a acționa asupra acestuia; • Își dezvoltă capacități cognitive și modele comportamentale tot mai complexe, mediul poate frâna sau stimula ritmul dezvoltării, dar etapele parcurse în dezvoltare sunt generale, universale.
Teoria învățării socio-culturale	Л. Выготский • Dezvoltarea intelectuală a individului ar fi, așadar, rezultatul unei treceri de la funcționarea inter-individuală la o funcționare intra-individuală; • Factorii biologici pot fi forța principală a schimbării, însă, pe măsură ce copilul se dezvoltă și se transformă, există noi influențe ce afectează schimbarea; • Existența unei zone de dezvoltare proximă, zonă în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celui alt pentru a atinge un nivel superior de eficiență; • Susține principiul conform căruia este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea, pe de o parte, și, pe de alta, militează pentru principiul unității dintre intelect și afectivitate, deoarece dezvoltarea intelectuală se află indisolubil legată de cea motivațională.
Teoria inteligențelor multiple	H. Gardner • A identificat câteva moduri de învățare, numite și inteligențe multiple: socială (interpersonală), personală, spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială; • Fiecare tip de inteligență are la bază o structură neurologică care își are propriul curs de dezvoltare; • O mare parte din potențialul copilului se pierde, dacă nu îi oferim ocazia să-și dezvolte un spectru larg de abilități mintale, precum de a-i oferi șansa de a învăța o limbă străină începând cu vârsta de 6-7 ani; • Procesul educațional planificat și realizat din perspectiva multiplelor inteligențe: – condiționează centrarea pe copil și individualizarea, – facilitează interacțiunea cu lumea, – asigură și susține succesul în autoexprimare, – întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

Având în vedere oportunitatea conceptualizării ÎLSET, prin interconexiunea, integrarea ideilor esențiale ale teoriilor specifice învățării, conform principiilor *coerenței, consistenței, congruenței, elasticității, accesibilității, forței și stabilității* sugerate de V. Andrițchi [2], vom utiliza aceste idei în elaborarea concepției de autor privind ÎLSET.

1.3. Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine

Studiul teoretic al temei de cercetare ne-a permis următoarea constatare: cercetări privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine au fost realizate mai mult la nivel european: F. Genesse, G. Tucker și W. Lambert [170], E. Bialystok, J. Adesope, W. Penfield și L. Roberts

[183], E. Lenneberg, S. Krashen, J. Meisl, M. Nikolov [182], G. Lozanov, D. Birdsong [158], S. Marinova-Todd, D. Marshall și C. Snow [180], L. Bongerts, W. Bellingham, T. Scovel [185], H. Stern [189], W. Riwers [103]; în România: T. Slama-Cazacu [109]; în R.M.: J. Racu [152]; în Rusia: A. Кулыгина [163], Т. Чистякова, Е. Чернушенко, Г. Солина [150], Е. Кутыева [149].

Totodată, analiza literaturii de specialitate ne-a permis să conchidem: dacă înainte de mijlocul secolului XX se considera că învățarea unei limbi străine trebuie să se producă numai în școală și că poate consuma resurse cognitive importante, atunci studiile realizate în primul deceniu al secolului XXI au oferit date empirice care arată că LS poate fi învățată mai devreme și că avantajele învățării precocă a unei limbi străine asupra dezvoltării cognitive a copilului sunt evidente. Astfel, dacă înainte, învățarea precocă a unei limbi străine era asociată cu performanțe școlare superioare, cu creșterea capacității de înțelegere a nevoii de comunicare, acum aceasta se asociază cu creșterea creativității, a capacității de învățare a unei noi limbi străine, precum și cu încetinirea procesului de îmbătrânire a creierului. J. Adesope și colaboratorii au concluzionat, de asemenea, că învățarea unei limbi străine începută cât mai devreme poate să îmbunătățească atenția copiilor, capacitățile lor de reprezentare simbolică și abstractă, și memoria de lucru. Mai mult decât atât, poate îmbunătăți atitudinile sociale și să schimbe percepția interpersonală și de intergrup [apud. 49].

Cercetările realizate în domeniul ÎLS sugerează că educația prin intermediul celei de a doua limbi sporește conștientizarea nevoii de comunicare în prima limbă / limba maternă. Copiii care au acces la mai mult de o singură limbă tind să transfere în prima limbă - limba maternă conceptele și termenii asimilați prin a doua limbă / străină și viceversa. De aceea, procesarea limbajului a două și chiar a mai multe limbi ajută la stimularea competențelor cognitive [190].

În legătură cu aceasta, deseori se pune întrebarea dacă proiectanții și concepatorii de educație timpurie ar trebui să ia în considerare introducerea în curriculum a activităților de învățare a limbilor străine [49].

Un prim răspuns îl găsim în tezele fundamentale ale teoriei lui Л. Выготский: „*pentru orice învățare, implicit, și pentru învățarea limbilor străine, există perioade optimale, adică perioadele cele mai favorabile. Îndepărtarea de ele, în sus sau în jos, adică perioadele prea timpurii și prea târzii ale învățării, sunt întotdeauna dăunătoare din punct de vedere al dezvoltării, răsfrângându-se nefavorabil asupra cursului dezvoltării intelectuale a copiilor*” [146, p. 203].

Meritul lui J. Rousseau a fost nu numai că a intuit principiul periodizării educației în conformitate cu treptele de vârstă ale copilului, dar mai ales, că a sesizat caracterul asincronic al dezvoltării diferitelor structuri psihice, în diferitele stadii ale ontogenezei, și astfel a ajuns la

ideea existenței unor perioade optime pentru educația anumitor însușiri umane, precum și ale învățării limbilor străine [48, p. 8].

Stadiul de dezvoltare psihică se definește ca fiind delimitarea în timp a apariției și consolidării unor particularități și a unui nivel de organizare a capacităților intelectuale, afective, volitive și a întregii personalități. Stadiul de dezvoltare nu apare instantaneu, ci se instalează treptat, odată cu apariția acelor însușiri care îl definesc și îl diferențiază de celelalte stadii, așa-numitele particularități de stadiu (de vârstă).

Depistarea și luarea în calcul a stadiilor dezvoltării psihice au o mare importanță pentru cunoașterea aprofundată a profilului psihic aparținând celor cuprinși în limitele stadiului respectiv, caracteristicile lor psihice comune purtând denumirea de particularități de vârstă [9, p. 73].

În această privință, W. Penfield și L. Roberts au introdus pentru prima dată ideea de *perioadă critică* în învățarea limbilor străine, aceasta se referă la un punct sau la un moment de criză, care premerge o schimbare bruscă (în rău); care poate determina o schimbare decisivă (în rău) (trad. ns.) [183].

După J. Piaget, însă aceasta înseamnă că învățarea desfășurată în perioada corespunzătoare are un mare efect asupra dezvoltării intelectuale. Învățarea foarte timpurie se poate reflecta nefavorabil asupra dezvoltării intelectuale ale copilului, la fel ca și învățarea prea târzie, adică absența îndelungată a învățării, poate constitui o frână importantă pentru perioada intelectuală [184].

De aceea, experții sunt de acord că există o „perioadă critică” pentru a achiziționa **prima limbă**, prin aceea că, în cazul în care acest lucru nu a avut loc cu aproximativ debutul pubertății, este foarte puțin probabil să apară.

Sunt disponibile diverse studii de caz pe mai multe persoane care au început să achiziționeze **prima limbă** târziu în viață, și care, în general, nu au avut foarte mare succes. Cel mai relevant se referă la copiii-*lupi*, copii crescuți în mod izolat, fără nici un fel de expunere lingvistică sau copiii *surzi* ai căror auz congenital a fost îmbunătățit cu ajutorul aparatelor auditive numai după pubertate (trad. ns.) [163].

Cât privește ÎLS, astfel de cazuri, deși rare, demonstrează eforturile maxime și rezultatele slabe asociate cu învățarea limbilor străine în copilăria mai târzie sau adolescență, în comparație cu cursul normal – în copilărie. Mai mult decât atât, cei mai mulți oameni, care au fost supuși unei limbi străine din copilărie pot acumula alte zeci de cunoștințe, în comparație cu cei, care au încercat să învețe o limbă străină după copilărie, fiind frustrați și găsind cu greu soluția la o sarcină dificilă și obținând doar o experiență destul de mică. Aceste două fenomene par a fi,

destul de asemănătoare și se converg pentru a sprijini credibilitatea unei perioade critice pentru învățarea limbilor străine.

Au existat totuși ample dezbateri cu privire la existența și posibilele „perioade critice” pentru învățarea limbilor nematerne.

Nu există nici o îndoială că în societate în general, mulți oameni simt intuitiv că tinerii, copiii posedă unele avantaje inerente în învățarea limbilor străine, și deci există o viziune larg răspândită că „mai tânăr = mai bine.” „*Copiii mici sunt mult mai puțin inhibați și mult mai deschiși și receptivi; ei par să absoarbă limba străină ca un burete*”. Adulții vor să învețe totul într-un ritm mult mai rapid, deși o limbă străină nu se învață într-un timp record [17, p.21].

Privitor la perioada optimă de începere a studierii unei limbi străine există mai multe viziuni.

Pedagogii și psihologii (A. Кулыгина [148], М. Кириянова, W. Riwiers [103] et. al.) consideră că învățarea unei limbi străine, începută la vârsta preșcolară, poate avea efecte benefice asupra dezvoltării ulterioare. Т. Чистякова, Е. Чернушенко, Г. Солина susțin că „învățarea unei limbi străine de către copii nu trebuie începută mai devreme de vârsta de cinci ani. Atunci când, vorbirea în limba maternă este, mai mult sau mai puțin, formată și el poate alcătui propoziții corecte, deși nu prea dezvoltate” [150, p. 3].

În această privință, Е. Кутыева este de părerea că „copiii, de vârstă preșcolară, posedă, în exclusivitate, memorie mecanică, aptitudine de a memora cele auzite, fără mari eforturi, de aceea ei asimilează mult mai ușor limbile străine, în comparație cu adulții. La această vârstă sunt capabili de a reproduce cele mai complicate sunete și combinații de litere, să memoreze pronunția corectă a cuvintelor și intonația propozițiilor. De asemenea, ei au aptitudine de a imita, datorită acestui fapt mai ușor se obține o pronunție corectă” [148, p. 3].

Е. Tomson și D. Șerba consideră că pronunția sunetelor în orice limbă este ușor de însușit la vârsta fragedă, când organele vorbirii sunt în perioadă de dezvoltare. Ținând cont de faptul că studierea limbilor străine poate afecta, mai mult sau mai puțin, cunoașterea limbii materne, acești autori consideră că inițierea studierii unei limbi străine poate fi permisă doar atunci când copilul a însușit limba maternă [103].

W. Penfield și L. Roberts au fost cei care au susținut că achiziția limbii este cea mai eficientă înainte de vârsta de 9 ani, atunci când „creierul uman devine mai rigid [183, p. 236]. Între 7 și 9 ani, copilul traversează o altă perioadă de reorganizare perceptivă: el trece de la o perspectivă globală la una analitică [90, p. 95].

Mai târziu, Е. Lenenberg a susținut că, în cursul acestei perioade de plasticitate sporită, creierul uman devine lateralizat (**lateralizare** s.f. (fiziol.) – organizare, în timpul copilăriei, a asimetriei funcționale a corpului uman din partea dreaptă sau stângă, în funcție de specializarea

emisferelor cerebrale). El a argumentat că pubertatea reprezintă o schimbare biologică asociată cu ferma localizare a abilităților de procesarea limbajului în emisfera stângă. El, de asemenea, a susținut că achiziția limbii a fost mult mai dificilă la pubertate și cu mai puțin succes decât achiziția care apare în timpul copilăriei, perioada când dezvoltarea neurologică este rapidă [179].

S. Krashen, însă, a contestat opinia lui E. Lenenberg, arătând că lateralizarea cerebrală poate fi finalizată înainte de vârsta de 5 ani [176].

A. Mechelli (de la Institutul de Neuroștiințe din Londra), în urma studiilor sale legate de influența asupra creierului a învățării unei limbi străine, ajunge la următoarea concluzie: „*Creierul se comportă ca un mușchi care, antrenat, își mărește volumul și consistența*” [181].

Dacă lingvistul J. Meisl din cadrul departamentului de cercetare al Universității Hamburg declară: „*faza optimă pentru copii pentru a-și însuși gramatica și fonetica unei limbi, se află între 3 și 5 ani*” (trad. ns.) [174], atunci J. Djigunovich concluzionează, în baza proiectului său cu copiii din Croația, că învățarea limbilor străine de la vârsta de 6 ani este o vârstă optimă cu condiția că au fost îndeplinite anumite condiții-cheie (trad. ns.) [182].

M. Nikolov merge atât de departe încât să pretindă că „în cazul în care una dintre cerințe lipsește, învățarea limbii a doua nu ar trebui să înceapă de la această vârstă; o experiență negativă poate afecta atitudinea copiilor la limba țintă și învățarea limbilor, în general.” [Ibidem].

Pe de altă parte, W. Singer: „*prima limbă se învață fără probleme, dacă contactul cu lumea înconjurătoare competentă lingvistic are loc la timpul potrivit. Învățarea celei de-a doua limbi, care are loc în cele mai multe cazuri în anii școlari este mult mai dificilă. Învățarea are loc acum după reguli prestabilite și sub un control conștient. În consecință, automatismele inconștiente pentru decodificarea și producerea limbii au loc doar parțial. În schimb, accentul și melodia primei limbi învățate însoțesc individul toată viața*” (trad. ns.) [174].

D. Birdsong după ce analizează faptele și problemele teoretice cu privire la vârsta optimă pentru învățarea limbii a doua (L2), conchide că „rezultatul achiziției limbii a doua în rândul adulților se poate demonstra diferit în multe privințe de rezultatul primei limbi (L1) în rândul copiilor”. Cercetătorul încearcă să înțeleagă diferitele mecanisme și factorii care conspiră pentru a produce efecte legate de vârsta optimă în învățarea limbii a doua (trad. ns.) [156].

Având în vedere oarecum situația neclară și lipsa unor tehnici experimentale adecvate, cercetătorii din domeniu au sugerat recent că neuroștiințele cognitive pot oferi fructuos răspunsuri la aceste probleme. Acest lucru este rezonabil, având în vedere faptul că atât perioada critică cât și ipoteza – existența diferențelor fundamentale sunt, în esență, ipoteze neurobiologice, și susținătorii lor, în general, sunt de acord cu privire la diferențele neuronale în reprezentarea limbajului între L1 și cel achiziționat cu întârziere – L2. Vârsta efectelor de achiziție și perioada critică nu par să afecteze toate aspectele în aceeași măsură și pot fi distinse de-a lungul mai

multor dimensiuni. În primul rând, acestea afectează realizarea finală în L2, mai degrabă decât rata de învățare (trad. ns.) [187].

Prin urmare, nu este surprinzător faptul că noțiunea de perioadă critică alături de vârsta optimă pentru învățarea unei limbi străine este utilizată pe scară largă. Totuși, cercetătorii nu pot ignora dovezile copleșitoare că adultul care învață o limbă străină, în medie, atinge niveluri mai scăzute de competență decât cei mai tineri (copiii).

În același timp, tehnicile moderne de imagistică magnetică indică faptul că atunci când limba este în curs de procesare, copiii mici diferă de adolescenți în părțile creierului care par a fi activate. Se presupune că copiii mici se nasc cu o capacitate intuitivă specială pentru limbă, le permite să achiziționeze prima lor limbă – sau primele limbi, dar odată cu instalarea pubertății această capacitate înnăscută începe să se atrofieze.

D. Birdsong, R. Dekeyser și L. Hall sunt de părerea că odată cu avansarea în vârstă cresc erorile morfosintactice, gramaticale și judecata non-nativă.

Panta funcției de vârstă variază performanța peste durata de viață. Schaie, Weinert și Perner susțin că există mai puține avantaje în favoarea învățării târzii. De exemplu, R. Dekeyser a studiat 57 de subiecți maghiari variind între 1 și 40 ani, toți cu cel puțin 10 ani de rezidență SUA, adică supuși spre achiziționarea limbii engleze. Analizând rezultatele, a ajuns la concluzia: mai bine mai devreme decât mai târziu.

O altă ilustrare a rezultatelor învățării timpurii a LS este văzută în compararea rezultatelor J. Johnson și E. Newport și D. Birdsong și M. Molis. J. Johnson și E. Newport au studiat un grup de nativi chinezi și coreeni supuși învățării limbii engleze. Același experiment a fost realizat și de D. Birdsong și M. Molis, dar în acest caz, subiecții au fost nativi spanioli. J. Johnson și E. Newport au găsit o relație liniară puternică între achiziție și precizie în însușirea limbii engleze la vârsta mai mică. Această constatare a fost reprodusă de D. Birdsong și M. Molis. Cu toate acestea, atunci când subiecții au fost împărțiți în grupe de vârstă: ≤ 16 ani și ≥ 16 ani, analizele rezultatelor sunt au fost în defavoarea celor mai mari de 16 ani (trad. ns.) [apud. 174].

Există păreri diferite asupra perioadei critice în legătură cu învățarea celei de a doua limbă sau ulterior învățate, dar comună pentru cele mai multe dintre ele este presupunerea că, după debutul pubertății va fi imposibil pentru elev de a dobândi un nivel de competență de vorbitor nativ, în special în pronunție și intonație.

S. Marinova-Todd și colab. sunt mai sceptici cu privire la existența unei perioade critice în ÎLS, arătând în treizeci și cinci de studii relativ recente, dintre care paisprezece sprijină perioade critice, iar douăzeci și unu - cu furnizarea de probe negative. Mai multe dintre aceste studii, arată că elevii post-pubertate sunt, de fapt, capabili să realizeze competențe native asemănătoare (trad. ns.) [180].

O serie de studii L. Bongerts, M. Nikolov, W. Bellingham și Neufeld [174; 182] sugerează că adulții sunt, de fapt, capabili de a atinge un nativ-ca accent, care contravine ipotezei existenței unei perioade critice. Studiul lui M. Nikolov efectuat cu treizeci și trei de cursanți, care învață limbi străine cu vârste cuprinse între 20 până la 70, toți aceștia au dobândit cu succes limba țintă după pubertate. Sondajul a arătat că elevii care doresc să fie ca și nativi, ei împărtășesc motivația intrinsecă în limba țintă, care este adesea o parte a profesiei lor, sau sunt motivați integrat. Ei lucrează la dezvoltarea competenței lor de limbă în mod conștient și în mod activ prin găsirea de șanse de a comunica cu vorbitorii în limba țintă, citire și ascultare pe larg...” (trad. ns.) [174, p. 122].

T. Scovel conchide: „*Ar trebui să fie evident că, având în vedere dovezile contradictorii și punctele de vedere contrastante, care încă mai există, părinții, instituțiile de învățământ sau ministerele educației ar trebui să fie extrem de precauți cu privire la ceea ce ei valorifică în practica personală privitor la cercetarea existenței unei perioade critice în învățarea limbilor străine*” (trad. ns.) [185, p. 220].

În acest context, merită atenție opinia prof., dr. hab. S. Cemortan, cel mai de seamă reprezentant al pedagogiei preșcolare din Republica Moldova, care, în cadrul cercetărilor realizate în domeniul psihologiei și pedagogiei preșcolare a susținut rolul primordial al învățării cât mai devreme a limbilor în formarea cognitivă, socială și culturală a copilului, considerând că se poate introduce, *în varianta opțională*, studiarea unei limbi străine cu începere de la vârsta de 5-6 ani (preșcolară), sugerând, totodată, că e de dorit de a stabili unele finalități concrete ale învățării limbilor străine în instituțiile preșcolare pe plan lingvistic, intelectual și cultural, pornind de la cele trei aspecte firești ale procesului eficient de instruire: aspectul psihologic, conținutul de fond, metode și tehnici de realizare [21, p. 77].

H. Stern ajunge la concluzia că „trebuie să evităm pericolul de a crea o dihotomie falsă între Penfield și *teoria învățării timpurii a limbilor străine*, precum Burstall și *teoria învățării limbilor străine mai târziu*.” Din motive de dezvoltare, fiecare vârstă în viață are avantaje și dezavantaje pentru învățarea limbilor străine. Pentru a ilustra acest fapt, prezentăm mai jos o analiză sintetică a faptelor descrise de acest autor și pe care le-am concentrat în tabelul 1.5., având în vedere condițiile adecvate pentru învățare (trad. ns.) [189, p. 308].

Tabelul 1.5. Avantajele și dezavantajele învățării limbilor străine de către copii și adulți [117]

Etapile de învățare	Avantaje	Dezavantaje
Copiii	1. Percep „învățarea” mai degrabă ca pe „o joacă”; 2. Învăță din plăcere; 3. Sunt motivați pentru că activitățile sunt plăcute; 4. Nu se confruntă cu „anxietatea lingvistică”; 5. Mai ușor dobândesc sistemul de sunet al limbii, nu numai pronunția de sunete individuale, ci, de asemenea, modelele de intonație; 6. Au mai mult timp la dispoziție pentru a învăța; 7. Vârsta permite să fie făcute legături productive între prima și a doua limbă, care pot avea beneficii importante pentru conștientizarea lingvistică a unui copil și alfabetizarea; 8. Proces intuitiv, completat cu mai multe procese analitice mai târziu. Aceasta permite înrădăcinarea limbii în persoană; 9. Există o influență pozitivă asupra dezvoltării educației generale a copiilor (de ex., cognitiv, emoțional, cultural), precum și cu privire la formarea unui multilingv și formarea identității interculturale.	1. Au nevoie să dezvolte un puternic atașament emoțional față de profesorul lor; 2. Contribuție fizică, emoțională și intelectuală; 3. Mulți copii sunt timizi; 4. Au nevoie de sprijin din partea părinților; 5. Durata lor de atenție este limitată.
Adulții	1. Utilizează noua lor limbă cu privire la concepte despre lume pe care le posedă deja de la prima lor limbă. Acest lucru poate ajuta foarte mult în achiziție de vocabular și în a face concluzii cu privire la sens; 2. Pot fi mai experimentați în discursul conversației și alte activități lingvistice, și, astfel, pot fi adepți la obținerea de feedback de la vorbitori nativi sau profesori; 3. Aceștia sunt mai susceptibili de a utiliza o gamă mai largă de strategii de învățare de ex: Luarea de notițe, utilizarea materialelor de referință, căutarea pentru modelul de bază; 4. Aceștia pot avea un sentiment mai clar de ce învață o limbă suplimentară și, prin urmare, pot fi capabili să lucreze în mod intenționat în vederea atingerii obiectivelor propriei alegeri.	1. Confruntări cu „anxietate lingvistică”; 2. Capacitate scăzută pentru a efectua sarcini sub presiune de timp, asumarea de riscuri, stabilirea de memorie pe termen lung; 3. Capacitate scăzută de a-și aminti detalii; 4. Dificultăți în auz; 5. Dificultăți în pronunție; etc.

Este esențial de înțeles, totuși, că posibilele avantaje ale învățării unei limbi străine de către cei mai în vârstă nu sunt exclusive. Ele devin, desigur, disponibile pentru copiii mici pe măsură ce ei cresc, ceea ce creează posibilitatea unui proces de achiziționare precoce a acestor experiențe de învățare a limbilor străine într-o manieră mai analitică.

Așadar, rezultatele prezentate în tabelul 1.5., sprijină ideea învățării timpurii a unei limbi străine, dezvoltarea unei pronunții similare cu cea a vorbitorilor nativi, iar în ceea ce privește existența unei perioade critice a învățării limbilor străine, aceasta se referă în special la adulți [117].

Fără îndoială că vârsta joacă un rol determinant în procesul de achiziție a unei limbi străine. Astăzi știm că există o perioadă privilegiată în timpul căreia copilul dă dovadă de o mare adaptabilitate, manifestă o formidabilă curiozitate de a cunoaște, de a înțelege, este cât se poate de spontan și de flexibil din punct de vedere cognitiv. Vorbim despre perioada în care asimilarea sistemului de intonație și de accent al unei limbi secundare reprezintă o necesitate absolută, perioadă plasată de majoritatea specialiștilor înaintea vârstei de 10 ani. Însă, dacă limita superioară poate fi fixată cu atâta exactitate, nu același lucru se întâmplă în cazul începerii studiului unei limbi străine. Astfel, debutul lingvistic eficient, într-o altă limbă decât cea maternă, este localizat fie în clasele I-V, fie în preșcolaritate, atunci când educabilul dă dovadă de o motivație intrinsecă deosebită și este dispus să participe la activități de învățare dintre cele mai diverse. În plus, copiii nu manifestă acea „anxietate lingvistică”, acel blocaj psihic des întâlnit la elevii mai mari sau la adulți care îi împiedică pe aceștia să se exprime natural într-o limbă străină, aspect pe care S. Krashen îl numește „filtrul afectiv”. Acest filtru, pe deplin constituit de-abia la începutul pubertății, este, în opinia lingvistului american, responsabil de atitudinea adesea reticentă a adulților care învață o limbă străină în a-și face publice cunoștințele lingvistice imperfecte, din teama de ridicol sau de frica unor eventuale critici [apud. 90].

Ceva mai mult, au afirmat W. Penfield, L. Roberts și U. Weinreich nu numai că, din punct de vedere fiziologic, vârsta optimă pentru învățarea limbilor este în copilărie până la 10-12 ani, dar că și învățarea unei a doua limbi în copilărie facilitează apoi învățarea altor limbi – nu atât datorită transferului, cât mai ales faptul că există astfel un fond mai bogat de elemente sonore (prin care se face „un antrenament”) și, în general, de cunoștințe lingvistice (trad. ns.) [108, p. 348].

Așadar, putem conchide că în ceea ce privește vârsta optimă de învățare a unei limbi străine, până în prezent, aceasta nu a fost determinată clar, cu precizarea că această învățare nu trebuie să depășească aproximativ debutul pubertății - vârsta de 10-12 ani.

Totuși, având în vedere stabilirea limitei de sus a unei perioade optimale a învățării limbilor străine, tendința de coborâre a debutului învățării unei limbi străine și bunele practici

existente la nivel european, ținând cont și de solicitările părinților din Republica Moldova privind învățarea unei limbi străine la etapa educației timpurii, avansăm ipoteza despre posibilitatea începerii învățării unei limbi străine la vârsta cuprinsă între 6 și 7 ani, pe care o vom considera drept vârstă optimă, dat fiind că această vârstă reprezintă o medie rezonabilă din punct de vedere pedagogic.

Stabilirea perioadei optimale a debutului învățării unei LS ne conduce spre momentul următor, necesar de elucidat în demersul investigational: pentru a începe învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani este necesar ca anumite particularități ale copilului de această vârstă, anumite calități și însușiri ale lui să fi atins un oarecare grad de maturizare [140, p. 303]. Or, intelectul uman, ca formațiune psihică complexă, cuprinde diferite procese și activități psihice (gândire, limbaj, memorie, imaginație, atenție ș.a.), care permit desprinderea de stimulii concreți, depășirea experienței senzoriale și oferă posibilitatea prelucrării mintale a informației, ca formă superioară de activitate intelectuală susține autorul L. Trofăilă [135, p. 108]. Argumentele sunt următoarele:

- În primul rând, *limbajul* copilului preșcolar la vârsta respectivă devine mai fluid. Dezvoltându-se concomitent cu gândirea, limbajul preșcolarului se îmbogățește intens, devenind un instrument activ în relaționare. Extinderea raporturilor copilului cu realitatea înconjurătoare se răsfrânge direct asupra limbajului său. Acesta se dezvoltă *cantitativ*. Vocabularul activ al copilului cuprinde la 4 ani 1600-2000 cuvinte, la 5 ani 3000, iar la 6 ani 3500. Totodată, se consolidează pronunția, structura gramaticală, se trece de la vorbirea situativă la cea contextuală; expresivitatea limbajului se caracterizează prin sporirea caracterului explicit al vorbirii și transformarea unei părți a comunicării nonverbale în comunicare verbală. Tot în această perioadă se structurează și *defectele de vorbire* [107, p. 94].

În opinia, psiholingvistei T. Slama-Cazacu capacitatea, dar și dificultățile pe care le au copiii preșcolari la diverse vârste, de a delimita diversele cuvinte ale unei propoziții, adică de a-și da seama de individualitatea fiecărui cuvânt, „de a putea să-l separe de celelalte” reprezintă una dintre particularitățile vorbirii copilului mic - blocurile sintagmatice. Această particularitate, datorată unei insuficiente analize, precum și unei dificultăți de a face clare diferențieri perceptive (și care duce la insuficienta delimitare a cuvintelor), se menține și la copiii mai mari. Abia după 6 ani are loc decupajul corect: Pune / cartea / pe / dulap. În general, prepozițiile și conjuncțiile sunt cele mai greu de separat. Copilul pare să „gândească”, să reflecteze asupra limbii, pe care vrea s-o utilizeze [108, p. 243].

De exemplu, acel așa-zis „simț al limbii” — care se manifestă la copilul preșcolar și care-l face să învețe de fapt limba fără ajutorul unor reguli abstracte predate din afară — se pierde în etapa școlarității, când limba este prezentată sub forma regulilor abstracte. Se observă, de

asemenea, că dispare și tendința de a „regulariza” limba — după criterii logice de fapt, dar altele decât principiile preluate din limbile din care derivă sau care au făcut ca limba comunității să evolueze în direcții contradictorii. Acel așa-zis „simț al limbii” este, după Slama-Cazacu T., dovada unei însușiri conștiente a limbii, a unei reflectări asupra ei, a intervenției gândirii — uneori prin operații de abstractizare și în orice caz de generalizare bazată pe analiză, adică nu a unui sincretism — în procesul de preluare a sistemului fonematic, lexical, gramatical, utilizat de adulții din jur [idem, p. 339].

- *Dezvoltarea intelectuală* cunoaște noi aspecte, se conturează sub aspecte care determină instalarea capacității de învățare la vârsta de 6 ani, care-i va permite copilului să-și însușească diferitele cunoștințe și atitudini necesare învățării unei limbi străine. El va fi apt să dobândească noi experiențe care-i vor aduce o satisfacție afectivă, emoțională, motivațională, social-morală și acțională.

- Operațiile *gândirii* se dezvoltă intens la vârsta de 6-7 ani: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea, concretizarea, clasificarea. La fel și calitățile lor: corectitudinea, promptitudinea, independența, flexibilitatea, permutabilitatea.

- Se dezvoltă și însușirile *atenției*: stabilitatea, concentrarea, distributivitatea, promptitudinea reactualizării, spiritul de observație etc.

- La vârsta de 6 ani, copilul trece de la planul acțiunii la cel al vorbirii, ceea ce îi va da posibilitatea sistematizării și ierarhizării mentale a cunoștințelor.

- *Sensibilitatea* auditivă devine tot mai fină, iar dezvoltarea auzului fonematic este legată de diferențierea componentelor structurale ale vorbirii, ceea ce permite introducerea studiului organizat al limbii, sub forma exercițiilor de analiză și sinteză fonetică și grafică. Acum copilul este capabil să-și regleze mai repede și mai eficient gradul încordării musculare, finețea mișcărilor, să asocieze imaginea verbală cu cea grafică (încetul cu încetul, dispare tirania gumei, nevoia repetată de ascuțitoare, hârtia sfâșiată de vârful de creion ori de peniță).

- Funcțiile de cunoaștere se dezvoltă într-un ritm fără precedent, în așa fel încât gândirea copilului se diferențiază treptat de gândirea intuitiv-acțională spre forme de gândire intuitiv-imaginativă, dar și verbală. Procesele intelectuale dobândesc o independență relativă și iau forma unor raționamente specifice, pe baza cărora se vor dezvolta operațiile intelectuale. Putem identifica progresele intelectuale, urmărind ușurința realizării asociațiilor între diferite idei și obiecte, în încercările de transfer ale unor reacții în situații noi, în nevoia de a primi explicații cauzale asupra unor fenomene, obiecte și fapte din mediul înconjurător. Copilul preșcolar mare devine rezistent la unii stimuli colaterali și se poate motiva pentru activitatea care-l interesează [119, p. 94].

■ Pregătirea copilului pentru școală în ceea ce privește învățarea unei limbi străine. Activitatea instructiv-educativă din grădiniță îl impulsionează pozitiv în devenirea lui școlară și îi ușurează trecerea spre următoarea treaptă a integrării sociale – școala. Copilul percepe trecerea de la preșcolaritate la școlaritate ca un salt calitativ în devenirea lui socială. Succesul sau eșecul în viitoarea activitate, cea școlară depinde de natura influențelor exercitate asupra lui în perioada anterioară, în grădiniță: dobândirea independenței, a încrederii în sine, adaptabilitatea socială și curiozitatea intelectuală. Cu cât educația este mai bine organizată în anii preșcolarității, cu atât produsul ei este de calitate pe următoarea treaptă a evoluției copilului – școlaritatea [56, p. 176].

În concluzie, debutul învățării unei limbi străine în educația timpurie, mai exact la vârsta de 6-7 ani apare ca o problemă necesară de rezolvat, dar ca și o oportunitate de reglare a procesului educațional, ca întreg, ce se suprapune pe *echilibrul* realizat de o bună dezvoltare a proceselor psihice, oferind posibilitatea dobândirii de noi achiziții și contribuind, în același timp, la dezvoltarea personalității copilului, în conformitate cu aptitudinile și interesele sale.

1.4. Concluzii la capitolul 1

În rezultatul analizei documentelor de politici și a practicilor educaționale internaționale și naționale, precum și a literaturii de specialitate referitoare la problematica ÎLSET am dedus următoarele concluzii:

1. La nivel european, există politici și practici relevante de învățare timpurie a limbilor străine, care arată clar că în ultimii 20 de ani s-a produs o scădere a vârstei copiilor de la care se începe studiul unei limbi străine, astfel, în cele mai multe state europene, vârsta de începere a învățării primei limbi străine ca disciplină obligatorie pornește de la 6 ani.

2. La nivel național actualmente există unele practici de învățare a limbilor străine desfășurate în etapa educației timpurii, preponderent în orașele Chișinău și Bălți, fără însă ca acestea să dispună de o fundamentare științifică teoretică și metodologică, deci există un dezacord puternic între practicile externe și cele cu caracter intern, care se prezintă ca o problemă necesară de soluționat, mai ales în condițiile când se atestă o creștere a cererii părinților de a oferi cursuri opționale de limbi străine copiilor de vârstă preșcolară.

3. În ceea ce privește vârsta optimă de învățare a unei limbi străine s-a constatat că până în prezent aceasta nu a fost determinată clar, de aceea, având în vedere tendința de coborâre a debutului învățării unei limbi străine chiar la nivelul preșcolarității și bunele practici existente la nivel european, ținând cont și de solicitările părinților preșcolarilor din Republica Moldova privind învățarea unei limbi străine la etapa educației timpurii, care nu contravin practicilor internaționale, avansăm ideea despre posibilitatea începerii învățării unei limbi străine la vârsta cuprinsă între 6 și 7 ani.

Toate aceste documente de politici și abordările teoretice analizate reprezintă premise și dovezi pentru dezvoltarea cercetării noastre, ele constituie repere științifice pentru conceptualizarea unei viziuni privind studierea unei limbi străine în educația timpurie și pentru elaborarea unei metodologii eficiente de învățare a limbii străine de către copiii de 6-7 ani.

Concluziile formulate la finele acestui capitol evidențiază încă o dată relevanța problemei științifice identificate și necesare de soluționat prin investigația dată: elaborarea fundamentelor pedagogice privind proiectarea și realizarea ÎLSET ce urmează a fi concretizate în *Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie, Concepția ÎLSET, Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)* și validate în experimentul pedagogic.

2. REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE PRIVIND ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBII STRĂINE LA VÂRSTA DE 6-7 ANI

Teoriile învățării examinate în capitolul 1 al tezei, cumulate cu practicile internaționale privind ÎLSET, au condus la evidențierea a două tendințe de bază privind învățarea: tendința *conexionistă* și tendința *funcțională* [39, p. 369], ce pot fi raportate și la învățarea unei limbi străine. Așa cum teoriile învățării integrabile în tendința funcțională urmăresc structurarea și soluționarea actuală a problemei, în cele ce urmează vom expune viziunea noastră asupra structurării și soluționării problemei de cercetare formulate în cadrul prezentei cercetări, prin conceptualizarea unor repere teoretice și metodologice ale învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani, prin care ne propunem să răspundem cerințelor actuale privind modernizarea și inovarea procesului de învățământ din perspectiva schimbărilor care s-au produs la nivel internațional și național în ceea ce privește ÎLSET.

2.1. Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie

Încercările psihologilor de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea sunt extrem de numeroase și de diverse, ceea ce a lăsat de multe ori impresia că elaborarea unui model pedagogic unitar și coerent al acestei complexe activități psihice, cum este și învățarea unei limbi străine ar fi practic imposibilă. În cele ce urmează, prezentăm un model pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie, în care au fost valorificate idei, concepte, teorii și modele analizate în capitolul anterior. Între acestea:

- *Modelul condiționării clasice* a lui Pavlov, B. Skinner bazat pe întărirea repetată a unei legături între un stimul S și un răspuns R: stimulul necondiționat S este urmat de un răspuns caracteristic R; un alt stimul – acesta condiționat, SC – este inadecvat pentru răspunsul R; totuși o lungă serie de situații repetate, în care S este întotdeauna precedat de SC, face ca SC să înceapă a provoca același răspuns R.

- *Modelul învățării instrumentale* (prin încercări și greșeli sau condiționarea operantă) a lui E. Thorndike. Conform acestui model organismul poate să dea răspunsuri variate, dar răspunsul corect este acela care este urmat de recompensă, pentru că el este adecvat unei anumite necesități a organismului. După un număr mare de încercări recompensate, răspunsul corect apare cu o mare probabilitate, pentru că a existat o învățare. Acest răspuns este deci instrumental, este un mijloc pentru a obține recompensa, iar dacă răspunsul corect nu apare, organismul nu-și găsește recompensa. Aici motivația joacă un rol mai important decât în primul model.

În ambele modele se subliniază faptul că răspunsul corect trebuie să existe în repertoriul de comportamente ale organismului, înainte de condiționare [108, p. 31].

De asemenea, dispunem de recomandările de la Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine, apărute la Goethe-Institut în anul 1996, care au fost elaborate în colaborare cu numeroși experți din 22 de țări din lumea întreagă cu scopul de a oferi învățământului timpuriu al limbilor străine un suport curricular general valabil atât cât este posibil.

- *Modelul comunicativ-funcțional.* Această abordare răspunde exigențelor învățământului contemporan, exigențe exprimate în noul profil de formare. Gândit în funcție de așteptările societății contemporane, portretul proiectiv al absolventului școlii obligatorii cuprinde capacități, atitudini și valori ce se regăsesc, aproape integral, în finalitățile învățării limbilor străine. Pentru exemplificare, scot în evidență doar acele trăsături ce trimit explicit la "pedagogia" comunicării: folosirea unor modalități de comunicare diverse în situații reale; înțelegerea sensului apartenenței la diferite grupuri de comunități; dezvoltarea capacității de adaptare la situații diferite; dezvoltarea capacităților de investigare și configurarea unui set de valori individuale și sociale, menite să orienteze comportamentul și cariera.

Premisa de la care s-a pornit în elaborarea alternativei comunicativ-funcționale este aceea că o viziune didactică trebuie să propună un model conceptual și aplicativ coerent de proiectare, organizare, conducere și evaluare a situațiilor de învățare, înțelese într-o manieră sistemică și dinamică.

Totodată, menționăm că didactica particulară, angajată specific în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine, evoluează în raport de mai multe *paradigme*. Cele mai importante pentru studiul nostru sunt [90, p. 54-84]:

- *Paradigma cognitivă.* Este dezvoltată în spiritul „lingvisticii funcționale”, lansată de J. Austin. Urmărește centrarea studiului *limbajului* pe actele de *vorbire*. Susține corespondența dintre cercetările lingviștilor și cognitivismul promovat de neuroștiințe, care a permis crearea unor metodologii mult mai bine adaptate pentru însușirea abilităților comunicaționale. Pune accent pe didactica limbilor străine, construită interdisciplinar (lingvistică, psiholingvistică, psihologie, pedagogie).

- *Paradigma comunicativă.* Este afirmată prin contribuția lui D. Krashen. Are ca scop principal dobândirea *competenței comunicative* în situații de interacțiune simulate. Proiectează demersuri didactice mai personalizate, mai individualizate, bazate pe resursele motivaționale ale învățării. Metodologic, implică distincția dintre: *a)* achiziția unei limbi străine – aplicarea unor operații mentale subconștiente, fără moment de reflecție, după exemplul copilului care învață limba maternă. Ca achiziție completă presupune stăpânirea automatismelor de limbaj; *b)* învățarea unei limbi străine – care are ca fundament cunoașterea explicită și conștientă a regulilor limbii vizate.

- *Paradigma valorificării inteligențelor multiple.* Promovează un tip de „învățare centrată pe copil, inspirată din teoria lui H. Gardner. Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine depinde, astfel, de inteligența verbală/lingvistică, dar și de resursele (cognitive și noncognitive) ale altor tipuri de inteligență care pot juca un rol important la nivelul învățării, în raport de particularitățile fiecărui copil.

- *Paradigma învățării unei limbi străine pe bază de conținut* constă în faptul că susține realizarea activităților din curriculumul tradițional prin intermediul unei limbi străine [37].

- **Paradigma acțională.** Este promovată odată cu apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbile Străine. Proiectează demersurile didactice prin sarcini curente care pot fi îndeplinite la nivelul unor fapte ale vieții cotidiene. Angajează elaborarea de noi manuale școlare, reinventarea materialelor didactice, promovarea muncii în echipă, a jocului de rol, a abordării copiilor ca actori sociali [ibidem, p. 73-74].

Paradigmele teoretice folosite în predarea-învățarea limbilor străine, prezentate reliefează acoperirea interdisciplinară a autoarei, asigurându-ne, odată în plus, că nu este vorba doar despre un demers al unui specialist în științele educației, ci și al unui specialist în LS, care cunoaște esența didactică și precauțiile de specialitate filologice, nu doar exigențele educaționale ale schimbărilor pe care urmează să le propună.

Acțiunea de elaborare a unui posibil model pedagogic de ÎLSET, adaptat procesului educațional preșcolar din R. Moldova, a fost precedată de analiza documentelor de politici educaționale, lingvistice și a practicii pe plan internațional și național, a conceptelor și teoriilor, modelelor de învățare prezentate în primele două capitole ale tezei.

În modelizarea acțiunii pedagogice de ÎLSET vom porni de la cele patru scopuri principale ale *educației* secolului XXI, care sunt determinante pentru conturarea direcțiilor de formare-dezvoltare a personalității umane, formulate în cadrul Conferinței Internaționale a UNESCO din septembrie 2001:

- *A învăța să înveți*, care presupune a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare pentru formare și autorealizare;
- *A învăța să faci*, care vizează achiziționarea unui sistem de competențe-cheie, necesare pentru autodezvoltare și adaptarea la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *A învăța să fii*, care vizează formarea de atitudini, pregătirea pentru luarea de decizii și dezvoltarea capacității de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale;
- *A învăța să trăiești împreună cu alții*, ceea ce presupune acceptarea alterității, comprehensiunea celuilalt, învățarea cooperării și a dialogului social [67].

Potrivit M. Hadîrcă, tocmai plecând de la aceste direcții de dezvoltare, specialiștii UNESCO au conturat modelul educativ necesar de dezvoltat în contextul cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, care este axat pe concepția educației permanente și vizează dezvoltarea a patru coordonate valorice ale conceptului de învățare: *a învăța să știi – a învăța să faci – a învăța să fii – a învăța să trăiești împreună cu alții*, iar acest model a fost adoptat de către toate sistemele din Uniunea Europeană, inclusiv de cel din Republica Moldova [idem].

Modelul ÎLSET (Figura 2.1.) s-a constituit din următoarele componente [68]:

- *Recomandările UE privind necesitatea ÎLS în societatea actuală;*
- *Învățarea unei limbi străine în educația timpurie;*
- *Fundamentarea teoretică a ÎLSET;*
- *Fundamentarea praxiologică a ÎLSET;*
- *Profilul copilului de 6-7 ani;*
- *Transferul tehnologic;*
- *Finalitatea ÎLSET: achiziționarea de către copiii de 6-7 ani a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1.*
- *Disponibilitatea pentru procesul de învățare continuă a LS.*

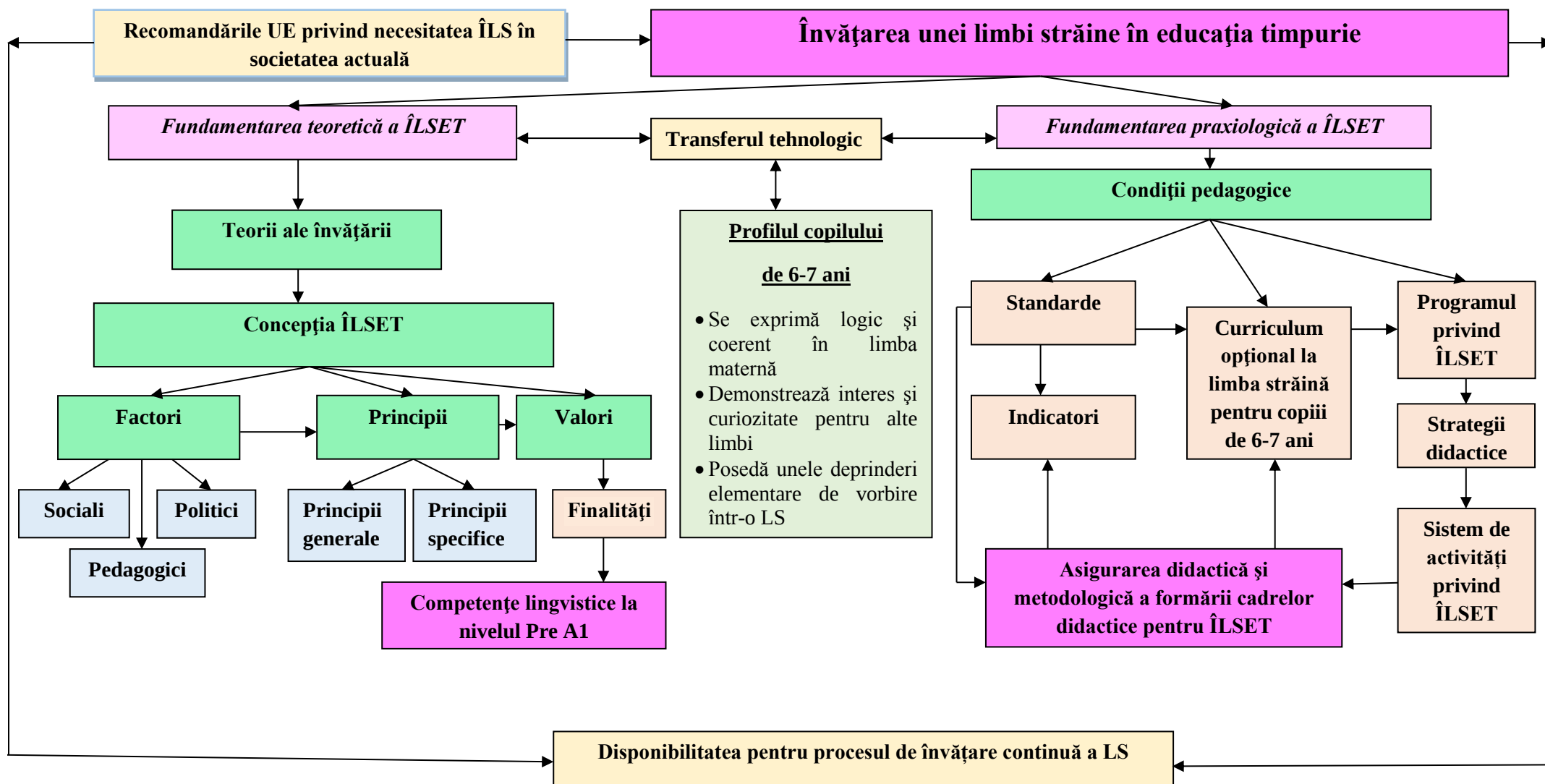


Fig. 2.1. Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în Educația Timpurie

Componenta *Recomandările UE privind necesitatea ÎLS în societatea actuală* constituie prima referință în cadrul modelului elaborat în cercetarea noastră. UE încurajează învățarea a cel puțin două limbi străine de către cetățenii ei. Societatea caleidoscopică actuală pune cunoașterea limbilor străine în centrul rețelei sale educaționale, ba, mai mult, o desemnează drept dimensiune direct responsabilă de integrarea socială a individului și de succesul său profesional. Astfel se explică numărul impresionant de proiecte, conferințe și reuniuni internaționale din ultimii ani ce au avut ca obiectiv principal armonizarea ÎLS cu contextul european general și trasarea unor noi direcții de dezvoltare în ceea ce privește politicile lingvistice educative, care ar trebui să favorizeze învățarea mai multor LS pe parcursul întregii vieți, astfel încât, europenii să devină efectiv cetățeni plurilingvi și interculturali, capabili să comunice între ei în toate domeniile [90].

Din *Recomandările UE* derivă următoarea componentă a modelului - *Învățarea unei limbi străine în educația timpurie*, care trebuie înțeleasă ca o intenție pedagogică de promovare și implementare în practica educațională a RM. Astăzi este stabilit că oamenii pot învăța oricând una sau mai multe limbi. Rezultatele cercetărilor privind însușirea LS și cercetările asupra funcțiilor creierului au indicat că însușirea unei LS trebuie să se promoveze de timpuriu [151; 177 etc]. Psihologia vârstelor subliniază gradul ridicat de disponibilitate emoțională și intelectuală a copiilor pentru învățarea unei LS [141], în timp ce neuropsihologii avansează ipoteza perioadei critice și a flexibilității creierului [183; 179]. După decenii de cercetări, încă nu putem afirma că s-a ajuns la o concluzie pe această temă.

Totuși, în prezent, tendința generală este de a considera inițierea precoce în învățarea unei limbi străine extrem de benefică, fără a avea un rol exclusiv în atingerea performanței lingvistice, însă doar dacă ea este potențată de îndeplinirea unor condiții fundamentale: existența unui mediu educațional corespunzător, caracterul interactiv al orelor, exprimarea fluentă a profesorilor, dublată de o pronunție și o intonație fără cusur. Printre avantajele sale s-ar număra impactul pozitiv asupra dezvoltării limbajului copiilor și a conștiinței lor interculturale, precum și introducerea mult mai facilă a celei de-a doua limbi străine în clasele de gimnaziu [90].

Fundamentarea teoretică a ÎLSET pleacă de la următoarea supoziție: *Învățarea limbilor străine* a devenit o necesitate stringentă în societatea actuală, astfel a dobândit un loc important în cadrul inițiativelor emblematic integrate în strategia de ansamblu a Uniunii Europene – „Europa 2020” - promovarea creșterii inteligenței, durabilă și favorabilă incluziunii [128]. În special, competențele lingvistice, ca un mijloc de încurajare a mobilității transfrontaliere a cetățenilor UE, joacă un rol crucial în cadrul inițiativei: Tineretul în Mișcare și Agenda pentru Noi Competențe și Locuri de Muncă. Îmbunătățirea calității și eficienței învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului Strategic pentru Educație și Formare

Profesională ("ET 2020"). Cadrul subliniază necesitatea de a permite cetățenilor să comunice în două limbi străine, cât mai devreme, pe lângă limba maternă, precum și necesitatea promovării predării limbilor străine și oferirea emigranților oportunitatea de a învăța limba țării gazde [14].

Fundamentarea teoretică a ÎLSET este reprezentată în *Model* de o abordare integratoare a teoriilor pedagogice, psihologice și psiholingvistice, raportate la vârsta de 6-7 ani; *Concepția ÎLSET* (vezi: Figura 2.1.).

Analiza principalelor categorii de teorii ale științei învățării ne-a permis să deducem teoriile specifice ÎLSET: *teoria învățării, teoriile nativiste, teoriile sociale, teoriile constructiviste, teoria învățării socio-culturale și zona proximei dezvoltări* a lui Л. Выготский, *teoriile structuraliste, teoria operațională*, analizate și descrise în capitolul I al lucrării și care stau la baza *Concepției ÎLSET*.

Componenta Factori: sociali, politici; pedagogici vizează corelarea acestora în procesul de predare și realizare a ÎLSET. *Politicile UE* în materie de limbi urmăresc să protejeze diversitatea lingvistică și să promoveze cunoașterea limbilor din motive de identitate culturală, integrare socială, precum și deoarece cetățenii multilingvi sunt mai bine plasați pentru a beneficia de oportunități de învățământ și de obținere a unui loc de muncă pe piața unică [38; 40; 74].

Pentru a depăși dificultățile de comunicare întâmpinate de profesioniștii din domeniul limbilor și pentru a facilita cooperarea între instituțiile educaționale europene au fost elaborate *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare și Portofoliul European al Limbilor* [13; 98; 192]. Aceste instrumente promovează plurilingvismul și propun un model de evidență a celor mai diverse experiențe interculturale și de învățare a limbilor, care le conferă totodată o recunoaștere oficială.

Așadar, plurilingvismul este un aspect care face parte integrantă din legitimitatea, transparența și caracterul democratic al proiectului european. La baza acestei afirmații stau mărturie sutele de documente elaborate și proiecte inițiate de instituțiile europene, precum și de constituirea, la începutul anului 2007, a unui portofoliu dedicat multilingvismului [77].

În ceea ce privește componenta **factorii pedagogici**: cadrele didactice, educatoarele și profesorii au un rol-cheie în învățarea timpurie a limbilor străine. Ei sunt, pe lângă părinți, cele mai importante persoane pentru copil și au o influență hotărâtoare asupra atmosferei de la locul învățării și a dotării mediului ambiant al copilului. Cu cât e mai calificată educatoarea, respectiv profesorul, privind cerințele diverse și specifice, cu atât e mai eficient învățământul timpuriu.

Pe lângă oferta de limbă străină, din partea profesorului mai sunt necesare competențe de specialitate: cunoștințe de limbă străină, cunoștințe culturale, competențe metodicodidactice, precum și anumite cunoștințe și experiențe extraprofesionale: plăcerea de a comunica;

aptitudinea și dorința de comunicare interculturală; gândirea critică, orientată pe problematizare; competența de a cunoaște, a alege și a utiliza cele mai potrivite strategii de învățare; învățarea pe tot parcursul vieții, asumat ca principiu pentru sine însuși și pentru toți cei ce învață; dezvoltarea deschiderii pentru noi abordări în gândire și învățare; aptitudinea de a colabora armonios și productiv cu colegii și cu copiii; îmbunătățirea permanentă a propriei competențe de utilizare a tehnologiei media; perceperea încrezătoare și orientată a rolului și sarcinii didactice proprii; dorința permanentă de a colabora cu toți participanții la procesul de educare și instruire [90, p. 45-47].

Însă, profesorii de limbi trebuie să conștientizeze faptul că pentru stăpânirea metodelor sunt „esențiale” cunoștințele de psihologie și de lingvistică. Competența didactică se desăvârșește prin stăpânirea fermă a disciplinelor de bază, mai curând decât prin proliferarea cursurilor despre metode [109].

Rolul cadrului didactic în ÎLSET este de a îndruma copiii nu numai spre o nouă limbă, ci, cu tact, și spre o nouă cultură. Rolul de mijlocitor al culturii poate fi asumat numai cu niște cunoștințe interculturale corespunzătoare și cu cunoștințe de cultură generală.

În contextul actual, formarea profesorilor de limbi străine influențează în mod decisiv calitatea procesului de predare-învățare a limbilor străine și determină în mod direct gradul de motivație al copiilor. Prin urmare, un astfel de cadru didactic:

- este sensibil la noile direcții de promovare a plurilingvismului și pluriculturalității;
- cunoaște și apără principiile unei educații care dezvoltă astfel de competențe;
- are o abordare reflexivă față de noile funcții și roluri ale profesorului de limbi străine ca formator;
- interacționează cu diferiți alți agenți educaționali;
- observă, analizează și exploatează - în termeni didactici - varietatea prezentă în mediul pedagogic;
- creează, experimentează și evaluează proiecte educative cu scopul de a dezvolta competențele plurilingve și pluriculturale;
- cooperează cu profesorii care predau alte discipline sau alte limbi străine, într-o abordare integrată și interdisciplinară actuală [90, p. 52-53].

La nivel internațional, *formarea/ instruirea educatoarelor de specialitate și a profesorilor de limbi* decurge pe căi diferite și de aceea are o structură foarte amestecată. În Republica Moldova, este asigurată doar formarea inițială a cadrelor didactice, care se realizează în cadrul UPS „Ion Creangă” la Facultatea de Pedagogie cu dubla specialitate: Pedagogie preșcolară și limba engleză/franceză.

Fără îndoială că presiunea exercitată de către **părinți** a contribuit în mod decisiv la dezvoltarea rapidă a conceptului de învățare precoce a limbilor străine, mai mult decât în cazul altor discipline. În Republica Moldova, de exemplu, încă din anii '90, părinții au solicitat educatoarelor activități de predare a limbilor moderne și au căutat, în încercarea aproape subconștientă de a compensa lacunele vechiului sistem de educație. Același lucru s-a petrecut și în celelalte state. Consecința firească a acestei stări de fapt a fost răspunsul reactiv al autorităților din majoritatea țărilor europene, care au înțeles nevoile de instruire ale copilului din zilele noastre și miza socială deosebită a învățării unei (sau mai multor) limbi străine [ibidem].

Chiar dacă ocazional mai apar temeri la părinți și la cadre didactice că prin învățarea timpurie a limbilor străine copiii ar putea fi suprasolicitați, astăzi majoritatea părinților văd în învățarea timpurie a limbilor străine o șansă pentru copiii lor. Ei sunt în mare măsură informați că începerea timpurie oferă copilului avantaje clare dovedite pentru învățarea suplimentară, mai rapid și cu efort mai mic, a uneia sau mai multor limbi străine. Astfel, părinții trebuie încurajați să practice limba străină cu copiii lor la domiciliu ca o modalitate de consolidare a competențelor lingvistice.

Aceasta este posibil prin respectarea unor **principii generale**, care orientează practica didactică a cadrelor didactice din domeniul învățării limbilor străine la vârsta de 6-7 ani, prin care pot fi atinse scopul și finalitățile educaționale ale ÎLSET: **Principiul educației centrate pe copil; Principiul valorificării particularităților de vârstă; Principiul liberei opțiuni (al motivației proprii); Principiul învățării active bazate pe joc; Principiul educației ca interacțiune dintre părinte/profesor și copilul educat; Principiul asigurării continuității/tranziției.** Aceste principii generale sunt completate cu un sistem de **principii specifice** ÎLSET: Principiul dezvoltării armonioase a personalității copilului; Principiul ilustrativității în prezentarea materialului didactic; Principiul accesibilității (de la simplu la compus) în prezentarea conținuturilor; Principiul adaptării la context; Principiul abordării individualizate; Principiul personalizării (sensibilizării individuale); Principiul achiziționării active a cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor; Principiul abordării comunicative a conținuturilor lingvistice și tematice; Principiul abordării interculturale; Principiul coparticipării active a copilului la procesul de predare-învățare-evaluare; Principiul centrării pe succes.

Finalitatea ÎLSET: achiziționarea de către copiii de 6-7 ani a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1. Competența lingvistică a celui care învață nu se mai măsoară numai prin competențele lingvistice de limbă maternă, ci și în capacitățile acestuia de a stăpâni multitudinea de sarcini ale comunicării interculturale. Pentru copilul care învață trebuie date impulsuri și oferite conținuturi, pe baza cărora se pot dezvolta deschiderea și toleranța vorbitorului intercultural. Întâlnirea timpurie cu limba străină trebuie să trezească interes pentru

limbă, să-i provoace bucurie învățarea ei și să motiveze copilul să se facă înțeles și într-o altă limbă decât limba maternă.

Începutul învățării timpurii al limbilor străine trebuie să se concentreze pe de o parte asupra dezvoltării competențelor de limbă, iar pe de altă parte să stimuleze competențele generale, interculturale și de strategie a învățării [108].

Dezvoltarea competențelor generale - ca de exemplu, competențele personale și sociale – nu se petrece separat de dezvoltarea altor competențe și este în această privință și o sarcină importantă a învățării timpurii a limbilor străine [21].

Fundamentarea praxiologică a ÎLSET, a doua componentă de bază a Modelului pedagogic de ÎLSET, care reflectă ce trebuie operat, proiectat, asigurat pentru transpunerea în practică a activităților de ÎLSET și implică: asigurarea unor *condiții pedagogice*: elaborarea unui *Curriculum la LS pentru ET* ; formularea *Standardelor de Învățare și Dezvoltare ale copilului de la naștere până la 7 ani* [113, p. 68]; elaborarea *Programului de învățare a LS* și a *Sistemului de activități privind ÎLSET*, descrise în Capitolul II al tezei.

Componenta **Condiții pedagogice** din *Modelul pedagogic al ÎLSET* cuprinde specificări de strategie în vederea asigurării procesului de punere în aplicare a fundamentelor teoretico-praxiologice a ÎLSET.

Aceste fundamente teoretice și praxiologice ale Modelului pedagogic de ÎLSET reflectă posibilitatea ÎLSET și necesitatea realizării acesteia în societatea actuală.

În centrul *Modelului* este situat **Profilul copilului de 6-7 ani**, ca subiect și obiect al învățării. Imaginea unei rețele de *factori/ condiții* care înconjoară copilul, ilustrează cât de complexe sunt influențele asupra procesului de învățare timpurie a limbilor străine. Plasarea în centru a *copilului*, care pentru a-și manifesta curiozitatea și dorința de a învăța o limbă străină dezvoltă competențe lingvistice la nivelul Pre A1 de limbă străină, după posibilitățile lui individuale, este în concordanță cu *Principiile metodico-didactice*, conținute în recomandările de la Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine [99].

Oferta de limbi străine croită pe învățarea timpurie trebuie să se adreseze personalității *copilului* în dezvoltarea lui de ansamblu. Ea trebuie să stimuleze competențele emoționale, creative, sociale, cognitive și lingvistice în egală măsură pentru comunicare în limba străină. Pentru a reuși aceasta, fiecare copil în parte trebuie sprijinit corespunzător dezvoltării sale personale [21].

Transferul tehnologic. Această abordare, după I. Bontaș, exprimă necesitatea îmbinării strânse a componentei ideatice a învățării cu componenta acțională, aplicativă a învățării, adică cu actul de însușire a cunoștințelor practice sau de formare a priceperilor și deprinderilor practice productive, de proiectare, de investigație, etc [7, p. 136].

În cel mai larg sens, transferul de tehnologie este un proces de comunicare care conduce la introducerea în practică a rezultatelor cercetării sau a unor informații noi. Fie că este vorba de transmiterea de cunoștințe de la cercetarea fundamentală la o tehnologie aplicativă, transferul de tehnologie este în esență o problemă de flux de cunoștințe de la unii la alții. Acest transfer se poate produce prin procese educaționale, prin literatura științifică sau prin contactul direct între persoane. Această noțiune este strâns legată, fără a se confunda însă, cu noțiunea de „transfer de cunoștințe” [155].

Ultima componentă a Modelului, ***Disponibilitatea pentru procesul de învățare continuă a LS*** susține continuitatea învățării. Pentru aceasta, cadrele de specialitate ce lucrează la niveluri diferite de învățare, de exemplu preșcolar și primar, trebuie să se informeze reciproc. Se recomandă următoarele căi:

- Realizarea de portofolii, la sfârșitul treptei de învățământ: preșcolar și primar;
- Conferințe de coordonare;
- Schimburi reciproce și cursuri de perfecționare comune [90].

Pentru continuitatea învățământului timpuriu al limbilor străine, ruptura între grădiniță și școala primară este deseori o problemă. Un instrument important pentru realizarea continuității procesului de învățământ în diferite niveluri este corelarea curriculumului pentru oferta de limbi străine pentru toate ciclurile școlare [idem]; [125].

În concluzie, *învățarea limbilor străine se face de-a lungul întregii vieți*, reprezintă o activitate continuă și complexă, pentru care politicile UE au formulat următoarele obiective specifice: învățarea limbii materne plus două alte limbi; debutul învățării LS în educația timpurie; punerea bazelor învățării LS în învățământul secundar; dezvoltarea învățării LS în învățământul superior; învățarea LS de către adulți; încurajarea învățării LS de către persoane cu nevoi speciale; în învățământul secundar; dezvoltarea unei game largi de limbi [74]; [68].

2.2. Concepția auctorială privind învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani

În conceptualizarea procesului de învățare a unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani am pornit de la **următoarele premise și linii de strategie imediată:**

- recomandările comisiilor europene privind achiziționarea competențelor-cheie în cadrul învățământului obligatoriu;
- tendințele înregistrate la nivel internațional și național în ceea ce privește eficientizarea învățării limbilor străine;
- experiențele naționale și internaționale privind învățarea unor limbi străine la o vârstă precoce - 6-7 ani;

- solicitarea părinților copiilor din IET în ceea ce privește învățarea timpurie a unei limbi străine;
- racordarea procesului de formare a competențelor preșcolarilor la nivelul Pre A1 de performanță ale CECRL;
- necesitatea ajustării sistemului de ÎLSET și a tipurilor de activități de învățare specifice ET la particularitățile psihofiziologice ale copiilor de 6-7 ani.

Aceste premise impun cu necesitate coborârea vârstei de ÎLS în ET, mai exact la vârsta de 6-7 ani, considerată drept vârstă posibilă de debut în învățarea unei limbi străine în ET.

Conceptualizarea învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani se întemeiază pe ideile, conceptele, teoriile și modelele teoretice analizate și sistematizate în capitolul 1, vizează asigurarea integralității educației lingvistice la nivelul învățământului preșcolar și a continuității ÎLSET în raport cu ciclul primar, urmărește actualizarea unei pedagogii active, îndeosebi a metodelor interactive sau cu caracter bilateral, fondate pe experiențe, pe colaborarea și relaționarea interpersonală, pe reflecții și contraargumentări, pe medieri și exprimări interculturale, pe dezvoltarea gândirii creative și critice, pe formarea inteligenței sociale și acționale, drept constituenți ale unui învățământ formativ contemporan. Implementarea strategiei educative *acționale* presupune din partea participanților la proces: profesor–copil, copil–profesor, copil–copil etc., o adoptare a unui comportament adecvat axat pe respect reciproc, atitudine pozitivă, sinceritate, punctualitate, discreție și confidențialitate, responsabilitate [37].

La baza conceptualizării ÎLSET stau idei, concepte psihopedagogice esențiale, modele și teorii educaționale privind legitățile de dezvoltare a copilului de vârstă preșcolară, proiectarea activităților de învățare, conținuturile educaționale și metodele de predare-învățare a limbilor străine în educația timpurie, printre care evidențiem:

- *concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova* (N. Bucun, Vl. Guțu, S. Musteață, G. Rudic);
- *concepția dezvoltării sistemului educațional preșcolar din R. Moldova* (S. Cemortan);
- *teoria curriculumului* (S. Cristea [39], S. Cemortan [20], Vl. Guțu [66], I. Guțu [63] L. Pogolșa, N. Bucun [96]);
- *teoriile învățării*: teoria conexionistă a învățării (E. I. Throendike); teoria instruirii programate (B. F. Skinner); teoriile umaniste ale învățării (C. Rogers, A. H. Maslow) ș. a.
- *conceptele și viziunile psihopedagogice asupra procesului de învățare a limbilor străine în educația timpurie selectate de autori precum*: W. Penfield și L. Roberts [183], E. Lenenberg [179], S. Krashen [104], J. Meisl, M. Nikolov [182], D. Birdsong [156], S. Marinova-Todd, D. Marshall și C. Snow [180], T. Scovel [185], H. Stern [189], B. Skinner [188], W. RIVERS [99], E.

Tomson și D. Șerba [103], T. Slama-Cazacu [109]; J. Racu [152]; A. C. Petrescu [90]; A. Кулыгина [148]; T. Чистякова, E. Чернушенко, Г. Солина [150].;

- *acceptiunile metodologice privind formarea capacităților de învățare a unei limbi străine în educația timpurie* extrase din metodologiile descrise de: F. Genesse [170], W. Lambert, ș.a. [177], W. Penfield și L. Roberts [183], E. Lenenberg [179], S. Krashen [176], E. Кутыева [149], A. Păuș [88], W. Riwiers [103], S. Cemortan [21].

Astfel, T. Slama-Cazacu susține că nici chiar modul empiric și nesistematic - fără „reguli gramaticale”, ci numai prin simpla conversație (dar bazându-se pe cunoștințele lingvistice oferite de limba sa maternă, pe gândirea sa evoluată, etc.), în care învață limba respectivă adultul care se află într-o țară străină, nu este identic cu cel în care deprinde copilul limba maternă. Pe de altă parte, în cazul predării limbilor străine copiilor de 6-7 ani, care au însușit deja limba maternă, procesul nu decurge întocmai cu cel al însușirii limbii materne, deoarece există, de asemenea, cele trei aspecte: prezența unui cod de bază - limba maternă, particularitățile unei vârste mai mari și posibilitatea (chiar dacă e abia în curs de formare) a metalimbajului.

Concepția învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani se fondează pe următoarele concepte, viziuni, modele și principii de proiectare-realizare a procesului didactic în IET.

Conceptul de abordare funcțional-pragmatică a învățării are caracter dominant, întrucât comunicativitatea, constituind funcția de bază a limbii, se va realiza plenar atât la capitolul prezentării conținuturilor lingvistice, cât și la capitolul selectării și actualizării conținuturilor și domeniilor tematice. Importanța crescândă a schimbărilor culturale, integrarea în Europa, ralierea la valorile universale, procesul de mondializare au sporit ocaziile de contact cu purtătorii limbilor străine. Acest ansamblu motivant implică o viziune pragmatică a procesului de predare-învățare a limbii străine când are loc formarea ascendentă și acumularea competențelor de către viitoarea personalitate. Programul la limbile străine în grădiniță se va axa cu precădere pe intențiile de comunicare. Copilul trebuie să fie capabil să declanșeze comunicarea și interacțiunea.

Principiul educației centrate pe copil: respectarea și valorizarea unicității copilului, a nevoilor, trebuințelor și caracteristicilor acestuia în procesul de învățare a unei limbi străine. Nu toți copiii au aceleași nevoi de învățare și nu toți ating standardele la același nivel de performanță în același timp. Astfel, conținuturile propuse pentru ÎLSET trebuie să vizeze așteptările realiste privind dezvoltarea copilului la vârsta respectivă.

Principiul valorificării particularităților de vârstă: vârsta joacă un rol determinant în procesul de achiziție a unei limbi străine. Știm că există o perioadă privilegiată în timpul căreia copilul dă dovadă de o mare adaptabilitate, manifestă o formidabilă curiozitate de a cunoaște, de a înțelege, este cât se poate de spontan și de flexibil din punct de vedere cognitiv. Vorbim despre

perioada în care asimilarea sistemului de intonație și de accent al unei limbi secundare reprezintă o necesitate absolută, atunci când educabilul dă dovadă de o motivație intrinsecă deosebită și este dispus să participe la activități de învățare dintre cele mai diverse. În plus, copiii, nu manifestă acea anxietate lingvistică, acel blocaj psihic des întâlnit la elevii mai mari sau la adulți care îi împiedică pe aceștia să se exprime natural într-o limbă străină.

Principiul liberei opțiuni (al motivației proprii): impune ca profesorul să facă apel la capacitatea copilului de a alege dintr-o diversitate de activități pe cele preferate, ce corespund intereselor, trebuințelor de realizare și posibilităților proprii de afirmare a propriei identități. După N. Oprescu, acest principiu mai poate fi numit al motivației. *Motivația* procură o autojustificare pentru învățarea unei limbi, ea fiind raportul psihologic care se stabilește între învățarea limbii și toate determinantele interne acestei învățări; ea justifică, pentru individul respectiv, efortul necesar în învățare.

Principiul învățării active bazate pe joc: rolul cadrului didactic este de a pune în lumină esența activității, informațiile esențiale, de a antrena copiii în învățare, în joc, de a le stimula creativitatea, inteligența, efortul participativ, afirmarea personală. Copiii, la rândul lor, sunt participanți activi la propria formare; ei nu reprezintă recipiente pasive pentru acumularea de cunoștințe în ÎLSET, ci învață prin joc, prin implicare activă, angajare, explorare și exploatarea simțurilor – auz, văz, gust, etc.

Principiul educației ca interacțiune dintre părinte/profesor și copilul educat – abordarea psihocentristă și sociocentristă: rezultatul ÎLSET depinde de ambele părți participante la proces – atât de individualitatea copilului, cât și de personalitatea profesorului/părintelui.

Principiul asigurării continuității/tranziției: vizează „modulele” de cunoștințe, în înlanțuirea lor cronologică, privite inter și transdisciplinar, tematic, nu doar pe activități bine definite. Copiii vor fi antrenați să transfere cunoștințele, să le integreze în sisteme tot mai cuprinzătoare, să aibă o viziune sistemică asupra lumii, asupra vieții, integrând cunoștințele în ansambluri operaționale, în scheme de acțiune aplicabile în situații noi.

Aceste principii generale sunt completate cu un sistem de **principii specifice** ÎLSET: Principiul dezvoltării armonioase a personalității copilului; Principiul ilustrativității în prezentarea materialului didactic; Principiul accesibilității (de la simplu la compus) în prezentarea conținuturilor; Principiul adaptării la context; Principiul abordării individualizate; Principiul personalizării (sensibilizării individuale); Principiul achiziționării active a cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor; Principiul abordării comunicative a conținuturilor lingvistice și tematice; Principiul abordării interculturale; Principiul coparticipării active a copilului la procesul de predare-învățare-evaluare; Principiul centrării pe succes.

Concepția învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani este elaborată în conformitate cu cerințele curriculare privind valorificarea continuității învățării / instruirii solicitate de Cadrul comun de referință pentru dezvoltarea curriculumului național (2018), precum și cu prevederile Volumului Complementar al Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2018), având în vedere:

- promovarea abordării acționale – limba străină utilizată în scopul de a acționa;
- valorificarea conceptelor-cheie ale medierii: construirea sensului în interacțiune și trecerea de la nivelul individual la nivelul social în învățarea limbilor străine, în principal prin proiectarea copilului ca actor social.

Conform CECRL, sunt stabilite 6 niveluri de competență lingvistică: A1, A2, B1, B2, C1, C2, care corespund diviziunii clasice de cunoaștere a limbii:

- nivel de bază (A) - utilizator elementar
- nivel intermediar (B) - utilizator independent
- nivel avansat (C) - utilizator experimentat.

Nivelul A1 (Introdactiv sau de descoperire) este considerat nivelul elementar al capacității de înțelegere și producere a unei limbi străine care poate fi identificat. Înainte însă de a atinge acest nivel, copiii pot să îndeplinească cu eficacitate un anumit număr de sarcini specifice care corespund nivelului Pre A1, utilizând o gamă de mijloace lingvistice foarte limitată [192]. Acest nivel poate fi atins în ET, odată cu introducerea ÎLSET la vârsta de 6-7 ani.

La nivelul Pre A1 copilul poate înțelege afirmații scurte, foarte simple, cu condiția ca acestea să fie pronunțate lent și clar, însoțite de imagini sau gesturi pentru a sprijini înțelegerea și să fie repetate dacă este necesar. Copilul de 6-7 ani poate recunoaște, însuși și folosi cuvinte uzuale, frecvente în comunicarea de zi cu zi (numere, date, zile ale săptămânii, denumiri de obiecte, ființe și nume de persoane cunoscute etc.). Poate înțelege și poate răspunde la întrebări foarte simple care îl privesc direct (de exemplu, nume, vârstă și adresă), spuse cu claritate și viteză corespunzătoare vârstei și contextului educațional [41].

În tabelul 2.1. prezentăm un model de descifrare a nivelului PreA1, elaborat după CECRL și structurat pe formarea deprinderilor de înțelegere și vorbire [192].

Tabelul 2.1. Model de descifrare a nivelului Pre A1, elaborat după CECRL

Nivelul de învățământ	Grupa	Activități lingvistice	
		<i>Înțelegere</i>	<i>Vorbire</i>
EDUCAȚIA TIMPURIE Nivelul Pre A-1:	Pregătitoare (6-7 ani)	Poate identifica sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. Poate recunoaște auditiv denumirile unor obiecte, ființe din mediul apropiat în enunțuri simple și scurte, articulate clar și rar, pe teme uzuale, cu sprijin imagistic sau gestual din partea profesorului.	Poate pronunța sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. Poate reproduce cuvinte, modele verbale scurte și pe teme familiare cu sprijinul profesorului. Poate numi și descrie unele obiecte, ființe, din universul imediat, după mărime și culoare. Poate formula întrebări și răspunsuri scurte cu referire la propria persoană, obiecte, ființe din imediata apropiere, ajutat de profesor.

Modelul respectiv urmează a fi dezvoltat și structurat într-ul Curriculum opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie, care va include principiile, scopul, obiectivele, competențele specifice, unitățile de competențe, exemple de activități de învățare, sugestii metodologice, unități de conținuturi educaționale recomandate și sugestii de evaluare.

Scopul fundamental al învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani vizează achiziționarea de către copiii de această vârstă a competenței de comunicare orală elementară într-o limbă străină, necesare pentru a înțelege și produce enunțuri scurte și simple, care să corespundă, conform descriptorilor CECR la Limbi străine, nivelului Pre A1 în comprehensiunea orală și în producerea/ interacțiunea orală.

Conform CECRL, nivelul Pre A1 este baza formării nivelului mediu A1, nivelul de calificare când copilul nu a dobândit încă o capacitate de a se exprima autonom, ci se bazează pe un repertoriu de cuvinte și expresii pregătite [192, p .48]. Acest repertoriu poate fi însușit de copii la vârsta de 6-7 ani, el asigură formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre A1.

Competența lingvistică la nivelul Pre A1 vizează un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori achiziționate la nivel elementar, formate și dezvoltate prin învățarea unei limbi străine, a căror mobilizare în diverse contexte și situații de învățare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme de comunicare.

Competența lingvistică la nivelul Pre A1 poate fi atinsă prin formarea următoarelor competențe specifice:

1. *Receptarea mesajelor orale scurte în diverse situații de comunicare, manifestând atenție, interes și atitudine pozitivă;*

2. *Exprimarea mesajelor orale scurte, demonstrând comportament verbal și nonverbal în diverse contexte de comunicare uzuale;*

3. *Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine învățate, exprimând interes și respect pentru valorile naționale.*

Examinând dimensiunea CECRL, este important să subliniem faptul că învățarea unei limbi este un proces continuu și individual. Nu există doi utilizatori ai unei limbi, fie ei locutori nativi sau elevi străini, care ar avea exact aceleași competențe sau care și-ar dezvolta competențele exact în același mod. Orice tentativă de a defini anumite „niveluri” de competență este în mare măsură arbitrară, precum ea este arbitrară în orice domeniu al cunoștințelor sau deprinderilor. Cu toate acestea, din motive practice, este util de a elabora o scală de niveluri, cu scopul de a segmenta procesul de învățare în vederea elaborării programelor de studiu, descrierii conținutului examenelor de calificare etc. Numărul lor și nivelul pe care îl ating vor depinde în mare măsură de organizarea specifică a unui sau altui sistem educativ și de obiectivele care au reglementat elaborarea lor. Este posibil de a defini procedeele și criteriile pentru etalonarea și formularea descriptorilor utilizați, cu scopul de a caracteriza nivelurile succesive de competență [13, p. 21].

Concepția ÎLSET urmează a fi transpusă în practică printr-un Curriculum opțional la limba străină pentru copiii de 6-7 ani, elaborat pentru cadrele didactice, cu descifrarea tuturor componentelor unui curriculum.

Conținuturile curriculare ale ÎLSET includ cunoștințe elementare de vocabular, de gramatică elementară (substantive, verbe, articole, pronume etc.), structurate pe două dintre cele patru domenii ale comunicării - comprehensiunea orală și producerea/ interacțiunea orală.

Activitățile de învățare propuse în Curriculum opțional la limba străină pentru copiii de 6-7 ani reies din perspectiva comunicativ-funcțională de învățare a limbii și includ o diversitate de tehnici de comunicare integrată, transversale, abordate prin prisma funcționalității și a abordărilor acționale, urmărind dezvoltarea **deprinderii integratoare: înțelegerea la auz și producerea de mesaje orale scurte**, ca bază pentru interacțiunea verbală și formarea competențelor specifice corespunzătoare nivelului Pre A1 [41].

Învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani este diferită de cea în cadrul activității obligatorii. Preșcolaritatea este stadiul în care se realizează o evidentă învățare afectivă prin observarea conduitelor celorlalți, prin imitare dar și prin asimilarea unor cerințe și norme. Premisele învățării la această vârstă se integrează cu succes în formele de activitate specifice

copiilor: *joc, desen, modelare, etc*, cu condiția să fie îndrumate de pedagog; să acționeze conform regulilor, instrucțiunilor; să-și poată autoevalua obiectiv activitatea [21, p. 78].

Învățarea unei limbi străine nu poate fi redusă la predarea noțiunilor de gramatică și vocabular, finalitatea acesteia este de a crea copilului abilitățile necesare comunicării elementare în situațiile pe care le presupune viața sa cotidiană. Altfel spus, e nevoie de „o gramatică a folosirii limbii” sau „o gramatică a competenței de comunicare”, susține V. Păuș [88].

O abordare mai funcțională a noțiunii de „competență de comunicare” propun G. R. Tucker și W. E. Lambert, în opinia cărora dezvoltarea competențelor lingvistice presupun mai mult decât stăpânirea unui cod lingvistic, înseamnă „*dezvoltarea interesului și a sensibilității către valorile și tradițiile poporului a cărui limbă este studiată*” [177].

Formarea competențelor lingvistice la copii în timpul activităților de învățare a unei limbi străine presupune existența unor instrumente didactice adecvate. Conform opiniei lui A. Pereti, alegerea demersului metodologic relevă responsabilitatea cadrului didactic, sub rezerva să fie achiziționate cunoștințele [89, p. 102].

Una dintre activitățile specifice ET privind dezvoltarea competențelor lingvistice este *jocul didactic*, venit din antichitatea greacă și română, foarte actual și în ziua de azi, acțiune care constă în a plasa copiii într-o situație ludică cu caracter de instruire, antrenându-le inteligența, imaginația, creativitatea și conducându-i implicit la dezvoltarea comunicării – obiectiv cadru privind predarea - învățarea limbilor străine [29, p. 102].

Jocul didactic constituie o activitate mentală dinamică, care se desfășoară într-o atmosferă de distracție în care predomină acțiunea didactică simulată [39, p. 210].

Predilecția pentru joc este înăscută la copil, profesorului revenindu-i doar misiunea de a cultiva pe multiple căi această facultate, îndrumându-l să pătrundă în subtilitățile vieții reale și ajutându-l să conștientizeze valorile ei autentice.

Jocul didactic contribuie la stimularea activității personale, îmbunătățirea reciprocă a relațiilor dintre copii, copii și profesori, dezvoltă curiozitatea, contribuind la crearea unui anturaj psihologic favorabil, educă simțul răspunderii, disciplinei, corectitudinii, a unui comportament adecvat normelor de conduită.

Importanța jocului didactic în procesul educativ-instructiv a fost argumentată de savanți din diferite țări: J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly, Л. Выготский, V. Leontiev, S. Rubinștein, Ș. Amonașvili, T. Bădică, I. Dragan, R. Popescu, S. Cemîrtan, Gh. Rudic, A. Rotaru, L. Granaci, D. Patrașcu.

Studiile efectuate [153; 86] au arătat caracteristicile comune ale copiilor în ceea ce privește procesul de învățare prin joc. Pentru fiecare caracteristică a învățării la aceste vârste

corespund o serie de cerințe ce necesită a fi îndeplinite pentru asigurarea condițiilor unei dezvoltări optime [apud. 86].

Valorificarea jocului didactic în ÎLS generează situații comunicative, recurgând la diverse exerciții simulare, care, conform deducției cercetătoarei A. Solcan, conțin patru etape distincte: *crearea situației; înțelegerea situației; introducerea construcției cheie; fixarea unei noi construcții prin dramatizare* (jocul de rol).

Această acțiune pedagogică de creare a situației comunicative prin intermediul jocurilor ludice, respectând cele patru etape, permite copiilor să participe activ la o comunicare autentică.

Practica pedagogică a arătat că în astfel de situații comunicative, subiecții comunică degajat, devin independenți și responsabili de propria lor activitate, au practica de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt, li se oferă libertatea să ia decizii proprii, comunică interactiv, respectând coerență și coeziune discursivă în deplină conformitate cu situațiile create de comunicare, fac schimb de informații sau o informație dirijată în mod intenționat devine un mesaj [89, p. 7].

Pentru activitatea de învățare prin joc este caracteristic aceea că se realizează nemijlocit sub îndrumarea profesorului, el formulează obiective, îi învață să pună sarcini, dă exemple de modalități de soluționare, apreciază rezultatele. Aceste forme primare de activitate de învățare se deosebesc de cele desăvârșite prin faptul că sunt dependente de pedagog, iar cele din urmă se caracterizează prin independență crescândă a copiilor. Cercetările demonstrează că metoda de învățare prin joc la o activitate de limbă străină este mai eficientă decât includerea în activitatea de învățare doar a elementelor de joc.

Conceptorii de *standarde* și *curriculum pentru educația timpurie* abordează rolul învățării și dezvoltării timpurii în formarea personalității copilului, precum și a metodologiilor alternative de tratare globală și individuală a copiilor. Pornind de la realitățile educaționale ale Republicii Moldova, considerăm oportun de a completa *Standardele de învățare și dezvoltare ale copilului de la naștere până la 7 ani* cu un standard privind cerințele pentru învățarea unei limbi străine, de la vârsta de 6-7 ani – o realitate de mult simțită, și, plecând de la standardul respectiv, elaborarea unui *Curriculum opțional la limba străină pentru IET*. Astfel, la domeniul de dezvoltare: Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii; Subdomeniul 1: Dezvoltarea limbajului și a comunicării orale, am introdus *Standardul 6. Copilul va fi capabil să înțeleagă și să se exprime, la nivel elementar, într-o limbă străină*, cu următorii indicatori: 482. *Percepe cuvintele unei limbi străine, spuse în enunțuri scurte*; 483. *Descoperă intonația specifică unei limbi străine*; 484. *Înțelege mesajul unor texte scurte, formulate de către alte persoane*; 485. *Pronunță cuvinte, enunțuri scurte după adult sau bandă (model)*; 486.

Formulează enunțuri simple, comprehensibile semantic; 487. Întreține scurte dialoguri în mediul formal și informal, valorificați în experimentul pedagogic [113, p. 68].

Efectul scontat în urma implementării Concepției ÎLSET ce urmează a fi valorificat într-un COLSET este achiziționarea de către copiii de 6-7 ani a unor competențe lingvistice la nivelul Pre A1.

2.3. Condiții pedagogice pentru învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani

Orice activitate de învățare pornește de la descrierea condițiilor care influențează producerea învățării. Învățarea nu se petrece numai ca un eveniment natural. Ea se poate produce și în anumite *condiții* care pot fi observate și chiar controlate. Identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale procesului de organizare și conducere a instruirii. Pentru a fi eficient, profesorul trebuie să știe nu numai de unde pornește copilul și încotro se îndreaptă, dar și care sunt condițiile prealabile, specifice învățării limbilor străine în ET, precum și ce va fi capabil copilul să învețe în continuare [90].

Datele observațiilor îndelungate ale progresului copiilor care au avut loc în școlile Academiei de Științe a URSS Pedagogice, au arătat că predarea timpurie a limbilor străine:

- stimulează vorbirea și dezvoltarea generală și, în consecință, crește valoarea educației generale a învățământului;
- implică copiii în alte culturi, formându-le cunoștințe de cultură generală, fără de care nu te poți integra în societatea de azi;
- creează o bază de plecare mai bună pentru limbi (folosind perioada sensibilă în dezvoltarea vorbirii copilului), previne formarea barierelor psihologice care apar la începutul învățării unei limbi străine, la vârsta de 10 - 11 ani; îmbunătățește abilitățile de învățare generale (capacitatea de a lucra cu cartea, cu cărți de referință) și formarea de competențe specializate (de exemplu, capacitatea de a lucra cu micul dicționar bilingv) prin extinderea domeniului de aplicare a acestora în procesul de utilizare a limbilor străine [145].

Luând în considerare rezultatele din ultimii patruzeci de ani de cercetare în domeniul învățării timpurii a unei limbi străine, care au fost obținute în diverse țări, împreună cu un amplu proces de învățare experiențială, se poate demonstra că există rezultate pozitive, care s-au produs în mod repetat, și care servesc drept bază pentru proiectare și realizarea demersului experimental al cercetării noastre, pentru a putea pune în aplicare Concepția și Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine începând cu vârsta de 6 ani. Însumând, pe scurt, avantajele învățării unei limbi străine de către copiii de 6 ani, poate fi remarcat faptul că studiul limbilor străine la această vârstă este utilă pentru toți copiii, indiferent de capacitățile lor de pornire, întrucât produce:

- un efect pozitiv incontestabil asupra exprimării lumii interioare și stimularea potențialului natural pentru dezvoltarea în continuare a proceselor psihice cognitive ale copilului: memorie, atenție, gândire, percepție, imaginație etc.;

- stimularea influenței asupra abilităților generale și de exprimare ale copilului;
- valoare educațională și informativă incontestabilă, care se manifestă în implicarea timpurie a copilului în cultura altei țări.

Pe de altă parte, au fost remarcate, și argumente referitoare la influența negativă a învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7ani, atât în ceea ce privește dezvoltarea anumitor procese psihice cognitive (de memorie, de gândire), cât și din punct de vedere educațional în ansamblu.

Catedra de Limbi Străine a Institutului Pedagogic de Stat Vladimir. P. Lebedev-Polyansky exprimă următoarele considerații cu privire la începutul timpuriu inutil (și chiar dăunător) al predării limbilor străine:

- mișcarea disciplinei în grădiniță și creșterea orelor sunt practic ineficiente, dacă finalizarea școlarizării va avea loc la o oră pe săptămână;
- memoria la vârsta preșcolară este în special mecanică, extrem de instabilă, materialul este uitat repede, deoarece nu este susținut de calitățile necesare ale atenției și gândirii;
- conținutul activităților la vârsta de 6-7 ani se complică, în legătură cu pregătirea pentru școală.

În plus, reproșul că „copiii sunt lipsiți de copilărie“ își găsește argument printre cei care cred că, odată cu introducerea unei limbi străine în educația copiilor de 6-7 ani, complică și mai mult procesul de pregătire pentru școală. Introducerea unei limbi străine se dovedește a fi un obstacol în calea soluționării principalelor sarcini ale Instituției de Educație Timpurie.

Cercetătorii și profesorii de la Institutul de Cercetări pedagogice în domeniul limbilor străine din Lituania, care se ocupă cu problemele metodologice de predare a limbilor străine începând cu vârsta de 6-7 ani, de asemenea, s-au întrebat dacă predarea unei limbi străine la copiii de vârstă preșcolară este justificată și adecvată din următoarele motive:

- Absența unui mediu lingvistic cu puține ore (2 ore pe săptămână) și, în consecință, se bazează pe cunoștințele și abilitățile din limba maternă.

- Este dubios, nu numai din punctul de vedere pedagogic și metodic, dar, de asemenea, din motive medicale, ideea supraîncărcării copiilor de șase ani, învățând două limbi - maternă și străină.

- Predarea unei limbi străine în IET va presupune dificultăți semnificative de ordin organizatoric și economic, în special în zonele rurale, cu un număr mare de IET și mici. IET nu

sunt asigurate cu echipament pentru predarea limbilor străine sau educator specialist în limbi străine.

Cu unele argumente evidențiate mai sus (problema lipsei unui mediu de limbă străină, dificultăți economice și de cadre), suntem de acord. Cu toate acestea, vom susține în continuare punctul de vedere asumat în favoarea introducerii învățării unei limbi străine de la vârsta de 6-7 ani.

În opinia noastră, asigurarea condițiilor pedagogice de realizare a procesului de învățare a unei limbi străine va conduce la creșterea interesului de învățare timpurie a unei limbi străine și la îmbunătățirea calității educației timpurii, în ansamblu, prin:

- Accesibilitatea învățării unei limbi străine pentru toți copiii, nu numai pentru copiii din familii cu o situație financiară mai bună;
- Învățarea unei limbi străine, bazată pe o metodologie științific argumentată, în defavoarea celei lipsite de orice valoare educațională. Este cazul unor centre de educație, sau unor IET, unde se practică aceasta. Procesul de ÎLS fiind încredințat unor persoane întâmplătoare, fără studii în domeniu, fără o pregătire psihopedagogică necesară, specifică vârstei preșcolare.

Având în vedere ideile expuse mai sus, pentru obținerea rezultatelor pozitive, în realizarea ÎLSET în cele ce urmează formulăm *condițiile educaționale* necesare pentru învățarea limbilor străine la vârsta de 6-7 ani.

Potrivit G. Popoiag, învățarea este favorizată sau obstrucționată de *condiții și factori* a căror influență este cu atât mai mare cu cât tipul de învățare, cum este cel de limbi străine la nivelul educației timpurii, este încă insuficient fundamentat și consolidat mai ales pe baza unor experiențe, experimente, cercetări cu tradiție și care să fi beneficiat de mari profesori și savanți [97].

În această ordine de idei, prezentăm principalele concluzii desprinse din studiul realizat de către 6 cercetători din Europa, interesați de problema dată:

- Vârsta fragedă poate oferi beneficii considerabile pentru copii prin stimularea mecanismelor de achiziție naturală a limbajului, crescând durata totală de învățare și oferindu-le o experiență lingvistică și interculturală care poate avea benefice influențe formative în plan cognitiv, social, cultural, acustic, lingvistic și personal (inclusiv calități de perseverență și participare) și stima de sine.
- Cu toate acestea, vârsta fragedă nu garantează nimic pe cont propriu; acesta trebuie să fie însoțită minim de o educație bună, un mediu de susținere și continuitate de la un an la altul pentru a însoți în mod egal copiii de la grădiniță la învățământul primar și secundar (să se asigure continuitatea).

- Cercetarea oferă câteva dovezi că motivația nu este doar de a trezi distracție și jocuri, dar și de provocare intelectuală și sentimente de satisfacție cu privire la succesul personal.
- Copiii par să meargă natural, prin anumite stadii de dezvoltare în limba lor țintă, un proces care pare a fi ghidat în parte, prin mecanisme interne pentru toți copiii; Unele studii sugerează de asemenea că toți copiii trec prin aceste etape, în aceeași ordine, dar există diferențe considerabile în viteza cu care au parvenit.
- Două dintre caracteristicile personale care par cel mai puternic asociate cu competență în limba țintă sunt „motivație” și „abilitate”. În jurul vârstei de doisprezece ani, „abilitatea” pare a fi responsabilă pentru o diferență semnificativă în rezultat. Prin urmare, este absolut esențial să înțelegem că "abilitatea" nu este ceva care este fixat la naștere. Este într-adevăr o calitate care poate fi dezvoltată și consolidată în timp. De aceea, în primele etape de învățare, rezultatele sugerează că este util să nu se concentreze exclusiv asupra activităților distractive de utilizare a limbii, ci să-i însoțească pe copii în activități pentru a asimila concepte semnificative despre limbă (oferind astfel un metalimbaj, să se adapteze învățarea și utilizarea limbii) și de a spori sensibilitatea lor la modele ton și de bază, toate din care sunt legate de capacitatea de învățare a unei limbi.
- Dacă încrederea este o calitate importantă pentru a încuraja, aceasta ar trebui să păstreze, de asemenea, unul din mesajele-cheie din studiul Blondin, și anume faptul că mulți copii (chiar și atunci când se află într-un mediu de imersie) nu par a fi în măsură să se deplaseze de stadiul învățării enunțurilor fixe învățate pe de rost. Pentru a-i ajuta să câștige o comandă mai flexibilă a limbilor țintă, este util să se treacă de la o vârstă fragedă la activități axate pe exprimarea orală și a se concentra pe corectitudinea formei și semnificației, dar și pe activitățile care necesită reacții spontane și cele care pot fi prevăzute și pregătite.
- Ca și toți cursanții, copiii trebuie să beneficieze din plin de răspunsuri adecvate care să îi ajute să-și monitorizeze progresul. Aceste reacții pot fi pozitive (încurajarea), dar, de asemenea, negative în cazul în care sunt făcute într-un mod constructiv (care ajută la identificarea și corectarea erorilor gramaticale). Cu condiția să nu submineze încrederea sau stima de sine. Aceste reacții nu trebuie să ia forma unui training didactic de cadre didactice, care pot să apară, de asemenea, în timpul proceselor în care copiii sunt încurajați să se concentreze pe formă și sensul lor.
- Este benefic pentru copii la toate nivelurile (inclusiv la grădiniță) să fie încurajați să reflecteze asupra învățării lor.

- Povestirile joacă un rol important în învățarea limbilor străine la copii, nu numai pentru că ei sunt interesați în mod natural de povești și fac apel la imaginația lor, dar și pentru că includ o structură narativă care pot fi utile pentru o învățare mai generală.

- Unele studii au arătat că statutul socio-economic ar putea afecta negativ învățarea unei limbi străine în grădiniță. Este extrem de important ca copiii să nu fie penalizați. Într-o Europă bazată pe drepturi egale și beneficiile cetățeniei, este esențial ca toți copiii, nu doar o minoritate privilegiată, să dezvolte în cele mai bune condiții posibilitățile lor înnăscute în ceea ce privește achizițiile de limbă.

- Rezultatele copiilor pot fi așteptate în mod rezonabil la sfârșitul școlarizării lor primare, care sunt foarte dependente de modelele particulare ale curricula adoptate de limbi. Rezultatele variază considerabil între, de ex: modelul 1. predarea unei anumite limbi țintă pentru aproximativ o oră pe săptămână în baza manualelor și planurilor de lecții date; modelul 2. la fel ca în modelul 1, dar o învățare a limbilor străine mai flexibilă centrată pe interesele și situațiile personale ale copiilor; 3. un model care favorizează "conștientizarea lingvistică și culturală", cel puțin la început, mai degrabă decât predarea unei limbi anumite și modelul 4. forme de învățământ bilingv, inclusiv imersiune parțială sau totală, în care factorii de "timp" și "intensitatea" sunt mult mai mari. Cercetarea ne spune clar că modelul 4 generează cele mai ridicate niveluri de competență în limba țintă, dar este puțin probabil să fie universal aplicabile. Modele 1, 2 și 4 toate oferă un mare avantaj potențial pentru a activa mecanismele de achiziție a limbilor străine pentru copiii mici, prin încurajarea acestora de a avea să se confrunte cu un nou limbaj specific, dar dacă unul dintre aceste modele este adoptat, cercetarea sugerează că este benefic să includă elemente ale modelului 3) pentru a ajuta copiii să-și dezvolte o conștientizare meta-lingvistică și eco-culturală.

- Toate cercetările arată că învățarea timpurie a limbilor străine nu poate reuși la un nivel înalt în întreaga Uniune Europeană sau în orice stat membru fără un sprijin important în formarea cadrelor didactice înainte de a se angaja și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, la nivelul structurilor și inițiativelor naționale și transnaționale [99].

Reieșind din aceste date, încercăm să elucidăm condițiile educaționale necesare pentru ÎLSET, a căror importanță devine evidentă pentru orice specialist în domeniu.

O prezentare a condițiilor ce guvernează producerea învățării ne este oferită de psihologul R. Gagné. El distinge între două categorii de condiții: *condiții interne*, care țin de particularitățile și disponibilitățile celui care învață și *condiții externe*, care sunt independente de subiectul supus învățării și provin din specificul situației de instruire [53, p. 27].

Variabilele externe nu produc nici un efect dacă, de exemplu, copilul nu este motivat sau dacă nivelul de dezvoltare necesar nu este atins. La fel, dacă factorii interni sunt prezenți, e necesară și o stimulare externă pentru a se realiza învățarea.

D. Ausubel consideră că factorul cel mai important care influențează învățarea este *structura cognitivă*, adică „cunoștințele existente, constituite din fapte, noțiuni, propoziții, teorii și date perceptuale brute, de care cel ce învață poate dispune în orice moment” [3, p. 76].

Una din condițiile psihologice care trebuie respectată și creată de profesor în cadrul învățării limbilor străine în ET constă în ***cunoașterea particularităților de vârstă ale copiilor de 6-7 ani***. Fiecare perioadă de vârstă este caracterizată prin însemnate schimbări cantitative și calitative care conferă atât proceselor psihice luate separat cât și vârstei respective în ansamblul său de calități [51, p. 42-45].

Respectarea particularităților de vârstă ale copiilor de 6-7 ani indică asupra faptului că este necesar să pornim în educație și instruire de la datele copilului, de la natura sa interioară. Conform teoriei lui Л. Выготский, învățarea se va face în raport cu *zona dezvoltării proxime*, în sensul că i se va da copilului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat și care îi va asigura dezvoltarea psihică în perspectivă [146, p. 95].

Perioada de vârstă între 6 și 7 ani este numită vârsta preșcolară pregătitoare și este consacrată pregătirii copilului pentru instruirea în școală. Această perioadă de vârstă reprezintă vârsta senzitivă, a maximei receptivități, când modelarea psihicului uman cunoaște cele mai consistente transformări [51, p. 113]. Motorul dezvoltării psihice a copilului îl constituie adâncirea contradicțiilor dintre solicitările externe și posibilitățile interne. În acest context de referință, este oportună analiza proceselor psihice cognitive specifice copiilor de vârstă preșcolară pregătitoare:

Nivelul senzorial al cunoașterii. În perioada preșcolară se dezvoltă sensibilitatea tuturor analizatorilor. Între cunoașterea tactil-chinestezică și cea vizuală se stabilesc legături importante. Obiecte identificate anterior vizual, pot fi precizate acum prin simțul tactil și recunoscute (după ce, anterior, drumul era de la aproape la departe).

Relații asemănătoare se realizează și între simțul chinestezic și cel auditiv. Spre vârsta de 6 ani, se dezvoltă auzul de orientare, cel fonematic, cel muzical. Copilul identifică obiectele și după sunetul produs. Sensibilitatea gustativă și cea odorifică se amplifică și ele, în sensul că devin mai conștiente. Totuși, în procesul de învățare cele trei simțuri principale rămân văzul, auzul și chinestezia. (Ultimul predominat la vârsta preșcolară. Treptat, celelalte două îl înlocuiesc.

Percepțiile de timp și spațiu se dezvoltă la copilul preșcolar în strânsă legătură cu limbajul. De exemplu, percepția de spațiu se leagă de înțelegerea cuvintelor: alături, jos, sus,

înalt, scund, mic, mare, dreapta, stânga, aproape, departe, peste, aici etc. *Percepția de timp* se dezvoltă în legătură cu înțelegerea cuvintelor: acum, atunci, imediat după, înainte de, în același timp, repede, încet, după-amiaza, seara. Se dezvoltă și experiența așteptării.

Este momentul în care necesitatea exclusivă de satisfacție imediată se restrânge în favoarea acceptării treptate și a satisfacției amânate, condiție a integrării sociale. Cea mai importantă dezvoltare a percepției la copilul preșcolar constă în trecerea acestuia la observație [107]. Astfel, percepția, transformată în observație, prin exersări, devine pricepere [56]. În structura unui astfel de model perceptiv complex, pe care îl putem numi *observație*, apar nu numai componente perceptive, ci și aspecte ale altor fenomene psihice, cum ar fi atenția, memoria, gândirea [57, p. 113].

Dezvoltarea imaginației. Jocul cu rol creează copilului posibilitatea reproducerii întregii game a trăirilor afective, cu întreținerea și *dezvoltarea imaginației*. Un fenomen specific *imaginației*, la vârsta preșcolară, este fabulația sau falsa minciună. Copilul amestecă realitatea cu intențiile și cu dorințele sale. Imaginația copilului preșcolar se oglindește și în desen.

În *dezvoltarea imaginației* copilului preșcolar, un rol important îi revine funcției reglatoare a limbajului și gândirii. La vârstele de 6-7 ani, asistăm deja la un important salt calitativ în dezvoltarea imaginației, în sensul că se intensifică procesul de combinare a reprezentărilor pe plan intern, eliminându-se tot mai mult situațiile practice. Astfel, înainte de a începe să se joace, copilul reflectă inițial asupra temei, își elaborează un plan de desfășurare a jocului. În joc, copilul interpretează anumite roluri, rezolvă anumite sarcini, pentru care trebuie să respecte anumite reguli. Deci, în situația de joc, imaginația copilului este controlată de aceste reguli, în acest mod ea devenind voluntară. Unele situații de joc devin simbolice. Spre exemplu, atunci când copilul „dă de mâncare păpușii”, el simbolizează acțiunea respectivă, nu imitând acțiunea de alimentare, ci subliniind semnificația socială a faptului în sine.

Asistăm acum la o etapă a preșcolarității de preluare și generalizare a reprezentărilor la nivelul interpretărilor verbale. Astfel, se accentuează caracterul conștient, intenționat și planificat al imaginației [56].

Dezvoltarea atenției. Dezvoltarea intelectului copiilor n-ar fi posibilă fără avansarea *atenției*, care include capacitatea de orientare, focalizare și concentrare asupra obiectelor și fenomenelor pentru redarea lor adecvată. La vârsta preșcolară, sub influența *gândirii* și *limbajului*, are loc organizarea *atenției voluntare*. Crește stabilitatea, concentrarea *atenției*, se mărește volumul *atenției*, ea capătă un caracter activ și selectiv [135, p. 107]. *Atenția* se menține 5-7 minute la preșcolarul mic, 20-25 minute la preșcolarul mijlociu, 45-50 minute la preșcolarul mare. Moment important de care ținem cont la planificarea și realizarea activităților de limbă străină în educația timpurie.

Dezvoltarea memoriei. Memoria preșcolarului are caracter concret, perceptibil, fragmentar, spontan, involuntar etc., ceea ce face ca fixarea și păstrarea cunoștințelor să se facă mai ușor prin intermediul materialului didactic, al ilustrațiilor etc., adică prin fixarea concret senzorială [9].

La copiii de 6-7 ani predomină memoria involuntară. Ei memorizează ușor ceea ce le trezește interes și le provoacă emoții puternice: povestiri interesante, poveștile, cântecele care i-au impresionat. Autocontrolul la această vârstă lipsește. Copilul de 6-7 ani nu-și verifică calitatea memorării prin reproducere, ci repetă materialul de atâtea ori, de câte i-a spus învățătorul [ibidem].

Memoria este contextuală. O poezie întreruptă, trebuie reluată de la început [107].

La vârsta preșcolară, copilul este capabil să absoarbă fără efort un număr mare de cuvinte, clișee de vorbire, pe baza imitării posedă pronunția, intonația, copiind discursul profesorului. Cu vârsta, aceste abilități ale copiilor se estompează și necesită mult mai multe eforturi pentru a obține aceleași rezultate ale învățării. Viteza și durabilitatea memorării materialului de limbă străină la această vârstă se explică atât prin dominanța mecanismelor memoriei de lungă durată, cât și prin prezența fenomenului de „imprimare”, imprimând materialul limbii în conștiință, în funcție de disponibilitatea motivației și stimulului necesar. Psihologii consideră că anume vârsta copiilor de până la 8 ani este posibilă pentru imprimare [apud, 145].

Așadar, cunoașterea proceselor *memoriei* copilului de 6-7 ani îi va ajuta profesorului de limba străină să organizeze corect activitatea de învățare, punând o serie de sarcini în fața sa cu scopul dezvoltării *memoriei*:

- Principala condiție a memorării constă în înțelegerea și repetarea organizată de către copii, atitudinea lor activă și pozitivă față de cunoștințe, atenția concentrată în timpul memorării, intervenția întăririi voluntare și formarea la copii a interesului față de cele învățate.
- Educatorul trebuie să orienteze copilul cum trebuie să învețe, cum să repete și să memorizeze materialul dat.
- Profesorul trebuie să acorde o mare atenție la volumul materialului necesar de memorat.
- Profesorul trebuie să aplice mai mult material intuitiv-didactic.

Dezvoltarea gândirii. Gândirea preșcolarului este intuitivă și preoperatorie. Este o *gândire preconceptuală* sau *cvasiconceptuală*. *Gândirea concretă* a copilului se deosebește foarte puțin de impresiile sale reale. Odată cu folosirea cuvintelor, copilul devine capabil de *gândire simbolică*. Astfel, folosindu-se de cuvinte ca simboluri ale obiectelor, fenomenelor, persoanelor, acțiunilor, își dezvoltă abilitatea de a înțelege și de a comunica. La această vârstă,

are posibilitatea de a se juca „de-a școala”, „de-a mama”, dezvoltând jocul imaginar, unde cuvintele tind de multe ori să înlocuiască situațiile concrete.

La vârsta preșcolarității, există o perioadă *preoperatorie*. Lipsesc noțiunile de conservare, greutate, volum. Până la 7 ani, persistă *gândirea intuitivă*, preșcolaritatea fiind abia perioada organizării și pregătirii dezvoltării *gândirii operatorii*.

Din cele expuse anterior, ajungem la concluzia că profesorul de limbi străine, care urmează să predea în ET, trebuie să utilizeze cu măiestrie totalitatea mijloacelor intuitive, acționale și verbale de care dispune, pentru a sprijini și accelera formarea proceselor *gândirii* la copiii de 6-7 ani.

Dezvoltarea limbajului este strâns legată de evoluția *gândirii*, dacă ne conducem de formula: „*Gândire fără limbaj nu există, limbaj fără gândire da*”. Dezvoltându-se concomitent cu *gândirea*, *limbajul* preșcolarului se îmbogățește intens, devenind un instrument activ în relaționare. Extinderea raporturilor copilului cu realitatea înconjurătoare se răsfrânge direct asupra *limbajului* său [Ibidem].

Copilul învață noțiuni empirice într-un ritm ce nu va mai fi același în toată viața sa [142, p. 66]. Acesta se dezvoltă cantitativ. Astfel, vocabularul activ al copilului cuprinde la 4 ani 1600-2000 cuvinte, la 5 ani 3000, iar la 6 ani 3500. Totodată, se limpezește pronunția, structura gramaticală, se trece de la vorbirea situativă la cea contextuală; expresivitatea limbajului se caracterizează prin sporirea caracterului explicit al vorbirii și transformarea unei părți a comunicării nonverbale în comunicare verbală, ce oferă posibilitatea introducerii unei limbi străine de la 6 ani în vederea dezvoltării vocabularului și obținerii unei pronunții corecte.

Modul în care se dezvoltă limbajul este puternic influențat de mediul în care trăiește copilul, de cât de mult i se vorbește, de cât de mult este stimulat să folosească limbajul în comunicare, de câtă satisfacție i se va oferi prin limbaj [107].

Alături de abordările tradiționale ale procesului de memorare (bazată pe imitare și pe bază de generalizare), ca fiind unul dintre elementele principale ale procesului cognitiv, există un punct de vedere diferit, care, în opinia noastră, poate fi baza ÎLSET.

Ca urmare a analizei teoriilor învățării, S. Amonashvili ajunge la concluzia că baza psihologică pentru achiziția limbilor străine la vârsta de 6-7 ani, nu este *memoria*, ci *capacitatea verbală, funcția de vorbire*. Această funcție sau capacitate este pur individuală, iar manifestarea ei este o manifestare a potențialului interior al copilului. Acest proces nu necesită operațiuni psihice complicate pentru a dezvălui legile limbii, acestea nici nu există la un copil de 6-7 ani. Operațiunile mentale apar la copil ca rezultat al experiențelor sale de viață și activităților din mediul înconjurător și se adâncesc, se formează în funcție de achiziția limbii. Astfel, funcția de

vorbire înăscută rezolvă o problemă mult mai complicată decât memorarea mecanică a cuvintelor. Funcția de vorbire înăscută este dotată cu următoarele caracteristici specifice:

1) *Limitarea în timp*. Pe măsură ce copilul asimilează limba, funcția de vorbire slăbește treptat și la 9-11 ani încetează. Copilului îi rămâne noua formare - limba, mecanismul de vorbire, iar funcția cu predeterminarea sa genetică își pierde semnificația. De aceea, ar trebui de profitat de puterea funcției înăscute prin introducerea învățării unei limbi străine din ET.

2) *Abilitatea de a analiza simultan și de a sistematiza fluxurile de vorbire de limbă maternă și străină*. Condiția principală este de a asigura încredere în necesitatea de a opera o limbă străină în mediul înconjurător;

3) *Dorința de liberă circulație*. Această caracteristică a funcției de vorbire constă în încurajarea copilului de a comunica cât mai mult posibil la activitățile de învățare a limbilor străine. Formele de comunicare fără limite în procesul de învățare ar trebui să prevaleze. Într-o atmosferă de comunicare liberă, binevoitoare și prietenoasă, funcția de vorbire este inclusă într-o activitate multilaterală activă, funcționează la capacitate maximă [145].

O altă *condiție internă* a ÎLSET, este motivația, deoarece individul care învață nu reprezintă doar o entitate cognitivă. El manifestă stări afective sau emoționale în contextul motivațional, al atitudinilor, al personalității, care influențează învățarea atât în mod direct, cât și indirect. D. Ausubel subliniază că *variabilele afective* acționează în primul rând în faza învățării inițiale, moment în care ele îndeplinesc o funcție de energizare ce poate facilita fixarea noțiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive [106].

În activitatea de ÎLSET, *motivația, voința, afectivitatea și atenția* au rol stimulator și reglator. *Motivația* este forța motrice a întregii activități umane, fiind o structură psihică activatoare și predispozantă, ceea ce determină omul să urmărească atingerea unor scopuri. Motivația învățării energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției preșcolarului creându-se o stare de pregătire pentru activitatea de învățare a limbilor străine, fiind, totodată una din cauzele pentru care acesta o va învăța sau nu.

La *condițiile interne* ale învățării se asociază cele *externe* constituite din: *statutul profesorului, mediul grădiniței și al grupei, mediul socio-familial*.

Profesorul, ale cărui drepturi și obligații generale sunt înscrise în Statutul cadrelor didactice, îndeplinește următoarele funcții generale: organizator al procesului instructiv – educativ; educator; partener al educației. De subliniat aici este faptul că relația educator-educat are ca scop dezvoltarea integrală a personalității preșcolarului, punând accent deosebit pe dezvoltarea încrederii în sine a acestuia [112].

Pregătirea *profesorului* pentru activitățile didactice condiționează în cea mai mare măsură succesul copiilor. Această pregătire începe cu alcătuirea planificării, unde va preciza la fiecare

modul numărul de activități, competențele, obiectivele operaționale ce urmează a fi realizate, strategiile didactice, materialul didactic și instrumentele de evaluare a cunoștințelor sau deprinderilor. După fiecare activitate este bine ca *profesorul* să se autoanalizeze întrebându-se cât a reușit să transmită copiilor, dacă aceștia au înțeles subiectul și cum ar trebui să procedeze la activitățile următoare. După fiecare modul, este bine să se testeze copiii pentru a se convinge dacă și-au însușit cunoștințele necesare pentru a trece la modulul următor. De asemenea, va fi preocupat să folosească cu precădere metodele active, angajând copiii în procesul de elaborare a cunoștințelor și formarea competențelor lingvistice într-o limbă străină [90, p. 52-53].

O altă condiție obligatorie pentru ÎLSET este de a crearea unui *mediu educațional* în care copilul să-și găsească modalitatea individuală de învățare. Prin *mediu educațional* înțelegem un set de factori externi care contribuie la o manifestare activă și creativă a copilului. Această condiție implică aspectele tehnice ale procesului educațional, ținând cont de vârsta și caracteristicile psihologice ale copiilor de 6-7 ani, educarea copiilor în plinătatea unicității sale și capacitatea de a-și exprima în mod activ și creativ individualitatea lor, precum și este menționat în Cadrul de Referință al ET. Atmosfera *mediului educațional* trebuie să fie pozitivă, plăcută, prietenoasă, să le ofere copiilor încredere și o stare generală de siguranță [12].

Mediul grădiniței și al grupei de copii reprezintă ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, angajați în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane. Pentru a avea efecte benefice la ÎLSET, mediul grădiniței și al grupei de copii trebuie să fie tonic, să stimuleze *motivația* pentru învățare. Procesul didactic, văzut din perspectiva mediului grupului de copii, trebuie proiectat și realizat în maniere diferențiate și individualizate, nu numai în concordanță cu natura grupului și cu vârsta subiecților ci și după profilul fiecărui colectiv preșcolar, după particularitățile membrilor acestora. Trebuie, în același timp, să se țină seama de raporturile ce apar între copii. În prezent, psihopedagogii recomandă instaurarea unor relații colegiale, de respect și încredere reciprocă, de învățare colaborativă mai degrabă decât competiția, prevenirea și eliminarea stărilor conflictuale [97].

Mediul socio-familial influențează, fără dubiu, dezvoltarea personalității și ansamblul ei. Pentru învățământul de limbi străine, existența în familie a unor membri care vorbesc limba țintă învățată de preșcolar este un motiv important care determină copilul să facă eforturi să-și însușească acest obiect de studiu, fiind totodată și condiție favorizantă, mai ales dacă în relațiile dintre ei se folosește pentru comunicare acest nou „instrument”.

Așadar, identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale procesului de organizare și conducere a instruirii. Reușita sau nereușita învățării unei limbi străine se datorează influenței combinate a celor două categorii de condiții (interne și externe).

În concluzie, există o multitudine de condiții și factori care influențează învățarea unei limbi străine, dar dintre aceștia psihopedagogia consideră ca fiind preponderenți cei care sunt legați de vârstă, aptitudini (cu accent pe cele care sunt indispensabile asimilării unei limbi străine) și motivație. Trebuie subliniat faptul că așteptările tuturor celor interesați de ÎLSET, în deosebi, părinți și autorități în acest domeniu - să nu depășească ceea ce preșcolarul, la diferite etape de dezvoltare și în condiții concrete date, poate realiza și s-ar putea pretinde în mod real.

2.4. Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)

Educația timpurie, ca primă treaptă de pregătire pentru educația de bază, asigură intrarea copilului în sistemul de învățământ obligatoriu (în jurul vârstei de 6 ani), prin formarea capacității de a învăța [6].

Pedagogia postmodernă promovează modelul proiectării curriculare și evidențiază necesitatea integrării „limbilor străine” în structura de organizare a conținutului de tip formal, dar și nonformal, în scopul valorificării depline a resurselor personale, informaționale comprimate în experiența de învățare și de viață a copilului care, nemijlocit, include și necesitatea învățării unei limbi străine [19; 20].

Politicile și practicile educaționale naționale și internaționale, aspectele psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine, specificul învățării limbilor străine la vârsta preșcolară, fundamentarea teoretică precum și conceptualizarea învățării limbilor străine în educația timpurie ne-au condus la necesitatea proiectării unui *Curriculum opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie* (COLSET), realizat în acord cu actualele documente de politici educaționale naționale și internaționale: Codul Educației al Republicii Moldova (2014); Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020; „Educația-2020”; Cadrul de Referință al Curriculumului Național; Cadrul de Referință al Educației Timpurii în Republica Moldova (2018); Curriculum pentru educație timpurie (2018); Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani (2019); Curriculum la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu instruire în limba minorităților (2018); Curriculum național la limba străină pentru învățământul primar (2018); Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare-învățare-evaluare. Volumul complementar (2018) și promovează abordarea sistemică a conceptului de curriculum, modelul de proiectare curricular centrat pe competențe și finalități, conceptualizarea învățării din perspectivă inter- și transdisciplinară.

În acest context, COLSET reprezintă un document de tip reglator, care a respectat cerințele de elaborare a curriculumului școlar, propus de cercetătorii S. Cristea [37], C. Cucos

[40], Vl. Guțu [66], I. Guțu [63], L. Pogolșa, N. Bucun [96], S. Cemortan [20] M. Hadîrcă, I. Botgros [67], L. Cuznețov [45] etc.

În cercetarea noastră, învățării limbilor străine (*ÎLS*) îi revine rolul de *activitate opțională* care derivă din *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* în domeniul de dezvoltare C: Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii, care a și solicitat elaborarea unui *Curriculum opțional*.

Preliminarii. *Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)* este un document normat de tip reglator, ce vizează normarea și reglarea procesului de învățare a unei limbi străine, el este racordat cu tendințele actuale la nivel european de învățare timpurie a unei limbi nematerne/străine și reprezintă o noutate pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova. Cursul opțional „*Limba străină*” se adresează preșcolarilor din grupa pregătitoare. Este un curs de un an ce urmează a fi administrat cu două ore pe săptămână.

Funcțiile COLSET derivă din documentele de referință în vigoare din sistemul educațional, având caracter reglator și strategic: de conceptualizare, proiectare, corelare, reglementare și normare, de orientare a procesului de învățare a unei limbi străine în IET.

Scopul elaborării COLSET constă în concretizarea și implementarea politicilor educaționale naționale și europene legate de procesul de proiectare-predare-învățare-evaluare a activităților de învățare a unei limbi străine în ET.

Nevoia de a introduce *Curriculumul de învățare a unei limbi străine* la nivelul educației timpurii a fost dictată de mai mulți factori, precum:

- sporirea calității învățării limbilor străine la copiii de 6-7 ani;
- racordarea procesului de învățare a limbilor străine la documentele de politici europene, și anume la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare-învățare-evaluare;
- corelarea competențelor de comunicare în limba străină cu nivelurile europene de performanță lingvistică conform CECRL;
- racordarea conținuturilor educaționale din actualul Curriculum cu cele din curricula conexe la nivel preșcolar și primar: Curriculum pentru educația timpurie [42], Curriculum la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu instruire în limba minorităților [41], Curriculum disciplinar. Limba străină I [44].

Cadrul conceptual

Uniunea Europeană încurajează activ cetățenii să învețe și alte limbi europene decât cea maternă. Profesorilor de limbi străine le revine un rol esențial în construirea unei Europe a multilingvismului. Dozând corect competențele lingvistice și cele pedagogice, și cadrele

didactice din Republica Moldova pot trezi copiilor dorință și entuziasm pentru cunoașterea limbilor străine.

Curriculumul la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie are caracter opțional și este elaborat pentru a fi implementat în grupa pregătitoare a IET, la vârsta de 6-7 ani. Implementarea Curriculumului propus solicită respectarea unor **principii generale**, care orientează practica didactică a cadrelor didactice din domeniul învățării limbilor străine la vârsta de 6-7 ani, prin care pot fi atinse scopul și finalitățile educaționale ale ÎLSET: **Principiul educației centrate pe copil; Principiul valorificării particularităților de vârstă; Principiul liberei opțiuni (al motivației proprii); Principiul învățării active bazate pe joc; Principiul educației ca interacțiune dintre părinte/profesor și copilul educat; Principiul asigurării continuității/tranziției.**

Curriculumul opțional la Limba străină pentru instituțiile de Educație Timpurie (la vârsta de 6-7 ani) este structurat pe unități de învățare și vizează următoarele **COMPETENȚE SPECIFICE:**

1. Receptarea mesajelor orale scurte în diverse situații de comunicare, manifestând atenție, interes și atitudine pozitivă.

2. Exprimarea mesajelor orale scurte, demonstrând comportament verbal și nonverbal în diverse contexte de comunicare uzuale.

3. Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine învățate, exprimând interes și respect pentru valorile naționale.

În paginile următoare prezentăm o modalitate de proiectare și realizare a ÎLSET, structurată pe cele trei dimensiuni de competențe specifice și repartizate pe :

- unități de competență;
- activități de învățare;
- standarde și indicatori de performanță.

Tabelul 2.2. Unități de învățare (vârsta de 6-7 ani)

Unități de competență	Exemple de activități de învățare	Standarde și indicatori din SÎDC
1. Receptarea mesajelor orale scurte în diverse situații de comunicare, manifestând atenție, interes și atitudine pozitivă.		
1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunțuri simple. 1.4. Identificarea sensului formulelor elementare de adresare, de salut și de politețe în mesaje simple și scurte pentru a stabili un contact social. 1.5. Exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la salut, întrebare/instrucțiune simplă și scurtă, rostită clar și rar de cadrul didactic, însoțită de gesturi. 1.6. Observarea structurilor gramaticale specifice limbii străine în enunțuri simple și scurte. 1.7. Manifestarea atenției și a curiozității pentru înțelegerea unor mesaje audiate în limba străină, simple și scurte, pe teme familiare.	• Exerciții de recunoaștere a anumitor sunete, grupuri de sunete în cuvintele audiate, prin executarea acțiunilor potrivit sarcinii; • Exerciții de recepționare la auz a unităților lexicale, însoțite de suport vizual, și îndeplinirea însărcinărilor cadrului didactic; • Jocuri de selectare a unor obiecte/ imagini, conform sarcinilor propuse, din mesajul audiat; • Activități de asociere a cuvântului cu un obiect/ imagine; • Exerciții de percepere a sensului întrebărilor/răspunsurilor audiate; • Exerciții de sesizare a mesajului unui dialog audiat; • Acțiuni simple de aranjare a obiectelor/ imaginilor conform sarcinilor primite; • Exerciții de înțelegere a instrucțiunilor de tipul "ascultă și arată/repetă/găsește/colorează" etc.; • Exerciții de tipul da/nu; • Desenarea, colorarea unor imagini, potrivit mesajului audiat; • Jocuri didactice de recunoaștere, identificare a unor obiecte/ imagini dintr-o serie dată, utilizând fișe de lucru/carduri cu imagini; • Exerciții de utilizare a fișelor de lucru/cardurilor cu imagini; • Activități de audiere a unor înregistrări în format CD/din cărți sonore, pe teme familiare; • Exerciții de audiere a unor poezii, simple și scurte (CD, mp3); • Exerciții de audiere a unor cântece simple pentru	DFFS Standard 2. Copilul va fi capabil să manipuleze obiecte pentru dezvoltarea motricității fine. 65. Utilizează obiecte de diferite forme și dimensiuni, revenind asupra sarcinii chiar dacă are dificultăți. Standard 4. Copilul va fi capabil să utilizeze simțurile în orientarea mișcărilor sale. 105. Răspunde la diverse semnale de natură diferită (culoare, sunet, simboluri grafice). 106. Manipulează cu păpuși (de ex. păpuși care pot fi îmbrăcate pe mână, marionete etc.). DLC Standard 1. Copilul va fi capabil să înțeleagă semnificația mesajului vorbit. 384. Solicită ajutorul adultului atunci când nu înțelege un cuvânt sau un mesaj. Standard 6. Copilul va fi capabil să înțeleagă și să se exprime la nivel elementar într-o limbă străină. 482. Percepe cuvintele unei limbi străine, spuse în enunțuri scurte. 483. Descoperă intonația specifică unei limbi străine. 484. Înțelege mesajul unor texte scurte, formulate de către alte persoane. Standard 8. Copilul va fi capabil să efectueze corespondențe între sunet și literă. 527. Înțelege că propoziția constă din cuvinte. Standard 10. Copilul va fi capabil să utilizeze diferite modalități de grafisme: desene, semne, forme, pregrafisme. 545. Utilizează semne, desene, jocuri, etc., pentru a

	copii în format mp3/mp 4; • Vizionarea unor secvențe de filme cu desene animate în limba străină; • etc. Produse: • Reacții verbale sau nonverbale; • Recepționare de întrebări/ răspunsuri la întrebări; • Receptare de dialoguri simple și scurte; • Înțelegerea unor descrieri simple; • Desene.	reda gânduri, idei, sentimente. D.C. <i>Standard 11.</i> Copilul va fi capabil să utilizeze metode și instrumente de integrare a mediului înconjurător. 691. Explorează mediul înconjurător prin intermediul activităților experiențiale.
2. Exprimarea mesajelor orale scurte, demonstrând comportament verbal și nonverbal în diverse contexte de comunicare uzuale.		
2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.2. Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului. 2.3. Numirea, descrierea orală a unor obiecte, ființe, din universul apropiat, după mărime și culoare. 2.4. Prezentarea unor informații elementare despre sine (nume, gen, vârstă), obiecte, ființe, cu sprijin din partea profesorului. 2.5. Oferirea răspunsurilor scurte și formularea de întrebări simple și scurte, în situații familiare, cu sprijinul profesorului. 2.6. Participarea cu interes la dialoguri simple și scurte, în situații familiare, cu respectarea regulilor de etichetă verbală. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare. 2.8. Manifestarea curiozității pentru schimbul de informații în limba străină, în contexte familiare, de grup.	• Exerciții de repetare după profesor a sunetelor, grupurilor de sunete, cuvintelor, individual/în cor; • Jocuri de reproducere a formulelor de salut, de rămas bun, de prezentare; • Exerciții de repetare a întrebărilor și a răspunsurilor după model; • Activități de formulare a răspunsurilor și a întrebărilor simple și scurte de identificare a unor obiecte; • Exerciții de improvizare a unor dialoguri simple, în baza modelelor; • Activități de descriere a jucăriei preferate, a unui obiect după anumite repere; • Jocuri de prezentare (autoprezentare și prezentarea altor persoane); • Jocuri didactice de identificare, recunoaștere; • Recitarea unor poezii simple și scurte, însoțite de gesturi; • Recitarea unor poezii simple și scurte pe roluri; • Interpretarea în grup unor cântece însoțite de mișcări; • Jocuri de enumerare a obiectelor reale/sau din	D.P.E.S. <i>Standard 1.</i> Copilul va fi capabil să se perceapă în mod pozitiv ca persoană unică cu caracteristici specifice. 188. Își caracterizează aspectul exterior. 190. Împărtășește celorlalți informații despre sine (numele, prenumele, ziua și luna de naștere, orașul și țara în care s-a născut, număr de telefon etc.) și despre părinții și bunicii săi (vârsta, meseria etc.). 192. Se implică cu ușurință în activități și relații noi. 196. Are o imagine pozitivă despre sine (are încredere în propria persoană, știe că reușește, își cunoaște calitățile, nu se teme să încerce ceva nou etc.). <i>Standard 4.</i> Copilul va fi capabil să manifeste încredere în adulții cunoscuți și să interacționeze cu aceștia. 258. Folosește formule de politețe în diverse contexte. <i>Standard 6.</i> Copilul va fi capabil să interacționeze pozitiv cu copii de vârstă apropiată. 282. Interacționează din proprie inițiativă cu copii

	imagine; • Colorarea/desenarea/modelarea unor obiecte; • Realizarea unor colaje din imagini/fotografii/autocolante; • etc. Produse: • Reacții verbale și nonverbale; • Enunțuri simple și scurte, în baza modelelor de vorbire; • Întrebări simple și scurte, în baza modelelor de vorbire; • Descrierea unor obiecte, vietăți; • Dialoguri-model; • Recitare de poezii; • Interpretări de cântece; • Desene; colaje etc.	apropiați ca vârstă în diferite contexte. 284. Propune, dar și urmează regulile jocului stabilite cu prietenul de joacă. 285. Se identifică drept prieten al unor copii din diverse medii apropiate (la grădiniță, acasă/ la bloc, la bunici). <i>Standard 8.</i> Copilul va fi capabil să perceapă regulile și efectele acestora. 315. Stabilește și respectă reguli simple în activitatea de joc. De ex: se joacă sau lucrează fără să îi deranjeze pe ceilalți, acceptă să fie și alți copii lideri sau să dețină rolul principal, își așteaptă rândul. 319. Participă la activități în grupuri mici sau mai mari, uneori ca și conducători, alteori ca și executant. <i>Standard 10.</i> Copilul va fi capabil să coopereze cu ceilalți. 352. Manifestă admirație pentru succesele colegilor obținute în realizarea unui produs (desen, compoziție, modelaj etc.). <i>Standard 11.</i> Copilul va fi capabil să manifeste empatie față de celelalte persoane. 362. Vorbește despre emoțiile celorlalți. DLC <i>Standard 2.</i> Copilul va fi capabil să-și extindă progresiv vocabularul. 406. Folosește în vorbire cuvinte noi, creații verbale, sintagme deosebite. <i>Standard 3.</i> Copilul va fi capabil să se exprime corect din punct de vedere gramatical. 430. Utilizează în vorbire acordul de gen, număr, persoană, timp. 433. Folosește corect adverbul de timp („azi, mâine, ieri”).
--	---	--

		<i>Standard 4.</i>Copilul va fi capabil să pronunțe corect sunete, cuvinte ale limbii materne. 448.Rostește corect grupuri de sunete în diverse poziții. <i>Standard 5.</i>Copilul va fi capabil să utilizeze diferite modalități de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală. 471. Respectă regulile de comunicare cu ai săi colegi și adulții. 473. Își exprimă o idee prin mai multe modalități. 474. Descrie o imagine, un tablou. <i>Standard 6.</i>Copilul va fi capabil să înțeleagă și să se exprime la nivel elementar într-o limbă străină 485. Pronunță cuvinte, enunțuri scurte după adult sau bandă (model). 486. Formulează enunțuri simple, comprehensibile semantic. 487. Întreține scurte dialoguri în mediul formal și informal. DC <i>Standard 6.</i>Copilul va fi capabil să opereze cu numere și șiruri numerice. 611. Numără până la 10 (20) în ordine crescătoare/descrescătoare. <i>Standard 9.</i>Copilul va fi capabil să se orienteze în timp și spațiu. 645. Determină poziția unor obiecte în raport cu alte obiecte. 646. Identifică poziția unor obiecte în raport cu alte ființe. <i>Standard 10.</i>Copilul va fi capabil să observe și să descrie caracteristicile naturii vii și nerte. 668. Denumeste corect 4-6 plante și animale (insecte, pești, amfibii, păsări, mamifere). 672. Identifică succesiunea anotimpurilor și
--	--	---

		caracteristicile specifice.
3. Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine învățate, exprimând interes și respect pentru valorile naționale.		
3.1. Reproducerea unor poezii, cântece, dialoguri scurte, care aparțin patrimoniului cultural al țării alofone, în situații de comunicare simple și în cadrul activităților de învățare. 3.2. Descrierea unor elemente specifice culturii alofone (țara alofonă, capitala, sărbători tradiționale) în situații de comunicare simple. 3.3. Compararea unor elemente specifice culturii alofone și culturii de origine. 3.4. Aplicarea unor norme de comportament verbal și nonverbal, specifice culturii alofone, în contexte socioculturale simple și familiare. 3.5. Manifestarea interesului pentru comunicare în limba străină, în cadrul activităților de grup.	• Activități de observare a imaginilor, fotografiilor, obiectelor specifice culturii-țintă, în vederea participării la conversații dirijate de profesor; Denumirea și localizarea pe hartă a țării alofone și a orașelor principale; • Vizionarea de secvențe video/filme/desene animate pe teme familiare, selectarea formulelor de politețe uzuale, actelor de vorbire și completare de dialog; - Activități de observare a imaginilor, fotografiilor referitoare la situații cotidiene, în vederea selectării de informații (Cine? Ce? Unde? Când? Cum?) și participării la conversații dirijate de profesor; • Audierea de dialoguri tematice scurte și completare de răspunsuri la întrebări. • Audierea de cântece, poezii, în vederea realizării unor activități de învățare; • Memorizarea și înscenarea dialogurilor scurte și simple; • Interpretarea de cântece, individuală și colectivă; - Recitarea de poezii. • Descrierea succintă a sărbătorilor tradiționale, în bază de suport iconic; • Descrierea imaginilor în bază de suport de cuvinte; • Asocierea de imagini, care reprezintă jocuri specifice culturii alofone și culturii de origine, cu legende adecvate și descriere succintă; • Formularea de întrebări și oferirea de răspunsuri adecvate, simple și scurte. • Jocuri de rol în diverse situații de comunicare familiare, în bază de model (ex.: „Vizita unui	DFFS Standard 1. Copilul va fi capabil să efectueze diverse mișcări și activități fizice. 47. Improvizează mișcări de dans după muzică. Standard 2. Copilul va fi capabil să manipuleze obiecte pentru dezvoltarea motricității fine. 109. Coordonează mișcările în colectiv, respectând caracterul muzicii. D.P.E.S. Standard 3. Copilul va fi capabil să recunoască și să exprime adecvat o varietate de emoții. 228. Își exprimă emoțiile prin joc și activități artistice (cântec, desen, modelaj). 235. Exprimă sentimente de dragoste și respect pentru limba și cultura poporului nostru, semnele specifice țării - simbolurile de stat și unele sărbători naționale. Standard 7. Copilul va fi capabil să recunoască, să aprecieze și să respecte asemănările și deosebirile dintre oameni. 296. Identifică asemănări și deosebiri dintre persoane după diferite criterii (gen, aspect exterior, vârstă, profesie, mediu cultural și lingvistic, etc.). 299. Numește și acceptă diferențele și similaritățile ce țin de mâncăruri sau jocuri preferate atât de el/ea, cât și de alți copii. 300. Remarcă faptul că unii copii folosesc cuvinte diferite pentru același obiect (de ex. pentru apă, mamă, jucărie, etc.). 301. Participă cu plăcere la activități cu caracter intercultural.

	prieten”); • Realizarea unor desene tematice; Produse: • Reacții verbale și nonverbale; • Enunțuri simple și scurte; • Întrebări și răspunsuri simple și scurte; • Dialoguri-model; • Recitare de poezii; • Interpretări de cântece; • Desene; • etc.	D.L.C. <i>Standard 7.</i> Copilul va fi capabil să demonstreze interes pentru carte și citit. 505. Este interesat de diferite categorii de cărți și discută cu colegii despre ele.
<i>La sfârșitul activităților de învățare a limbii străine în grupa pregătitoare a IET, copilul va fi capabil:</i> • să recunoască și să reproducă sunete, unele grupuri de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte; • să recunoască denumirea unor obiecte, ființe în modele verbale, articulate clar și rar, însoțite de suport imagistic; • să distingă sensul global al unui enunț simplu și scurt, audiat, pe teme familiare, în bază de repere, gesturi; • să sesizeze informații concrete dintr-un enunț scurt și simplu, audiat, și să reacționeze verbal/nonverbal potrivit contextului mesajului audiat; • să denumească și să descrie după repere obiecte din universul apropiat; • să formuleze răspunsuri și întrebări, în baza modelelor de vorbire, în contexte familiare; • să participe la dialoguri simple și scurte, utilizând formulele de etichetă verbală specifice limbii străine; • să prezinte informații elementare despre sine, obiecte, în baza modelelor verbale; • să reproducă enunțuri scurte și simple/modele verbale, poezii, cântece, care aparțin patrimoniului cultural al țării alofone; • să sesizeze și să îndeplinească instrucțiunile simple și scurte ale cadrului didactic privind activitatea cotidiană; • să manifeste atenție, interes pentru învățarea limbii străine. <i>manifestând ca atitudini specifice predominante:</i> • curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem; • atenție pentru receptarea mesajelor orale în limba străină, în situații familiare; • interes pentru utilizarea limbii străine în situații de comunicare cotidiene; • curiozitate pentru activitățile de învățare în limba străină; • participare activă în contexte de comunicare uzuale; • apreciere și interes pentru valorile altei culturi, respectând propriul patrimoniu cultural.		

Sugestii metodologice

Curriculumul opțional urmărește să trezească interesul și plăcerea copiilor de 6-7 ani pentru învățarea unei limbi străine, să le dezvolte capacitatea de a asculta, înțelege și a exprima mesaje simple în această limbă, precum și spiritul de observație privind modul de articulare a cuvintelor străine, gândirea reproductivă, comparativă și creativă. Activitățile proiectate în *Curriculum* au rolul de a-i plasa pe copii în situații de comunicare similare celor din viața reală, stimulându-le astfel dorința de a interacționa verbal cu cei din jur într-o altă limbă decât cea maternă și totodată încrederea în sine. Prin urmare, prin dialoguri minimale, jocuri, poezii și cântece, preșcolarii vor dobândi o atitudine mai degajată și mai sigură ca vorbitori la nivelul Pre A1 de limbă străină [128].

Scopul fundamental al învățării unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani vizează achiziționarea de către copiii de această vârstă a competenței de comunicare orală elementară într-o limbă străină, necesare pentru a înțelege și produce enunțuri scurte și simple, care să corespundă, conform descriptorilor CECR la Limbi străine, nivelului Pre A1 în comprehensiunea orală și în producerea/ interacțiunea orală, adică ***achiziționarea de către copiii de 6-7 ani a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1.***

Unități de conținuturi educaționale recomandate

COLSET recomandă următoarea **Organizare tematică:**

- *Copilul despre sine:* nume, vârstă, părțile corpului, îmbrăcăminte, jucării și jocuri;
- *Familia:* membrii familiei (mama, tata, fratele, sora);
- *Casa:* încăperi, mobilier, activități specifice;
- *Vremea:* anotimpuri, caracteristici climatice;
- *Mediul natural:* animale, plante, păsări, fenomene ale naturii;
- *Activități curente:* a număra, a repeta, a merge, a se juca, a mânca, a dormi, etc.

În rezultatul realizării acestor conținuturi vor fi obținute următoarele performanțe comunicative, reieșind din ***diversitatea actelor de comunicare:*** comunicarea dialogată (organizarea dialogului simplu: întrebare – răspuns); eticheta comunicării (formule de salut, de adresare, de mulțumire); comunicarea descriptivă (descriere de obiecte după formă, dimensiune, culoare); comunicarea gestuală (gestul, mimica).

Activități comunicative: A saluta/a răspunde la salut; A prezenta/a se prezenta; A identifica elemente din universul familiar; A descrie persoane, obiecte, acțiuni; A cere și a da informații; A localiza obiecte; A exprima cantitatea; A exprima afecțiunea; A propune și a cere cuiva să facă ceva; A relata activități la timpul prezent.

Elemente de construcție a comunicării

I. Fonetică: Sunetele limbii franceze (care nu presupun interferențe cu limba maternă).

II. Lexic: Cuvinte, sintagme corespunzătoare actelor de vorbire și ariilor tematice propuse (aproximativ 100 unități lexicale).

III. Gramatică:

Substantivul: Substantive comune la singular și plural.

Articolul: Hotărât, nehotărât.

Adjectivul: Adjectivul calificativ (forme uzuale : petit, grand) și de culoare; Locul adjectivului (adjective uzuale); Acordul în gen și număr; Adjectivul posesiv (mon, ton, son, ma, ta, sa); Adjectivul numeral cardinal (de la 1 la 10).

Pronumele: Pronumele personal subiect.

Verbul: Indicativ prezent: verbe uzuale de grupa I (ex. parler, dessiner, manger, chanter); Verbe neregulate (aller) la persoana I – III sg.; Verbe auxiliare; Forma negativă; Imperativul; Galicismul: c'est / n'est pas; Verbe și expresii impersonale uzuale: il y a, il fait chaud / il fait froid.

Adverbul: Adverbe de afirmație (oui) și de negație (non); Adverbe interogative (où? comment?); Adverbe de loc (ici, là bas).

Prepoziția: Principalele prepoziții (sur, sous, dans, devant, derrière, avec).

Strategii: algoritmice; bazate pe joc; inductive; deductive

Forme de organizare: activități frontale; activități în grup mare, în grupuri mici, în echipe sau individual.

Metode de predare-învățare:

- **de comunicare orală:** expozitive: povestirea, explicația; conversative: conversația; metode de comunicare oral-vizuală.

- **bazate pe acțiune:** exercițiul; jocul didactic; metoda descoperirii; metode de explorare indirectă: demonstrația.

Curriculumul elaborat este suplimentat de un program privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani (Anexa 10). Programul vizează modalitatea concretă de aplicare a curriculumului respectiv: perioada de învățare structurată pe teme concrete, competențe specifice, unități de competențe, elemente de construcție a comunicării și vocabular, vizând doar aspectul oral al limbii și se adresează cadrelor didactice din IET.

Sugestii de evaluare

Evaluarea este o componentă importantă a procesului de învățământ, ce permite luarea, în cunoștință de cauză, a unor decizii de reglare, ameliorare și perfecționare a activității copilului. Evaluarea activităților de învățare va urmări atât constatarea progresului în învățare, cât și prevenirea, perfecționarea procesului educativ.

Modalitățile de evaluare sunt diverse: exerciții orale: ascultă și execută; ascultă și spune; fișe de genul: ascultă și desenează; răspunde la întrebările profesorului; dialoguri simple pe perechi; jocuri didactice.

Evaluarea se face în conformitate cu *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la vârsta de 7 ani*, în mediul firesc, cât și în cel creat de adult și se vor observa manifestările comportamentale ale copilului.

Pentru a ajuta profesorul să sprijine optimal, în mod informat, dezvoltarea și învățarea fiecărui copil, am elaborat *Fișa de monitorizare a progresului preșcolarului* la domeniul de dezvoltare: Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii; Subdomeniul 1: Dezvoltarea limbajului și a comunicării orale, *Standard 6. Copilul va fi capabil să înțeleagă și să se exprime, la nivel elementar, într-o limbă străină.* Pentru observarea progresului înregistrat de copil la fiecare indicator, am introdus, în acest sens o scală de evaluare în 3 trepte. Informațiile necesare pentru completarea *Fișei* urmează a fi colectate, în primul rând, prin observații autentice asupra copiilor antrenați în activități și acțiuni, pe toată perioada anului preșcolar.

Pentru a urmări dinamica evoluției copilului, constatările privind nivelul de dezvoltare a acestuia, cu înregistrările respective în *Fișă*, se vor face de două ori pe parcursul anului preșcolar, la interval de aproximativ jumătate de an.

Dinamica dezvoltării copilului poate fi stabilită prin completarea sistematică de către cadrul didactic a *Fișelor progresului personal*, de exemplu, după fiecare temă din conținuturile comunicative, prezentată în tabelul 3.7.

2.5. Concluzii la capitolul 2

1. *Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie* reprezintă un produs științific inovativ elaborat pentru implementarea ÎLS în educația timpurie din Republica Moldova, el încorporează fundamentele teoretice și praxiologice elaborate pentru ÎLSET și are în vedere transpunerea acestora într-un Curriculum opțional, ceea ce demonstrează posibilitatea de proiectare și realizare a ÎLSET.

2. Atât Modelul cât și Concepția privind învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani reprezintă viziunea de autor asupra modului de soluționare a problemei de cercetare: ambele valorifică idei, concepte, teorii, principii privind învățarea eficientă și promovează **abordarea acțională** de predare-învățare a limbilor străine, care răspunde exigențelor învățământului contemporan, exprimate în noul profil de formare a personalității copilului și care este comună pentru învățarea tuturor limbilor.

3. *Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani), Programul privind învățarea limbii franceze pentru preșcolari*, strategiile de învățare a limbilor străine conturează condițiile și posibilitățile de realizare a ÎLS la treapta preșcolară, 6-7 ani, constituind totodată premise pentru proiectarea și desfășurarea cercetării experimentale.

4. *Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)* propus în cadrul prezentei cercetări ca parte integrantă a *Modelului pedagogic* elaborat reprezintă documentul normativ de tip reglator conceput pentru proiectarea și realizarea învățării unei limbi străine în educația timpurie; documentul respectă cerințele actuale de elaborare a Curriculumului și promovează abordarea funcțional-pragmatică a învățării unei limbi prin care se urmărește dobândirea de către copii a unor competențe lingvistice la nivelul Pre A1, care să le permită să comunice elementar în această limbă în diverse situații.

Astfel, în baza celor evidențiate mai sus, a fost conturată posibilitatea de soluționare a problemei științifice formulate pentru prezenta cercetare: constă în determinarea fundamentelor pedagogice privind proiectarea și realizarea ÎLSET concretizate în Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie, Concepția ÎLSET, Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani) și demonstrată de funcționalitatea metodologiei de implementare a acestora.

3. VALORI EXPERIMENTALE ALE ÎNVĂȚĂRII UNEI LIMBI STRĂINE LA VÂRSTA DE 6-7 ANI

În perspectivă postmodernă, cercetarea pedagogică reprezintă o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ proiectată și realizată în mod special pentru reglarea-autoreglarea acțiunii educaționale, respectiv a actului didactic [39, p. 38].

În acest scop, prin prezenta cercetare, au fost elaborate unele produse științifice (vezi cap. 2), care au fost valorificate prin experimentul pedagogic.

Rolul instituțiilor de învățământ constă atât în asigurarea condițiilor necesare pentru dezvoltarea potențialului cognitiv al fiecărui copil/elev/student, cât și în formarea/dezvoltarea unui sistem de competențe funcționale, inclusiv creative prin asimilarea limbilor străine. A studia limbi străine înseamnă a poseda astfel de valori educaționale cum ar fi: competențe de comunicare într-o limbă străină, conștientizare și sensibilizare pentru alte culturi, curiozitate pentru diversitatea culturală, toleranță, bunăvoință etc.

3.1. Designul cercetării experimentale. Constatarea necesității introducerii învățării limbilor străine în Educația Timpurie

Cercetarea experimentală s-a derulat în trei faze de bază interconexe: *experimentul de constatare*, *experimentul de formare* și *experimentul de control*, fiind realizată în două perioade, pentru fiecare utilizându-se aceleași metode și instrumente investigaționale.

Prima perioadă a experimentului a avut loc în anii 2009 – 2010, iar cea de-a doua perioadă în anii 2015-2016 și care au fost focusate pe evaluarea necesității serviciilor de ET în ceea ce privește oferta de învățare a limbilor străine în Republica Moldova.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 25 subiecți din instituția preșcolară „Andrieș” din s. Onițcani (r. Criuleni) și 25 subiecți din instituția preșcolară nr. 130 din mun. Chișinău și a fost selectat conform cerințelor: să aibă aceeași vârstă cronologică – copii în grupa pregătitoare.

În experimentul pedagogic, de asemenea, au fost implicate 272 cadre didactice din învățământul preșcolar și 330 părinți, reprezentanți ai municipiului Chișinău, dar și a mai multor raioane din republică (Ungheni, Telenești, Nisporeni, Florești, Orhei, Sângerei, Călărași, Criuleni, Hâncești, Cahul, Drochia, Anenii-Noi, Ștefan-Vodă, Dubăsari, Rezina, Ialoveni, Căușeni, Glodeni, Edineț).

Scopul experimentului pedagogic

În prima etapă, experimentul pedagogic a avut drept scop constatarea necesității de ÎLSET, familiarizarea cadrelor didactice cu Modelul pedagogic al ÎLSET centrat pe formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină în vederea sensibilizării pentru

diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copiii din grupa pregătitoare.

Obiectivele experimentului pedagogic:

- Identificarea percepției cadrelor didactice / părinților privind necesitatea învățării unei limbi străine în grupa pregătitoare a instituției preșcolare;
- Expunerea Modelului pedagogic și a Metodologiei de proiectare și realizare a ÎLSET;
- Determinarea posibilităților de intervenție pedagogică prin intermediul unui *Curriculum la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)*, a unui *Program privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani*, precum și *Modelelor de activități*;
- Stabilirea în baza testării finale a rezultatelor privind formarea lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină, sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copiii din grupa pregătitoare (în EE și EC).

Metode, tehnici și instrumente de cercetare utilizate în experimentul pedagogic

Pentru realizarea demersului investigativ s-au utilizat următoarele metode:

- *Observația* – modalitate de colectare a datelor în diferite situații pentru a identifica modelul obiectelor cercetate;
- *Explicația* – ca metodă pedagogică eficientă în formarea profesională;
- *Chestionarea* – modalitate de estimare a sensibilizării de opinie a cadrelor didactice și părinților privind introducerea învățării limbilor străine din ET (vezi: Anexa 1 și 2);
- *Convorbirea structurată, standardizată, dirijată* (aceleași întrebări, în aceeași formulare pentru toți copiii) – modalitate de stabilire a unei relații de comunicare directă cu copilul, profesorul urmând să conducă discuția în așa fel, încât să obțină informația care îl interesează.
- *Analiza de conținut și formă a produsului acumulat* în activitatea copilului;
- *Metoda statistică și reprezentarea grafică* a inclus calculul procentual pentru ordonarea și gruparea datelor obținute.

Rezultatele experimentale la etapa de constatare / diagnosticare au vizat:

- Opinia cadrelor didactice privind introducerea învățării unei limbi străine din ET.
- Opinia părinților privind începerea învățării unei limbi străine.
- Estimarea posibilităților copiilor privind introducerea învățării unei limbi străine din ET.

Prima etapă a avut loc în perioada 2009 – 2010, iar cea de-a doua etapă 2015-2016 și care a fost focusată pe evaluarea serviciilor de ET în ceea ce prevede învățarea limbilor străine dezvoltate în Republica Moldova, au fost selectate:

- **metoda chestionării**, aplicată în rândul cadrelor didactice și al părinților ce educă copii cu vârsta de până la 7 ani, menit să culeagă opinii privind situația curentă, modul și contextul de funcționare a sistemului de ET în ceea ce prevede învățarea limbilor străine (*Anexa 1, 2 și Anexa 4,5*);
- **convorbiri** cu preșcolarii de 6-7 ani (*Vezi Anexa 7*).

Chestionarele, convorbirile realizate cu participanții la studiu au oferit posibilitatea de a scoate în evidență câteva aspecte definitorii ale procesului de învățare a ÎLSET.

La I etapă a experimentului de constatare (2009 – 2010) au participat în total 100 cadre didactice, dintre care 12 cadre didactice din IET „Andrieș” din s. Onițcani (r. Criuleni), 20 din IET nr. 100, 20 din IET nr. 5 din mun. Chișinău, 98 cadre didactice din mai multe IET din țară care și-au realizat activitatea la cursurile de formare din cadrul IȘE; 150 părinți ai copiilor ce sunt încadrați în instituțiile preșcolare respective.

La a II-a etapă a experimentului de constatare (2015-2016) eșantionul cercetării a fost constituit din 602 respondenți: 272 cadre didactice din învățământul preșcolar și 330 părinți. Participanții sunt reprezentanți ai municipiului Chișinău, dar și a mai multor raioane din Republică (Ungheni, Telenești, Nisporeni, Florești, Orhei, Sângerei, Călărași, Criuleni, Hâncești, Cahul, Drochia, Anenii-Noi, Ștefan-Vodă, Dubăsari, Rezina, Ialoveni, Căușeni, Glodeni, Edineț) (*Tabelul 3.1. și 3.2., Anexa 2 și 5.*).

Tabelul 3.1. Date generale despre cadrele didactice ce au participat la studiu

Vârsta	20 - 25		26 - 30	31 – 35	36 – 40	41- mai mult	
Număr opțiuni	21		58	54	38	100	1
	7,7 %		21,3%	19,9%	13,9%	36,8%	0,4%
Studii	medii generale	medii speciale	superioare (ciclul I)	superioare (ciclul II masterat)	lipsa studiilor pedagogice	superioare incomplete	
Număr opțiuni	1	71	170	19	2	6	3
	0,4%	26,1%	62,5%	6,9%	0,8%	2,2%	1,1%
Vechimea în muncă în educația preșcolară	până la 5 ani	6-10 ani	11-15 ani	16-20 ani	21-25 ani	26 – mai mult	
Număr opțiuni	71	59	21	31	13	52	23
În %	26,1	21,7	7,7	11,4	5	19,1	9
Gradul didactic deținut	II	I	Superior	fără	-	-	
Număr opțiuni	112	7	4	129			18

În %	41,2	2,6	1,5	47,4			6,6
Necompletat	64						

Observăm că din numărul total de cadre didactice cele mai multe au vârsta de după 40 ani, urmate de persoanele cu vârsta cuprinsă între 25-30 ani. Cu referire la studiile lor constatăm că mai mult de jumătate dintre respondenți au absolvit o universitate pedagogică (62%).

Tabelul 3.2. Date generale despre părinții ce au participat la studiu

Criteriu	Opțiuni					
Vârsta	până la 20	20 - 25	26 - 30	30 – 35	36 – 40	41- mai mult
Număr opțiuni	-	40	121	116	41	12
În %		12,1%	36, 7%	35,2 %	12,4%	3,6%
Studii	medii generale	medii speciale	superioare (ciclul I)	superioare (ciclul II masterat)	-	-
Număr opțiuni	32	82	144	72		
În %	9,7%	24, 9%	43,6 %	21,8%		

Din numărul total de părinți ce au participat la studiu 71,9% sunt cu vârsta cuprinsă între 20 și 30 de ani. Majoritatea, 90,3% dintre părinți, au studii medii speciale și studii superioare (ciclul I – licență și ciclul II - masterat).

Datele chestionării au fost prelucrate prin procedee statistice simple procentuale (%).

În continuare prezentăm analiza datelor înregistrate în prima și a doua etapă a experimentului în comparație (*Anexa 3 și 6*).

Analizând răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea: *Considerați ca fiind importantă studierea unei limbi străine începând cu vârsta preșcolară?*, răspunsurile obținute s-au distribuit astfel:

Cadre didactice / Părinți:

I etapă:

- 78% / 80,2% - răspunsuri pozitive, semnate prin Da;
- 19% / 11,8% - răspunsuri negative, semnate prin Nu;
- 3% / 8% - răspunsuri dubioase, nesigure, semnate prin Nu știu.

II-a etapă:

- 83,4% / 83,1% - răspunsuri pozitive, semnate prin Da;
- 14,6% / 10,2% - răspunsuri negative, semnate prin Nu;
- 2% / 6,7% - răspunsuri dubioase, nesigure, semnate prin Nu știu.

În baza acestor răspunsuri putem constata că există o diferență între datele prezentate la I și cea de a II- etapă, atât din partea cadrelor didactice, cât și cea a părinților, procentul fiind în

creștere în favoarea răspunsurilor pozitive considerând că avansând în timp, aflându-ne într-o societate în veșnică schimbare cu noi deschideri cunoașterea unei limbi străine, nu mai reprezintă o dovadă a inteligenței, a poziției în societate, ci pur și simplu o adaptare la prezent, și, în anumite situații, o cerință obligatorie. Rezultatele chestionării la această întrebare sunt prezentate în Figura 3.1.

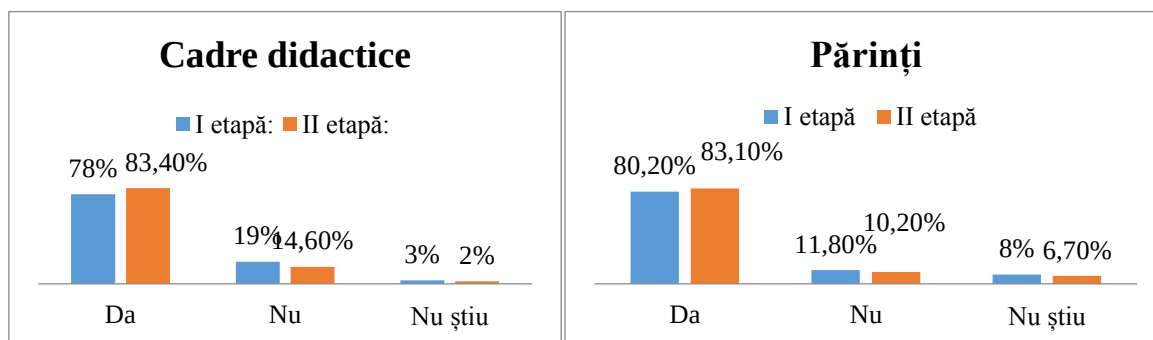


Figura 3.1. Rezultatele chestionării privind importanța studierii unei limbi străine începând cu vârsta preșcolară.

O caracteristică a timpurilor noastre poate fi dată și de preocupările contemporane la nivel internațional privind învățarea limbilor străine care ocupă un loc de top pe agenda diverselor organisme internaționale și, mai ales, europene, care nu numai că au recunoscut această necesitate dar au inițiat și au implementat acțiuni concrete care au avut menirea să dea răspunsuri metodice eficiente la cerințele de învățare și evaluare a nivelului de cunoaștere a limbilor străine. De aici apare și necesitatea următoarei întrebări: *Este binevenită introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul preșcolar, începând cu vârsta de 6 ani?*

Răspunsurile obținute s-au clasificat astfel:

Cadre didactice / Părinți:

I etapă:

- 72,6% / 80% - sunt de acord că este binevenită introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul preșcolar, începând cu vârsta de 6 ani;
- 27,4% / 12,5% - nu sunt de acord cu aceasta;
- 4,8% / 7,5% - nu știu dacă este binevenită sau nu introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul preșcolar, începând cu vârsta de 6 ani.

II etapă:

- 80,3% / 82,6% - sunt de acord că este binevenită introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul preșcolar, începând cu vârsta de 6 ani;
- 16,5% / 10,4% - nu sunt de acord cu aceasta;
- 3,2% / 7% - nu știu dacă este binevenită sau nu introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul preșcolar, începând cu vârsta de 6 ani.

Analiza rezultatelor ne conduce spre ideea că, în timp, s-a schimbat percepția cu privire la coborârea vârstei de începere a învățării unei limbi străine, ceea ce contravine cu reformele făcute în ultimul deceniu în țările europene. Astfel procentul de la o etapă la alta fiind în creștere atât în cazul răspunsurilor cadrelor didactice, cât și cel al părinților. Diferențe se constată în ceea ce privește răspunsurile cadrelor didactice și a părinților, în I și a II-a etapă. În ambele etape părinții fiind mai receptivi, mobili la schimbare, acceptând aceasta ca o provocare mai pozitivă. Un motiv în plus ar fi soluționarea problemei lor, deoarece părinții conștientizând importanța pe care o au limbile străine, în prezent, oricum încearcă a-și implica copiii în activități de a o învăța. Pe când, cadrele didactice, conștientizând importanța pe care o au limbile străine, totuși sunt mai rezervate, susținând că nu au pregătire suficientă și este nevoie de un specialist.

Rezultatele chestionării la această întrebare sunt prezentate în Figura 3.2.

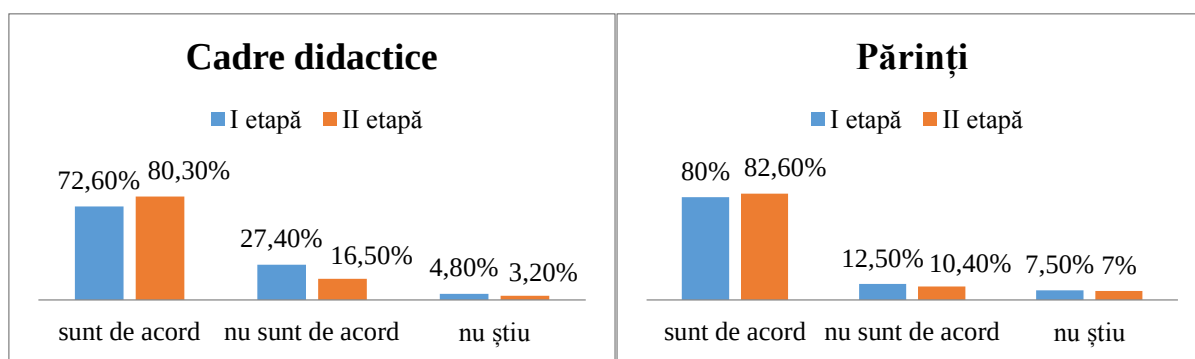


Figura 3.2. Rezultatele chestionării privind introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul preșcolar, începând cu vârsta de 6 ani?

Tot reieșind din realitățile prezente ale timpului în ceea ce privește învățarea limbilor străine în țara noastră, în încercarea sugerării soluționării unei posibile neclarități, deoarece oficial studiul limbii străine în Republica Moldova începe din clasa a 2-a ciclului primar, adică de la vârsta de 8 ani, am considerat oportun de a introduce în chestionar întrebarea: *Credeți că ar fi optim să se asigure continuitatea învățării unei limbi străine: grupa pregătitoare - clasa I?*

Interesant este faptul că la această întrebare cadrele didactice participante la experiment atât în I etapă, cât și în a doua au răspuns 100% - Da. Părinții fiind la mici diferențe cu - 97,7% la I etapă răspunsuri pozitive și respectiv cu - 98,2% la a II-a etapă. Aceasta înseamnă că cadrele

didactice conștientizează faptul, după cum afirmă C. Cucos, că continuitatea în actul predării și învățării presupune asigurarea unei treceri și evoluții firești, naturale, de la antecedentul la consecventul explicativ [36, p. 355].

În urma unui studiu efectuat de mai mulți pedagogi ca Ș. A. Amonaşvili, M. M. Bezruchih, A. A. Leontiev, E. G. Iudina, ș.a., în cadrul proiectului „Concepția conținutului învățământului neîntrerupt (grupa pregătitoare – clasa întâi)”, pedagogii susțin că învățământul neîntrerupt este legătura, coordonarea și perspectiva tuturor componentelor sistemului de învățământ (scop, obiectiv, conținut, metode, mijloace, forme de organizare a educației și instruirii) la orice etapă a învățământului pentru asigurarea continuității în dezvoltarea copilului [151, p. 10].

De asemenea, M. Roșu, expune că primul punct de conexiune între două trepte ale sistemului de învățământ, cel dintre învățământul preșcolar și învățământul primar, are o serie de trăsături ce presupun și demonstrează continuitatea, dat fiind faptul că sunt două verigi consecutive ale aceluiași lanț, dar și note proprii, specifice, de discontinuitate, dat fiind faptul că sunt module distincte, unul dintre ele realizând fluxul de intrare în celălalt [104, p. 45].

La întrebarea: *Cum credeți, învățarea limbii franceze în grădiniță ar avea efecte benefice din perspectiva formării competențelor de a comunica într-o limbă străină ?*, răspunsurile s-au clasificat astfel:

Cadre didactice / Părinți:

I etapă:

- 79,1% / 80% - sunt de acord că va avea efecte benefice;
- 18,1% / 11,9% - nu sunt de acord cu aceasta;
- 2,8% / 8,1 - nu știu dacă va avea efecte benefice.

II etapă:

- 84,1% / 82,8% - sunt de acord că va avea efecte benefice;
- 13,9% / 10,6% - nu sunt de acord cu aceasta;
- 2% / 6,6% - nu știu dacă va avea efecte benefice.

Analizând răspunsurile, constatăm faptul că viziunile, atitudinea cadrelor didactice și a părinților față de limbile străine s-au schimbat în timp. Aceasta înseamnă că cadrele didactice, cât și părinții tot mai mult conștientizează faptul că a cunoaște limbi străine reprezintă garanția reușitei în lumea întreagă. La nivel european, plurilingvismul facilitează comunicarea și colaborarea între națiuni, promovarea culturilor europene. Astăzi, este esențial să învățăm una sau mai multe limbi străine pentru a cunoaște alte culturi, alte civilizații, alte literaturi și pentru a privi lumea într-un mod diferit. Învățarea limbilor nu este numai un studiu ca oricare altul, ci este

o extraordinară conexiune cu lumea care ne înconjoară și în fața căreia suntem, uneori, indiferenți. Așadar, nu ar trebui să spunem că o limbă este mai mult sau mai puțin importantă decât altele, ci din contra, am putea constata vizavi de o limbă, că aceasta este mai mult sau mai puțin cunoscută sau folosită decât altele. Învățarea limbilor devine o necesitate în contextul european actual, iar misiunea cadrelor didactice este aceea de a încuraja copiii să învețe alte limbi de la vârste destul de fragede și să-i facă conștienți de importanța unui poliglot în lumea întreagă. Limbile străine nu sunt ceva ce numai o singură categorie de vârstă poate învăța. Rezultatele chestionării la această întrebare sunt prezentate în Figura 3.3.

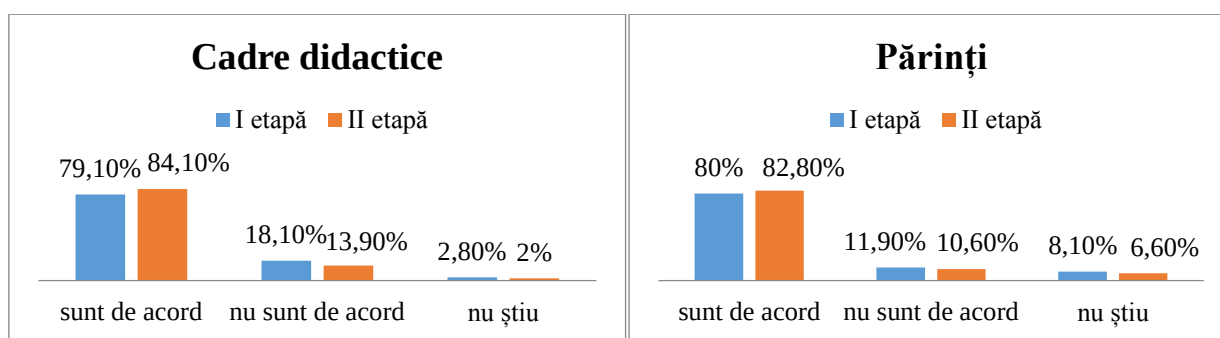


Figura 3.3. Rezultatele chestionării privind impactul învățării unei limbi străine

Cele mai recente date le avem înregistrate realizând studiul analitic al situației din Educația Timpurie, elaborat în cadrul proiectului „Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie” în Sectorul Educație Timpurie din cadrul Institutului de Științe ale Educației.

În scopul de a studia opinia cadrelor didactice din IET și a părinților privind introducerea studierii limbilor străine de la vârsta preșcolară în chestionarele aplicate acestora au fost incluși itimi care reflectă și această dimensiune.

Conștientizând importanța studierii limbilor străine în contextul vieții actuale, 82,4 % dintre părinți consideră că *este necesar ca copilul lor să învețe o limbă străină* chiar de la cele mai mici vârste, 10,6 % nu ar dori acest lucru și 7 % nu au deocamdată formulată o opțiune.

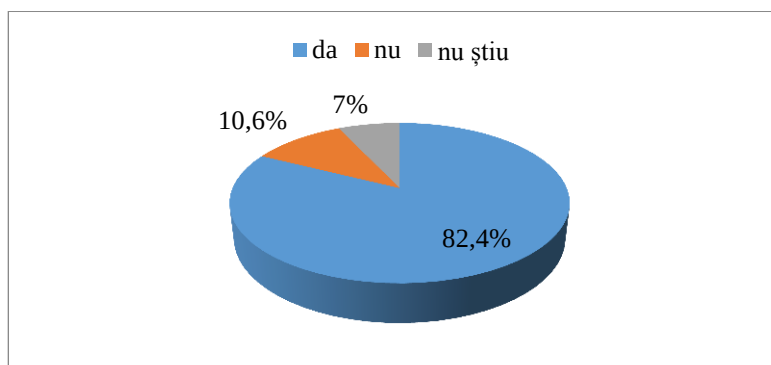


Figura 3.4. Necesitatea studiului limbii străine la vârsta preșcolară în viziunea părinților

Analizând răspunsurile cadrelor didactice, observăm că acestea consideră că *vârsta cea mai potrivită pentru începerea studierii limbilor străine* este vârsta de: 6-7 ani (33,8 % dintre respondenți); vârsta școlară (23,5 %); 5-6 ani (22,8%); 4-5 ani (12,6 %); 3-4 ani (7,3 %).

Pentru comparație, oferim răspunsurile oferite de părinți la acest subiect, care diferă de cele ale cadrelor didactice. În opinia lor, vârsta cea mai potrivită pentru studierea limbilor străine este cea școlară - 7 ani, de această părere fiind 38,6 % dintre părinți. Urmează 20,7% de respondenți care consideră că vârsta favorabilă pentru acest proces este perioada de 5 - 6 ani. Sunt și părinți care-și exprimă acceptul pentru începutul studiului unei limbi străine în grupa pregătitoare a grădiniței, adică vârsta de 6-7 ani (17,3%), dar și pentru 4-5 ani (15,8 % dintre părinți). Există și un număr redus de părinți (7,6%) care ar dori ca copiii lor să înceapă studierea unei limbi străine de timpuriu, de la 3-4 ani. Pentru elucidarea acestor rezultate prezentăm datele comparative în figura de mai jos.

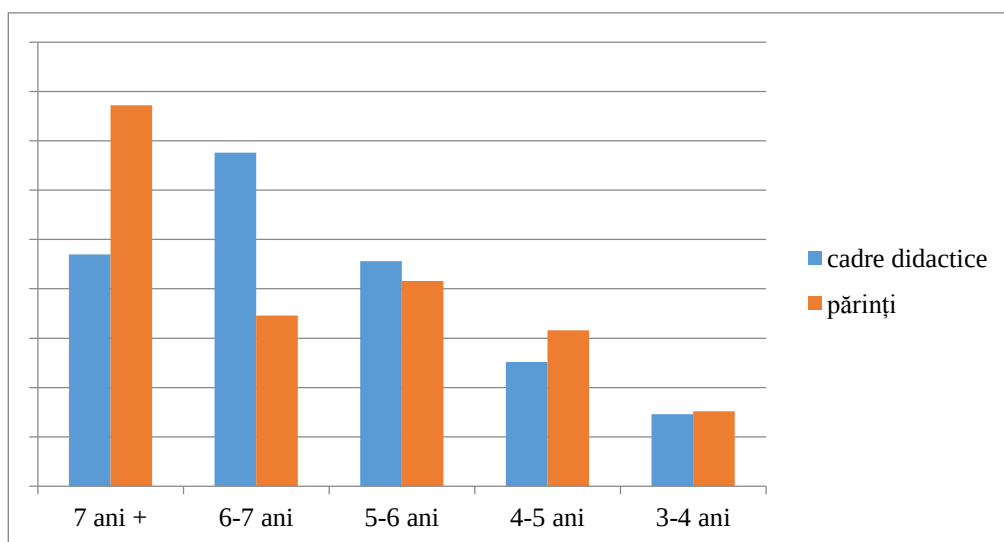


Fig. 3.5. Vârsta potrivită pentru inițierea studiului unei limbii străine în viziunea cadrelor didactice și a părinților

Însă, analizând răspunsurile părinților la întrebarea *Ar fi bine ca copilul dvs. să învețe limba străină, începând de la grădiniță sau clasa întâi?*, obținem un procent mai mare în favoarea grădiniței, ceea ce denotă faptul că aceștia doresc ca copiii lor să înceapă acest studiu de la grădiniță. Mai mult ca atât, 82,1% dintre părinți susțin că acest lucru va avea *efecte benefice* asupra dezvoltării copiilor, printre care cele mai semnificative sunt: dezvoltarea multilaterală a copilului; posibilitatea comunicării cu alte persoane din alte țări; facilitarea învățării unei limbi străine pe parcursul studiilor școlare; posibilitatea studiilor peste hotare; sporirea accesului la informații vaste.

Sunt 5,8% dintre părinți care consideră că învățarea limbilor străine începând cu grădinița nu va avea efecte benefice asupra dezvoltării copiilor, susținând că e prea devreme pentru acest

lucru. Au existat și părinți (12,1%) care nu au formulat nici un răspuns care să reflecte viziunea lor la acest subiect.

Majoritatea cadrelor didactice (80,1 %) consideră că ar fi optim să se asigure *continuitatea învățării unei limbi străine în cadrul grupei pregătitoare de grădiniță și a clasei întâi, în timp ce doar 11,6 % nu consideră necesar acest lucru. 8,3 % nu știu ce să răspundă la această întrebare.*

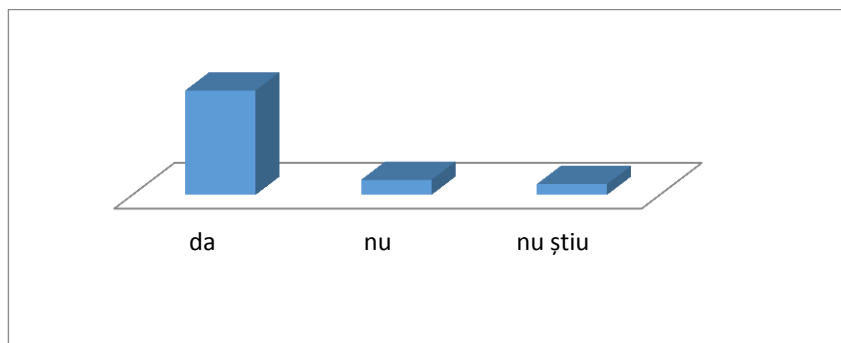


Fig. 3.6. Necesitatea asigurării continuității studiului unei limbi străine dintre grădiniță și școală în viziunea cadrelor didactice

Menționăm că cadrele didactice sunt de părerea că limba străină trebuie introdusă opțional la vârsta de 4-5 ani și obligatoriu de la 5-7 ani, asigurându-se continuitatea grădiniță-școală.

Referindu-ne la *sugestiile de implementare* a studierii limbilor străine la vârsta preșcolară, cadrele didactice consideră că aceasta se poate realiza prin implicarea unui specialist în domeniu. Activitatea de joc ar trebui să fie predominantă, alături de alte activități distractive pentru copilul mic, precum vizionarea desenelor animate, recitarea poeziilor, intonarea cântecelor.

Constatarea la nivel de copii a constituit convorbiri cu copiii din grupa pregătitoare a IET. Au fost înregistrate două grupe experimentale: A – eșantionul experimental și B – eșantionul de control.

Rezultatele convorbirii în rândul preșcolarilor de 6-7 ani (*a se vedea și datele prezentate în Anexa 8*) sunt interpretate astfel:

La întrebarea 1: *Ce limbă vorbim noi?*, răspunsurile obținute s-au distribuit astfel:

Grupurile A / B – 88 % / 90 % - știu răspunsul la întrebare, oferind un răspuns corect, adecvat – noi vorbim limba română.

Grupurile A / B – 12 % / 10 % - fie că nu au oferit nici un răspuns sau au un răspuns greșit, neadecvat.

Constatăm că datele obținute în ambele grupuri demonstrează faptul că majoritatea copiilor cunosc ce limbă vorbesc și că aceasta este limba lor maternă. Între valorile medii

obținute de către subiecții grupului A și B nu s-au înregistrat diferențe semnificative. Rezultatele la întrebarea 1 sunt prezentate în Figura 3.7.

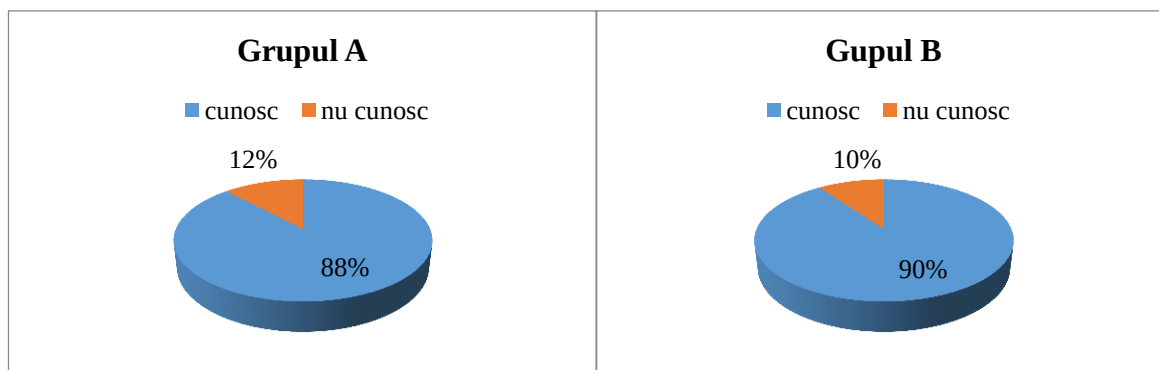


Fig. 3.7. Rezultatele chestionării copiilor privind înțelegerea noțiunii de *limbă maternă*

La întrebarea a 2-a, *Cum crezi, ce înseamnă o limbă străină?*, răspunsurile obținute s-au clasificat astfel:

Grupurile A / B – 86 % / 84 % - cunosc răspunsul la întrebare, răspund adecvat;

Grupurile A / B – 14 % / 16 % - nu știu ce să răspundă, răspunsuri neadecvate.

Observăm că și la această întrebare nu s-au înregistrat diferențe intragrupale. Copiii, care au răspuns corect la această întrebare au demonstrat că cunosc noțiunea de *limbă străină*, oferind răspunsurile: altă limbă; limba pe care noi nu o vorbim; limba pe care o vorbește de ex: fetița X, care locuiește în Spania.

Întrebarea a 3-a, *Numește care sunt limbile străine despre care ai auzit?*, datele înregistrate în ambele grupuri de subiecți experimentali:

Grupurile A / B – 92 % / 96 % - cunosc răspunsul la întrebare, oferind un răspuns corect.

Grupurile A / B – 8 % / 4 % - nu știu ce să răspundă.

Aceasta confirmă că majoritatea copiilor conștientizează că în lume sunt diferite limbi vorbite, numindu-le pe cele de circulație mai mare – engleza, franceza, etc.

La întrebarea a 4-a, *Unde ai auzit despre ele*, toți subiecții din ambele grupuri au oferit un răspuns, care au fost sintetizate în felul următor:

Grupurile A/B – 54 % / 50 % - în familie

Grupurile A/B – 46 % / 50 % - la televizor

Aceasta se explică prin faptul că în primul rând timpurile noastre au devenit prielnice plecărilor în alte țări, iar în al doilea rând accesul la multitudinea de canale TV. Toate acestea influențează societatea și nu în ultimul rând copiii, care sunt receptivi la tot ce se petrece în jurul lor. Precum denotă concepția despre Copil, Copilărie și Educație timpurie, descrisă în Cadrul de referință al educației timpurii.

Asigurându-ne că copiii cunosc conceptul de *limbă străină*, am oferit cea de-a 5-a întrebare, *Tu cunoști o limbă străină?*

Grupurile A / B – 6 % / 8 % - oferind răspunsuri prin Da

Grupurile A / B – 94 % / 92 % - oferind răspunsuri prin Nu.

Dintre subiecții experimentali ce au răspuns pozitiv la această întrebare sunt copii proveniți din familii mixte, unde mama sau tatăl sunt vorbitori de limbă rusă. Avem înregistrat și un caz când copilul și-a petrecut primii ani de viață în Italia, fiind instituționalizat acolo e evident că a reușit să învețe limba italiană.

Întrebarea a 6-a, *Ai dori să înveți una?* a vizat dorința, motivația copilului de a învăța o limbă străină. Răspunsurile s-au clasificat astfel:

Grupurile A / B – 52 % / 52 % - răspunsuri afirmative.

Grupurile A / B – 48 % / 48 % - răspunsuri negative.

Analizând răspunsurile, constatăm că jumătate dintre copii sunt deschiși spre a învăța o limbă străină. Sunt pregătiți spre această provocare, în timp ce jumătate sunt mai rezervați.

La întrebarea a 7-a, *De ce?*, Răspunsurile au fost clasificate astfel:

Grupurile A / B – 42 % / 46 % - au oferit un răspuns corect.

Grupurile A / B – 58 % / 54 % - nu au oferit nici un răspuns.

Constatăm că la această întrebare aproximativ jumătate dintre subiecții experimentali ai ambelor grupuri au oferit un răspuns, în timp ce ceilalți nu au știut ce să răspundă. Probabil că nu conștientizează încă care este importanța limbilor străine în societate. Printre argumentele oferite de copiii care au răspuns avem: - *părinții vor*; - *e în vogă*; - *să pot comunica cu alți oameni*; - *să pot călători mai bine*.

Învățarea limbilor nu este numai un studiu ca oricare altul, ci este o conexiune cu lumea care ne înconjoară și în fața căreia suntem, uneori, indiferenți.

În tabelul 3.3. sunt prezentate datele expuse în procente (%), ce oferă o analiză a itimilor din convorbirea cu copiii (vezi Anexa 8) la etapa de constatare pe EE și EC, privind diagnosticarea nivelului de manifestare atitudinală a copiilor în raport cu percepția limbilor străine și necesitatea, posibilitățile lor reale de a le învăța din ET.

Tabelul 3.3. Datele comparative ale experimentului de constatare a EE și EC

<i>Indicii „+” și „-” ai itemilor din convorbirea cu copiii (Anexa 8)</i>									
EE(A), EC(B)		1	2	3	4	5	6	7	<i>M±m</i>
A	+	44	43	46	27	3	26	21	30±27
	(%)	88%)	(86 %)	92 %	54 %	6 %	52 %	42 %	60% ± 54%
	+	45	42	48	25	4	26	23	30,4±26

B	(%)	(90 %)	(84 %)	96 %	50 %	8 %	52 %	46 %	60,85% ± 52%
50 de copii – 100%									
A	- (%)	6 (12 %)	7 (14 %)	4 8 %	23 46 %	47 94 %	24 48 %	29 58 %	20±23 40% ± 46%
B	- (%)	5 (10%)	8 (16 %)	2 4 %	25 50 %	46 92 %	24 48 %	27 54 %	19,57±24 39,1% ± 48%

Observăm din Tabelul 3.3. cum valorile medii ($M \pm m$) pun în evidență echilibrul valorilor individuale ale ambelor eșantioane de copii, care la etapa de constatare nu s-au înregistrat diferențe semnificative.

Așadar, necesitatea implementării LS în educația timpurie este confirmată prin analiza rezultatelor prezentate în Tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Valorile medii privind necesitatea, posibilitatea implementării LS în educația timpurie (*experimentul de constatare*)

Indicii	Eșantionul experimental (EE) $n_1=50$		Eșantionul de control (EC) $n_2=50$	
	<i>Min.-max.</i>	<i>M±m</i>	<i>Min.-max.</i>	<i>M±m</i>
+	3-46	30±27 60% ± 54%	4-48	30,4±26 60,85% ± 52%
-	4-47	20±23 40% ± 46%	2-46	19,57±24 39,1% ± 48%

Deci, rezultatele experimentului de constatare ne-a demonstrat faptul că introducerea unei limbi străine începând cu educația timpurie este de o necesitate majoră atât în opinia cadrelor didactice cât și a părinților.

Însă pentru a demonstra posibilitățile reale ale copiilor pentru ÎLSET ne propunem spre implementare pe cale experimentală a *Curriculumului opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)*, elaborat și prezentat în capitolul 2 al cercetării.

3.2. Strategii de formare a competențelor lingvistice ale copiilor de 6-7 ani la nivelul Pre A1

Metodologia *experimentului de formare* a presupus crearea unor condiții și oportunități de realizare a procesului de învățare a limbii franceze la copiii din grupa pregătitoare a IET (6-7

ani), printr-un complex de strategii didactice, elaborate în baza datelor parvenite din experimentul de constatare, și s-a desfășurat în două etape, care au vizat:

*Etapa I → **formarea cadrelor didactice:*** pentru cadrele didactice din domeniu au fost elaborate: *programa training-ului pedagogic de ÎLSET, Modelul pedagogic al ÎLSET* privind proiectarea și realizarea acestui proces în ET, de asemenea *Curriculumul la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)* – curs opțional la care se anexează programul privind învățarea limbii franceze pentru copiii de 6-7 ani (Anexa 10, sistemul de activități, cât și modele de proiecte didactice (Anexa 11).

*Etapa a II – a → **formarea copiilor:*** pentru copiii din eșantionul experimental a fost aplicat *Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)* – curs opțional prin prisma programului privind învățarea limbii franceze pentru copiii de 6-7 ani, care au fost dezvoltate printr-un sistem de activități / activități proiectate pentru învățarea limbii franceze la copiii de 6-7 ani.

Etapa I a experimentului de formare a vizat formarea cadrelor didactice și s-a constituit prin desfășurarea unui training pedagogic de inițiere în proiectarea și realizarea procesului de învățare a limbilor străine în ET.

Am optat pentru o astfel de metodă de realizare a experimentului formativ recomandată de V. Chicu, V. Goraș-Postică în „Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii: Curriculum de bază, Ghid metodologic” pentru că învățarea este mai eficientă; motivația personală este mult mai mare; se asigură un nivel superior de înțelegere a situațiilor/experiențelor; se accentuează legătura dintre cunoștințe și experiența personală; se lucrează în grup; fiecare își descoperă propriile abilități, prezente sau potențiale; se recunosc valorile individuale și diversitatea lor; fiecare persoană are o contribuție unică în cadrul grupului; toți cursanții participă la schimbul de informații și de idei, etc [23, p. 69].

La programul training-ului pedagogic (Vezi tabelul 3.5.) au fost antrenate 40 cadre didactice din cadrul IET Nr.130 din or. Chișinău în vederea pregătirii lor pentru implementarea învățării limbilor străine în ET.

Trainingul pedagogic a fost intitulat „*Promovarea învățării limbilor străine*”, al cărui scop de realizare s-a concretizat prin:

Obiective-cadru ale training-ului pedagogic de ÎLSET:

1. Formarea unei viziuni de ansamblu asupra practicilor educaționale naționale și internaționale privind ÎLSET;
2. Familiarizarea cu aspectele psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine;
3. Condiționarea pedagogică a ÎLSET;

4. Proiectarea pedagogică a ÎLSET.

Timpul pedagogic necesar pentru organizarea stagiului de formare: au fost planificate ședințe, a câte o oră academică.

Durata unei ședințe de formare a variat în funcție de:

- complexitatea subiectului tratat;
- aptitudinile de bază și experiența anterioară ale cadrelor didactice antrenate;
- capacitatea cadrelor didactice participante de a reține informațiile difuzate la training-ul pedagogic.

Organizarea conținutului training-ului pedagogic, a fost mai ușor de gestionat după repartizarea a 6 (șase) ședințe de formare a cadrelor didactice din cadrul educației timpurii, respectând cerințele pedagogice.

În tabelul 3.5. prezentăm acest plan, ce include următoarele elemente pentru *activitatea formatorului de ÎLSET* și *activitatea cadrului didactic la training-ul pedagogic de ÎLSET*: obiective, subiecte / teme, metode / instrumente utilizate.

Tabelul 3.5. Training-ul pedagogic de ÎLS în Educația Timpurie

Obiective	Subiecte / teme	Metode / instrumente
1.1. Inițierea și aprofundarea cunoștințelor despre ÎLSET în țară și în UE; 1.2. Dezvoltarea unei concepții pozitive privind importanța ÎLS.	Subiectul 1: Politici și practici educaționale naționale și internaționale privind învățarea limbilor străine în treapta educația timpurie	▪ <i>Analiza</i> documentelor de politici educaționale pentru educația timpurie; ▪ <i>Observația</i> – modalitate de colectare a datelor /opiniilor în diferite contexte pedagogice pentru a identifica nivelul de percepere asupra problemei.
2.1. Dezvoltarea unei percepții psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine.	Subiectul 2: Aspecte psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine	▪ <i>Dezbaterea în cadrul „focusul grupului”</i> – metodă pedagogică eficientă în identificarea și soluționarea unor probleme în educația timpurie; ▪ <i>Ancheta prin chestionar</i> - modalitate de estimare a sensibilizării de opinie a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie (vezi: Anexa 2).
3.1. Analiza condițiilor necesare pentru implementarea ÎLS în ET.	Subiectul 3: . Condiții educaționale necesare pentru învățarea limbilor străine în educația timpurie	▪ <i>Analiza SWOT</i> referitor la stabilirea condițiilor necesare pentru implementarea ÎLS în ET.

4.1. Prezentarea modelului pedagogic de ÎLSET pentru dezbaterea pedagogică.	Subiectul 4: Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie	▪ <i>Vizualizarea</i> în PowerPoint a Modelului pedagogic de ÎLSET; ▪ <i>Discuție</i> în baza Modelului pedagogic de ÎLSET.
5.1. Analiza Curriculumul la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie, realizat în baza Curriculumului pentru educație timpurie.	Subiectul 5: Curriculum opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani): premisă și context al învățării	▪ <i>Analiza</i> Curriculumului opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani); ▪ <i>Argumente Pro și Contra</i> privind necesitatea elaborării unui Curriculum la limbi străine în ET.
6.1. Evaluarea percepției cadrelor didactice privind accesibilitatea / relevanța Curriculumului la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie.	Subiectul 6: Evaluarea activității trainingului pedagogic de ÎLSET	▪ <i>Evaluarea finală</i> a cadrelor didactice privind ÎLSET; ▪ <i>Elaborarea unor sugestii și recomandări</i> metodologice privind ÎLSET.

Training-ul pedagogic „*Promovarea învățării limbilor străine*” realizat în cadrul experimentului de formare a vizat promovarea valorilor limbilor străine prin: achiziționarea și aprofundarea cunoștințelor despre învățarea unei limbi străine în educația timpurie; formarea unei atitudini pozitive față de această învățare; obținerea datelor generale despre particularitățile funcționale ale învățării limbilor străine în ET.

Cadrele didactice participante la training-ul pedagogic de ÎLSET au concluzionat că modalitatea de realizare a învățării limbilor străine în educația timpurie, prin organizarea activităților curriculare, propusă de noi este reală. Experiența profesională și cea achiziționată în urma realizării training-ului pedagogic de ÎLSET i-a asigurat în vederea posibilităților de învățare a unei limbi străine începând cu vârsta de 6-7 ani, dar totuși rămânând pe ideea că pentru realizarea acesteia cu succes este nevoie de un specialist în domeniu, care să cunoască atât limba străină cât și specificul învățării la vârsta preșcolară. Obligația lor constând în motivarea copiilor, părinților acestora, precum și întregii societăți pentru a se realiza această învățare începând cu educația timpurie.

A II-a etapă a experimentului de formare de bază s-a desfășurat în anii 2009-2010 și 2015-2016 și a fost destinată copiilor din grupa pregătitoare a ITP “Andrieș” din Onițcani, Criuleni și IET nr. 130 din Chișinău.

Scopul experimentului de formare a vizat inițierea în învățarea unei limbi străine ca curs opțional la acest nivel în cadrul unui sistem de activități care să contribuie la formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 în limba franceză din perspectiva sensibilizării

diversității lingvistice, conștientizării interculturale și formării unei atitudini pozitive față de alte culturi.

Obiectivele experimentului de formare au vizat:

1. Motivarea copiilor pentru ÎLSET în vederea formării unor competențe lingvistice la nivelul Pre A1; sensibilizării pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi în cadrul activităților de învățare a limbii franceze;
2. Aplicarea sistemului de activități de învățare a limbii franceze la copiii de 6-7 ani, prin modelele de proiecte didactice (Anexa 11), elaborate teoretic.

În cadrul experimentului de formare s-a urmărit validarea ipotezei de lucru și a scopului educațional prin inițierea învățării limbilor străine la nivelul Pre A1, fundamentate în capitolul 1 și 2 și realizate prin următoarele materiale elaborate de noi și descrise în capitolul 2 al lucrării:

- *Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie;*
- *Condițiile educaționale necesare pentru învățarea limbilor străine la vârsta de 6-7 ani;*
- *Curriculum la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani);*
- *Programul privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani (Anexa 10).*

Experimentul de formare a vizat formarea copiilor prin proiectarea și realizarea unui sistem de activități / modele de proiecte didactice, reflectat în Modelul pedagogic al lucrării. Drept model de intervenție pedagogică pentru învățarea limbii franceze la copiii de 6-7 ani a servit *Programul privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani*, prezentat în anexa10 .

Programul de formare în ceea ce privește învățarea limbii franceze la copiii de 6-7 ani prin *Curriculumul opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)* a fost elaborat în baza metodologiei de realizare a învățării limbilor străine pentru această vârstă și a vizat proiectarea unui sistem de activități. La activitățile de formare au fost implicați educatorii, metodistul și formatorul.

Programul activităților formative a constatat în implementarea unor modalități de acțiune considerate a avea eficiență la învățarea limbii franceze pentru copiii din eșantionul experimental.

În cadrul cercetării experimentale, metodologia de realizare a fost reprezentată de ansamblul de abordări, principii, metode, forme, instrumente de proiectare și realizare a învățării limbii franceze la copiii de 6-7 ani, astfel încât organizarea învățării limbii franceze la copiii de 6-7 ani să fie în corespundere cu metodologia organizării eficiente în educația timpurie, care se bazează pe 3 piloni: *starea de bine a copilului; transpunerea didactică a prevederilor Curriculumului; parteneriatul cu familia* [12].

Asigurarea *stării de bine* a copilului în perioada educației timpurii este condiția obținerii performanțelor și dezvoltării personalității autonome și creative. Starea de bine a copilului este determinată de starea fizică, psihică, spirituală și socială a copilului. Starea de bine reiese din satisfacerea nevoilor de bază – de afecțiune, securitate și claritate, recunoaștere socială, nevoia de a se simți informat și capabil de a realiza anumite sarcini, nevoi fizice. Ea include fericirea, satisfacția, implicarea socială eficientă, dispoziția de optimism, deschiderea, curiozitatea și reziliența. Starea de bine a copilului se construiește pe următoarele elemente interdependente:

- *Acceptarea de sine*, care se obține prin atitudinea pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor personale, percepția pozitivă a experiențelor trecutului și viitorului;
- *Relații pozitive cu ceilalți*, care se obține prin crearea de către educator a situațiilor în care copilul să descopere dorința de a interacționa cu ceilalți, cultivarea încrederii, implicarea în activități comune cu semenii și adulții, satisfacerea nevoii de a da și de a primi afecțiune, atitudine empatică;
- *Autonomie*, care poate fi atinsă prin oferirea dreptului la alegere autentică și luarea deciziilor, trăirea de către copil a sentimentului de a fi capabil de a lua decizii, de a face alegeri, precum și dorința de a face acest lucru; plăcerea în luarea deciziilor și alegerii; curajul și reziliența în gestionarea schimbării și provocărilor; deținerea modalităților de a înțelege și a-și gestiona emoțiile;
- *Dezvoltare personală*, care are nevoie de provocări constructive și deschidere pentru experiențe noi, creativitate și curiozitate, capacitate de auto-reflecție, acțiune și control, pentru care cadrul didactic va crea situații și va sprijini fiecare copil în cunoașterea de sine, crearea imaginii pozitive de sine, dezvoltarea capacității de decizie responsabilă, evitarea comportamentelor de risc etc.

Conform acestei metodologii, sarcina profesorului constă în crearea mediilor de învățare, a contextelor și situațiilor de învățare, luând în calcul particularitățile individuale ale fiecărui copil, inclusiv cerințele educative speciale, astfel ca fiecare copil să învețe cu plăcere, fără frică de lucruri noi; să se cunoască pe sine; să dezvolte atitudini și abilități care permit o funcționare personală și socială flexibilă și eficientă în scopul atingerii stării de bine.

Transpunerea didactică presupune în activitatea de ÎLSET luarea deciziilor vizavi de prioritățile educaționale, asupra metodelor, jocurilor, pentru asigurarea unui demers educațional integrat și centrat pe copil. Luarea deciziilor corecte, care asigură un cadru optim de dezvoltare pentru fiecare copil, un proces educațional eficient, se va baza pe un șir de repere: dezvoltarea holistică, învățarea activă, învățarea experiențială, învățarea semnificativă, comunicarea eficientă, mediul dezvoltativ și prietenos. Educația timpurie este totalitatea interacțiunilor în diversele contexte din viața copiilor, care au menirea de a sprijini creșterea, învățarea și

dezvoltarea armonioasă. În această metodologie, parteneriatul cu familia este condiția învățării eficiente și de calitate a LS. Cooperarea dintre părinți și cadre didactice este esențială pentru a asigura *coerența* și *consecvența* acțiunii educaționale a celor doi factori de educație asupra copilului, precum și a celor două medii în care copilul trăiește cea mai mare parte din perioada lui timpurie [42].

Rezultatul final al învățării unei limbi străine în ET depinde și de capacitatea solicitărilor, al stocului de unități de informații învățate, dar depinde mai ales de demersurile efectuate de adult pentru învățare, de felul organizatoric al situațiilor de învățare, respectiv de ceea ce urmează să prezentăm sub sintagma „tipuri de învățare” [91] pe care se axează învățarea eficientă a unei limbi străine în educația timpurie.

În experiment s-a confirmat ceea ce remarcă T. Slama-Cazacu [109], că în procesul învățării celei de-a doua limbi - sau a limbilor străine în general —, trebuie să observăm în primul rând că lingvistica aplicată, iar de aici, viciul s-a introdus și în metodică actuală (unde se practică învățarea unei limbi străine la copiii mai mici de 7 ani) are o atitudine greșită atunci când tratează această învățare ca pe un proces uniform, „tipic” sau general, indiferent de vârsta copiilor, de *scopul* învățării și de situație în sens larg (incluzând și motivația etc).

Având în vedere faptul că la etapa actuală, pentru învățarea eficientă a LS, sistemul de învățământ este orientat să valorifice în procesul de învățare al educației timpurii concepte precum: *învățare activă a unei limbi străine*, *învățare experiențială a unei limbi străine*, *învățare integrată a unei limbi străine*, *învățare unei limbi străine centrată pe copil*, *învățarea semnificativă a unei limbi străine*, *învățarea prin descoperire a unei limbi străine* [32, p. 47-48], care sunt prezentate în tabelul de mai jos. Am operaționalizat aceste concepte în experimentul pedagogic, arătând ce tipuri de activități de învățare sunt adaptabile fiecărui concept și ce comportamente pot fi manifestate de copil în vederea achiziționării competențelor lingvistice la nivelul Pre A1.

Tabelul 3.6. Concepte ale învățării unei limbi străine în educația timpurie valorificate în experimentul pedagogic

Nr	Concepte	Activități de învățare	Formare de comportament manifestate de copil
1.	<i>învățarea activă</i>	<i>Învățarea</i> unei limbi străine în ET se realizează <i>prin</i> : - acțiune; - prin joc; - simțiri; - interacțiuni cu semenii și adulții; - angajare în activități concrete;	- independența; - încrederea; - automotivarea; - autoexprimarea; - îndeplinește acțiuni repetate; - implicarea în activități.
2.	<i>învățarea</i>	<i>Învățarea</i> unei limbi străine în ET	- asumă responsabilități;

	integrată	<i>prin:</i> - corelarea domeniilor de dezvoltare; - centre de interese; - activități la libera alegere; - activități în rutina zilei; - activități de tranziție; - activități integrate; - proiect tematic.	- exprimă păreri personale; - cooperează cu ceilalți; - elaborează idei noi; - rezolvă sarcini; - argumentează păreri; - manifestă activism; - are încredere în sine.
3.	învățarea prin imitare	<i>Învățarea unei limbi străine în ET prin:</i> - observarea altora; - educatorul de la grupă este un model prin imitație.	- autoexprimarea; - îndeplinește acțiuni repetate; - implicarea în activități.
4.	învățarea semnificativă	<i>Învățarea unei limbi străine în ET:</i> - începe de la dorința copilului; - ține de nivelul individual de dezvoltare; - se produce prin experiențe cotidiene; - valorifică interesul copilului.	- autonomie; - deservire personală; - abilități sociale; - abilități de comunicare; - liber în activitate; - creativ.
5.	învățarea prin descoperire	<i>Învățarea unei limbi străine în ET prin:</i> - activități de descoperire; - experiențe personale; - acțiuni concrete prin valorificarea simțurilor; - învață unii de la alții.	- abilități de cercetare; - abilități de a simți, auzi, vedea, mirosi; - lucrează individual; - lucrează împreună cu alții; - conduce activități; - înțelege sentimentele.
6.	învățarea prin cooperare derivă din teoriile învățării sociale	<i>Învățarea unei limbi străine în ET:</i> - în grup, echipe, perechi; - crearea unor idei noi; - prin explorarea unei teme; - rezolvarea unei probleme	- lucrează împreună; - adoptă și accepta idei; - influențează prin convingere; - grijă față de ceilalți; - încredere reciprocă; - comunicare deschisă; - soluționează conflicte.
7.	învățarea experiențială	<i>Învățarea unei limbi străine în ET:</i> - individuală; - prin observare; - bazată pe percepție; - prin contact fizic; - pune accentul pe proces; - în diverse domenii; - prin interacțiune cu mediul; - prin manipulare a obiectelor naturale; - prin acțiune, prin aventură.	- cunoaștere de sine; - descoperă corpul, mintea; - înțelege simțurile; - are experiența senzorială directă; - stilul propriu de învățare; - explică un subiect; - înțelege mediul real; - independență; - conceptualizează abstract; - rezolvă probleme; - abilitățile analitice.

Aceste activități se încadrează în orientarea promovării educației centrate pe copil/elev (Vl. Guțu [64], T. Callo [15], M. Hdârcă [69] ș.a.), din care evidențiem caracteristicile acestei viziuni în perspectiva introducerii ÎLSET:

- asigurarea mediului de învățare a unei limbi străine în ET;
- implicarea activă a copilului în învățarea L.S.;
- responsabilizarea copilului pentru învățarea unei limbi străine în ET ;
- alegerea materialelor, centrelor de interese, a colegilor;
- cadrul didactic are rol de partener, sfătuitor, facilitator în învățare;
- înaintarea problemelor pentru rezolvare;
- satisfacerea nevoilor personale;
- valorificarea stilurilor de învățare;

Învățământul limbilor străine în Republica Moldova a preluat unele principii și abordări metodologice de predare, grefându-le pe experiența pozitivă a școlii din trecut. Metodologiile recent apărute [119, p. 93; 22, p. 123- 125], studiile publicate în ultimii ani [156] cât și cercetările și experimentele inițiate au adus contribuții substanțiale în problemele predării și învățării limbilor străine [83, p. 6].

Abordării postmoderne privind predarea și învățarea limbilor străine se bazează pe comunicarea directă și pe încurajarea copiilor să se exprime liber, fără teama de a greși [111]. Acestea asigură o alternativă la formulele tradiționale, oferind alte opțiuni metodologice și instrumentale care îmbogățesc practica evaluativă, conform SÎDC [113, p. 68]. În acest context, în experimentul de formare a cadrelor didactice am prezentat cadrul analitico-metodologic al ÎLS ET privind avantajele și dezavantajele care demonstrează că pentru învățarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani sunt valabile implementarea unui ansamblu de metode specifice și care, de asemenea, au fost valorificate în experiment.

Metoda traducerii reprezintă o metodă clasică, considerată de cercetători, lingviști ca fiind accesibilă și eficientă. Însă, este evident că ea nu poate fi aplicată pe tot parcursul unei activități și în nici un caz nu ar trebui să fie preponderentă. Avantajul acestei metode determină ca lucrurile să fie clare și foarte structurate. Ceea ce poate ajuta atât profesorul, cât și copiii, mai ales dacă sunt firi logice. Ea se pretează cel mai bine pentru începători: este mai eficientă decât alte metode de predare mai ales din perspectiva timpului, fiind mai rapidă. În sensul că, prin traducerea efectivă a cuvintelor de către profesor copiilor, se economisește timp.

Un alt avantaj al metodei clasice este că activitatea de ÎLS are o anumită structură, informația este prezentată într-o anumită ordine, stabilită de profesor și există foarte puține schimbări de situație. Deci, profesorul poate oferi anumite explicații așa cum consideră că este necesar, când consideră că este necesar, ceea ce face ca activitatea să nu devieze de la tema/subiectul propus.

Probleme intervin însă când privim dezavantajele pentru copii: ei vor avea multe cunoștințe teoretice, dar această metodă se bazează în primul rând pe *înțelegerea* mesajului și

foarte puțin, spre deloc, pe *producerea* de mesaje în limba țintă. Ceea ce este un rezultat normal, din moment ce copiii nu sunt încurajați să comunice în limba țintă.

Un alt dezavantaj este acela că, la nivel de vocabular procesul este un pic forțat. În mod normal, în limba maternă, un copil învață cuvinte noi prin experimentare, prin asociere cu viața reală, el vede mingea înainte de a ști cum se numește. Metoda clasică nu încurajează învățarea experimentală. Nu se folosesc imagini sau asocieri pentru a acumula noțiuni noi de vocabular, ceea ce poate îngreuna procesul de învățare.

Metoda audio-linguală încurajează copiii să învețe să folosească limba într-un mod comunicativ, în mod automat. Vocabularul și gramatica sunt prezentate sub forma unor dialoguri care sunt învățate prin repetiție și imitație. Gramatica este predată în mod inductiv. Exercițiile care dezvoltă capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă sunt bazate pe activitățile comunicative. Tehnicile folosite sunt: dialoguri, jocuri de rol, repetiții, exerciții de gramatică și vocabular. Limba maternă nu este folosită în cadrul ÎLS; profesorul este cel care ghidează copiii și cel care le oferă modelul de limbaj, copiii fiind imitatori ai acestui model. Există interacțiune și între profesor și copii, dar și între copii. Erorile copiilor nu sunt considerate esențiale. Evaluarea este orală.

Metoda Comunicativă. Acesta este mai degrabă o *abordare* decât o metodă. Este o poziție teoretică cu privire la natura limbii și la predarea, respectiv învățarea acesteia. Se pune accent pe comunicarea *reală* [97, p. 85]. Toate cele patru dimensiuni ale predării limbii sunt dezvoltate prin: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă. Gramatica este învățată prin practică.

Limba maternă a copiilor nu este folosită, dar tehnicile utilizate pentru ÎLSET sunt: discuții, dezbateri, jocuri de rol, activități comunicative etc.

Principalul avantaj al metodei comunicative este acela că ea se axează pe *toate* competențele lingvistice, nu doar pe gramatică, fiind antrenantă, în sensul că oferă copiilor un limbaj funcțional, viu, pe care îl poate lega de nevoile sale directe (la piață, la restaurant, la gară etc.), contextul socio-cultural fiind, de asemenea, foarte important.

În acest caz procesul de predare este centrat pe copil și pe interactivitate (profesor-copii, copiii între ei), aceasta însemnând că toți copiii sunt, atât receptori de mesaj, cât mai ales emițători de mesaje orale, iar activitățile au un scop bine definit, pe termen scurt, pe care copii îl înțeleg, cum ar fi descoperirea unei reguli, exprimarea unui dorințe, o cerere etc. ceea ce face lucrurile mai interesante și mai motivante.

În loc de memorarea unor reguli gramaticale și a unui vocabular izolat, se prezintă o limbă contextualizată și se pune accent pe dezvoltarea abilităților lingvistice din toate ariile prin

diferite activități precum discuții, jocuri de rol, teatru. În acest sens, profesorul, devine un facilitator și un manager al activității copiilor, dar și un partener al acestora.

Așadar, putem preciza că în literatura de specialitate [191], folosirea metodei comunicative este benefică.

Dezavantajul pentru profesor este că ea necesită un timp mult mai îndelungat de pregătire a activităților. Alegerea resurselor educaționale devine crucială și, nu de puține ori, se întâmplă ca acestea să fie create efectiv de către profesor, ceea ce înseamnă că pregătirea pentru activitate poate lua la fel de mult, sau chiar mai mult decât activitatea în sine. Or, lipsa tehnologiilor digitale care ar facilita procesul de ÎLS la copiii din ET.

Unul dintre dezavantajele pentru copii este acela că această metodă nu este foarte structurată, iar explicațiile pot chiar lipsi și de aceea există riscul ca unii copii să deprindă eronat anumite elemente de limbă, pe care ulterior va fi mai greu să le schimbe.

Cercetătorii constată că o metodă bazată foarte mult pe comunicarea orală, cei mai timizi copii s-ar putea să nu se simtă în largul lor și să le fie greu să facă anumite activități.

Un alt dezavantaj (dar totodată un avantaj) poate fi acela că metoda comunicativă folosește mai mult enunțuri „gata-făcute”, așa numitele „fraze uzuale”. Pe de-o parte, acesta poate fi privit ca un dezavantaj prin faptul că limitează, într-o oarecare măsură, limbajul. Știind doar respectiva fraza, copilul o va folosi ca atare, fără a putea face variațiuni pe temă. Pe de altă parte este un avantaj, prin faptul că este mai ușor să îți minte o frază decât să înveți mai multe reguli de gramatică și mai multe cuvinte individuale pe care apoi să le pui cap la cap pentru a crea respectiva propoziție. Aici probabil că depinde mult și de tipul de personalitate cu care avem de-a face. În cadrul cercetării noastre constituie un avantaj, ținând cont de specificul învățării copiilor de 6-7 ani.

Metoda directă. Inventatorul metodei este C. Berlitz. Principalul obiectiv al acesteia este acela de a învăța copiii să comunice într-o limbă străină. Nu este admisă traducerea, profesorul folosindu-se de lumea reală, imagini, pantomimă pentru a sugera sensul. Limba maternă nu este folosită deloc. Gramatica este predată inductiv.

Copiii exersează vocabularul în context. Toate cele patru dimensiuni ale predării limbii sunt dezvoltate: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă.

Tehnicile folosite sunt: conversația, citirea cu voce tare, exerciții, compuneri, repetiții. Rolul profesorului este acela de a fi partener al copilului. Interacțiunea are loc între profesor și copii, dar și între copii și copii. Auto-evaluarea este des folosită. Nu există evaluare formală; aceasta se face sub forma unui interviu.

Calea tăcerii. Este o metodă introdusă de C. Gattengo, principiul de bază atestând faptul că predarea trebuie subordonată învățării. Copiii au un rol activ, fiind responsabili de propria lor învățare. Aceștia exersează mult, principalele domenii pe care se pune accent fiind pronunția și gramatica. Toate cele patru dimensiuni ale predării limbii sunt dezvoltate: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă.

Limba nativă este folosită doar atunci când este necesar. Rolul profesorului este acela de a ajuta copiii. Profesorul este tăcut, dar foarte activ; vorbește doar pentru a da anumite sugestii. Există interacțiuni între copii. Greșelile sunt considerate ca fiind normale; copiii sunt încurajați să se autocorecteze. Se pune accentul pe evaluarea continuă.

Metoda răspunsului fizic total. Este introdusă de J. Asher. Metoda dezvoltă capacitatea de receptare a mesajului oral și totodată direcționează copiii să se bucure de experiența învățării.

Metoda are ca scop reducerea stresului în învățarea unei limbi străine. Partea inițială a lecției constă în ghidare, profesorul dând sarcini, realizând acțiuni împreună cu copiii. În a doua fază a activității, copiii demonstrează că au înțeles sarcinile. În etapa inițială profesorul vorbește și copiii răspund nonverbal; mai târziu rolurile se schimbă.

Limba maternă este folosită doar la început, profesorul fiind coordonatorul, copiii fiind imitatorii acestuia. Copiii vor vorbi atunci când simt că sunt pregătiți. Profesorul este tolerant cu greșelile copiilor. Evaluarea constă în verificarea înțelegerii prin realizarea unor activități.

În concluzie, avantajele abordării metodologice ale ÎLSET constau în faptul că asigură competențe profesionale de gramatică și vocabular, dezvoltă capacitățile de exprimare scrisă. Se pune accentul pe cultura și literatura străină, care sunt aprofundate. Metodologiile moderne sunt preferate datorită eficacității lor sporite în ceea ce privește comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală. Alte avantaje ale acestora ar fi faptul că interacțiunea între profesor-copil și între copii-copii este sporită. De asemenea sunt metode bazate pe joc, ceea ce le face mai plăcute, motivația copiilor. Se creează, astfel, noi oportunități pentru dezvoltarea limbajului și folosirea lui în comunicare.

Astfel, specificul ÎLSET prin abordarea ansamblului de metode tradiționale în conexiune cu cele moderne în predarea limbilor străine, fiecare având avantajele ei, elemente ce pot fi oricând folosite cu succes. Abordarea eclectică, după cum o numește K. Chastain, este așadar cea mai eficientă în predare, metodele folosite adaptându-se grupului de copii [75, p. 10-16]. Prin urmare, în viziunea lui J. Piaget, învățarea, învățarea unei limbi străine are funcțional semnificația unei aplicații a operațiilor dobândite la o mare varietate de obiecte și evenimente, opinie pe care o acceptăm, ținând cont de categoria de copii de care suntem preocupați [apud. 82].

În cadrul experimentului de formare au fost achiziționate produsele copiilor, care au fost sintetizate rezumativ în descrierea activităților de învățare a limbii franceze la copiii de 6-7 ani, prin evidențierea unor probleme și succese semnificative legate de prezența sau lipsa experienței de învățarea a limbilor străine.

Sistemul de activități privind învățarea limbii franceze de către copiii de 6-7 ani (Anexa 11).

Întregul demers urmărește să trezească interesul și plăcerea copiilor din grupa pregătitoare pentru limba franceză, să le dezvolte capacitatea de a exprima mesaje simple în această limbă, precum și spiritul de observație, gândirea reproductivă și creativă. Activitățile proiectate au rolul de a-i plasa pe copii în situații de comunicare similare celor din viața reală, stimulându-le astfel dorința de a interacționa verbal cu cei din jur și totodată încrederea în sine. Prin urmare, prin dialoguri minimale, jocuri, poezii și cântece, preșcolarii vor dobândi o atitudine mai degajată și mai sigură ca vorbitori de limba franceză în particular.

Cursul se axează pe competențele lingvistice la nivelul Pre A1 privind predarea-învățarea unei limbi străine referindu-se la specificul limbii străine pentru această categorie de vârstă. Se acordă atenție asupra dezvoltării abilităților de exprimare orală, a dezvoltării abilităților de audiere, a predării vocabularului și elementelor de gramatică (aspectul oral).

Temele au fost alese pentru a fi interesante și potrivite pentru copiii de vârstă preșcolară. Învățarea limbii este corelată cu dezvoltarea aptitudinilor educaționale generale. Copiii sunt încurajați la început să discute despre ei înșiși și spațiul imediat, iar apoi să-și deschidă orizonturile.

Cursul de predare a limbii franceze la copiii de 6 ani este orientat spre trezirea interesului copiilor pentru limba străină și a dorinței de a comunica în această limbă.

Scopul este de a încuraja copiii să dezvolte aptitudini de limbă și de învățare și să participe cu plăcere la procesul educațional. Interesele naturale ale copiilor sunt stimulate și întreținute prin imagini pline de viață și o diversitate de activități; jocuri și cântece, care sunt concepute să ajute copiii să utilizeze creativ limba pe care o învață și să o aplice propriilor lor experiențe.

- **Activitatea 1: Salutul**

Scopul acestei activități este de a familiariza copiii cu cele mai simple formule de salut, de a dezvolta dorința copiilor de a se saluta, contribuind prin aceasta la educarea abilităților de comportare civilizată.

Instrumentele activității educative utilizate în cadrul primei activități de învățare a limbii franceze le-au permis copiilor din grupa pregătitoare să-și formeze o viziune clară în ceea ce

privește o limbă străină, în general și să facă cunoștință cu limba franceză, în particular, trezindu-le copiilor curiozitate pentru a o învăța.

Tema „Salutul” constituie prima temă din setul de activități propuse. În cadrul evocării, profesorul va începe activitatea utilizând metoda *Explicației* pentru a le comunica copiilor că de azi vor începe să vorbească în altă limbă, limba franceză, iar pentru a le face cunoștință cu limba franceză a utilizat *Audiția*, apoi inițiază o *Discuție* pentru a se asigura că copiii cunosc formulele de salut în limba română, sarcina fiind doar de a le învăța și în limba franceză.

În procesul realizării sensului s-a utilizat metoda *Audio-linguală*. Principalul obiectiv este acela ca copiii să învețe să folosească limba într-un mod comunicativ, în mod automat. Vocabularul și gramatica sunt prezentate sub forma unor dialoguri care sunt învățate prin *repetiție* și *imitație*. Limba maternă a copiilor nu este folosită; profesorul este cel care controlează copiii și cel care le oferă modelul de limbaj, copiii fiind imitatori ai acestui model. Astfel, profesorul salută copiii în limba franceză: spune cuvântul „Bonjour”, însoțit de plecăciunea capului. Cuvântul se repetă de 5-6 ori, apoi prin tehnica repetiției și imitației, copiii repetă cuvântul „Bonjour” de câteva ori, însoțit de plecăciunea capului, apoi fiecare pe rând. La fel se procedează și cu „À bientôt!”, însoțit de mișcarea mâinii.

În cadrul reflecției, profesorul lucrează individual cu fiecare copil - se apropie de fiecare copil pentru a se saluta reciproc, de asemenea li se propune să exerseze în perechi. Profesorul formează perechi și copiii primesc sarcina de a se saluta între ei. Profesorul trebuie să obțină o pronunție clară și exactă.

La etapa de extensie se utilizează tehnica *Jocul dramatizare*. Copiii își aleg câte o jucărie și simulează actul salutului cu alți copii cu jucării.

- Activitatea 2: **Prezentarea**

Scopul acestei activități a fost formarea deprinderii de a se prezenta în limba franceză. În cadrul activității au fost utilizate următoarele instrumente educative după etapele ERRE [15]: evocarea – Salutul. Copiii au memorizat destul de bine formulele de salut la activitatea precedentă și răspund mai siguri la cuvântul de salut al profesorului.

Întrucât propunem ca învățarea limbilor străine în educația timpurie să fie cât mai naturală, am utilizat *Metoda directă*, unde nu este admisă traducerea, profesorul folosindu-se de lumea reală, imagini, pantomimă pentru a sugera sensul. Limba maternă nu este folosită deloc [75]. Astfel, copiii sunt puși în situația de a descoperi tema activității, apoi în cadrul realizării sensului se procedează la fel, copiii exersează vocabularul în context.

Etapa de reflecție a activității s-a realizat prin *Microdialoguri*, întreținute de copii cu cuvintele învățate. Rolul profesorului este acela de a fi partener al copilului. Interacțiunea are loc între profesor și copii, dar și între copii și copii.

La finalul acestei activități de extensie li se prezintă copiilor imagini unde copiii fac cunoștință, se salută. Se propune copiilor să le privească și să organizeze și ei situații de joc prin care sunt solicitați să facă cunoștință, să se prezinte. De ex: dacă ar pleca în altă grupă, dacă ar pleca în vizită la cineva și acolo ar fi persoane necunoscute, etc., astfel, în opinia mea *Metoda directă* la o activitate de limbă străină în educația timpurie este destul de eficientă.

- **Activitatea 3: Identificarea de obiecte**

Activitatea propriu-zisă a vizat stimularea dorinței de a cunoaște cât mai multe denumiri ale obiectelor în limba franceză; extinderea vocabularului cu termeni ce denumesc obiecte, prin aplicarea unor strategii eficiente.

La etapa de evocare a acestei activități pentru a reactualiza cunoștințele a fost utilizată *Interogarea* la nivel individual. Fiecărui copil i se adresează întrebări: Qui est-tu?; Es-tu ...?, schimbându-le intenționat numele.

La realizarea sensului s-a reușit a fi organizată activitatea copiilor la nivel frontal prin metoda *Prezentare, Practică, Producere*. Aceasta este varianta britanică a metodei audio-linguale, observă J. Harmer [172, p. 80]. Se constituie din trei etape. În prima etapă profesorul introduce elementele de limbaj ce trebuie asimilate, introduce noul vocabular. La fel ca și în cazul metodei audio-linguale vocabularul și gramatica sunt predate inductiv. Profesorul se apropie de un obiect din grupă și adresează întrebarea: Qu'est-ce que c'est? Mai întâi la întrebare răspunde profesorul: C'est une chaise. La a doua etapă copiii exersează folosind tehnici de *reproducere și repetiție*. Modelul este profesorul, acesta fiind cel care coordonează activitatea, prin tehnica *învățarea dirijată*. Copiii, pe rând își adresează întrebări la care răspund (se procedează astfel până toți copiii au însușit cuvintele noi).

A treia etapă se referă la folosirea limbajului prezentat și asimilat într-un mod original și autentic de către copii și corespunde cu etapa reflecției a activității noastre. Comunicarea primează, limba maternă nefiind folosită. Astfel, utilizând tehnica *Desenul*, fiecare copil primește sarcina de a desena un obiect, pe care educatorul îl spune în limba franceză. De ex: une balle – o minge. Pentru că este o metodă bazată pe comunicare și evaluarea se face tot în acest fel - copiii desenează obiectul, apoi vin în față și întreabă întreaga grupă: Qu'est-ce que c'est? Grupa răspunde: C'est une

La finalul activității de extensie, copiii sunt împărțiți în două echipe. Fiecare copil pe rând trebuie să adreseze o întrebare echipei adverse, care trebuie să răspundă corect, apoi rolurile se schimbă. E învingătoare echipa care a oferit și a răspuns corect la întrebări. Copiii sunt încurajați și apreciați.

- **Activitatea 4: Exprimarea orientării spațiale**

Scopul activității a vizat dezvoltarea capacității de a percepe și a utiliza corect prepozițiile. La prima etapă a activității s-a exersat tehnica *Interogării* clasice Qui es-tu?, cât și în baza imaginilor cu obiecte poziționate diferit: - Qu'est-ce que c'est? - întrebări ce vizează temele precedente deja însușite de copii.

La următoarea etapă a activității a fost utilizată **Metoda răspunsului fizic total**. Este introdusă de J. Asher. Metoda acordă o foarte mare importanță dezvoltării capacității de receptare a mesajului oral. Unul din cele mai importante obiective este ca copiii să se bucure de experiența învățării. Metoda are ca scop reducerea stresului în învățarea unei limbi străine. Partea inițială a activității constă în modelare, profesorul dând comenzi, realizând acțiuni împreună cu copiii. Astfel, profesorul continue cu întrebări și răspunsuri oferite de profesor. Fiecare întrebare este însoțită de prezentare pe planșă și locul aflării se indică, astfel introducându-se vocabularul nou:

- Où est la balle? – Elle est sur la chaise.
- Qu'est-ce que c'est? - C'est une table.
- Où est la balle? – La balle est sous la table.
- Qu'est-ce que c'est? – C'est une poupée.
- Où est la poupée? – Elle est sur la chaise.

Copii exersează până memorizează.

În a doua fază a activității, ce corespunde cu etapa de reflecție în cazul activității noastre, copiii demonstrează că au înțeles comenzile. Dacă în etapa inițială profesorul vorbește și copiii răspund nonverbal; mai târziu rolurile se schimbă. Evaluarea constă în verificarea înțelegerii prin realizarea unor activități. Câte un copil, pe rând se ridică și se apropie de un obiect cunoscut din grupă, fiind liber să-l poziționeze unde dorește și adresează întrebări întregii grupe. Copiii sunt atenți dacă colegul lor a formulat corect întrebarea și oferă răspunsuri adecvate.

La final se fac aprecierile. Profesorul este tolerant cu greșelile copiilor.

- Activitatea 5: **Atribuirea obiectelor**

Scopul activității: educarea unei atitudini pozitive de voință și caracter față de sine, față de ceilalți; dezvoltarea auzului fonematic și perfecționarea percepției auditive în diferențierea sunetelor în cadrul temei „*Atribuirea obiectelor*”.

La prima etapă de activitate s-a aplicat **Metoda descoperirii** prin care copiii au sarcina de a descoperi tema activității din situațiile reale pe care le oferă profesorul în următoarea etapă – realizarea sensului, pe care o realizează prin **Metoda comunicativă**. Principalul obiectiv este fluenta copiilor. Se pune accent pe comunicarea „reală” [172, p. 85]. Gramatica este învățată prin practică. Limba maternă a copiilor nu este folosită. Astfel, profesorul arată și spune:

- Voici une poupée. - C'est la poupée de Nica.

- Voici un chat. - C'est le chat de Victor.
-Voici une balle. - C'est la balle de Sandu.

Copiii repetă după modelul profesorului și descoperă cuvintele noi. În cazul în care copiii nu descoperă un cuvânt se recurge la limba maternă, profesorul traduce cuvântul, dar se insistă asupra faptului ca copilul să descopere cuvântul din situația reală de comunicare pe care o oferă profesorul. Apoi, după ce copiii au memorizat cuvintele noi, li se propune să încerce singuri. Câte un copil încearcă să atribuie un obiect cunoscut altui copil din grupă. Rolurile profesorului sunt acelea de facilitator și manager al activității copiilor, dar și de partener al acestora, interacțiunea având loc în special între copii.

Reflecția se realizează prin intermediul **Metodei jocului didactic** „*Cel mai isteț*”. Fiecare copil primește câte un obiect din cele cunoscute. Profesorul începe jocul. Se apropie de un copil, ia obiectul în mână și spune: Voici une poupée. C'est la poupée de Nica. Continue jocul copilul cel mai isteț.

Finalmente se face autoevaluarea și evaluarea copiilor. - Copii, cum credeți că v-ați isprăvit astăzi? – Bine.

- Și eu consider că ați fost bravo, fiecare din voi se netezește pe umăr și zice „Eu astăzi am fost cel mai bravo”.

Au revoir, mes enfants!

- Activitatea 6: **Consolidare** – evaluarea cunoștințelor acumulate în cadrul activităților realizate anterior.

Această activitate reprezintă prima evaluare a copiilor. Scopul activităților de consolidare constă în a observa care sunt rezultatele obținute de către copii, care temă prezintă un grad de dificultate mai ridicat (unde copiii întâlnesc cele mai mari dificultăți) și, de asemenea, care teme prezintă un interes mai mare pentru copii.

În cadrul acestei activități, profesorul se va strădui să cuprindă întreg materialul studiat pe parcursul celor 5 activități. Profesorul doar va dirija activitatea copiilor, oferindu-le șansa de a se manifesta pe parcursul întregii activități, deoarece toate cunoștințele cu care vor opera, trebuie să fie, deja, achiziționate de întregul grup de copii.

Evaluând copiii, profesorul, va putea să respecte ordinea temelor predate și totodată, intenționat, ar putea să nu o respecte (în dependență de contingentul de copii).

Pentru această activitate se pot utiliza diverse jocuri (la inițiativa profesorului). De ex: Jocul „*Transmiterea mingii* ”. Profesorul începe jocul. Având o minge în mână, adresează o întrebare: Qui est-tu? Copilul, care va primi mingea, trebuie să răspundă: Je suis Jocul va lua sfârșit atunci când fiecare dintre copii va primi cel puțin o dată mingea.

Deoarece, fraza negativă, prezintă un grad de dificultate mai înalt pentru copii și, de obicei, ei nu doresc să răspundă negativ, se poate proceda în felul următor. Profesorul împarte grupul de copii în două echipe: I. care vor răspunde pozitiv (- Est-ce une chaise? - Oui, c'est une chaise.); II. care vor răspunde negativ (- Est-ce une chaise? - Non, ce n'est pas une chaise, c'est une table). Apoi, se schimbă cu rolurile. Întrebările pot fi adresate atât de profesor, cât și de copiii din echipe. Profesorul, este atent ca întrebările adresate să fie corecte.

Dinamica dezvoltării copilului am stabilit-o prin completarea *Fișei progresului personal al copilului*, propusă ca exemplu în Curriculumul la limba străină pentru IET, pentru a fi completată după fiecare unitate din conținuturile comunicative, adaptată pentru contextul dat și prezentată în tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Fișa progresului personal al copilului

Comprehensiune orală	Realizează cu susținerea totală a cadrului didactic		Realizează cu susținere din partea cadrului didactic		Realizează fără susținerea cadrului didactic	
	Nr. copii	%	Nr. copii	%	Nr. copii	%
Reacționează adecvat la formulele de salut: <i>Bonjour! À bientôt!</i>	0	0%	7	28%	18	72%
Înțelege instrucțiunile de identificare a obiectelor: <i>Qu'est-ce que c'est?</i>	1	4%	3	12%	21	84%
Înțelege întrebări simple. De exemplu: <i>Qui es-tu? Es-tu (Sandu)?</i>	3	12%	5	20%	17	68%
Înțelege întrebările adresate la tema studiată. De exemplu: <i>Où est la balle?</i>	3	12%	6	24%	16	64%
Însoțește înțelegerea prin gesturi adecvate.	0	0%	0	0%	25	100%
Exprimare orală	Realizează cu susținerea totală a cadrului didactic		Realizează cu susținere din partea cadrului didactic		Realizează fără susținerea cadrului didactic	
Poate spune: <i>Bonjour! À bientôt!</i>	0	0%	8	32%	17	68%
Poate spune o propoziție simplă: <i>Je suis ...</i>	1	4%	7	28%	17	68%
Poate răspunde la întrebarea: <i>Qu'est-ce que c'est?</i>	3	12%	8	32%	16	64%
Poate răspunde la întrebarea: <i>Qui es-tu? Es-tu (Sandu)?</i>	3	12%	6	24%	16	64%
Poate atribui obiectele. De exemplu: <i>C'est la chaise de Mihai.</i>	5	20%	9	36%	11	44%
Poate spune 2 propoziții legate între ele. De exemplu: <i>-Voici une poupée. - C'est la poupée de Nica.</i>	6	24%	9	36%	10	40%

Analiza datelor înregistrate de către copii prin aplicarea *Fișei progresului personal al copilului* ne demonstrează eficiența implementării sistemului de activități pentru prima unitate de conținut, realizată conform *Programului privind învățarea limbii franceze pentru preșcolari de 6-7 ani (vezi anexa 12)*. Majoritatea copiilor realizează sarcinile didactice fără susținerea cadrului didactic, confirmate în Figura 3.8. a. și Figura 3.8. b.

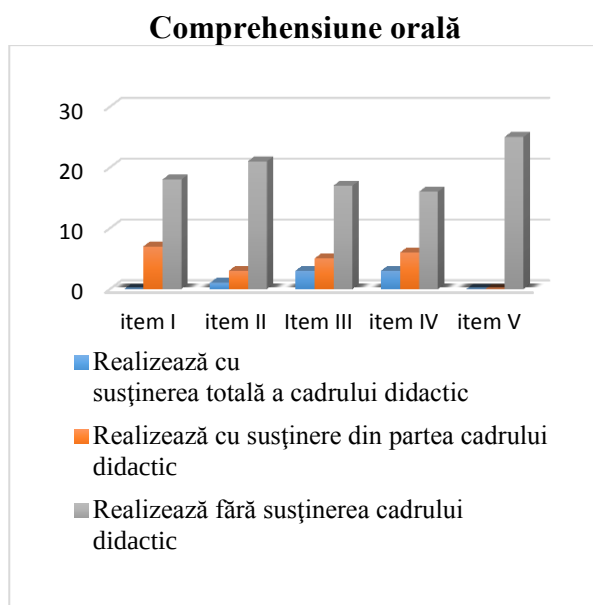


Fig. 3.8. a. Datele înregistrate în *Fișa progresului personal al copilului în cadrul activităților de înțelegere*

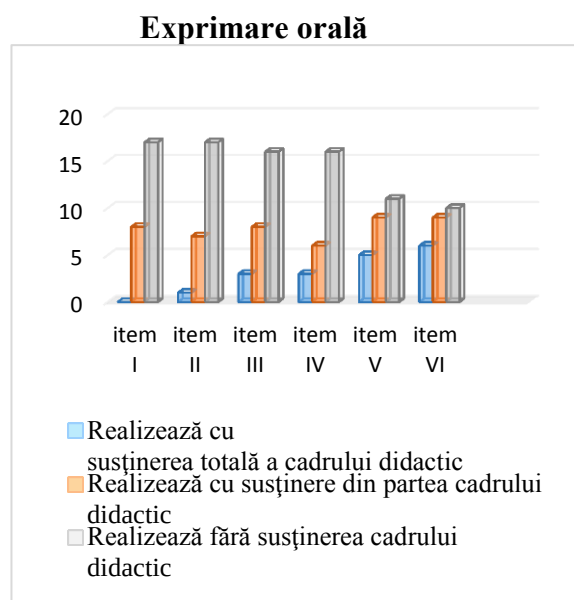


Fig. 3.8.b. Datele înregistrate în *Fișa progresului personal al copilului în cadrul activităților de vorbire*

Pentru verificarea *Modelului pedagogic ÎLSET*, am apelat la metoda de prelucrare a datelor – **criteriul t „Student”**, adică *compararea a două proporții* dintre EE și EC, conform Formulei 3.1. [137, p. 17]:

$$Z(t) = \frac{\bar{x}_M + \bar{x}_i}{\sqrt{ES_M^2 + ES_i^2}}$$

Unde: t = testul Student

$\bar{x}_M$ = media eșantionului experimental (EE)

$\bar{x}_i$ = media eșantionului de control (EC)

ES_M = eroarea standard a EE

ES_i = eroarea standard a EC

În funcție de rezultatele implementării *Modelului pedagogic ÎLSET*, a fost valorificată acțiunea pedagogică de învățare a limbilor străine în ET, atât prin realizarea activităților opționale de limbă străină, cât și prin organizarea training-ului pedagogic.

3.3. Valorile experimentului de formare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1

Scopul experimentului de control: *Stabilirea dinamicii în formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la subiecții implicați în experimentul pedagogic prin implementarea Curriculumului la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani).*

Obiectivele experimentului de control au vizat:

- *Stabilirea nivelului de formare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină pentru sensibilizarea față de diversitatea lingvistică;*
- *Formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copii, prin analiza produselor realizate de copiii de 6-7 ani participanți la activitățile de implementare a cursului de învățare a limbii franceze în educația timpurie.*

Pentru stabilirea gradului de posedare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la subiecții implicați în experimentul pedagogic prin implementarea Curriculumului la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani) (vezi paragraful 2.4.) și Programul privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani (vezi anexa 10), am aplicat Instrumentul de evaluare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină (Tab. 3.8.). Aceste competențe au fost distinse în baza celor două activități lingvistice: *înțelegere și vorbire*. Drept criteriu de evaluare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină au fost selectate și adaptate cele elaborate de Cadrul European de referință pentru Limbi, pe niveluri (A, B, C), reflectate de indicatorii din SÎDC și descrise în tabelul 3.9.

Este importat să se înțeleagă că aplicarea acestui instrument nu este echivalent cu testarea. Copiilor nu li s-a cerut să demonstreze competențele în devenire la cererea adultului, într-o manieră izolată de activitățile proiectate în Programul privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani (vezi Anexa 10). Aplicarea eficientă a Instrumentului de evaluare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină, solicită de la profesor abilități profesionale de observare pentru înțelegerea nivelului de dezvoltare a copiilor. Astfel, metodele de colectare a datelor în vederea evaluării privind formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la subiecții implicați în experimentul pedagogic prin implementarea Curriculumului la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie și Programului au constituit:

1. *Observarea copiilor* în timpul realizării activităților propuse în *Programul privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii 6-7 ani* și descrise în sistemul de activități;

2. *Proba practică*. Pentru aceasta am propus un set de jocuri, valorificate în practica de ÎLSET [119, p. 93]. *Proba practică* reprezintă un instrument de *observare în condiții provocate*, atunci când comportamentul nu se manifestă, constând în urmărirea intenționată și înregistrarea exactă a capacității copilului de a satisface indicatorii prevăzuți în cadrul grupelor de indicatori. Spre deosebire de observarea directă, proba practică implică solicitarea copilului de a desfășura activitatea necesară de monitorizat/evaluat și organizarea prealabilă a acesteia prin crearea condițiilor specifice. În acest caz observarea devine tehnică secundară de cunoaștere a comportamentului copilului [76, p. 11].

În contextul activității de învățare-evaluare, proba practică a constat în rezolvarea de către copil a unei sarcini, care a fost prezentată sub formă de jocuri, adresare de întrebări pe baza unui material concret, sarcini propuse de către profesor, care au fost realizate în cadrul activităților de consolidare din cadrul experimentului de formare. Aceasta a permis înregistrarea exactă a datelor în *Fișa progresului personal al copilului* (Tab. 3.7.) a capacității copilului de a îndeplini sau nu sarcina, pentru a putea lua decizia asupra realizării/nerealizării indicatorilor din grupele de indicatori stabilite în instrumentul de evaluare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină, prezentate în Tabelul 3.8.

Proba practică s-a aplicat în condiții de siguranță pentru copii, în condiții obișnuite de joacă și activitate ai acestora, în contexte cunoscute copiilor, cu materiale didactice cu care sunt familiarizați, prin tipuri de activități/jocuri adecvate vârstei, proiectate în Programul privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani și descrise în cadrul sistemului de activități din anexa 11 :

- jocuri (de toate tipurile) și simulări;
- exerciții practice, sarcini de lucru;
- dialoguri, dramatizări;
- manipulare și explorare de obiecte, etc.

3. *Interviul cu copilul/conversația* reprezintă o metodă de comunicare care are la bază dialogul dintre copil și profesor. Acest demers s-a realizat în contextul activităților de ÎLSET proiectate în Programul privind învățarea limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani și descrise în cadrul sistemului de activități, cunoscute de copil, de exemplu: vizualizarea unei imagini tematice, a timpului de afară, sau în timpul jocului, etc.

La aplicarea eficientă a *Instrumentului de evaluare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină*, am ținut cont de următoarele cerințe pedagogice:

- păstrarea unei expresii calme și plăcute a feței pe parcursul desfășurării probei/interviului;

- folosirea unui ton prietenos cu copilul/copiii, voce blândă cu tonalități echilibrate și naturale;
- menținerea unei atitudini calme față de copil/copii;
- încurajarea copilului ori de câte ori este necesar prin zâmbet și cuvinte, laude, fără a face comentarii privind corectitudinea răspunsurilor sale;
- este important ca întrebarea să fie înțeleasă de către copil;
- oferirea timpului suficient de răspuns pentru copil [76].

Tabelul 3.8. Instrument de evaluare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină

Activitatea lingvistică	Indicatorii	Nivel		Descriptori
		Nr. copii	%	
Înțelegere	1. Percepe cuvintele unei limbi străine, spuse în enunțuri scurte (482).	Avansat (C)		În mod regulat/independent poate: identifica sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte; recunoaște auditiv denumirile unor obiecte, ființe din mediul apropiat în enunțuri simple și scurte, articulate clar și rar, pe teme uzuale, cu sprijin imagistic sau gestual din partea profesorului.
		16	64%	
	2. Descoperă intonația specifică unei limbi străine (483).	Mediu (B)		Cu puțin sprijin poate: identifica sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte; recunoaște auditiv denumirile unor obiecte, ființe din mediul apropiat în enunțuri simple și scurte, articulate clar și rar, pe teme uzuale, cu sprijin imagistic sau gestual din partea profesorului.
		6	24%	
	3. Înțelege mesajul unor texte scurte, formulate de către alte persoane (484).	Minim (A)		Cu mult sprijin poate: identifica sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte; recunoaște auditiv denumirile unor obiecte, ființe din mediul apropiat în enunțuri simple și scurte, articulate clar și rar, pe teme uzuale, cu sprijin imagistic sau gestual din partea profesorului.
		3	12%	
Vorbire	4. Pronunță cuvinte, enunțuri scurte după adult sau bandă (model) (485).	Avansat (C)		În mod regulat/independent poate: pronunța sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte; reproduce cuvinte, modele verbale scurte și pe teme familiare cu sprijinul profesorului; numi și descrie unele obiecte, ființe, din universul imediat, după mărime și culoare; formula întrebări și răspunsuri scurte cu referire la propria persoană, obiecte, ființe din imediata apropiere.
		15	60%	
	5. Formulează enunțuri simple,			

6. Întreține scurte dialoguri în mediul formal și informal (487).	comprehensibile semantic (486).	Mediu (B)		Cu puțin sprijin poate: pronunța sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte; reproduce cuvinte, modele verbale scurte și pe teme familiare cu sprijinul profesorului; numi și descrie unele obiecte, ființe, din universul imediat, după mărime și culoare; formula întrebări și răspunsuri scurte cu referire la propria persoană, obiecte, ființe din imediata apropiere.
		5	20%	
		Minim (A)		Cu mult sprijin poate: pronunța sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte; reproduce cuvinte, modele verbale scurte și pe teme familiare; numi și descrie unele obiecte, ființe, din universul imediat, după mărime și culoare; formula întrebări și răspunsuri scurte cu referire la propria persoană, obiecte, ființe din imediata apropiere.
		5	20%	

Rezultatele prezentate în tabelul 3.8. constituie stabilirea gradului de formare a competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la subiecții implicați în experimentul de formare prin valorificarea *Modelului pedagogic ÎLSET*, *COLSET* și *Programului pe trei nivele*, și anume: A – minim; B – mediu; C – avansat, redate prin figura 3.9.

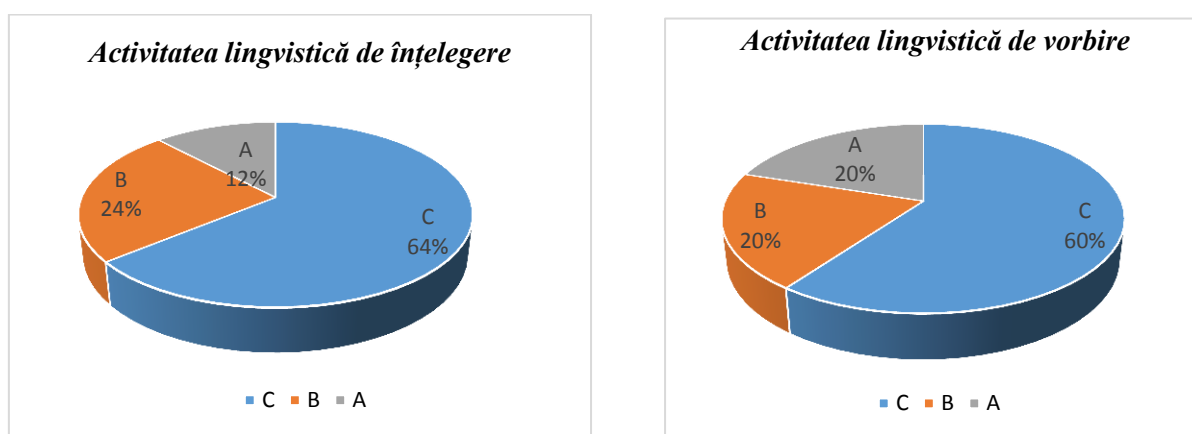


Fig. 3.9. Rezultatele evaluării competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină

Analizând datele din tabelul 3.8., observăm că la nivelul C (avansat) s-au plasat 64 % de copii pentru activitatea de *Înțelegere* și 60 % pentru cea de *Vorbire*, copiii, demonstrând o înțelegere completă a sarcinilor propuse, dând dovadă de o pronunție corectă, formulând enunțuri simple, întreținând dialoguri scurte în mod independent. La nivelul B s-au plasat 24%

de copii pentru activitatea de *Înțelegere* și 20 % pentru cea de *Vorbire*, copiii, demonstrând o înțelegere parțială, cu unele inexactități a sarcinilor propuse., pronunțând cuvinte, formulând enunțuri simple, întreținând dialoguri scurte cu puțin sprijin din partea profesorului. La nivelul A s-au plasat 12 % de copii pentru activitatea de *Înțelegere* și 20 % pentru cea de *Vorbire*, demonstrând o înțelegere redusă a sarcinilor propuse, având o pronunție incorectă, formulând enunțuri simple lipsite de sens, având nevoie de mult sprijin din partea profesorului pentru a putea să întrețină dialoguri scurte.

Din datele înregistrate, stabilim că procentul copiilor pentru activitatea de *Înțelegere* este mai înalt la toate nivelele în raport cu activitatea de *Vorbire*. Aceasta ne demonstrează faptul că informația se recepționează mai ușor, exprimarea orală solicitând un mai mare efort din partea copiilor.

Experimentul de control a vizat și măsurarea nivelului de percepție a necesității implementării cursului de învățare a limbilor străine în educația timpurie privind formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină, sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copii, prin raportarea rezultatelor finale la cele ale experimentului de constatare. Ca instrument de măsurare, a fost utilizată aceeași probă de evaluare (vezi, *Anexa 7*) ca și în prima fază a experimentului de constatare, dar cu modificarea unor itemi, având alt grad de complexitate.

Itemul 1 a vizat percepția în ceea ce privește limba maternă a copilului.

Evaluarea nivelului de percepție a implementării cursului de învățare a limbilor străine în educația timpurie privind sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copii, ne-a permis să evidențiem caracteristici superioare ale percepției limbii pe care o vorbesc oferite de către subiecții cercetării, având răspunsuri mai sigure și mai conștiente.

Tabelul 3.9. Gradul de percepție a limbii materne

Indicatorul 1	Eșantionul experimental (EE)		Eșantionul de control (EC)	
	A		B	
	Răspuns			
	Adecvat	Neadevta	Adecvat	Neadecvat
Exp. de const.	88%	12%	90%	10%
Exp. de control	98%	2%	92%	8%

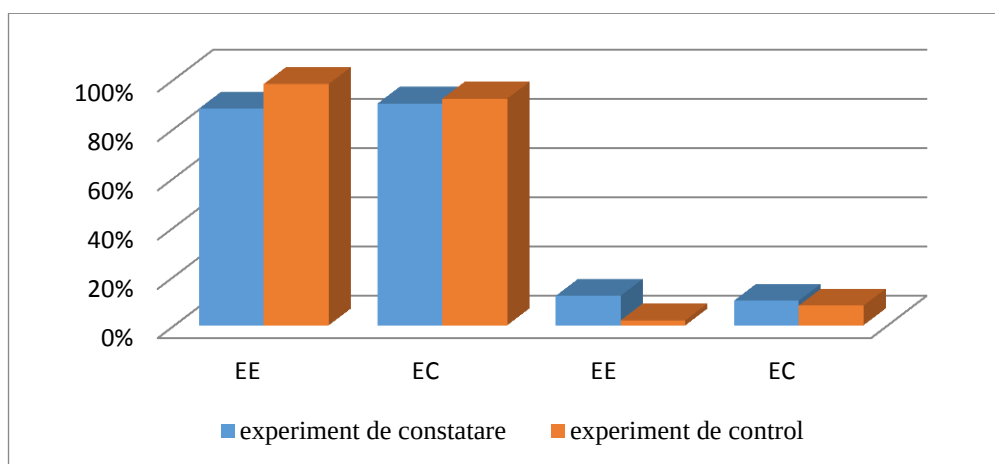


Fig. 3.10. Gradul de percepție a limbii materne

Analizând rezultatele obținute la primul item care a vizat *percepția în ceea ce privește limba maternă a copilului* și care sunt prezentate în Tabelul 3.9. și, grafic, în Figura 3.10., atestăm diferențe ale frecvențelor relative (%) la EE, ceea ce înseamnă că copiii, la faza de validare, au reușit mult mai bine în a răspunde la întrebare, oferind răspunsuri mai sigure și mai conștiente.

Comparând aceste rezultate între EE și EC, putem afirma că în EE a crescut numărul de copii care au avut răspuns la această întrebare, răspunsurile fiind însoțite de comentarii adecvate.

Itemul 2 a vizat înțelegerea noțiunii de limbă străină.

Rezultatele / răspunsurile copiilor la itemul dat sunt prezentate în Tabelul 3.10. și, grafic, în Figura 3.11.

Tabelul 3.10. Înțelegerea noțiunii de limbă străină

Indicatorul 1	Eșantionul experimental (EE)		Eșantionul de control (EC)	
	A		B	
	Răspuns			
	Adecvat	Neadecvat	Adecvat	Neadecvat
Exp. de const.	86%	14%	84%	16%
Exp. de control	96%	4%	86%	14%

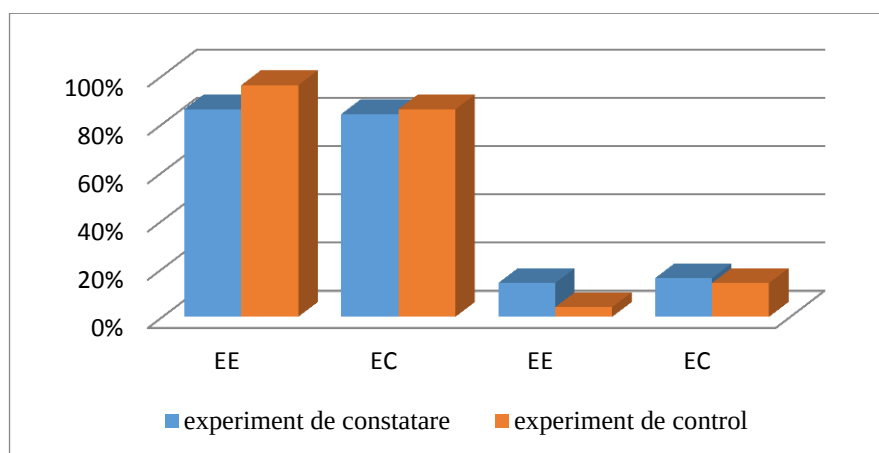


Fig. 3.11. Înțelegerea conceptului de limbă străină

În analiza comparativă a rezultatelor prezentate în Tabelul 3.9. și în Figura 3.11. atestăm diferențe ale frecvențelor relative (%) la EE, ceea ce înseamnă că copiii, la faza de validare, au reușit mult mai bine în a defini *noțiunea de limbă străină*, ei au oferit caracteristici mult mai ample și mai diversificate ale conceptului respectiv.

Comparând aceste rezultate între EE și EC, putem afirma că în EE a crescut numărul de copii care au formulat definiții adecvate *conceptului de limbă străină* de la 86% la etapa de constatare la 96% la etapa de validare.

Itemul 3 a vizat întrebarea: *Numește care sunt limbile străine despre care ai auzit?*

Răspunsurile sunt prezentate în Tabelul 3.11. și, grafic, în Figura 3.12., de unde se vede că până la experimentul de formare un procent mare de copii din ambele grupe experimentale au știut să numească o limbă străină despre care au auzit, obținând: Grupul EE – 92% și respectiv Grupul EC – 96 %.

Tabelul 3.11. Limbile străine despre care a auzit

Indicatorul 1	Eșantionul experimental (EE)		Eșantionul de control (EC)	
	A		B	
	Răspuns :			
	Adecvat	Neadecvat	Adecvat	Neadecvat
Exp. de const.	92%	8%	96%	4%
Exp. de control	100%	0%	96%	4%

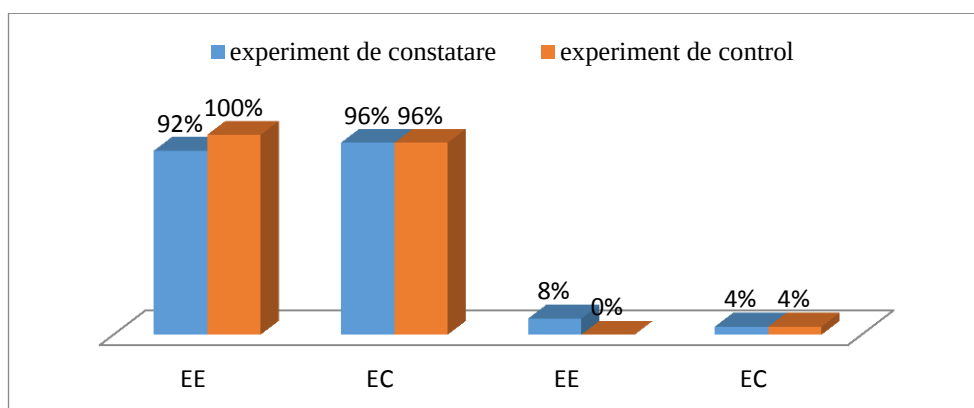


Fig. 3.12. Limbile străine despre care a auzit

După experimentul de formare, numărul de copii din EE, care au răspuns adecvat, a fost de 100 %, numind cel puțin o limbă străină și aceasta fiind – limba franceză, cea pe care a învățat-o în cadrul experimentului de formare, în comparație cu rezultatele copiilor din EC, care a rămas constant, obținând același procent de 96%.

Itemul 4 a vizat sursa, de unde copiii au auzit despre o limbă străină. Dacă în cadrul experimentului de constatare am putut sintetiza răspunsurile copiilor reieșind din doi indicatori: familie și televizor, după experimentul de formare, a fost interesant să constatăm faptul că cei mai mulți copii din EE au răspuns – de la grădiniță, 92 %, comparativ cu copiii din EC, la care nu am stabilit un astfel de indicator, diferențele fiind nesemnificative. Raportul comparativ în grupul experimental este redat în Figura 3.13.

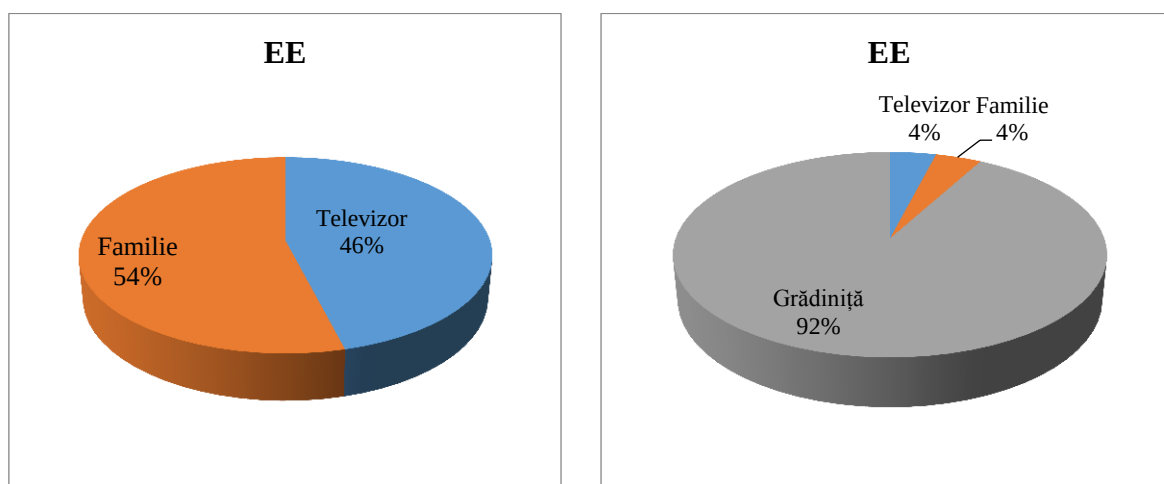


Fig. 3.13. Raportul comparativ în grupul experimental

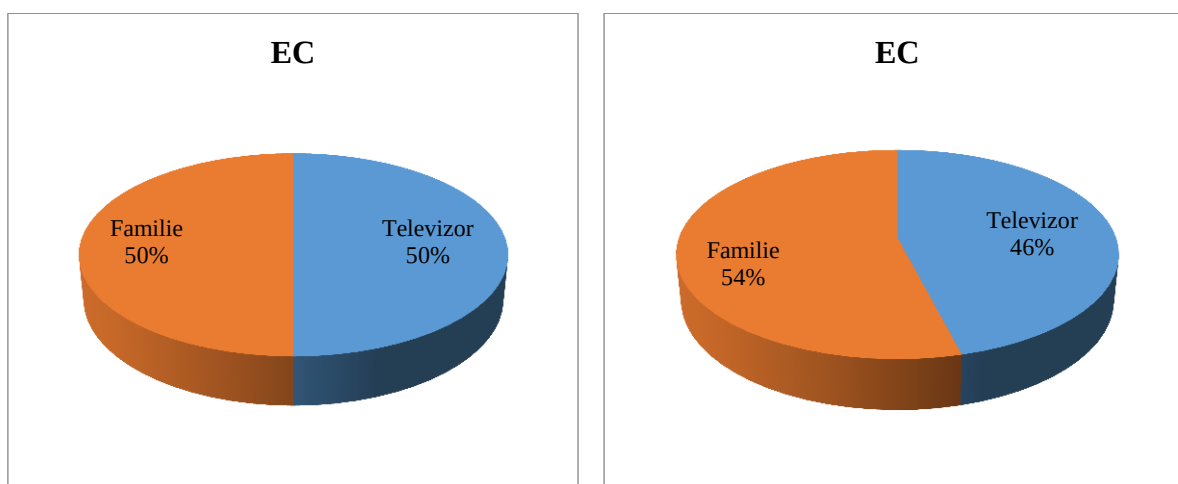


Fig. 3.14. Raportul comparativ în grupul de control

Atestăm diferențe semnificative ale frecvențelor relative (%) la EE, analizând **Itemul 5**, care a vizat întrebarea: *Tu cunoști o limbă străină?* Răspunsurile sunt prezentate în Tabelul 3.12. și, grafic, în Figura 3.15.

Tabelul 3.12. Autoaprecierea copiilor privitor la cunoașterea unei limbi străine

Indicatorul 1	Eșantionul experimental (EE)		Eșantionul de control (EC)	
	A		B	
	Răspuns :			
	Afirmativ	Negativ	Afirmativ	Negativ
Exp. de const.	6%	94%	8%	92%
Exp. de control	100%	0%	8%	92%

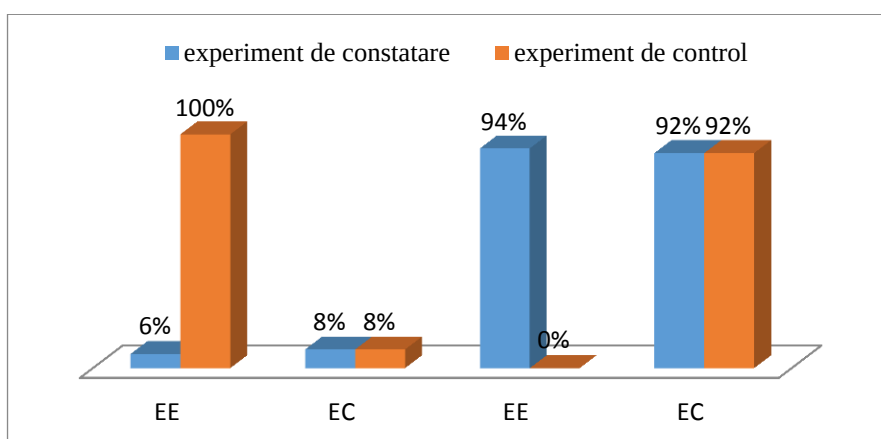


Fig. 3.15. Autoaprecierea copiilor privitor la cunoașterea unei limbi străine

În cadrul experimentului de constatare, un procent mic de copii atât din EE (3%), cât și cei din EC (4 %), au răspuns afirmativ la această întrebare. Aceștia constituind procentul de copii ce provin din familii mixte și un copil reîntors în țară.

După experimentul de formare, numărul de copii din EE, care au răspuns afirmativ, comparativ cu rezultatele copiilor din EC, a crescut de la 6% la 100%, majoritatea răspunzând – limba franceză.

Itemul 6 a vizat motivația copilului de a învăța o limbă străină.

Tabelul 3.13. Motivația copilului de a învăța o limbă străină

Indicatorul 1	Eșantionul experimental (EE) A		Eșantionul de control (EC) B	
	Răspuns :			
	Afirmativ	Negativ	Afirmativ	Negativ
Exp. de const.	52%	48%	52%	48%
Exp. de control	92%	8%	54%	46%

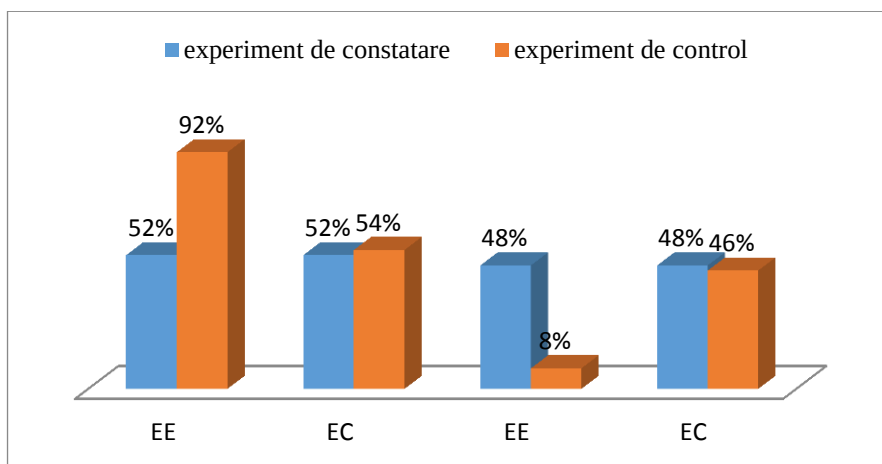


Fig. 3.16. Motivația copilului de a învăța o limbă străină

Itemul 7 a vizat necesitatea învățării unei limbi străine în viziunea copiilor de vârstă preșcolară.

În contextul acestui indicator, copiii au atestat rezultate diferențiate privind necesitatea învățării unei limbi străine, prezentate în Tabelul 3.14. și în Figura 3.17.

Tabelul 3.14. Necesitatea învățării unei limbi străine

Indicatorul 1	Eșantionul experimental (EE) A		Eșantionul de control (EC) B	
	Răspuns:			
	<i>Adecvat</i>	<i>Neadevat</i>	<i>Adecvat</i>	<i>Neadevat</i>
Exp. de const.	42%	58%	46%	54%
Exp. de control	98%	2%	48%	52%

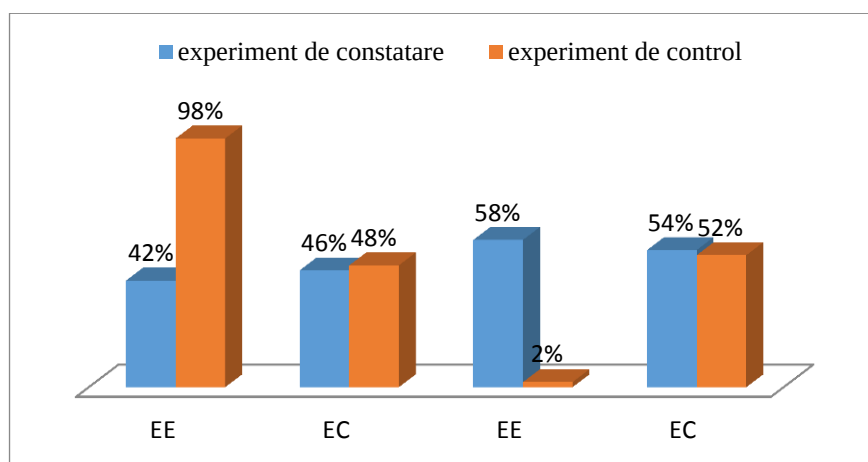


Fig. 3.17. Necesitatea învățării unei limbi străine

Analiza comparativă a rezultatelor obținute la acest item permite să identificăm un nivel de creștere, în faza post experimentală, până la 98% din copiii EE care au conștientizat necesitatea învățării unei limbi străine. Aceasta se observă mai clar în Figura 3.17, unde se observă diferențe marcante ale frecvențelor relative (%): ex., la copiii EE, de la 42%, la constatare, și 98% - la validare, ceea ce nu se confirmă și în cazul EC, valorile fiind nesemnificative, 46% și 48%.

Comparând rezultatele finale ale experimentului de control prezentate în Tabelul 3.15., care reflectă cele două eșantioane de copii (vezi Anexa 9), putem concluziona următoarele:

Tabelul 3.15. Rezultatele comparative în experimentul de control a EE și EC, conform indicilor „+” și „-”.

<i>Indicii „+” și „-” ai itemilor din convorbirea cu copiii (Anexa 9)</i>									
EE (A), EC (B)		1	2	3	4	5	6	7	<i>M±m</i>
A	+	49	48	50	27	50	46	49	45,6±49
	(%)	98 %	96 %	100 %	54 %	100 %	92 %	98 %	91,1%±98%
B	+	46	43	48	25	4	27	24	31±27
	(%)	92%	86%	96 %	50 %	8 %	54 %	48 %	62%±54%
50 de copii – 100%									
A	-	1	2	0	23	0	4	1	4,4±1
	(%)	(2 %)	4 %	0 %	46 %	0 %	8 %	2 %	8,9%±2%
B	-	4	7	2	25	46	23	26	19±23
	(%)	8%	14%	4 %	50 %	92 %	46 %	52%	38%±46%

- Achiziționarea de către copiii din grupa pregătitoare a sistemului integral de cunoștințe, abilități/capacități și atitudini/comportamente formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre

A1 într-o limbă străină necesare pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi s-a produs în medie 91%, la EE și 62 %EC.

- Pentru EE s-a înregistrat o dinamică a indicelui „+”, comparativ cu EC, unde s-a produs o schimbare semnificativă la nivel de percepție a conceptului de limbă străină (vezi Figura 3.9.).

- De asemenea am atestat o schimbare semnificativă la copiii din EE în formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi, manifestată prin dorința crescută a copiilor din EE de a învăța o limbă străină (vezi Figura 3.12.).

- S-a înregistrat o dinamică pozitivă pentru EE, comparativ cu EC, unde s-a produs o schimbare semnificativă la nivel de conștientizare a necesității învățării unei limbi străine (vezi Figura 3.13.).

Din cele menționate, putem releva o dinamică certă dintre EE și EC în dezvoltarea nivelului de manifestare atitudinală la copii în raport cu conștientizarea cunoașterii unei limbi străine și necesitatea proiectării și realizării ÎLS în educația timpurie, prezentate în tabelul 3.16.

Tabelul 3.16. Dinamica valorilor medii privind necesitatea proiectării și realizării ÎLS în ET, stabilită pe EE și EC.

Eșantionul experimental $n_1=50$	Indicii	Experiment de constatare		Experiment de control		Semnificația diferențelor	
		Min.-max.	$M \pm m$	Min.-max.	$M \pm m$	Z(t)	p
	+	3-46	$60\% \pm 54\%$	27-50	$91,1\% \pm 98\%$	8,1	$p < 0,001$
	-	4-47	$40\% \pm 46\%$	0-23	$8,9\% \pm 2\%$	8,2	$p < 0,001$
Eșantionul de control $n_2=50$	Indicii	Experiment de constatare		Experiment de control		Semnificația diferențelor	
		Min.-max.	$M \pm m$	Min.-max.	$M \pm m$	Z(t)	p
	+	4-48	$60,85\% \pm 52\%$	4-48	$62\% \pm 54\%$	3,1	$p < 0,05$
	-	2-46	$39,1\% \pm 48\%$	2-46	$38\% \pm 46\%$	3,2	$p < 0,05$

Importanța implementării ÎLS la nivelul ET este certificată prin formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi, la copiii din EE, comparativ cu copiii din EC, unde este indicată dinamica valorilor medii. După calculul valorii Z(t) se află numărul gradelor și probabilitatea p, stabilind gradul de semnificație.

Analiza rezultatelor experimentului de control ne-a permis să conchidem că realizarea activităților de limbă străină, proiectate în COLSET, conduc la formarea competențelor

lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi.

Experimentul pedagogic a demonstrat că acțiunea de introducere opțională a limbii franceze la acest nivel (cu caracter facultativ) nu este necesar să se limiteze la o construcție științifico-teoretică, ci, incontestabil, include un ansamblu de strategii pedagogice de a dezvolta comportamentul cognitiv, socio-emoțional și psihomotor la copii. Pentru aceasta, este foarte importantă depășirea constantă a acțiunii de dezvoltare a comportamentului lingvistic [42, 112], prin activitățile integrate tuturor domeniilor de activitate, care vizează aspectul cognitiv, socio-emoțional și psihomotor prin implicarea copilului în situațiile de comunicare realizate prin acte de vorbire autentice, prin apelul la dimensiunea extra-lingvistică a limbajului — gestică, mimica, și mai ales dimensiunea ludică a învățării.

Condiția de bază în realizarea acestui ansamblu de strategii rezidă în cunoașterea fundamentelor teoretico-praxiologice ale ÎLS în ET, respectarea metodologiei de realizare a ÎLSET de către cadrele didactice și implicarea activă a copiilor în activitățile de învățare.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. În cadrul experimentului pedagogic de constatare au fost culese suficiente date empirice și informații relevante care au condus spre stabilirea posibilităților reale și a instrumentelor pedagogice necesare pentru ÎLSET în vederea realizării adecvate a activităților de limbi străine în ET. Aceasta a confirmat justetea ipotezei de lucru privind oportunitatea și necesitatea implementării *învățării unei limbi străine în ET* din Republica Moldova, a condițiilor prestabilite și a mijloacelor principale de implementare a *Modelului pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie*.

2. Rezultatele obținute în experimentul pedagogic de formare au demonstrat validitatea COLSET, eficiența Programului de învățare a limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani și eficacitatea strategiilor și metodelor utilizate în realizarea învățării limbilor străine în educația timpurie, precum și eficiența demersului pedagogic realizat în scopul formării competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină necesare pentru sensibilizarea *copiilor* față de diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi.

3. Rezultatele experimentului de formare au demonstrat o dinamică semnificativă a nivelului de sensibilizare a copiilor și cadrelor didactice pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formare a unei atitudini pozitive față de alte culturi, care s-au dezvoltat grație sistemului de activități educative de învățare a limbii franceze bine gândite, adecvate interesului copiilor, precum și metodelor și tehnicilor interactive adecvat aplicate.

Totodată, rezultatele au confirmat posibilitatea implementării *Modelului pedagogic de învățare a unei limbi străine* în vederea formării competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină necesare pentru sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizării interculturale și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copii, prin sistemul de activități educative.

4. Impactul *Programului de învățare a limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani* a fost valorificat prin stabilirea dinamicii valorilor medii privind necesitatea proiectării și realizării *activităților de învățare a unei limbi străine* în educația timpurie, raportată la eșantionul de copii experimental și cel de control. Validarea produselor experimentale ale învățării limbilor străine au demonstrat eficiența activităților de învățare favorabile formării competențelor lingvistice la nivelul Pre A1, care au condus la sensibilizarea copiilor pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi.

Analiza rezultatelor experimentului pedagogic, permite să concluzionăm că *Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine* elaborat pentru educația timpurie și implementat la nivel de proces prin COLSET este valid și eficient, iar *Programul de învățare a limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani elaborat în baza COLSET* și aplicat în experimentul pedagogic de formare a avut un impact pedagogic pozitiv, deoarece rezultatele obținute sunt semnificative, ceea ce confirmă soluționarea și în plan practic a *problemei științifice* de importanță majoră, abordată în prezenta cercetare, care a constatat în determinarea fundamentelor pedagogice privind proiectarea și realizarea ÎLSET prin elaborarea *Modelului pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie*, *Concepției ÎLSET* și validarea metodologiei de implementare a *Curriculumului opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)*.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Demersul investigațional proiectat în cadrul prezentei cercetări și realizat în conformitate cu tema, ipoteza, scopul și obiectivele formulate a vizat determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice pentru ÎLSET, iar operaționalizarea acestora în procesul de învățare organizat la nivelul educației timpurii a produs valori științifice incontestabile, cu caracter inovator, menite să asigure *reglarea permanentă* a învățării unei limbi străine la nivelul procesului și sistemului de învățământ. Analiza finală a principalelor rezultate ale cercetării a condus la formularea următoarelor **concluzii generale**:

1. Cercetarea realizată s-a încadrat în tendința de modernizare a educației lingvistice de coborâre a vârstei de debut al învățării unei limbi străine și de intensificare a învățării limbilor străine, generând, prin forța metodelor investigative și a fundamentelor conceptualizate, un răspuns pedagogic la una dintre cerințele societății actuale – o paradigmă a învățării unei limbi străine în perioada educației timpurii, identificată ca problemă științifică necesară de soluționat la etapa dată [127]. (Capitolele I, II, III).

2. Metodologia cercetării a inclus valorificarea unui ansamblu de metode, procedee și mijloace, care au permis sesizarea unor noi tendințe și relații pedagogice în ceea ce privește proiectarea și realizarea învățării limbilor străine, depistarea unor aspecte neelucidate până în prezent, dar capabile să conducă la *reglarea* și *inovarea* acțiunii educative, proiectată și realizată la nivelul educației timpurii în Republica Moldova (2.1.).

3. Examinarea documentelor de politici, abordărilor teoretice și experiențelor de învățare în domeniul educației timpurii a condus la avansarea ideii privind posibilitatea și necesitatea de coborâre a vârstei de debut a învățării unei limbi străine în educația timpurie din Republica Moldova, în condițiile respectării particularităților de vârstă și a asigurării didactice și metodologice necesare acestui scop educațional [114], [118], [125], [123], [124], [128]. (Capitolul I).

4. Drept urmare, a fost stabilită și argumentată științific *vârsta optimă* pentru debutul ÎLSET, conturată la nivelul vârstei de 6 -7 ani (1.3.), determinate *condițiile educaționale* (interne și externe) necesare pentru învățarea de către copii a unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani și *condițiile pedagogice* necesare de asigurat la nivel metodologic pentru realizarea ÎLSET în practica educațională (2.3.) [117].

5. Plecând de la condițiile stabilite, au fost conceptualizate fundamentele pedagogice pentru învățarea limbilor străine în educația timpurie, concretizate în: *Modelul pedagogic de învățare a unei limbi străine în ET*, *Concepția ÎLSET*; *Curriculumul opțional la limba străină pentru IET*, *Programul de învățare a unei limbi străine* și *Sistemul de activități de implementare*

a acestuia în educația timpurie – valori teoretice și practice care susțin complexitatea și originalitatea demersului științific realizat [114], [68], [113, p 68], [128], [119]. (Capitolul II).

6. Valorificarea *Curriculumului opțional la limba străină pentru IET* și a instrumentelor pedagogice aferente în instituțiile experimentale de ET a furnizat suficiente dovezi de validare a ÎLSET la nivel de proces educațional, demonstrate prin rezultatele experimentului de control, la nivel de performanță, care au certificat formarea unor competențe lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină, formulate ca finalități educaționale în COLSET și Standardele de performanță ale ÎLSET necesare de atins la vârsta de 6 – 7 ani (3.2.; 3.3.).

7. Rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat că învățarea unei limbi străine în educația timpurie poate fi realizată la vârsta de 6-7 ani în condițiile unei asigurări didactice adecvate și poate produce rezultate relevante, prin diverse strategii educative, având un impact puternic formativ în ceea ce privește sensibilizarea copiilor pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi (3.3.).

8. Prin elaborarea *Modelului pedagogic de învățare al unei limbi străine* (2.1), *Concepției ÎLSET* (2.2.), *Curriculumului opțional la limba străină pentru IET* (2.4.), *Programului de învățare a unei limbi străine* și *Sistemului de activități* (3.2.) a fost asigurat cadrul metodologic necesar pentru proiectarea și realizarea activităților de învățare a limbilor străine în educația timpurie, demonstrându-se astfel posibilitatea pedagogică de implementare a acestora în învățământul preșcolar din Republica Moldova, la vârsta de 6-7 ani [68], [113, p 68].

Astfel, rezultatele de bază ale cercetării au confirmat ***soluționarea problemei științifice*** de importanță majoră pentru domeniul educațional, care a constatat în lichidarea dezacordului între recomandările Uniunii Europene, practicile naționale și cerințele de învățare a unei limbi străine, determinat de lipsa unor fundamente pedagogice ale învățării unei limbi străine în educația timpurie, pentru care au fost determinate repere teoretice și praxiologice ale ÎLSET valorificate în experimentul pedagogic realizat în scop de verificare și demonstrare a funcționalității și eficienței acestora.

În consens cu concluziile evidențiate mai sus, sunt formulate următoarele **recomandări**:

a) La nivel de politici educaționale și instituționale:

- Racordarea documentelor de politici educaționale și reglatoare din Republica Moldova la tendințele și recomandările documentelor internaționale care vizează necesitatea începerii învățării limbilor străine în educația timpurie.
- Introducerea în Curriculumul pentru educația timpurie a posibilității de *învățare a unei limbi străine* (curs opțional) în cadrul instituțiilor de educație timpurie, având ca finalitate educațională - formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină.

b) La nivel de formare inițială și continuă a cadrelor didactice:

- Valorificarea *Modelului pedagogic de învățare a unei limbi străine* și a instrumentarului didactic aferent în activitatea de formare continuă a cadrelor didactice din IET.
- Elaborarea și editarea unor ghiduri metodologice pentru cadrele didactice în vederea sprijinirii activității pedagogice de implementare a ÎLSET la nivelul procesului educațional.

c) La nivel de educație familială / pentru părinți:

- Elaborarea și editarea unor suporturi de curs pentru copii, prin care să se ofere părinților posibilitatea sprijinirii acțiunii educative de învățare a unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani.
- Asigurarea unei colaborări eficiente a părinților cu cadrele didactice, ambele părți trebuind să respecte sarcinile de învățare în vederea asigurării formării competențelor specifice nivelului PreA 1.

BIBLIOGRAFIE

Literatura în limba română

1. AFANAS, A. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină*. Chișinău: S. n. Tipogr. „Print Caro”, 2013. 174 p. ISBN 978-9975-56-117-4.
2. ANDRIȚCHI, V. *Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar*: tz. de doct. hab. în pedagogie. Chișinău, 2012. 328 p.
3. AUSUBEL, D. P., ROBINSON, F. C. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 797 p.
4. BEACCO, J. BYRAM, M. *Ghid pentru elaborarea politicilor lingvistice educative în Europa. De la diversitate lingvistică la educația plurilingvă*. Consiliul Europei: Diviziunea pentru politici lingvistice. Chișinău, 2003. 203 p.
5. BOLBOCEANU, A. *Accesul, relevanța și calitatea educației în instituțiile de educație timpurie: Studiu de politici publice*. Chișinău : Lexon-Prim, 2014. 65 p. ISBN 978-9975-4188-9-8.
6. BOLBOCEANU, A., CEMORTAN, S., COROI, E. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. Chișinău: Cartier, 2008. 96 p. ISBN 978-9975-79-479-4.
7. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie. Ediția a VI-a revăzută și adăugită*. București: All, 2007. 387 p. ISBN 978-973-571-738-4.
8. BRICEAG, S. *Psihologia educațională*. Bălți: USARB, 2019. 233 p. ISBN 978-9975-3267-7-3
9. BRICEAG, S. *Psihologia vîrstelor*. Bălți: USARB, 2017. 291 p. ISBN 978-9975-50-196-5.
10. BUCUN, N., ș.a. *Bazele științifice de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova*. Chișinău: Prometeu, 1997. 400 p.
11. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Aprobă prin Ordinul ministerului nr.432 din 29 mai 2017*. Aut. Guțu VI., Bucun N. [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
12. *Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova*. Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova; grupul de lucru: V. Clichici, C. Straistari-Lungu [et al.]. Chișinău: Lyceum (Tipografia Centrală), 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8.
13. *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Trad. din l. fr. de Moldovanu G. Chișinău: FEP, Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0

14. *Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională* („ET 2020”) http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro
15. CALLO, T. (coord.), PANIȘ, A. (coord.), ș.a. *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Formarea continuă. Vol. 1.* Chișinău: “Print-Caro” SRL, 2010. 171 p. ISBN 978-9975-4152-9-3.
16. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică.* Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
17. CALLO, T. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului.* București: Cartier, 2003. 204 p. ISBN 9975-79-211-1.
18. CAZACU, T. *Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. Învățământul primar. Curriculum național.* Chișinău: Lyceum, 2018. 132 p. ISBN 978-9975-3258-1-3.
19. CĂLIN, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative.* București: ALL, 1996. 140 p. ISBN 973-571-174-5.
20. CEMORTAN, S. *Curriculum preșcolar : Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare.* Chișinău: Epigraf, 2004. 96 p. ISBN 9975-924-16-6.
21. CEMORTAN, S. *Programa educației și instruirii copiilor de șase ani în instituțiile preșcolare.* Ministerul Științei și Învățământului din Moldova. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 1992. 79 p.
22. CEMORTAN, S. (coord.), RACU, J.[et al.]. *Metodologia proiectării procesului educației la copii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare.* Chișinău: IȘE, 2011. 143 p. ISBN 978-9975-56-032-0.
23. CEMORTAN, S. *Teoria și metodologia educației verbal-artistice a copiilor.* Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2001. 160 p.
24. *Centrul educațional de limbi străine „Baby Club”.* [cit. 04.03. 2015]. Disponibil: www.englishnursery.ru/baby-club.
25. *Centrul educațional de limbi străine „Elite Academia”.* [cit. 04.03. 2015]. Disponibil: www.eliteacademia.md.
26. *Centrul educațional de limbi străine „Linguata”.* [cit. 04.03.2015]. Disponibil: www.linguata.md
27. *Centrul educațional de limbi străine „LingvoLab”.* [cit. 04.03. 2015]. Disponibil: www.smartstart.md/ru/programmy/lingvo-lab.html
28. *Centrul educațional de limbi străine „Madagascar”.* [cit. 04.03. 2015]. Disponibil: www.familia.md

29. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 193 p.
30. CHICU, V. *Educați centrată pe cel ce învață: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2009. 134 p. ISBN 978-9975-70-911-8.
31. CHICU, V., GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii: Curriculum de bază, Ghid metodologic*. Chișinău: Imprint Star. SRL, 2010. 89 p. ISBN 978-9975-9905-5-4.
32. CLICHICI, V., STANCIUC, Z., **STRAISTARI-LUNGU, C.** *Educație timpurie: dezvoltări curriculare*. Chișinău: IȘE Tipogr. „PRINT-CARO”), 2018. 218 p. ISBN 978-9975-48-152-6.
33. Codul educației al Republicii Moldova din 23.11.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324.
34. COJOCARU, V. *Metodologia reformei învățământului din Moldova: tz. de doct. în pedagogie*. Chișinău, 1994. 230 p.
35. *Comunicarea comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor. Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun*. COM (2008) 566 final. Bruxelles, 18.9.2008. [citat 10.01.17]. Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008DC0566>
36. CONSTANTINOVICI, E. et al. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare: Ghidul profesorului*. Chișinău: Cartier educațional, 2003. 204 p. ISBN 9975-79-211-1.
37. CRISTEA, S. *Competența de comunicare în limbi străine*. Didactica Pro, nr. 4, 2014. p. 51-56. ISSN 1810-6455.
38. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP, 1998. 312 p. ISBN 973-30-5130-6.
39. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Litera, 2000. 398 p. ISBN 973-9355-51-X; 9975-74-248-3.
40. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1.
41. *Curriculum la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu instruire în limba minorităților*. Aut. Barbăneagră, A. Chișinău: MECC, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-3279-6-1
42. *Curriculum pentru Educația Timpurie*. Echipa de elab. Vrânceanu M, **Straistari-Lungu C.** [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
43. *Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*. Chișinău: Cartier, 2000. 63 p. ISBN 9975-903-16-9.

44. *Curriculumul național. Limba străină I: Învățământul primar.* Guțu I. Muncă-Aftenev D. [et al.] Chișinău: MECC, Lyceum, 2018. 124 p. ISBN 978-9975-3258-6-8.
45. CUZNEȚOV, L. *Curriculum Educația pentru familie.* Chișinău: Museum, M.E., IȘE, UPS „Ion Creangă”, 2004. 280 p. ISBN 9975-906-91-5.
46. *Date cheie privind educația și îngrijirea copiilor preșcolari în Europa. Comisia Europeană.* Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene, 2014. ISBN 978-92-9201-590-9
47. DELACOUR, J. *Introducere în neuroștiințele cognitive.* Iași: Polirom, 2001. 244 p. ISBN 973-36-0333-3.
48. DIACONU, M. *Educația și dezvoltarea copilului.* București: Editura ASE, 2007. 319 p.
49. DOLEAN, D. *Optimizarea capacităților mnezice cu ajutorul cuvintelor cheie folosite în învățarea la o vârstă timpurie a noțiunilor noi dintr-o limbă străină:* autoref. al tz. de doct. Cluj-Napoca, 2013. 36 p.
50. DUMITRU, C. *Condiții pedagogice ale învățării prin cooperare a elevilor din învățământul primar (limba engleză):* tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2011. 176 p.
51. DUMITRU, C. Unele condiții psiho-pedagogice ale învățării prin cooperare în clasele primare. In: *Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele conf. șt. intern.* Chișinău: USM, 2008, p. 42-45. ISBN 978-9975-9685-5-3.
52. *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază; Ghid metodologic.* Chișinău: Imprint Star, 2010. 89 p. ISBN 978-9975-9905-5-4.
53. GAGNÉ, R. M. *Condițiile învățării.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p.
54. *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 – 6/7 ani.* București: MECT, 2008. 130 p.
55. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. Min. Educației și Tineretului al R.M.* Chișinău: Unicef, 2008. 248 p.
56. GOLU, F. *Joc și învățare la copilul preșcolar. Ghid pentru educatori, părinți și psihologi.* București: EDP, 2009. 176 p. ISBN 978-973-30-2474-3.
57. GOLU, P., ZLATE, M ., VERZA, E. *Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a școli normale.* București: EDP, 1997. 224 p. ISBN 973-305916-1.
58. GORAȘ-POSTICA V. Competența interculturală: funcționalitate conceptual-practică. In: *Competența interculturală.* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2015. p. 8-21. ISBN 1810-6455.

59. GORAȘ-POSTICA V. Cultura bunei vecinătăți: opțiuni pentru educația timpurie și cea școlară mică. In: *Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale de cercetare și transfer inovațional*. Chișinău: USM, 2016. p. 32-35. ISBN 978-9975-71-826-4.
60. GORAȘ-POSTICA V. Managementul operațional al ședințelor cu părinții: provocări și oportunități. In: *Integrare prin cercetare și inovare. Rezumate ale comunicărilor*. Chișinău: CEPUSM, 2019. p. 7-10. ISBN 978-9975-149-50-1.
61. GRIGOROVITĂ, M. *Predarea și învățarea limbilor străine*. București: EDP, 1995. 127 p. ISBN 973-30-4220-X.
62. GUȚU, I. Eficientizarea predării/învățării limbii franceze într-o societate bazată pe cunoaștere. In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței științifice internațional*. Chișinău: IȘE (Print Caro), 2-3 noiembrie, 2012. p. 110-112. ISBN 978-9975-56-072-6.
63. GUȚU, I. Reforma curriculară din perspectiva abordării dihotomice cantitate-calitate: cazul didacticii limbilor străine. In: *Revista Limba Română*, 2014, nr. 2 (224), p. 229-236. ISSN 0235-9111
64. GUȚU, VL. (coord.) et al. *Psihopedagogia Centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
65. GUȚU, VL. (coord.). *Curricula. Specialitatea Psihopedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2010. 564 p. ISBN 978-9975-70-472-4.
66. GUȚU, VL. *Teoria și metodologia proiectării curriculumului de bază în contextul reformei învățământului genera: tz. de doct hab*. Chișinău, 1996. 252 p.
67. HADÎRCĂ, M. *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: IȘE, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
68. HADÎRCĂ, M., **STRAISTARI-LUNGU, C.** Educația plurilingvă și modelul pedagogic de învățare a limbilor străine în educația timpurie. In: *Acta et commentationes*. 2017, nr. 4 (11), p. 164-173. ISSN 1857-3592.
69. HADÎRCĂ, M. Formarea integrală a personalității în societatea cunoașterii. In: *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*, Chișinău: IȘE, 2014. p. 6-22 ISBN 978-9975-56-149-5.
70. HADÎRCĂ, M. Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor: factor de coerență și compatibilitate europeană în formarea-dezvoltarea competențelor de comunicare. In: *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi, vorbitori alolingvi)*. Chișinău: IȘE, 2017. 186 p. ISBN 978-9975-48-113-7.
71. HADÎRCĂ, M., **STRAISTARI-LUNGU, C.** Rolul părinților în studierea unei limbi străine în preșcolaritate. În: *Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-*

- umane (ediția a II-a). Materialele Conferinței șt. intern. 2017, 15-16 mai. /coord. șt. L. Cuznețov [et al.]. Ch.: UPS „I. Creangă” (Tipogr. Primex-Com), 2017. p. 334-340. ISBN 978-9975-46-325-6.
72. ILIESCU, A.-P. *Filosofia limbajului și limbajul filosofiei*. București: ed. Șc. și encicl, 1989. 318 p. ISBN 973-29-0017-2.
 73. IONESCU, M. (coord.), ANGHELESCU, C. *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copiilor de la naștere la 7 ani*. București: Vanemond, 2010. 88 p. ISBN 978-973-1733-16-6I.
 74. IVAN, S. Predarea și învățarea limbilor străine – o prioritate europeană, o necesitate a învățământului superior în era globalizării. In: *Analele Universității „Constantin Brâncuși”* Târgu Jiu: Seria Litere și Științe Sociale, 2011, nr.3. [cit. 03. 07. 2013]. Disponibil: http://www.utgjiu.ro/revista/lit/pdf/2011-03/4_SORIN_IVAN.pdf
 75. LAUFER, C. *Metode, procedee și tehnici moderne de predare a pronunției, vocabularului, gramaticii, discursului, literaturii și elementelor de cultură și civilizație anglo-saxonă și globală*. Slatina: Programul Erasmus, 2016. 92 p.
 76. *Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta 1,5-7 ani)*. Ghid pentru cadrele didactice din educația timpurie. Aprobata prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1939 din 28.12.2018. Chișinău: MECC, 2018. 125 p.
 77. MICLAUS, N. *Creativitate și inovație pentru o educație plurilingvă în Europa*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”. [cit. 03.03.2017]. Disponibil: www.toolproject.eu/iasi/conference/ 55.
 78. MOCANU, L. *Jocuri verbale*. Chișinău: Lumina, 1996. 112 p. ISBN 5-372-01441-5.
 79. NASTA, D.I. Instrumentarul politicilor lingvistice educative în Europa și competența cheie „comunicare în limbi străine”. In: *Revista de pedagogie*, 2010, nr. 58 (3), p. 169-182. ISSN 0034-8678.
 80. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Ed. Militară, 1990. 372 p. ISBN 973-32-0131-6.
 81. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramiș, 2003. 575 p. ISBN 973-8473-64-0.
 82. PASCARI, V. *Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2006. 132 p.
 83. PASCARI, V. *Proiectarea procesului educațional în instituția preșcolară. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2015. 172 p. ISBN 978-9975-53-558-8.

84. PATRAȘCU, D. et al. *Management educațional preuniversitar*. Chișinău: ARC, 1997. 383 p. ISBN 9975-61-016-1.
85. PATRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: FEP. Tipogr. Centrală, 2005. 704 p. ISBN 9975-78-379-1.
86. PĂIȘI – LĂZĂRESCU, M. *Psihologia educației preșcolarului și școlarului mic*. Pitești: Paralela 45, 2005. 94 p. ISBN 973-697-444-8.
87. PĂUN, E., POTOLEA, D. *Pedagogie – fundamentări teoretice și dimensiuni aplicative*. Iași: Polirom, 2002. 108 p. ISBN 973-681-106-9.
88. PĂUȘ, V. *Limba franceză în școala românească. Aspecte metodologice*. București: Teorra, 1997. 280 p. ISBN 973-601-561-2.
89. PERETTI, ANDRÉ DE et al. *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001. 392 p. ISBN 973-683-505-7.
90. PETRESCU, A. *Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar din România*. București: Editura Universității din București, 2012. 222 p. ISBN 978-606-16-0193-6.
91. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1972. 162 p.
92. PIAJET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1998. 154 p.
93. *Planul-cadru de învățământ pentru învățământ primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2015 – 2016*. Chișinău: MEȘ. al R.M., 2016. 60 p.
94. *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2015-2016*. Chișinău: MEȘ. al R.M., 2015. 56 p.
95. *Planurile de învățământ pentru toate tipurile de instituții de învățământ secundar, anii de studii 1989-1994*. Chișinău: MEȘ. al R.M.
96. POGOLȘA, L. (coord.) et al. *Evaluarea curriculumului școlar – perspectivă de modernizare*. Chișinău: IȘE, S.n., 2009. 789 p. ISBN 978-9975-4069-4-9.
97. POPOIAG, G. *Varietatea situațiilor de învățare și diversificarea metodelor de instruire în predarea limbii engleze în cadrul învățământului preșcolar: autoref. al tz. de doct.* București, 2009. 160 p.
98. *Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice /D. Little, R. Perclová; trad. din lb. fr.de G. Moldovanu*. Chișinău: F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2003. 120 p. ISBN 9975-78-260-4.
99. *Recomandările de la Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine*. [citât 03.03.2017]. Disponibil: <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/roindex.htm>.

100. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Europei privind competențele cheie. In: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, 2006, nr. L394/210. [citat 02.03.2017]. Disponibil: <http://ecalificat.ro/uploads/files/productsitems/0/>
101. *Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002*. [citat 02.12. 2015]. Disponibil: <https://www.consilium.europa.eu>.
102. *Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, 2008*. [citat 02.12. 2015]. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>
103. RIWERS, W. M. *Formarea deprinderilor de limbă străină. /trad. E. Noveanu*. București: E.D.P., 1997. 369 p.
104. ROȘU, M. Continuitatea învățământului preșcolar – învățământ primar în pregătirea matematică a elevilor. In: *Revista învățământul primar*, nr. 3. Partea I. București: Coresi, 1996. p. 45-48.
105. SAMFIRA, C. Eficiența învățământului preșcolar cu predare în limba engleză. In: *Revista Ecostudent*. 2015, nr. 5, p. 46-48. ISSN 2343 –7936, ISSN-L 2343 –7936. Disponibil: http://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2015-05/11_Samfira%20Silvia-Cristina.pdf
106. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681-553-6
107. SCHWARTZ, G., KELEMEN, G. *Psihologia copilului*. Arad: Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, 2009. 230 p. ISBN 978-973-752-276-4.
108. SLAMA-CAZACU, T. *Introducere în psiholingvistică*. București: Ed. Științifică, 1968. 450 p.
109. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica. O știință a comunicării*. București: Ed. All Educational, 1999. 840 p.
110. SLAMA-CAZACU, T. Relațiile dintre gândire și limbaj. Dinamica dezvoltării acestor relații. Un fapt concret: învățarea și utilizarea „cazurilor oblice”. In: *Psiholingvistica – o știință a comunicării*. București: All Educational, 1999. 825 p.
111. SOLCAN, A. Eficientizarea comunicării în limba străină prin demersuri metodologice situative. In: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine=Aktuelle Forschungsfragen der Linguistik und der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Conferința Științifică cu Participare Internațională (24-25 aprilie 2018) Rezumatele comunicărilor*. Chișinău: Tipogr. "Garomont-Studio", 2018. p. 228-240. ISBN 978-9975-136-73-0.
112. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. L.

- Vârtosu, A. Pânzari ș.a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2010. 170 p. ISBN 978-9975-9905-9-2.
113. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani (varianta revăzută/dezvoltată)*. A. Cutasevici, V. Crudu ș.a. Chișinău: Lyceum („Tipogr. Centrală”), 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
 114. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Abordări teoretice privind învățarea limbilor străine în educația timpurie. In: *Univers Pedagogic*, 2019, nr.4 (64). p. 24-31. ISSN 1811-5470.
 115. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Asigurarea stării de bine a copilului de vârstă timpurie în cadrul activităților de limbi străine. In: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Materialele Conferinței științifice internaționale, 7 iunie 2016: [vol. 2] / com. șt.: Ioan-Aurel Pop [et al.]*. – Cahul: Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu”, 2016 (Tipogr. "Centrografic"). p. 259-262. ISBN 978-9975-88-011-4.
 116. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Cadrul legal european cu referire la studierea limbilor străine în grădiniță. In: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. / Ioan-Aurel Pop [et al.]*. Cahul: US Cahul, 2015, Vol. II, p. 137-141. ISBN 978-9975-88-000-8.
 117. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr.4 (52). p. 92-99. ISSN 1811-5470.
 118. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Continuitatea învățării limbii franceze în instituția preșcolară și școala primară. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2009, nr.4, p. 47-49. ISSN 1811-5470.
 119. **STRAISTARI-LUNGU, C.** (coaut.). *Educația copiilor prin jocuri*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 144 p. ISBN: 978-9975-9866-4-9.
 120. **STRAISTARI-LUNGU, C.** (coaut.). Educație timpurie: sporirea calității și eficienței. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 1(49). p. 28-33. ISSN 1811-5470.
 121. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Eficientizarea învățării limbilor străine la copiii de 6-8 ani prin prisma jocului didactic. In: *Materialele Simpozionului național cu participare internațională Kreatikon. Creativitate – Formare – Performanță, ediția a XII-a*. Iași: Univ. „Petre Andrei”, 19 septembrie 2015, p. 240-244. ISSN 2068-1372.
 122. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Necesitatea studierii limbilor străine de către copii. In: *Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*. Chișinău: UPSIC, 2008, p. 242-243. ISBN 978-9975-921-65-7
 123. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Principiul bazei orale în studierea unei limbi străine. In: *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate*

integrală. Materiale Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 22-23 octombrie 2009, p. 54-58. ISBN 978-9975-64-179-1.

124. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Prioritatea limbii orale în învățarea calitativă a limbilor străine. In: *Calitatea Educației: teorii, principia, realizări. Materiale Conferinței Științifice, vol. I*. Chișinău: IȘE, 30-31 octombrie, 2008, p. 243-245. ISBN 978-9975-9685-5-3; 978-9975-9685-6-0.
125. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Problemele continuității în învățarea limbii franceze de către preșcolarii de vârstă mare și elevii din clasa I. In: *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare*. / S. Cemortan (coord.). Chișinău: Print Caro, 2011. 144p. ISBN 978-9975-56-032-0.
126. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Promovarea valorilor prin studierea limbilor străine de la vârsta preșcolară. In: *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam dr. hab., prof. univ. Mihail Terentii. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional*. Chișinău: IȘE, 3-4 aprilie, 2015, p. 176-179. ISBN 978-9975-48-069-7.
127. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Tendințe actuale în studierea limbilor străine începând cu vârsta timpurie. In: *Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*. Chișinău: IȘE 5-7 noiembrie, 2015, p. 574-578. ISBN 978-9975-48-100-7.
128. **STRAISTARI-LUNGU, C.** Unele sugestii în predarea-învățarea limbii franceze de către copiii de 6-8 ani. In: *Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Material Conferinței Științifice Internaționale*. Chișinău: IȘE 29-30 octombrie, 2010, p. 132-133. ISBN 978-9975-4152-4-8.
129. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului RM nr. 944 din 14 noiembrie 2014.
130. *Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015–2020*. [citât 17. 05. 2016]. Disponibil: [https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%20c8%99iere/minister/2016/strategii/strategie%20III%20\(1\).pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%20c8%99iere/minister/2016/strategii/strategie%20III%20(1).pdf)
131. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
132. ȘCHIOPU, U. VERZA, E. *Psihologia vârstelor. Ed. a 3-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p. ISBN 973-30-5798-3.
133. TOMȘA, G., OPRESCU, N. *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare*. București: Integral, 2007. 144 p. ISBN 973-9341-94-3.
134. TRAȘCĂ, I. *Elemente de pedagogie specifice formării profesionale a adulților. Ghid metodologic pentru formatori*. [citât 21.06.2017]. Disponibil:

<http://www.ujmag.ro/elemente-de-pedagogie-specifice-formarii-profesionale-a-adultilor-ghid-metodologic-pentru-formatori>

135. TROFĂILĂ, L. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: SA Reclama, 2007. p. ISBN 978-9975-9630-3-9.
136. TURCU, F., TURCU, A. *Fundamente ale psihologiei școlare*. București: All Educational, 1999. 184 p. ISBN 973-9431-48-8.
137. VĂLEANU, I., HÂNCU, M. *Elemente de statistică generală*. București: Litera, 1990. 144 p.
138. VICOL, N. *Dezvoltarea limbajului: Compendiu*. Chișinău: IȘE „Print-Caro”, 2010. 113 p. ISBN 978-9975-9685-9-1.
139. VICOL, N. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării*. Chișinău: S.n., 2016. 558p. ISBN 978-9975-3060-5-8.
140. VÎGOTSKY, L.S. *Opere psihologice alese*. / trad. V. Radu. V-I. București: E.D.P., 1971. 362 p.
141. VLAS, V. *Psihologia vârstelor și pedagogică*. Chișinău: Lumina, 1992. 223 p.
142. VOICULESCU, E. *Pedagogie preșcolară*. București: Aramiș, 2003. 142 p. ISBN 973-8473-55-7.
143. VRĂSMAȘ, E. *Educația timpurie*. București: Arlequin, 2014. 356 p. ISBN 978-606-93624-0-2.
144. VRÎNCEANU, M. (coord.). *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori*. Chișinău: Sirius, 2010. 216 p. ISBN 978-9975-4125-1-3.

Literatura în limba rusă

145. БЕЛОГОРЦЕВА, И. Е. *Педагогические условия индивидуализации обучения в начальной школе*: дис. на соискание ученой степени д-ра пед. Белгород 2003. 203 с.
146. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собрание сочинений в 6-ти томах, том 4*. Москва: Педагогика, 1984. 431 с.
147. КУЛАГИНА, И.Ю. *Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет* / Ун-т Рос. акад. образования. -- 5-е изд. М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
148. КУЛЫГИНА, А. С. *Книга для учителя по обучению французскому языку в I классе средней школы*. Москва: Просвещение, 1992. 144 с. ISBN 5-09-004217-9.
149. КУТЫЕВА, Е.П. *Французский язык в детском саду*. Москва: Просвещение, 1963. 150 с.
150. ЧИСТЯКОВА, Т.А., ЧЕРНУШЕНКО, Е.М., СОЛИНА, Г.И. *Обучение иностранным языкам в детских садах пособие для учителя*. Москва: Просвещение 1964. 165 с.

151. *Начальная школа: плюс, минус – Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) – 2000 - № 8 с. 8 – 26.*
152. РАКУ, Ж. *Психогенезис речи в смешанных коммуникативных средах: дис. на соискание ученой степени д-ра хабилитанта психологии.* Кишинев, 2008. 280 с.
153. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. *Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* М.: Издательский центр «Академия», 2008. 384 с. ISBN 978-5-7695-5051-5.

Literatura în limba engleză

154. BARAC, R., BIALYSTOK, E. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. In: *Child Development*. Nr. 83. Mar.-Apr., 2012.
155. BARTON, J. H. *New Trends in Technology Transfer. Implications for National and International Policy. Issue Paper No.18.* Geneva: ICTSD, 2007. ISSN 1684-9825.
156. BIRDSONG, D. Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In: *Language Learning* 2006, 56 (S1), p. 9-49. ISSN 1467-9922.
157. BIRDSONG, D. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 181 p.
158. BIRDSONG, D., MOLIS, M. On the Evidence for Maturational Constraints in Second-Language Acquisition University of Texas at Austin. In: *Journal of Memory and Language*, 2001, Nr. 44, p. 235-249. ISSN: 0749-596X.
159. BROWN, R. The acquisition of language. Monographs of the Society for Research. In: *Child Development*, 29 (1, Whole No. 92), 1-192.
160. BRUNER, J. S. *Early Social Interaction and Language Acquisition, în H. R. Schaffer (ED.), Studies in Mother – Infant Interaction.* London: Academic Press, 1977.
161. CHASTAIN, K. *Developing second language skills: Theory and practice. 3rd edition.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1988. 551 p. ISBN 0395310083, 9780395310083.
162. Country summaries. In: *Early Language Learning in pre-primary settings provided by the members of the Thematic Group on Early Language Learning established under the Open Method of Coordination.* https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf
163. CURTISS, S. The independence and task-specificity of language. In: *Interaction in Human Development.* M. Bornstein and J. Bruner (eds). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, p. 105-138.
164. DEKEYSER, R. The robustness of critical period effects in second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Nr. 4, V.22. Cambridge: University Press, 2000. p. 499-533.

165. DORNYEI, Z. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009. 356 p. ISBN 978-0-19-442197-3.
166. *Early Language Learning Policy Handbook of Good Practice – Europa*, 2009. 87 p. [citat 09. 06. 2016]. Disponibil: <http://ec.europa.eu>.
167. EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK, A. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, 2006. 196 p.
168. ENEVER, J. (coord.). *Early language learning in Europe project from 01.12.07 to 30.11.10*. London: Metropolitan University. 166 p. ISBN 978-0-86355-675-3.
169. GARDNER, H. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2011. 528 p. ISBN 978-0-465-02434-6.
170. GENESEE, F. *Learning Through Two Languages – Studies of Immersion and Bilingual Education*. Newbury House Publishers. Cambridge: Massachusetts, 1987. ISBN 006632260X (pbk.), 9780066322605 (pbk.).
171. HARLEY, B., HART, D. Age, aptitude and second language learning on a bilingual exchange. In: P. Robinson (ed.). *Individual differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 46-73. ISBN 9789027216939.
172. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 2004. 384 p. ISBN 978-1-4058-4774-2.
173. JOHNSON, J.S., NEWPORT, E.L. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: *Cogfire, Psychology*, 1989, v. 21, p. 60-99.
174. Johnstone, R. *Addressing „the age factor”: Some implications for languages policy*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. 25 p.
175. *Key data on teaching languages at School in Europe*. Brussels: Euridice, 2012. 174 p. ISBN 978-92-9201-442-1.
176. KRASHEN, S.D. Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. In: *Language Learning*, 1973, N. 23, p. 63-74. ISSN:1467-9922.
177. LAMBERT, W., TUCKER, G.R. *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA : Newbury House, 1972. 23 p.
178. *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable a policy handbook*. Brussels: European Commission, 2011. 30 p.
179. LENENBERG, E. *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967. p.
180. MARINOVA-TODD, S.F., MARSHALL, D.B., SNOW, C. Three misconceptions about age and L2 learning. In: *TESOL Quarterly*, 2000, Nr. 34, 1, p. 9-31.

181. MECHELII, A. *Learning a second language „boosts” brain-power, scientists believe*. Available at: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/3739690.stm>
182. NIKOLOV, M., DJIGUNOVIC, J. Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 2006, Volume 26, p. 234-260.
183. PENFIELD, W., ROBERTS, L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959. 301 p.
184. PFFEIFER, J.W. *Theories and Models in Applied Behavioral Science*. Voi.3. San Diego, 1991. 1000 p. ISBN 978-0883902974.
185. SCOVEL, T. The younger, the better” myth and bilingual education’. In: *González RD, Melis I, editors. Language Ideologies. Critical Perspectives on the Official English Movement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. ISBN 0-8058-3967-4.
186. SINGLETON, D., RYAN, L. *Language Acquisition: The age factor*. 2nd. Ed. Ontario: Copyrigt, 2004. 291 p. ISBN 1-85359-758-9 (hbk).
187. SKINNER, B. *Verbal behavior*. Cambridge: Massachusetts, 1992. 553 p. ISBN: 978-0-9899839-0-7.
188. STEINHAUER, K., WHITE, E.J., DRURY, J.E. Temporal dynamics of late second language acquisition: Evidence from event-related brain potentials. In: *Second Language Research*, 2009, Nr. 25, p. 13-41. ISSN 0267-6583.
189. STERN, H.H. What can we learn from the good language learner? In: *Canadian Modern Language Review*, 1975, Nr. 31, p. 304-318. ISSN 0008-4506; eISSN 1710-1131.
190. *The Benefits of Early Language Learning (ELL) section 4 from: language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. a policy handbook. European Strategic Framework for Education and training (ET 2020)*, Brussels, July 2011. 30 p. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf

Literatura în limba franceză

191. ANDRÉ, B. *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.
192. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018. 254 p. [citat 14. 09. 2019]. Disponibil: www.coe.int/lang-cecr
193. KUBANEK, A., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R. *Les grandes principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes*

essentiels. Octobre, 2006 [citat 12. 05. 2016]. Disponibil:
http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_fr.pdf

194. LEHMANN, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Nachette, 1993. 223 p. ISBN 2-01-020646-0.
195. SAUSSURE, F. DE. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot & Rivages, 2003. 520 p. ISBN 2-228-88942-3.

**CHESTIONAR PENTRU CADRELE DIDACTICE
STIMAȚI EDUCATORI**

**Vă rugăm să aveți amabilitatea de a ne răspunde sincer la prezentul chestionar
scopul chestionarului: *Evaluarea opiniei cadrelor didactice privind introducerea învățării
limbilor străine din preșcolaritate***

- 1. Instituția preșcolară** _____
2. Localitatea _____
3. Studii _____
3. Stagiul de muncă _____

1. Considerați că ar fi necesar de introdus învățarea unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul Preșcolar ?

Da**Nu****Nu știu**

2. Definiți conceptul de continuitate în viziunea Dvs.

3. Ar fi bine dacă s-ar asigura continuitatea învățării unei limbi străine: grupa pregătitoare - clasa I ?

Da**Nu****Nu știu**

4. Prin ce metode motivați preșcolarii în vederea studierii unei limbi străine?

5. Cum credeți învățarea limbii franceze va avea efecte benefice din perspectiva formării competențelor de a comunica într-o limbă străină ?

Da**Nu****Nu știu**

6. Propuneți unele sugestii privind introducerea învățării limbilor străine din preșcolaritate.

Vă mulțumesc pentru colaborare !

Rezultatele chestionarului pentru cadrele didactice la a II-a etapă a experimentului de constatare

Chestionar pentru cadrele didactice

STUDIAREA LIMBILOR STRĂINE

Item	Opțiuni				
1. Care ar fi vârsta cea mai potrivită pentru studierea l. străine? (302)	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	vârsta școlară
Număr opțiuni	22 7 % 7,3	38 13 % 12,6	69 23 % 22,8	102 34 % 33,8	71 23 % 23,5
<i>Ar fi optim să se asigure continuitatea învățării unei limbi străine: grupa pregătitoare – clasa I? (302)</i>	da	nu	nu știu	-	-
Număr opțiuni	242 80 % 80,1	35 12 % 11,6	25 8 % 8,3	-	-
3.Sugestii privind introducerea studierii limbii străine la vârsta preșcolară (de introdus toate variantele indicate de subiecți)	- Să fie introdusă în grădiniță l. străină la grupele mari-pregătitoare; - Prin intermediul jocului; - Prin vizionarea filmulețelor, desenelor animate în l. străină, doar cu ajutorul specialistului; - Opțional la 5-6 ani, până la vârsta data copilul trebuie să învețe l. rom., pronunția corectă; - De învățat bine limba maternă, apoi l. străină; - Este nevoie de specialist; - Introducerea unei noi arii curriculare - limba străină; - Pregătirea copiilor la un nivel începător, cunoștințe elementare (animale, păsări, numere); - Specialiștii să fie pregătiți pentru a lucra cu copii de vârstă preșcolară în educația centrată pe copii. - Este bine ca copilul să cunoască mai multe limbi străine. - Noi practicăm învățarea limbii străine prin joc începând de la vârsta de 3-4 ani. - Să fie motivați să învețe limba străină prin joc.				

**Rezultatele chestionarului cadrelor didactice la I-a și a II-a etapă
a experimentului de constatare**

Nr. d/o	Întrebările	I etapă			II etapă		
		Da	Nu	Nu știu	Da	Nu	Nu știu
1.	Considerați ca fiind importantă studierea unei limbi străine începând cu vârsta preșcolară?	78%	19%	3%	83,4%	14,6	2%
2.	Este binevenită introducerea studierii unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul preșcolar, începând cu vârsta de 6 ani?	72,6%	27,4%	4,8%	80,3%	16,5%	3,2%
3.	Ar trebui să se asigure continuitatea grupa pregătitoare-clasa I în învățarea unei limbi străine?	100%	-	-	100%	-	-
4.	Efecte benefice	79,1%	18,1%	2,8%	84,1%	13,9%	2%

ANCHETĂ PENTRU PĂRINȚI

*Stimați părinți!***Vă rugăm să ne răspundeți la întrebările prezentului chestionar****Scopul:** *Evaluarea opiniei părinților privind introducerea învățării limbilor străine din preșcolaritate***1.** Considerați că ar fi necesar ca copilul dvs. să învețe o limbă străină ?**Da****Nu****Nu știu****2.** Încurajați dorința copilului de a învăța o limbă străină cât mai devreme?**Da****Nu****Nu știu****3.** Apreciați pozitiv introducerea învățării opționale limbii străine la grădiniță ?**Da****Nu****Nu știu****4.** Ar fi bine dacă copilul dvs. ar învăța limba străină și în clasa I ?**Da****Nu****Nu știu****5.** Cum credeți învățarea limbii franceze va avea efecte benefice asupra dezvoltării copilului?**Da****Nu****Nu știu****6.** Vă angajați să vă susțineți, ajutați copilul din momentul începerii învățării de către el a limbii franceze?**Da****Nu****Nu știu****7*.** Cum ați putea să-i ajutați pe copiii dvs. la învățarea limbii străine ?

Vă mulțumesc!

**Rezultatele chestionarului pentru părinți la a II-a etapă
a experimentului de constatare**

Studierea limbilor străine

Item	Opțiuni				
	da	nu	nu știu	-	-
1. Considerați necesară studiarea unei limbi străine pentru copilul Dvs.? (329)					
Număr opțiuni	271 82 % 82,4	35 11 % 10,6	23 7 % 7	-	-
2. Care ar fi vârsta cea mai potrivită pentru studiarea l. străine? (329)	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	7 ani-vârsta școlară
□ Număr opțiuni	25 8 % 7,6	52 16 % 15,8	68 21 % 20,7	57 17 % 17,3	127 39 % 38,6
3. Ar fi bine ca copilul Dvs. să învețe limba străină începând cu:	da	nu	nu știu	-	-
Grădinița (306)	145 47 % 47,4	119 39 % 38,9	42 14 % 13,7	-	-
clasa I (223)	102 46 % 45,7	69 31 % 30,9	52 23 % 23,4	-	-
Învățarea limbii străine va avea efecte benefice asupra dezvoltării copiilor? (330)	da	nu	nu știu	-	-
Număr opțiuni	271 82 % 82,1	19 6 % 5,8	40 12 % 12,1	-	-
Beneficiile (de introdus toate variantele indicate de subiecți)	- să comunice cu alți copii ce cunosc o limbă străină; - dezvoltare multilaterală; - să știe o limbă străină; - în primul rând cunoașterea timpurie a unei limbi străine ce va ușura învățarea ei pe parcursul studiilor școlare; - studii peste hotare, călătorii, cunoașterea altor țări; - dezvoltarea memoriei; - cunoașterea altor culturi; - dezvoltarea vorbirii; - cultură generală; - îmbogățește vocabularul; - acces la informații vaste; - impact pozitiv în dezvoltarea intelectuală; - îl va ajuta pe copil să gândească în această limbă; - va fi mai bogat spiritual, îi va dezvolta curiozitatea de a cunoaște și alte limbi. - oportunități în viață. - la această vârstă ei învață mult mai repede o limbă străină;				

Rezultatele chestionarelor părinților la I-a și a II-a etapă a experimentului de constatare

Nr. d/o	Întrebările	I etapă			II etapă		
		Da	Nu	Nu știu	Da	Nu	Nu știu
1.	Considerați că ar fi necesar ca copilul dvs. să învețe o limbă străină?	80,2%	11,8%	8%	83,1%	10,2%	6,7%
2.	Cum apreciați introducerea învățării unei limbi străine ca curs opțional la grădiniță?	+	-	Nu știu	+	-	Nu știu
		80%	12,5%	7,5%	82,6%	10,4%	7%
3.	Oficial în R.M., limba străină se învață începând cu clasa II. Ar fi bine să se învețe și în clasa I?	97,7%	2,3%	-	98,2%	0,7%	1,1%
4.	Efecte benefice	80%	11,9%	8,1%	82,8%	10,6%	6,6%

Lista de întrebări pe care s-a axat convorbirea cu copiii din grupele pregătitoare a IET

1. Ce limbă vorbim noi?
2. Cum crezi, ce înseamnă o limbă străină?
3. Numește despre care limbi străine ai auzit?
4. Unde ai auzit despre ele?
5. Tu cunoști o limbă străină?
6. Ai dori să înveți una?
7. De ce?

Rezultatele comparative ale experimentului de constatare a EE și EC, convorbirea cu copii

Item	Opțiuni (A, B)			
1. Ce limbă vorbim noi?	Cunosc răspunsul - română		Nu cunosc răspunsul - nu știu; - au un răspuns greșit.	
Număr opțiuni	44 88 %	45 90 %	6 12 %	5 10 %
2. Cum crezi, ce înseamnă o limbă străină?	- Altă limbă; - Limba pe care noi nu o vorbim; - Limba pe care o vorbește de ex: Vanesa, care locuiește în Spania.		- Nu știu ce să răspundă;	
Număr opțiuni	43 86 %	42 84 %	7 14 %	8 16 %
3. Numește care sunt limbile străine despre care ai auzit?	- Engleza; - Franceza; - Spaniola;		- Nu știu ce să răspundă;	
Număr opțiuni	46 92 %	48 96 %	4 8 %	2 4 %
4. Unde ai auzit despre ele?	Familie		Televizor	
Număr opțiuni	27 54 %	25 50 %	23 46 %	25 50 %
5. Tu cunoști o limbă străină?	Da		Nu	
Număr opțiuni	3 6 %	4 8 %	47 94 %	46 92 %
6. Ai dori să înveți una?	Da		Nu	
Număr opțiuni	26 52 %	26 52 %	24 48 %	24 48 %
7. De ce?	Cunosc răspunsul - Părinții vor; - E în vogă; - Să pot comunica cu alți oameni; - Să pot călători mai bine.		Nu cunosc răspunsul - Nu știu ce să răspundă;	
Număr opțiuni	21 42 %	23 46 %	29 58 %	27 54 %

Rezultatele comparative ale experimentului de control a EE și EC, convorbirea cu copiii

Item	Opțiuni (A, B)			
8. Ce limbă vorbim noi?	Cunosc răspunsul - română		Nu cunosc răspunsul - nu știu; - au un răspuns greșit.	
Număr opțiuni	49 98%	46 92%	1 2%	4 8%
9. Cum crezi, ce înseamnă o limbă străină?	- Altă limbă; - Limba pe care noi nu o vorbim; - Limba pe care o vorbește de ex: Vanesa, care locuiește în Spania.		- Nu știu ce să răspundă;	
Număr opțiuni	48 96%	43 86 %	2 4%	7 14%
10. Numește care sunt limbile străine despre care ai auzit?	- Engleza; - Franceza; - Spaniola;		- Nu știu ce să răspundă;	
Număr opțiuni	50 100%	48 96%	0 0%	2 4%
11. Unde ai auzit despre ele?	Familie		Televizor	
Număr opțiuni	2 4%	27 54%	2 4%	23 46 %
12. Tu cunoști o limbă străină?	Da		Nu	
Număr opțiuni	50 100 %	4 8 %	0 0%	46 92 %
13. Ai dori să înveți una?	Da		Nu	
Număr opțiuni	26 46 52 % 92%	26 27 52 % 54%	24 3 48 % 8%	24 23 48 % 46%
14. De ce?	Cunosc răspunsul - Părinții vor; - E în vogă; - Să pot comunica cu alți oameni; - Să pot călători mai bine.		Nu cunosc răspunsul - Nu știu ce să răspundă;	
Număr opțiuni	21 49 42 % 98%	23 24 46 % 48%	291 58 % 2%	27 26 54 % 52%

**Program de
învățare a limbii franceze pentru preșcolarii de 6-7 ani**

COMPETENȚE SPECIFICE:

- 1. Receptarea mesajelor orale scurte în diverse situații de comunicare, manifestând atenție, interes și atitudine pozitivă.*
- 2. Exprimarea mesajelor orale scurte, demonstrând comportament verbal și nonverbal în diverse contexte de comunicare uzuale.*
- 3. Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine studiate, exprimând interes și respect pentru valorile naționale.*

C. Domeniul: dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii

Subdomeniu 1: dezvoltarea limbajului și a comunicării orale

C.1.2. Aspect specific: Dezvoltarea capacității de vorbire și comunicare (comunicarea expresivă)

Standard 6. Copilul va fi capabil să înțeleagă și să se exprime, la nivel elementar, într-o limbă străină.

Indicatori SÎDC:

- 482. Percepe cuvintele unei limbi străine, spuse în enunțuri scurte.
- 483. Descoperă intonația specifică unei limbi străine.
- 484. Înțelege mesajul unor texte scurte, formulate de către alte persoane.
- 485. Pronunță cuvinte, enunțuri scurte după adult sau bandă desenată (model).
- 486. Formulează enunțuri simple, comprehensibile semantic.
- 487. Întreține scurte dialoguri în mediul formal și informal.

Luna	Perioada	Tema proiectului	Unități de competență	Elemente de construcție a comunicării sau Conținuturi lingvistice			Vocabular
				Lexic	Fonetică	Noțiuni de gramatică	
I Semestru							
Septembrie	I săptămână	Salutul.	1.1.Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 1.5.Exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la salut, întrebare/instrucțiune simplă și scurtă, rostită clar și rar de cadrul didactic, însoțită de gesturi. 2.1.Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte.	Formule simple de salut.	[u]; [o]	-	Bonjour, à biento.
		Prezentarea.	1.4. Identificarea sensului formulelor elementare de adresare, de salut și de politețe în mesaje simple și scurte pentru a stabili un contact social 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte	Formule de prezentare.	[a]	- Verbul „être” pozitiv la persoanele I, II sg. și negativ la persoana I sg.	Je suis, qui, es-tu, non, je ne suis pas, mes enfants.

			familiare.				
	II săptămână	Identificarea de obiecte.	1.5. Exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la salut, întrebare/instrucțiune simplă și scurtă, rostită clar și rar de cadrul didactic, însoțită de gesturi. 2.5. Oferirea răspunsurilor scurte și formularea de întrebări simple și scurte, în situații familiare, cu sprijinul profesorului.	Formule de prezentare a obiectelor.	[ɛ]	-	Qu'est-ce que c'est?, c'est une chaise, une balle, c'est un crayon
		Exprimarea orientării spațiale.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Prepoziții.	[u]; [y]	- Prepozițiile sur, sous. - Forma negativă a verbului „être” la persoana a III-a sg.	Où est, sur, sous, la table.
	III săptămână	Atribuirea obiectelor.	1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunțuri simple. 2.3. Numirea, descrierea orală a unor obiecte, ființe, din universul apropiat, după mărime și culoare. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în	Vocabularul tematic.	[e]; [ə]; [o]	-	Voici, la poupée de qn, le chat, le tank, l'auto.

			bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.				
		<i>Consolidare I.</i>				-	
	IV săptămână	Verbul „marcher”	1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Verbul „marcher” la persoana a III-a sg. în situații de comunicare.	[e]	Verbul „marcher” la persoana a III-a sg.	Elle marche, que fait?, madame.
		Executarea unui ordin (Verbul „marcher”)	1.5. Exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la salut, întrebare/instrucțiune simplă și scurtă, rostită clar și rar de cadrul didactic, însoțită de gesturi. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	-	[r]	Verbul „marcher” la imperativ, persoana a II-a sg.	Marches!
Octombrie	I săptămână	Verbul „jouer à”	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în	Verbul „jouer à”.	[e]	Verbul „jouer” la persoana a III- a sg.	La fillette, joue à, le garçon.

			bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.				
		Verbul „donner à”	1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare. 2.8. Manifestarea curiozității pentru schimbul de informații în limba străină, în contexte familiare, de grup.	Verbul „donner”	[n]	-Verbul „donner” la persoana I sg. - Imperativul verbului „donner” la persoana a II-a sg.	Je donne à.
	II săptămână	Verbul „jetter à”	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2. Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului. 3.5. Manifestarea interesului pentru comunicare în limba străină, în cadrul activităților de grup.	Verbul „jetter ”	[e]	-Verbul „jetter” la persoana I sg. și pl. - Imperativul verbului „jetter” la persoana a II-a sg. -Verbul „marcher” la persoana I pl.	Je jette la balle à, il marche, nous marchons.

		Verbele „cacher”, „chercher”, „trouver”.	1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunțuri simple. 1.7. Manifestarea atenției și a curiozității pentru înțelegerea unor mesaje audiate în limba străină, simple și scurte, pe teme familiare.	Vocabularul tematic.	[k]; [e];	- Verbele „cacher”, „chercher”, „trouver” la persoana I sg.	Nous jouons, je cherche, je trouve, je cache.
	III săptămână	<i>Consolidare 2</i> Exprimarea culorilor.	1.6. Observarea structurilor gramaticale specifice limbii străine în enunțuri simple și scurte. 2.3. Numirea, descrierea orală a unor obiecte, ființe, din universul apropiat, după mărime și culoare. 2.5. Oferirea răspunsurilor scurte și formularea de întrebări simple și scurte, în situații familiare, cu sprijinul profesorului.	Culorile.		-	Rouge, vert - verte, blanc - blanche, bleu - bleue, noir - noire, rose, jaune.
	IV săptămână	Verbul „dessiner”.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului. 3.5. Manifestarea interesului	Verbul „dessiner”.	[i];	-Verbul „dessiner” la persoana I sg. și pl, persoana a III- a pl.	Je prends une feuille de papier, je dessine, nous dessinons, ils dessinent.

Noiembrie			pentru comunicare în limba străină, în cadrul activităților de grup.				
		Odaia mea.	2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Vocabularul tematic.	[w]; [ε];	-	Un table, une chambre, un lit, une armoire, un divan, une commode, un tabouret.
	I săptămână	Exprimarea numerotației: 1-5.	2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Numerele naturale de la 1 la 5.	[y]; [ə]; [w];	-	Un/une, deux, trois, quatre, cinq.
		Expresia „combien de”.	1.5. Exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la salut, întrebare/instrucțiune simplă și scurtă, rostită clar și rar de cadrul didactic, însoțită de gesturi. 2.5. Oferirea răspunsurilor scurte și formularea de întrebări simple și scurte, în situații familiare, cu sprijinul	Vocabularul tematic.	[j];	-	Combien de ...?, il y a

			profesorului. 2.6. Participarea cu interes la dialoguri simple și scurte, în situații familiare, cu respectarea regulilor de etichetă verbală.				
	II săptămână	Politețea „s’il te plaît”.	1.4. Identificarea sensului formulelor elementare de adresare, de salut și de politețe în mesaje simple și scurte pentru a stabili un contact social. 1.6. Observarea structurilor gramaticale specifice limbii străine în enunțuri simple și scurte.	Vocabularul tematic.	[ε];	-	S’il te plaît.
		Exprimarea unei aprecieri (mare / mic).	1.5. Exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la salut, întrebare/instrucțiune simplă și scurtă, rostită clar și rar de cadrul didactic, însoțită de gesturi. 2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.3. Numirea, descrierea orală a unor obiecte, ființe, din universul apropiat, după mărime și culoare	Adjective.	[ã]; [i]; [o]; [ε];	- Adjectivele mare / mic.	Grand / petit, la porte, la fenêtre.
	III săptămână	Consolidare 3					
		Expresia „combien coûte”.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri	Vocabularul tematic.	[j]; [u];	-	Le magasin, combien coûte?

			de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.6. Participarea cu interes la dialoguri simple și scurte, în situații familiare, cu respectarea regulilor de etichetă verbală. 2.8. Manifestarea curiozității pentru schimbul de informații în limba străină, în contexte familiare, de grup.				
	IV săptămână	Legumele.	1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunțuri simple. 2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Denumiri ale legumelor.	[f], [ε].	Verbul „faire” la persoana I sg.	Une carotte, un chou, une tomate.
		Fructele.	1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunțuri simple. 2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.7. Utilizarea corectă a	Denumiri ale fructelor.		Verbul „faire” la persoana I sg.	La pomme, la poire.

			structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.				
Decembrie	I săptămână	Exprimarea numerotației: 5-10.	2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Numerele naturale de la 5 la 10.	[q]	-	Six, sept, huit, neuf, dix.
		Exprimarea numerotației: 1-10 (Poezie).	2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Numerele naturale de la 1 la 10.	[y]; [ə]; [w]; [q].	-	Un/une, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.
	II săptămână	Exprimarea vârstei.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 1.5. Exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la salut, întrebare/instrucțiune simplă și scurtă, rostită clar	Vocabularul tematic.	[j];	Verbul „avoir” la persoana I, II sg.	J'ai. Tu as.

Ianurie			și rar de cadrul didactic, însoțită de gesturi. 2.4. Prezentarea unor informații elementare despre sine (nume, gen, vârstă), obiecte, ființe, cu sprijin din partea profesorului.				
		Consolidare 4					
	III săptămână	Cântec de Crăciun	3.1. Reproducerea unor poezii, cântece, dialoguri scurte, care aparțin patrimoniului cultural al țării alofone, în situații de comunicare simple și în cadrul activităților de învățare. 3.3. Compararea unor elemente specifice culturii alofone și culturii de origine.				
	IV săptămână	Vacanța de Crăciun					
	I săptămână						
	II săptămână	Evaluarea continuă					
	II Semestru						
	III săptămână	Corpul uman.	1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 2.2. Reproducerea unor enunțuri simple și	Părți ale corpului omenesc (I strofă)	[u]	-	Planter, les choux, la main.

			scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.				
		Corpul uman.	1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Părți ale corpului omenesc (a II-a strofă)	[j]	-	Le pied.
	IV săptămână	Corpul uman.	1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Părți ale corpului omenesc (a III-a strofă)	[w];	-	Le doigt, la jambe.
		Corpul uman.	1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Părți ale corpului omenesc (a IV-a strofă)	[a];	-	Le bras, le genou.

Februarie	I săptămână	Corpul uman.	1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Părți ale corpului omenesc (a V-a strofă)	[u]	-	Le coude, la tête.
		Corpul uman.	1.1. Recunoașterea prin audiere a sunetelor și grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Părți ale corpului omenesc (a VI-a strofă)	[j]	-	Les yeux, le nez.
	II săptămână	<i>Consolidare 5</i>					
		Familia.	2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Membrii familiei.	[p]; [m]	-	La maman, le papa, le fils, la fille, la grand-mère, le grand père
	III săptămână	Prezentarea familiei.	2.4. Prezentarea unor informații elementare despre sine (nume, gen, vârstă), obiecte, ființe, cu sprijin din	Membrii familiei.	[œ];	-	le frère, la soeur, qui est ton frère / ta soeur?

			partea profesorului. 2.8. Manifestarea curiozității pentru schimbul de informații în limba străină, în contexte familiare, de grup.				
		Exprimarea afecțiunii.	1.7. Manifestarea atenției și a curiozității pentru înțelegerea unor mesaje audiate în limba străină, simple și scurte, pe teme familiare. 2.2. Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Vocabularul tematic.	[ε].	Verbul „aimer” la persoana I sg.	J’aime.
	IV săptămână	Consolidare 6					
		Vestimentația.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2. Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Denumiri ale obiectelor vestimentare.	[o].	-	Viens ici, apporte-moi, la robe, le chapeau, le costume.
Martie	I săptămână	Vestimentația.	1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunțuri simple. 2.5. Oferirea răspunsurilor scurte și formularea de întrebări simple și scurte, în situații familiare, cu sprijinul profesorului.	Vocabularul tematic.			Le pantalon, la jaquette.

		Încălțăminte.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Vocabularul tematic.	[u].	-	Les souliers, les bas.
II săptămână		Verbul „porter”.	1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunțuri simple. 1.7. Manifestarea atenției și a curiozității pentru înțelegerea unor mesaje audiate în limba străină, simple și scurte, pe teme familiare.	Verbul „porter”.	[p].	Verbul „porter” la persoana I sg.	Verbul „porter”.
		<i>Consolidare 7</i>					
	III săptămână	La masă.	1.1. Să perceapă corect sunetele limbii franceze, integrate în enunțuri scurte; 2.2. Să redea corect sunetele limbii franceze, integrate în enunțuri simple.	Denumiri ale obiectelor ce se utilizează la servirea mesei (veselă).	[a].	-	Une assiette, un verre, une tasse.
		La masă.	1.1. Să perceapă corect sunetele limbii franceze, integrate în enunțuri scurte; 2.2. Să redea corect sunetele limbii franceze, integrate în enunțuri simple.	Denumiri ale obiectelor ce se utilizează la servirea mesei (veselă).			Une fourchette, un couteau.

Aprilie	IV săptămână	Verbul „mettre”	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului. 3.5. Manifestarea interesului pentru comunicare în limba străină, în cadrul activităților de grup.	Verbul „mettre”.	[t].	Verbul „mettre” la persoana I sg. și pl, persoana a III- a sg.	Je mets, tu met, il/elle met, Nous mettons, le couvert
		Alimentele.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Denumiri ale produselor alimentare.	[e].	-	Le lait, le thé, le beurre, le sucre, le sel.
	I săptămână	Alimentele.	1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunțuri simple. 2.5. Oferirea răspunsurilor scurte și formularea de întrebări simple și scurte, în situații familiare, cu sprijinul profesorului.	Denumiri ale produselor alimentare.		-	Le pain, les côtellettes, la soupe, la viande.
		Consolidare 8					

	II săptămână	Anotimpurile.	2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Denumirile anotimpurilor anului.	[ε].	-	Saison, l'année, le printemps, l'été, l'automne, l'hiver.
		Primăvara.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	- Formule uzuale pentru vreme specifice anotimpului primăvara.	[o].	-	Il fait beau temps, le soleil brille, le ciel.
	III săptămână	Vara.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	- Formule uzuale pentru vreme specifice anotimpului vara.	[b].	-	En été il fait chaud temps, on se baigne, on se bronze au soleil, sur la plage
		Toamna.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii	- Formule uzuale pentru vreme specifice anotimpului toamna.	[v].	-	En automne il pleut, il fait du vent.

Mai			străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.				
	IV săptămână	Iarna.	1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple și familiare, emise lent, clar și repetat. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	- Formule uzuale pentru vreme specifice anotimpului iarna.	[ε].	-	En hiver il fait froid, il neige, il gèle,
		Consolidare 9					
	I săptămână	Regimul zilei.	2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului. 2.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în bază de modele, de enunțuri scurte și simple în contexte familiare.	Vocabularul tematic.	[ə]	Verbele „se lever, se laver, se brosser, se peigner” la persoana I, indicativ prezent.	Je me lève, je me lave, je me brosse, je me peigne.
		Zilele săptămânii.	2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte.	Denumiri ale zilelor săptămânii.	[m]	-	Leundi, mardi, mercredi.

			2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.				
	II săptămână	Zilele săptămânii.	2.1. Pronunțarea unor sunete și grupurilor de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. 2.2.Reproducerea unor enunțuri simple și scurte/modele verbale, pe teme familiare, cu sprijinul profesorului.	Denumiri ale zilelor săptămânii.	[ə]	-	Jeudi, vendredi, samedi, dimanche.
		<i>Consolidare 10</i>					
	III săptămână						
	IV săptămână	Consolidare finală					

Sistemul de activități privind învățarea limbii franceze de către copiii de 6-7 ani

PROIECT DIDACTIC (Nr.1)

Data:

Grupa: pregătitoare

Tema: Salutul

Durata: 30 min.

Forma de organizare: frontal, individual, în perechi

Forma de realizare: activitate opțională

Scopul activității: educarea abilităților de comportare civilizată, a dorinței de a se saluta; familiarizarea cu cele mai simple formule de salut.

Obiectivele operaționale:

Obiective cognitive:

- Să memoreze formulele de salut;
- Să pronunțe corect cuvintele;

Obiective socio-afective:

- Să manifeste dorința de a se saluta;

Obiective psihomotrice:

- Să aplece capul atunci când se salută;
- Să ridice mâna atunci când își ia rămas bun;

Obiective privind atitudini în învățare:

- Să trăiască emoții pozitive.

Strategii didactice:

Metode și procedee: Audiția, conversația, exercițiul, repetiția, imitația, memorizarea formulelor de salut, pronunția corectă.

Materiale didactice: jucării de pluș, păpuși.

Vocabular: Bonjour, À bientôt.

Desfășurarea activității

ETAPELE ACTIVITĂȚII	CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII		STRATEGII DIDACTICE				EVALUARE
	Activitatea educatorului	Activitatea copiilor	Forme de organizare	Metode și tehnici	Resurse	Timpul	
Evocarea	Educatorul le comunică copiilor că vor învăța să vorbească în altă limbă, în limba franceză. Pentru a le face cunoștință cu limba franceză, educatorul le propune spre audiție un mesaj de salut în limba franceză și le spune că este un mesaj de salut, apoi copiii sunt întrebați ce formule de salut cunosc în limba română.	Copiii ascultă cu interes deosebit. - Salut. Bună ziua. La revedere.	Frontal	Audiția Conversația	CD		Capacitatea de a se integra în activitate Capacitatea de a răspunde la întrebările educatorului
Realizarea sensului	- Copii, astăzi vom învăța să ne salutăm în limba franceză. Educatorul salută copiii în limba franceză: spune cuvântul „Bonjour”, însoțit de plecăciunea capului. Cuvântul se repetă de 5-6 ori. Educatorul le spune copiilor că ei tot trebuie să se salute în limba franceză. (Educatorul trebuie să obțină o pronunție clară și exactă). Apoi, educatorul, introduce formula de salut care se utilizează la plecare: spune „À biento!”, însoțit de mișcarea	- Copiii repetă cuvântul „Bonjour” de câteva ori, însoțit de plecăciunea capului, apoi fiecare pe rând. - Copiii repetă „À biento!” de câteva ori, însoțit de mișcarea mâinii, apoi		Repetiția Imitația Memorizarea Exercițiul			Capacitatea de a percepe informația Capacitatea de a pronunța corect sunetele

	mâinii (se repetă de 5-6 ori).	fiecare pe rând.		Pronunția			limbii franceze
				Memorizarea			Capacitatea de a memoriza cuvintele noi
Reflecția	Educatorul se apropie de fiecare copil pentru a se saluta reciproc. Educatorul formează perechi și copiii primesc sarcina de a se saluta între ei.	- Copiii se salută cu educatorul. - Se salută unii pe alții, în perechi.	Individual În perechi	Salutul			Capacitatea de a se saluta în limba franceză Capacitatea de a lucra în perechi
Extensia	Educatorul le propune copiilor să-și aleagă o jucărie pe care ar dori s-o facă să se salute, apoi sunt rugați să se apropie de acel copil cu jucăria cu care ar vrea în acel moment să se salute.	Copiii își aleg câte o jucărie și simulează actul salutului cu alți copii cu jucării.	În perechi	Joc dramatizare	Jucării de pluș, păpuși		Capacitatea de a îndeplini acțiunile de joc

PROIECT DIDACTIC (Nr.2)

Data:

Grupa: pregătitoare

Tema: Prezentarea

Durata: 30 min.

Forma de organizare: frontal, în cerc, în grupuri mici, în perechi, individual, independent.

Forma de realizare: activitate opțională

Scopul activității: Adaptarea comportamentului în diverse situații. Formarea deprinderii de a se prezenta.

Obiectivele operaționale:**Obiective cognitive:**

- Să memoreze formulele de prezentare
- Să pronunțe corect cuvintele;

Obiective socio-afective:

- Să manifeste dorința de a se prezenta;

Obiective psihomotrice:

- Să arate spre el atunci când se prezintă;
- Să participe activ la jocuri;

Obiective privind atitudini în învățare:

- Să demonstreze curiozitate și interes față de învățarea cuvintelor noi.

Strategii didactice:

Metode și procedee: salutul, dialogul, problematizarea, descoperirea, memorizarea formulelor de prezentare, repetiția, explicația, interogarea, jocul didactic.

Materiale didactice: planșe unde copiii fac cunoștință, se salută.

Vocabular: Je suis, qui, es-tu, non, je ne suis pas, mes enfants.

Desfășurarea activității

ETAPELE ACTIVITĂȚII	CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII		STRATEGII DIDACTICE				EVALUARE
	Activitatea educatorului	Activitatea copiilor	Forme de organizare	Metode și tehnici	Mijloace de învățare	Timpul	
Evocarea	Educatorul, intrând, spune „Bonjour”, însoțit de	Copiii răspund în cor – Bonjour.	Frontal	Salutul			Observarea comportamentului

	plecăciunea capului.						verbal și nonverbal.
Realizarea sensului	Copiii singuri va trebui să descopere tema. Educatorul arătând spre el, spune: Je suis Cristina. Apoi, întreabă toți copiii pe rând: Qui es-tu? Educatorul formează perechi.	Copiii răspund: Je suis..., etc.	În cerc	Descoperirea			Observarea comportamentului verbal și nonverbal.
	Educatorul întreabă ce învață ei astăzi?	Copiii, stând în cerc, se întorc unul în fața celuilalt și se întreabă între ei, repetând după învățător: Qui es-tu? Întrebarea și răspunsul se repetă de fiecare copil de câteva ori.	În perechi	Repetiția Dialogul			Deprinderea de a răspunde la întrebări în limba franceză.
	Educatorul introduce forma negativă a verbului „être”. Adresându-se la o fetiță, spune: - Es-tu (Sandu)? Și negativ clătinând din cap, spune: - Non, apoi răspunsul complet: Non, je ne suis pas (Sandu), je suis Mihaela.	Copiii descoperă că ei astăzi învață cum să se prezinte, cum să facă cunoștință în limba franceză.	Independent	Problematizarea Descoperirea			Stimularea interesului pentru activitate.
	Educatorul se adresează către toți copiii, pe rând, intenționat confundând numele lor, pentru a obține răspuns negativ.	Fetița repetă numai „non”, iar apoi și răspunsul complet : Non, je ne suis pas (Sandu), je suis Mihaela.	Individual	Repetiția Interogarea			Capacitate de a oferi răspunsuri negative.

Reflecția	Copiii sunt rugați să realizeze mici microdialoguri cu cuvintele învățate. Copiii sunt apreciați pentru activitatea de succes.	- Realizează microdialoguri cu cuvintele învățate.	Frontal În grupuri mici	Dialogul			Analiza produselor activității. Aprecieri verbale.
Extensia	Jocuri prin care sunt solicitați să facă cunoștință, să se prezinte. De ex: dacă ar pleca în altă grupă, dacă ar pleca în vizită la cineva și acolo ar fi persoane necunoscute, etc. La plecare, educatorul spune: À biento!	- Organizează diverse jocuri.	În grupuri mici În perechi	Explicația Joc didactic	Imagini unde copiii fac cunoștință, se salută		Observarea modului de relaționare a copiilor.

PROIECT DIDACTIC (Nr.3)

Data:

Grupa: pregătitoare

Tema: *Identificarea obiectelor*

Durata: 30 min.

Forma de organizare: frontal, independent, în echipe.

Forma de realizare: activitate opțională

Scopul activității: stimularea dorinței de a cunoaște cât mai multe denumiri ale obiectelor în limba franceză; extinderea vocabularului cu termeni ce denumesc obiecte.

Obiectivele operaționale:

Obiective cognitive:

- Să memorigeze formulele de prezentare a obiectelor școlare;
- Să răspundă corect la întrebări utilizând o pronunție clară;

Obiective socio-afective:

- Să manifeste dorința de a cunoaște cât mai multe denumiri ale obiectelor în limba franceză;

Obiective psihomotrice:

- Să identifice/indice obiectele din grupă;
- Să participe activ la întreaga activitate;

Obiective privind atitudini în învățare:

- Să demonstreze curiozitate și interes în descoperirea obiectelor.

Strategii didactice:

Metode și procedee: Salutul, interogarea, descoperirea, explicația, repetiția, reproducerea, învățarea dirijată, problematizarea, desenul, jocul didactic.

Materiale didactice: obiectele din grupă

Vocabular: Qu'est-ce que c'est?, c'est une chaise, une balle, c'est un crayon.

Desfășurarea activității

ETAPELE ACTIVITĂȚII	CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII		STRATEGII DIDACTICE				EVALUARE
	Activitatea educatorului	Activitatea copiilor	Forme de organizare	Metode și tehnici	Mijloace de învățare	Timpul	
Evocarea	Educatorul intrând, spune: Bonjour! Apoi, fiecărui copil i se adresează întrebări: Qui est-tu?; Es-tu ...?, schimbându-le intenționat numele. Educatorul anunță copiii că astăzi vor învăța denumiri ale obiectelor în limba franceză. De ex: vor învăța să spună cum se zice în limba franceză la scaun, masă.	- Bonjour! - Copiii răspund la întrebările adresate.	Frontal	Salutul Interogarea Descoperirea Explicația	Copiii Obiectele din grupă		Capacitatea de a răspunde corect la întrebări Stimularea interesului pentru activitate.
Realizarea sensului	Se introduce noul vocabular. Educatorul se apropie de un obiect din grupă și adresează întrebarea: Qu'est-ce que c'est? Mai întâi la întrebare răspunde educatorul: C'est une chaise. Educatorul este atent ca copiii să nu	Copiii repetă de câteva ori după el. Copiii, pe rând își adresează		Repetiția Reproducerea			Capacitatea de a percepe informația

	comită greșeli, îi corectează.	întrebări la care răspund (se procedează astfel până toți copiii au însușit cuvintele noi).		Învățarea dirijată			
Reflecția	Fiecare copil primește sarcina de a desena un obiect, pe care educatorul îl spune în limba franceză. De ex: une balle – o minge.	Copiii desenează obiectul, apoi vin în față și întreabă întreaga grupă: Qu'est-ce que c'est? Grupa răspunde: C'est une ...	Independent	Problematizare a Desenul Descoperirea			Capacitatea de a desena
Extensia	Li se propune un joc. Copiii sunt împărțiți în două echipe. Fiecare copil pe rând trebuie să adreseze o întrebare echipei adverse, care trebuie să răspundă corect, apoi rolurile se schimbă. E învingătoare echipa care a oferit și a răspuns corect la întrebări. Copiii sunt încurajați și apreciați! La final, spune: À biento, mes enfants!	- Se joacă. À biento!	În echipe	Joc didactic Aprecierea			Capacitatea de a îndeplini acțiunile de joc. Capacitate de lucra în echipe.

PROIECT DIDACTIC (Nr.4)

Data:

Grupa: pregătitoare

Tema: *Exprimarea orientării spațiale*

Durata: 30 min.

Forma de organizare: frontal, individual

Forma de realizare: activitate opțională

Scopul activității: Dezvoltarea capacității de a percepe și a utiliza corect prepozițiile.

Obiectivele operaționale:

Obiective cognitive:

- Să memorigeze prepozițiile;

- Să utilizeze corect prepozițiile;

Obiective socio-afective:

- Să-și exprime sentimentele, emoțiile față de evenimentele activității.

Obiective psihomotrice:

- Să indice locul aflării obiectelor prin mimică și gestică;
- Să participe activ la realizarea sarcinilor;

Obiective privind atitudini în învățare:

- Să manifeste inițiativă și perseverență în activitate.

Strategii didactice:

Metode și procedee: interogarea, repetiția, descoperirea, memorizarea, exercițiul.

Materiale didactice: planșă cu obiecte poziționate diferit, obiectele din grupă.

Vocabular: Où est, sur, sous.

Desfășurarea activității

ETAPELE ACTIVITĂȚII	CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII		STRATEGII DIDACTICE				EVALUARE
	Activitatea educatorului	Activitatea copiilor	Forme de organizare	Metode și tehnici	Mijloace de învățare	Timpul	
Evocarea	- Bonjour, mes enfants! Această activitate începe prin întrebări ce vizează temele precedente deja însușite de copii: - Qui es-tu? Apoi se prezintă o planșă cu obiecte poziționate diferit: - Qu'est-ce que c'est? - Qu'est-ce que c'est?	- Bonjour, madame ! - Je suis ... - C'est une chaise. - C'est une balle.	Frontal	Interogarea	Imagini cu obiecte poziționate diferit		Capacitatea de a răspunde corect la întrebări
Realizarea sensului	Se continue cu întrebări și răspunsuri oferite de educator. Fiecare întrebare este însoțită de prezentare		Frontal				Capacitatea de

	pe planșă și locul aflării se indică, astfel introducându-se vocabularul nou: - OÙ est la balle? – Elle est sur la chaise. - Qu'est-ce que c'est? - C'est une table. - OÙ est la balle? – La balle est sous la table. - Qu'est-ce que c'est? – C'est une poupée. Apoi, se introduce inversia Est-ce? Oui, c'est... Non, ce n'est pas.. - Est-ce une chaise? – Oui, c'est une chaise. - Non, ce n'est pas une chaise, c'est une tabl Est-ce une poupée? - Non, ce n'est pas une poupée, c'est une balle. Fiecare întrebare este însoțită de demonstrarea obiectului, și locul aflării se indică prin gesturi.	Copiii repetă după educator fiecare întrebare și descoperă cuvintele noi., apoi copiii adresează întrebări și răspund, pe rând. Copii exersează până memorizează.	Individual Independent	Repetiția Descoperirea Exercițiul Memorizarea			a percepe informația
Reflecția	Câte un copil, pe rând se ridică și se apropie de un obiect cunoscut din grupă, fiind liber să-l poziționeze unde dorește și adresează întrebări întregii grupe. Se fac aprecierile.	Copiii sunt atenți dacă colegul lor a formulat corect întrebarea și oferă răspunsuri adecvate.			Obiectele din grupă		Capacitatea de a îndeplini sarcinile propuse

PROIECT DIDACTIC (Nr.5)

Data:

Grupa: pregătitoare

Tema: *Atribuirea obiectelor*

Durata: 30 min.

Forma de organizare: frontal, individual

Forma de realizare: activitate opțională

Scopul activității: educarea unei atitudini pozitive de voință și caracter față de sine, față de ceilalți; dezvoltarea auzului fonematic și perfecționarea percepției auditive în diferențierea sunetelor.

Obiectivele operaționale:

Obiective cognitive:

- Să memorizeze vocabularul specific;
- Să pronunțe corect cuvintele;

Obiective socio-afective:

- Să împărtășească trăiri, emoții pozitive semenilor;
- Să participe cu plăcere la realizarea jocului

Obiective psihomotrice:

- Să îndeplinească acțiunile de joc;

Obiective privind atitudini în învățare:

- Să trăiască emoții pozitive.

Strategii didactice:

Metode și procedee: descoperirea, memorizarea, traducerea, jocul didactic.

Materiale didactice: jucării de pluș, planșe.

Vocabular: Voici, la poupée de qn, le chat, l'auto.

Desfășurarea activității

[illegible]

	toți copiii au însușit.		Individual				
Reflecția	Vor fi atribuite obiectele prin jocul „ <i>Cel mai isteț</i> ”. Fiecare copil primește câte un obiect din cele deja cunoscute. Educatorul începe jocul. Se apropie de un copil, ia obiectul în mână și spune: Voici une poupée. C’est la poupée de Nica. Continue jocul copilul cel mai isteț.	Copiii participă cu plăcere la realizarea jocului.	Frontal	Jocul didactic	Jucării		Capacitatea de îndeplini acțiunile de joc.
Extensia	Se face autoevaluarea și evaluarea copiilor. - Copii, cum credeți că v-ați isprăvit astăzi? - Și eu consider că ați fost bravo, fiecare din voi se netezește pe umăr și zice „Eu astăzi am fost cel mai bravo”. Au revoir, mes enfants!	- Bine!					Capacitatea de a se aprecia verbal

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Straistari-Lungu Cristina declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat „Fundamente pedagogice ale învățării limbilor străine în educația timpurie“ sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Straistari-Lungu Cristina

Semnătura

Data

CV-UL AUTORULUI

Numele: Straistari-Lungu

Prenumele: Cristina

Data nașterii: 24.06.1983

Locul nașterii: satul Onițcani, raionul Criuleni

Cetățenia: Republica Moldova

Telefon: 069520024

Studii:

2000-2005, UPS "Ion Creangă", Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogia Învățământului Primar și limba franceză.

2005-2006, UPS "Ion Creangă", Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogia (studii de masterat).

2007-2010, IȘE, specialitatea Pedagogie generală (studii de doctorat).

2014-2016, IȘE, specialitatea Științe sociale (studii de masterat).

2017-2019, Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați, România, specializarea: Literatură română și dialog pluri-identitar: paradigme culturale și didactice contemporane (studii de masterat).

Stagii: 2006, UPS "Ion Creangă", Cursuri de Limbi străine (*Limba engleză - nivel mediu*).

Domeniile de interes științific: Științe ale educației.

Activitatea profesională:

2010 – prezent, IȘE, cercetător științific în Sectorul Educație Timpurie.

2006-2010, IȘE, cercetător științific stagiar în Sectorul Educație Timpurie.

2006-2008, profesor de limba franceză, Liceul teoretic Onițcani (r-ul Criuleni)

2003-2004, profesor de limba franceză, Școala Primară „Antonin Ursu” din Chișinău.

Participări în proiecte științifice naționale:

2006-2010, Proiectul: *Dezvoltarea Curriculumului Preșcolar în contextul modernizării sistemului educațional din Republica Moldova*, IȘE.

2010-2014, Proiectul: *Fundamentarea psihopedagogică a socializării copiilor de vârstă timpurie din perspectiva modernizării procesului educațional în instituțiile preșcolare*, IȘE.

2015-2018, Proiectul: *Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie*, IȘE.

2018 – Proiectul: *Asigurarea continuității reformelor curriculare din sistemul de învățământ general*, MECC.

2019 – Extinderea proiectului: *Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie*, IȘE.

2020 - Proiectul: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE.

Participări la conferințe științifice: sunt reflectate în prezentarea materialelor ale comunicărilor științifice în culegerile naționale și internaționale.

Publicații reflectate în teză:

1. Educația copiilor prin jocuri. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare. aut.: S. Cemortan, ș.a.; coord. S. Cemortan. Chișinău: IȘE, Print Caro, 2011. p.93-104.

2. Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare. (coaut.). Chișinău: Print Caro, 2011. p. 123-128

3. Educație timpurie: sporirea calității și eficienței (coaut.). În: *Revista Univers Pedagogic*. 2016, nr. 1(49). pp.28-33.

4. Continuitatea învățării limbii franceze în instituția preșcolară și școala primară. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2009, nr.4, pp. 47-49.

5. Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine. În: *Revista Univers Pedagogic*. 2016, nr.4 (52).
6. Educația plurilingvă și modelul pedagogic de învățare a limbilor străine în educația timpurie. (coaut.). În: *Acta et commentationes*, 2017. nr. 4 (11), pp. 164-173.
7. Orientări în predarea limbii franceze. În: *Didactica limbii străine*. Simpozion Internațional, Iași-România, 23-24 octombrie 2008, p.619-623.
8. Necesitatea studierii limbilor străine de către copii. În: *Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 2008. p.242-243.
9. Prioritatea limbii orale în învățarea calitativă a limbilor străine. În: *Calitatea Educației: teorii, principii, realizări*. Materiale Conferinței Științifice 30-31 octombrie I.Ș.E., Ch.: 2008, vol.I.
10. Principiul bazei orale în studierea unei limbi străine. În: *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*. Materiale Conferinței Științifice Internaționale 22-23 octombrie I.Ș.E. Ch.: Print-Caro S.R.L. 2009. p. 54-58.
11. Oportunitățile învățării limbilor străine. În: *Promovarea parteneriatului educațional în perspectiva integrării europene*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din cadrul DGETS, 15 mai 2010, p. 52-54.
12. Unele sugestii în predarea-învățarea limbii franceze de către copiii de 6-8 ani. În: *Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne*. Material Conferinței Științifice Internaționale 29-30 octombrie 2010 I.Ș.E. p. 132-133.
13. Promovarea valorilor prin studierea limbilor străine de la vârsta preșcolară. În: *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam dr. hab., prof. univ. Mihail Terentii*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie, 2015, IȘ.E. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Departamentul Editorial Poligrafic ASEM), 2015, p. 176-179.
14. Cadrul legal european cu referire la studierea limbilor străine în grădiniță. În: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 5 iunie 2015. Cahul: US „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, 2015. p. 137-141.
15. Eficientizarea învățării limbilor străine la copiii de 6-8 ani prin prisma jocului didactic. În: Materialele Simpozionului național cu participare internațională Kreatikon. *Creativitate – Formare – Performanță*, ediția a XII-a (Universitatea „Petre Andrei” din Iași), 19 septembrie 2015, Iași, p. 240-244.
16. Tendințe actuale în studierea limbilor străine începând cu vârsta timpurie. În: *Școala modernă: provocări și oportunități*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale 5-7 noiembrie, 2015. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015 (Tipogr. „Cavaioli”), p. 574-578.
17. Asigurarea stării de bine a copilului de vârstă timpurie în cadrul activităților de limbi străine. În: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele Conferinței științifice internaționale, 7 iunie 2016: [vol. 2] / com. șt.: Ioan-Aurel Pop [et al.]. – Cahul: Universitatea de Stat "B. P. Hașdeu", 2016 (Tipogr. "Centrografic"). pp. 259-262.
18. Politici curriculare și de dezvoltare a standardelor educaționale. În: *Aspecte ale politicilor educaționale în educația timpurie* (coord. șt. T. Vasian). Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018 (Tipogr. „Print-Caro”).
19. Curriculum pentru Educația Timpurie. Echipa de elab. Vrâncanu M, Straistari-Lungu C. [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2019.
20. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani (variante revăzută/dezvoltată). A. Cutasevici, V. Crudu ș.a., Au colaborat: Straistari-Lungu C. ș.a. Chișinău: Lyceum („Tipogr. Centrală”), 2019.