

MIHAELA CARMEN BARONI
CRISTINA CORINA BENȚEA
IONELA BOGDAN
OTILIA CLIPA
VENERA-MIHAELA COJOCARIU
AURORA ADINA COLOMEISCHI
NICOLETA CRÎNGANU

ALOIS GHERGUȚ
MIHAELA DENISA LIUȘNEA
GIANINA-ANA MASSARI
LILIANA MĂȚĂ
PETRONEL CRISTIAN MOISESCU
ELENA SEGHE DIN

METODICA ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE DIN GRĂDINIȚĂ

Ghid pentru examenele
de definitivat și grade didactice

Ediția a III-a



Cuvânt-înainte.....	12
CAPITOLUL I. CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE.	
CADRU GENERAL (<i>Valerica Anghelache</i>).....	14
I.1. Domenii de dezvoltare – domenii experiențiale în educația timpurie	15
I.2. Structura și conținutul curriculumului pentru educația timpurie	31
I.2.1. Planul de învățământ	32
I.2.1.1. Jocuri și activități liber-alese.....	35
I.2.1.2. Activități tematice	36
I.2.1.3. Activități pe domenii experiențiale	37
I.2.1.4. Activități de dezvoltare personală.....	38
I.2.2. Programa pentru educația timpurie	40
I.3. Caracteristicile reformei curriculare în educația timpurie	41
<i>Referințe bibliografice</i>	45
CAPITOLUL II. OBIECTIVELE PROCESULUI INSTRUCTIV- EDUCATIV DIN GRĂDINIȚĂ (<i>Aurora Adina Colomeischi</i>).....	46
II.1. Obiectivele în contextul noului curriculum pentru educație timpurie.....	46
II.2. Conceptul de obiectiv educațional	50
II.3. Tipologia obiectivelor educaționale	52
II.4. Obiective specifice ale domeniilor de conținut	58
II.5. Operaționalizarea obiectivelor	60
<i>Referințe bibliografice</i>	69
CAPITOLUL III. CONȚINUTURILE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV DIN GRĂDINIȚĂ (<i>Valerica Anghelache</i>)	70
III.1. Problematika conținuturilor activităților din grădiniță: concept, criterii de selecție, cerințe minimale	70
III.2. Analiza domeniilor de conținut.....	77
III.2.1. Domeniul Limbă și comunicare	78
III.2.2. Domeniul Științe.....	79
III.2.3. Domeniul Om și societate.....	80
III.2.4. Domeniul Estetic și Creativ	81
III.2.5. Domeniul Psihomotric	82
III.3. Relația conținuturi –domenii de dezvoltare	83
<i>Referințe bibliografice</i>	88
CAPITOLUL IV. FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN GRĂDINIȚĂ (<i>Elena Seghedin</i>)	90
IV.1. Forma de organizare a procesului de învățământ. Concept și corelații necesare	90

IV.2. Activitatea de învățare – formă specifică de realizare a obiectivelor educaționale în grădinița de copii	94
IV.3. Activitățile de învățare dirijată: caracteristici, obiective, exigențe.....	99
IV.4. Jocurile și activitățile la alegere.....	100
IV.5. Activitățile extracurriculare.....	101
IV.6. Organizarea grupei de copii în cadrul activităților zilnice. Aspecte psihopedagogice și ergonomice privind organizarea grupei de copii	102
Referințe bibliografice	104
CAPITOLUL V. JOCUL ÎN GRĂDINIȚĂ (<i>Otilia Clipa, Ionela Bogdan</i>)	105
V.1. Argumente pentru utilizarea jocului în grădiniță	105
V.2. Funcții și clasificări ale jocurilor	110
V.3. Aspecte metodice ale desfășurării jocului didactic	115
V.4. Materiale utilizate în jocurile desfășurate în grădiniță.	
Jucăria și semnificația ei	117
Referințe bibliografice	122
CAPITOLUL VI. VALORIFICAREA JOCULUI DIDACTIC ÎN ACTIVITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE DIN GRĂDINIȚĂ (<i>Nicoleta Crînganu, Mihaela Carmen Baroni, Mihaela Denisia Liușnea, Petronel Moisescu</i>)	125
VI.1. Jocul didactic în activitățile de educare a limbajului.....	125
VI.2. Jocul didactic în activitățile matematice.....	144
VI.3. Jocul didactic în activitățile de cunoaștere a mediului	155
VI.4. Jocul didactic în activitățile de educație pentru societate.....	161
VI.5. Jocul didactic în activitățile psihomotrice	165
Referințe bibliografice	184
CAPITOLUL VII. METODOLOGIA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV DIN GRĂDINIȚĂ (<i>Gianina-Ana Massari</i>)	188
VII.1. Metode, tehnici și procedee folosite în cadrul diferitelor tipuri de activități de învățare	188
VII.1.1. Delimitări conceptuale	188
VII.1.2. Clasificarea metodelor de instruire	190
VII.1.3. Descrierea metodelor de instruire. Particularități pentru învățământul preșcolar	192
VII.2. Mijloace didactice specifice activităților de învățare cu preșcolarii. Modalități de optimizare a situațiilor de învățare.....	227
Referințe bibliografice	254
CAPITOLUL VIII. PROIECTAREA DIDACTICĂ ÎN GRĂDINIȚĂ. ABORDARE DIN PERSPECTIVA NOULUI CURRICULUM (<i>Valerica Anghelache</i>)	256
VIII.1. Perspective de analiză a proiectării didactice	256

VIII.2. Niveluri ale proiectării didactice. Documente curriculare specifice.....	259
VIII.3. Etapele proiectării didactice.....	266
VIII.4. Proiectarea didactică integrată: argumente, particularități.....	268
<i>Referințe bibliografice</i>	275

CAPITOLUL IX. SPECIFICUL EVALUĂRII LA VÂRSTELE

TIMPURII (<i>Liliana Măță</i>)	277
IX.1. Conceptul de evaluare: definiție și analiză.....	277
IX.2. Particularități ale evaluării în grădiniță – abordare tradițională	281
IX.2.1. Metode, tehnici și instrumente de evaluare a rezultatelor și progreselor în învățare ale copilului preșcolar	281
IX.2.2. Proiectarea și interpretarea probelor de evaluare în învățământul preșcolar. Valorificarea rezultatelor evaluărilor.....	291
IX.2.3. Strategii specifice de evaluare/autoevaluare individuală și de grup	297
IX.3. Coordonate ale evaluării în educația timpurie – abordare din perspectiva noului curriculum.....	299
<i>Referințe bibliografice</i>	300

CAPITOLUL X. MEDIUL EDUCAȚIONAL AL GRĂDINIȚEI

(<i>Gianina-Ana Massari</i>).....	302
X.1. Teorii și practici referitoare la spațiul educațional în educația timpurie.....	302
X.2. Caracteristici ale mediului educațional din grădiniță.....	312
X.3. Ambianța psiho-relațională în grădiniță. Relația dintre copil, grup și mediul ambiantal	326
<i>Referințe bibliografice</i>	327

**CAPITOLUL XI. STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL
PREȘCOLARILOR ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR DIN GRĂDINIȚĂ**

(<i>Cristina- Corina Bentea</i>).....	329
XI.1. Perspective în înțelegerea fenomenului creativității.....	329
XI.2. Factori care condiționează creativitatea.....	331
XI.3. Factori inhibitori în manifestarea creativității	333
XI.4. Specificul manifestării creativității la vârsta preșcolară.....	336
XI.5. Stimularea creativității la vârsta preșcolară	344
<i>Referințe bibliografice</i>	350

CAPITOLUL XII. VALENȚE FORMATIVE ALE ALTERNATIVELOR

EDUCAȚIONALE (<i>Venera-Mihaela Cojocariu</i>).....	352
XII.1. Alternativele educaționale – concept și practici (mereu) de actualitate	352
XII.2. Aspecte caracteristice ale alternativelor educaționale în grădiniță.....	358
XII.2.1. Alternativa Step by Step	358
XII.2.2. Alternativa Waldorf	365
XII.2.3. Alternativa/metoda Montessori.....	370

XII.2.4. Alternativa Freinet	376
XII.2.5. Alternativa Jena.....	380
XII.3. Raportul tradițional – alternativ în grădiniță.....	383
<i>Referințe bibliografice</i>	385
 CAPITOLUL XIII. PREGĂTIREA COPILULUI PENTRU INTEGRAREA OPTIMĂ ÎN ACTIVITĂȚILE DE TIP ȘCOLAR	
<i>(Cristina-Corina Bențea)</i>	390
XIII.1. Delimitări conceptuale: maturitate școlară, aptitudine pentru școlaritate, pregătire pentru școală	390
XIII.2. Domenii de dezvoltare a copilului – aspecte specific	392
XIII.3. Variații în dezvoltarea psihică a copilului și aptitudinii pentru școlaritate – factori determinanți, trasee de dezvoltare.....	397
XIII.4. Dinamica motivației în trecerea de la grădiniță la școală	401
XIII.5. Rolul familiei în integrarea copilului în activitățile de tip școlar.....	404
<i>Referințe bibliografice</i>	406
 CAPITOLUL XIV. COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE (CES) ÎN SERVICIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE (Alois Gherguț)	
407	407
XIV.1. Educația integrată și incluzivă în serviciile de educație timpurie	407
XIV.2. Relația grădiniței cu familia și comunitatea	415
XIV.3. Colaborarea cu părinții și cu alte categorii profesionale de sprijin.....	422
<i>Referințe bibliografice</i>	430
 CAPITOLUL XV. MODALITĂȚI DE IMPLICARE A COMUNITĂȚII ÎN SPRIJINIREA ACTULUI EDUCAȚIONAL DIN GRĂDINIȚĂ	
<i>(Liliana Mătă)</i>	432
XV.1. Relația grădiniță – familie – comunitate	432
XV.2. Parteneriatul – fundament comun de acțiune	436
XV.3. Parteneriate viabile între grădiniță, familie și comunitate.....	439
XV.4. Strategii de cooperare și colaborare	441
XV.5. Practici și programe educaționale desfășurate la nivelul grădiniței pentru implicarea comunității	446
XV.6. Modalități de colaborare între grădiniță și familie în mediul educațional online	449
<i>Referințe bibliografice</i>	450
Bibliografie generală	452
Anexe.....	473

CAPITOLUL I

CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE. CADRU GENERAL

Conf. univ. dr. habil. Valerica ANGHELACHE

Majoritatea sistemelor educaționale din spațiul european acordă tot mai multă importanță serviciilor de educație timpurie, cu atât mai mult cu cât, conform datelor EACEA-Eurydice (2019), vorbim despre 31 milioane de copii potențial utilizatori ai serviciilor de educație timpurie. Cu toate acestea, conform aceleiași surse, doar 34% dintre aceștia, mai exact 5 milioane de copii cu vârsta de 3 ani, beneficiază în realitate de servicii instituționale de educație timpurie. Deși aspectele legate de guvernanță, accesibilitate¹, personal, măsuri de sprijin etc. nu sunt identice, sistemele de învățământ europene caută permanent soluții pentru a eficientiza accesibilitatea, pentru a optimiza calitatea programelor de educație timpurie.

O educație timpurie de calitate constituie un punct de plecare consistent pentru procesul de învățare ce se va derula în etapa următoare și nu numai. Aceasta trebuie să se desfășoare prin intermediul unui proces formativ centrat pe copil, pe identificarea nevoilor, intereselor și a potențialului de învățare, pe considerarea sa ca persoană activă. Pentru concretizarea acestor idei mare parte dintre țările europene au conștientizat de mult necesitatea creșterii nivelului de profesionalism al persoanelor care se ocupă de educația și îngrijirea copiilor antepreșcolari și preșcolari. La acest aspect se impune să adăugăm proiectarea unor activități specifice care valorifică progresul

¹ La acest moment, dintre statele membre ale Uniunii Europene, doar Danemarca, Germania, Estonia, Letonia, Slovenia, Finlanda, Suedia și Norvegia garantează câte un loc pentru fiecare copil, de la o vârstă foarte fragedă (cuprinsă între 6 și 18 luni), în cadrul unei structuri educaționale finanțate din fonduri publice. De asemenea, la nivel european, aproximativ jumătate dintre țări garantează un loc în sistemul de educație și îngrijire a copiilor preșcolari, începând cu vârsta de 3 ani, în foarte multe țări fiind obligatorie participarea în ultimul an (cf. EACEA/Eurydice - *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2019).

fiecărui copil. Educația și îngrijirea la vârstele timpurii trebuie să vizeze în egală măsură atât satisfacerea nevoilor de bază, cât și nevoia de învățare a copilului în această etapă.

Educația timpurie include perioada antepreșcolară (0-3 ani) și preșcolară (3-6 ani), vizând practic ceea ce psihologii numesc prima și a doua copilărie. Raportarea oricărui demers instructiv și formativ la aceste etape presupune luarea în considerare a finalităților educației timpurii (0-6 ani):

- Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi;
- Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare;
- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții” (*Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani*, 2019, p. 13).

Deși familia rămâne un factor important la vârstele timpurii, grădinița asigură cadrul formal necesar dezvoltării psihice a copilului în contextul unor activități coerente, planificate și sistematice. În acest context, o importanță deosebită trebuie acordată curriculumului pentru educația timpurie care oferă cadrul general al experiențelor de cunoaștere ce sunt oferite copilului la această vârstă.

I.1. Domenii de dezvoltare – domeniile experiențiale în educația timpurie

Educația formală realizată în grădiniță reprezintă un ansamblu de acțiuni conștiente, planificate, deliberate și sistematice, menite să asigure dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului preșcolar. De asemenea, Legea Educației Naționale Nr. 1/2011 stipulează: „curriculumul național pentru educația timpurie este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficiențe de dezvoltare” (art. 67, alin.1). Pentru reușita acestui demers, se impune înțelegerea profundă a particularităților proceselor de creștere și dezvoltare, în general, a particularităților dezvoltării fizice, intelectuale, emoționale și sociale, în intervalul 0-6 ani, precum și a specificului învățării în această etapă de vârstă.

Înțelegerea conceptelor de creștere și dezvoltare este esențială, între aceste concepte existând diferențe semnificative. Astfel, *creșterea* este definită de psihologi ca „dezvoltare a caracteristicilor biologice ale unei ființe vii de la naștere până la maturitate” (Doron & Parot, 1999, p. 199). Ea se referă în mod deosebit la aspecte de ordin cantitativ ce vizează în mod evident planul fizic. În ceea ce privește conceptul de *dezvoltare*, acesta reprezintă „totalitatea transformărilor ireversibile petrecute în natură și societate, care duc la o schimbare calitativă de sens ascendent, în pofida momentelor de regres pe care le cuprind (...). La om dezvoltarea este un proces prin care se realizează noi structuri funcționale care diferențiază comportamentul, ducând la o mai bună adaptare la mediu” (Neveanu, 1978, p. 195). Vorbim în acest caz despre transformări calitative în toate planurile ce țin de existența umană.

Vom sublinia în cele ce urmează principalele caracteristici ale domeniilor de dezvoltare a copilului preșcolar (fizică, cognitivă, emoțională, socială), insistând pe ceea ce prezintă relevanță la vârstele timpurii.

Domeniul *Dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală*

Vizează toate schimbările produse în plan fizic (mișcări ample, mișcări de finețe, coordonare senzorio-motorie), precum și în planul sănătății și securității personale. Acest domeniu subsumează următoarele dimensiuni ale dezvoltării:

- a) *Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare;*
- b) *Conduită senzorio-motorie, pentru orientarea mișcării;*
- c) *Sănătate (nutriție, îngrijire, igienă personală) și practici privind securitatea personală.*

Comportamentele care descriu aceste dimensiuni cresc în complexitate, în conformitate cu particularitățile dezvoltării fizice pe fiecare etapă de vârstă. Astfel, în planul motricității, în etapa antepreșcolară se insistă pe participarea copilului la diferite jocuri în aer liber, dansuri etc., pe folosirea mâinilor și a degetelor pentru manipularea diferitelor obiecte (pentru motricitatea fină), dar și pe poziționarea corpului și a membrilor în vederea realizării unor deprinderi motrice de bază: mers, alergare, prindere, aruncare (pentru motricitatea grosieră). În etapa preșcolarității, dezvoltarea motricității grosiere și fine se realizează prin divesificarea activităților ce implică membrele și corpul.

Conduita senzorio-motorie, abordată distinct de celelalte subdomenii în noul curriculum pentru educația timpurie, presupune în antepreșcolară coordonarea mișcării în funcție de stimuli vizuali, sonori etc., explorarea diferitelor suprafețe sau texturi (de exemplu, plastic, apă, nisip etc.) sau imitarea unor animale prin folosirea mișcării, a onomatopeelor etc. Etapa preșcolară suplimentează gama comportamentelor

senzorio-motorii, accentul fiind pus pe explorarea mediului și orientarea în spațiu cu ajutorul simțurilor (văz, miros, auz etc.).

La vârsta antepreșcolară, componenta sănătății și securității personale presupune recunoașterea unor obiecte simple de îngrijire personală, solicitarea ajutorului în cazul unor situații resimțite de către copil ca potențial periculoase etc., pentru ca în etapa preșcolară să se insiste pe formarea deprinderilor de igienă personală, exersarea alimentației sănătoase, formarea abilităților de autoprotecție etc.

Cercetările în domeniu subliniază faptul că dezvoltarea motorie este determinată genetic și se realizează prin maturizare biologică. În general, perioada antepreșcolară se caracterizează printr-o instabilitate psihomotorie, prin imitarea mișcărilor adultului, prin valorificarea mișcării și deplasării pentru orientarea în mediul apropiat, pentru încercarea de a-și dobândi independența, deși adultul rămâne un factor de suport extrem de important. În planul motricității fine, regăsim în această etapă mișcări destul de active, repetitive: de la tentative de folosire a tacâmurilor și a veselei (pahar, lingură etc.), la mișcări implicate în culegerea unor obiecte de dimensiuni foarte mici, frimituri, la deschiderea ușilor unui dulap, înșirarea unor mărgelute mai mari, apăsarea unor butoane, colorarea unui desen mai mare etc. În planul motricității grosiere, regăsim mersul (inițial deficitar și alternat cu târârea), urcarea și coborârea scârilor, cățărarea, toate acestea realizate cu ajutorul adultului.

Preșcolăritatea este etapa în care se dezvoltă musculatura, corpul câștigă în elasticitate, iar mișcărilor devin mai sigure. În ceea ce privește motricitatea grosieră, la 3 ani preșcolarul se deplasează singur, alargă, prinde mingea, pentru ca la 4 ani să poată să se cațere, să sară într-un picior. La 5 ani preșcolarul poate merge pe bicicletă, iar la 6 ani este capabil de aproape orice mișcare, atât timp cât efortul necesar este în acord cu posibilitățile sale fizice. De asemenea, la 4 ani lateralitatea este deja stabilizată.

Dezvoltarea motricității fine devine evidentă în acțiunea preșcolarului de a desena și modela, mișcărilor câștigând în finețe, comparativ cu etapa anterioară. Motricitatea capătă suflă și ca urmare a faptului că în această etapă se dezvoltă sensibilitatea tactilă și percepțiile vizuale, precum și sensibilitatea auditivă, ceea ce-i servește pentru orientarea în spațiu și raportarea la obiectele din jurul său. Un aspect demn de remarcat este și faptul că „motricitatea este și terenul pe care se manifestă cele dintâi reglaje voluntare, pentru că scopurile atinse prin acțiuni reale sunt cele mai accesibile copiilor” (Crețu, 2009, p. 172).

În ceea ce privește comportamentele alimentare, dacă antepreșcolarul reușește să mestecă anumite alimente mai consistente, să bea apă dintr-o cană, folosindu-se de ambele mâini, preșcolăritatea reprezintă etapa în care se formează comportamentele alimentare, preșcolarul dobândind o relativă autonomie în folosirea tacâmurilor. De

exemplu, susțin Șchiopu și Verza (1995, p. 121), „la 3 ani copilul reușește să mănânce cu furculița bucăți de carne ce i-au fost tăiate în prealabil. Între 4 și 6 ani își însușește conduitele de utilizare adecvată a furculiței, lingurii și linguriței, paharului cu apă, a șervetului, solniței”. De asemenea, la 4 ani apar și preferințele alimentare, concomitent cu refuzul unor alimente. În această etapă se formează conduitele alimentare legate de modul în care mănâncă, în care folosesc tacâmurile, legate de ținuta la masă etc.

În privința conduitele igienice și vestimentare, între 15-18 luni copilul reușește să îmbrace o pereche de pantaloni sau să-și sufle nasul, iar în intervalul 3-6 ani copilul dobândește deprinderile necesare care îi reduc dependența față de adult (de exemplu, își încheie nasturii, își leagă șireturile etc.). De asemenea, preșcolarul își însușește deprinderi legate de igiena personală (spălatul mâinilor, al feței, dinților, folosirea toaletei, a săpunului etc.).

Deși există diferențe între copiii de aceeași vârstă în ceea ce privește dezvoltarea fizică, cert este faptul că pe măsură ce se avansează în preșcolaritate, mișcările se perfecționează și copilul începe să-și câștige independența față de adult.

Domeniul *Dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii*

Vizează interiorizarea mecanismelor de adaptare la real, de structurare a inteligenței, de construire a operațiilor mentale, reflectând capacitatea copilului de a înțelege anumite relații ce se instituie între fenomene, obiecte sau persoane. Noul curriculum pentru educația timpurie structurează acest domeniu de dezvoltare pe trei dimensiuni majore:

a) Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat

Comportamentul antepreșcolarului se va concentra pe diferențierea obiectelor de același fel, experimentarea unor acțiuni asupra obiectelor etc., în timp ce preșcolarul va compara acțiuni, fenomene, experiențe etc., va identifica soluții posibile la situații-problemă, va investiga mediul, utilizând metode și instrumente specifice.

b) Reprezentări matematice elementare, pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat

Pentru dezvoltarea acestei dimensiuni a dezvoltării cognitive, activitățile de învățare proiectate pentru copilul antepreșcolar se vor rezuma la formarea unor comportamente de seriare, identificare și grupare a unor obiecte sau ființe, în funcție de diferite criterii, precum și recunoașterea și identificarea mărimii sau cantității. În etapa preșcolară, activitățile de învățare realizează un salt semnificativ pentru dezvoltarea cognitivă. Preșcolarul se va familiariza cu numărul și numerația, cu informații despre mărime, formă, greutate, lungime, volum etc., va identifica forma obiectelor în mediul înconjurător, va rezolva situații-problemă etc.

c) *Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare*

Cunoașterea caracteristicilor lumii înconjurătoare se va realiza progresiv. Astfel, antepreșcolarii vor observa detalii ale unor obiecte/ființe care prezintă interes pentru ei, vor putea descrie câteva dintre părțile corpului omenesc, vor observa rolul hranei și al apei pentru creștere. La vârsta preșcolară, activitățile vor pune accent pe identificarea caracteristicilor obiectelor din spațiul înconjurător, descrierea caracteristicilor lumii vii, pe demonstrarea poziției pe care omul o are în Univers etc.

Din perspectivă psihologică, gândirea logică implică înțelegere, aceasta fiind dependentă de stadiul dezvoltării intelectuale. Antepreșcolăritatea marchează două stadii ale gândirii: stadiul gândirii senzorio-motorii (0-2 ani), etapă în care copilul înțelege lumea prin intermediul obiectelor (regăsim în acest stadiu schemele perceptive și reversibilitatea spațio-temporală) și stadiul gândirii preoperatorii (2-7 ani), mai exact etapa gândirii preconceptuale, de achiziție a limbajului, de formare a reprezentărilor și interiorizare a schemelor motorii.

În intervalul 3-6/7 ani copilul se regăsește încă în stadiul gândirii preoperatorii, ceea ce înseamnă că vorbim despre o înțelegere elementară, bazată pe concret, pe descoperirea unor asemănări între obiecte și/sau fenomene. De asemenea, Zlate (1999) subliniază faptul că înțelegerea presupune sesizarea legăturilor dintre cunoștințele vechi și noi, stabilirea semnificației acelor legături, precum și încorporarea noilor cunoștințe în sistemul vechilor cunoștințe. Gândirea logică asigură suportul unei învățări conștiente care, susțin Ausubel și Robinson (1981), este dependentă de particularitățile structurilor cognitive ale subiectului și ale materialului ce trebuie învățat. În ceea ce privește rezolvarea de probleme, aceasta reprezintă o activitate de bază a gândirii, ce presupune un proces de prelucrare a informațiilor, prin valorificarea experienței anterioare a subiectului.

Gândirea logică și rezolvarea de probleme sunt esențiale în formarea reprezentărilor matematice și în înțelegerea lumii vii. În etapa antepreșcolară, susține Crețu (2009), gândirea copilului este caracterizată prin: egocentrism (dependentă de dorințele copilului), animism (transferă caracteristici proprii către obiectele din jur) și magism (obiectele se pot comporta conform propriilor dorințe). În etapa preșcolară copilul este capabil de reactualizarea reprezentărilor unor obiecte concrete, precum și de înțelegerea unor raporturi logice ce vizează mărimea (lung, lat, înalt), comparația (la fel, tot atât), raporturile parte-întreg (tot, jumătate, nimic etc.), precum și cantitatea (puțin, foarte puțin, mult etc.), deși întâmpină dificultăți în diferențierea profundă a cantităților (de exemplu, raportează cantitatea de lichid la forma recipientului). De asemenea, în însușirea conceptului de număr există diferențe, înțelegerea raporturilor