

EDUCAȚIA ARTISTICĂ A PREȘCOLARILOR: UNELE ASPECTE CONCEPTUALE

Viorica CRIȘCIUC, dr., lect. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The article describes conceptual aspects related to the artistic tendencies in pre-school education. The realization of this process is presented by operating with the concepts of the famous occidental, Russian and local scientists. One of the ideas characteristic to the scientists' pedagogical thinking is that in the process of formation/development of the child through arts, the child is submitting the objects and phenomena to his/her previously acquired assimilation schemes.*

Keywords: *artistic tendencies, fields of art, musical skills, early education, the mechanism of knowledge.*

Conceptele centrale ale educației integralizate își au originea în procesul de globalizare, care pare a fi mai fertil în acest sens decât chiar teoria generală a cunoașterii, el elaborând continuu demersuri globale pentru educație. Unul dintre cele două concepte ale educației integrale poartă denumirea de *educație pentru toți*, adoptat la o conferință mondială

în 1990 la Jomtien (Thailanda). Educația pentru toți conține implicit și al doilea concept al educației integrale, *educația pe parcursul întregii vieți*, care stipulează că „învățarea începe de la naștere” și că ”acest fapt atrage nevoia de educație și îngrijire timpurie”, în care trebuie să se implice familia, comunitatea și instituțiile (Gagim 2007).

Se apreciază, că *dezvoltarea copilului preșcolar* reprezintă cea mai importantă perioadă din viața unui individ prin consecințele durabile pe care le are asupra dezvoltării ulterioare a acestuia. Fiecare copil este unic, iar unicitatea lui reprezintă punctul de plecare în luarea deciziilor privind dezvoltarea generală și artistică deplină. Altfel spus, recunoașterea și cunoașterea îndeaproape a unicității lui ne vor ajuta să știm cum să-l ajutăm să devină ființa proiectată genetic și educativ.

Teoria stadială a dezvoltării copilului preșcolar a lui J. Piaget stabilește impactul învățării prin descoperire și explorare și constituie baza educației în copilăria timpurie. Conform acesteia, dezvoltarea intelectuală a copilului trece prin mai multe faze și etape succesive, consecutivitatea cărora este universală, generală, iar gradul de dezvoltare a copilului poate varia de la un domeniu la altul, precum și în funcție de cultură și mediu. Stadiile semnificative în procesul de învățare și formare a personalității copilului sunt:

- I. stadiul inteligenței senzomotorii, între 0 și 2 ani;
- II. stadiul gândirii preoperaționale, între 2 și 6 ani;
- III. stadiul operațiilor concrete, între 6 și 11 ani;
- IV. stadiul operațiilor formale, de la 11 ani.

Parcurgând fazele/etapele/stadiile de dezvoltare artistică, copilul supune obiectele și fenomenele schemelor proprii de asimilare, care însă sunt implicate schemei generale:

a aplica (inteligența senzomotorie) – *a clasifica* (operații logice) – *a tacta, țopăi* (operații numerice) – *a relaționa* fenomenele (explicații cauzate) (Ghidul... 2013: 55).

Dobândind capacitatea de a realiza aceste operații în mod stadial, copilul devine capabil să le aplice la o mai mare varietate de fenomene și obiecte, condiția de bază fiind că această capacitate se poate forma preponderent prin activități ludice.

Se știe însă că odată cu capacitatea de a realiza ceva se dezvoltă și interesul pentru acest ceva.

Interesele copiilor evoluează stadial. Au fost identificate:

I. stadiul de achiziție și experimentare, cu etapele:

- a) etapa formării intereselor perceptivă,
- b) etapa intereselor glosice,
- c) etapa intereselor care activează intelectul,
- d) etapa intereselor speciale;

II. stadiul de producție, unde diferite interese se subordonează unui interes superior determinat de idealul de viață și trebuința copilului.

Copilul interacționează cu factorii externi mai degrabă activ decât pasiv: el desfășoară o activitate extrem de intensă, în timp ce se străduie să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lor.

Organizarea mediului educativ-artistic al copilului parcurge etapele:

- I. formării *senzoriale* primordiale;
- II. *explorării hic et nunc!* (aici și acum);
- III. interacțiunii cu mediul.

Dezvoltarea artistică a copilului nu se produce separat de dezvoltarea cognitivă și cea psihosocială, ci le include și interacționează cu ele conform, respectiv, teoriei dezvoltării cognitive și teoriei dezvoltării psihosociale, care, conform lui E. Erikson, se completează:

- dezvoltarea este un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii socio-cultural și educativ;
- potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței, parcurgând opt stadii polare.

La fiecare stadiu copilul este sensibil formării unor anumite calități.

Formarea copilului preșcolar la fiecare stadiu are caracter dihotomic și poate decurge pozitiv sau negativ, fapt care-i va marca dezvoltarea ulterioară a personalității:

I. în primul an de viață predomină dihotomia *încredere – neîncredere* față de adulți;

II. de la 1 la 3 ani se manifestă dihotomia *autonomie/emancipare – dependență/îndoială*, care generează autocontrolul;

III. între 4 și 5 ani se profilează dihotomia *dezirabil – vinovăție*, care constă în dorința de a afla ce fel de persoană va fi și sentimentul vinovăției, generator al sentimentului de responsabilitate;

IV. între 6 și 11 ani dezvoltarea copilului este centrată pe dihotomia *inițiativă – sentimentul de inferioritate*, care generează competențe;

V. între 12 și 18 ani se manifestă dihotomia *conștientizarea identității Eului – confuzia rolurilor*, iar ca produs pozitiv – fidelitate și loialitate.

Dezvoltarea armonioasă a predispozițiilor native ale copiilor trebuie să ia în calcul natura specifică a individului, care, după I. H. Pestalozzi, este formată din patru categorii de forțe: *intelectuale, morale, artistice, fizice*.

Predispoziția este o dispoziție (capacitate) înnăscută pentru ceva, constituind premisa favorabilă pentru dezvoltarea talentului; premisă, înclinare, înclinație, aplecare (DEX) pentru realizarea unei anumite activități, extraversă sau introversă.

P. Popescu-Neveanu n-o înregistrează în dicționarul său de psihologie, identificând-o cu *aptitudine*, care de asemenea este definită drept o premisă înnăscută pentru o anumită activitate.

Fiecare copil are înclinații – sensibilitate deosebită înnăscută pentru ceva, notează I. Gagim, care constituie premise favorabile pentru activitate într-un anumit domeniu.

Sunt importante câteva caracteristici ale predispoziției, de luat în seamă la proiectarea și desfășurarea activității educative cu copiii. Predispoziția:

- este înnăscută;
- este proprie tuturor oamenilor (deci toți copiii se nasc cu predispoziții);
- este atestată doar în/prin activitatea individului;
- se manifestă preponderent afectiv;
- se dezvoltă prin educație;
- de una singură, predispoziția/aptitudinea nu se dezvoltă în talent, pentru aceasta fiind necesară o anumită structură înnăscută a SNC (care se manifestă fără a fi investigată), dar fiind predispoziția/aptitudinea dezvoltată, marchează personalitatea copilului pe viață, în orice domeniu nu s-ar realiza ulterior (ludic, didactic-educativ, profesional, artistic) (Bolboceanu 1996: 55).

De aici:

- buna cunoaștere a copilului înseamnă neapărat depistarea oportună a predispoziției sale pentru un anumit domeniu de activitate;
- educația eficientă este cea care descoperă cât mai timpuriu predispozițiile educabililor și le dezvoltă în *competențe și trăsături caracteriale*, în *comportamente, reprezentări și viziuni* (toate acestea sintetizând la maturitate personalitatea educabilului).

Ființa umană își poate dezvolta orice competențe, trăsături caracteriale și de personalitate, indiferent de predispozițiile cu care este dotată, dar nimeni nu se naște fără o anumită

predispoziție, aceasta reprezentând nucleul identității ființei, rațiunea de a fi în lume. Asta explică și faptul că nu există domenii de activitate umană, în care să nu se manifeste indivizi având predispoziții pentru această activitate.

Teza de mai sus este încurajatoare pentru pedagogul practician, deoarece va ști nu numai că toți copiii au dreptul la educație pe parcursul întregii vieți, ci și că *educația acestora este posibilă* în virtutea predispozițiilor de a fi educați, deci de a obține o anumită cultură, care să le identifice ca ființe umane irepetabile.

Predispozițiile/aptitudinile artistice se manifestă ca stări afective, care predispun individul la un anumit gen de activitate artistică. La preșcolari se manifestă preponderent prin desenare, cânt, dans, recitare, jocuri. Sunt deci un complex de particularități psiho-fiziologice înnăscute, care, fiind dezvoltate, se materializează într-o finalitate a educației: *competență, trăsătură caracterială, comportament, reprezentare-viziune*.

Și dacă în cazul predispozițiilor de altă natură termenul respectiv este unul potrivit, în cazul predispozițiilor artistice termenul adecvat este *aptitudinea*.

Aptitudinile artistice se clasifică în:

- *tehnice*, care țin de orientarea formală a artisticului (în muzică, diferențierea timbrului, ritmului etc.; în pictură, diferențierea culorilor; în dans, depistarea caracterului);
- *specifice*, care țin de orientarea în sfera de conținut, sfera interioară (reacția emoțională la audierea unei lucrări muzicale, imaginație specifică la privirea unui desen, mișcări muzical-ritmice, de dans în timpul activităților ce țin de domeniul coregrafic).

Fiecare copil deci s-a născut cu o anumită predispoziție artistică, mai mult sau mai puțin dezvoltată, care corespunde unui gen de artă, putând a fi descoperite și dezvoltate în domeniile literar-artistic, artistico-plastic, muzical, coregrafic și teatral, ultimul sintetizându-le pe primele, în special la vârsta preșcolară, când ludicul este activitatea dominantă, iar teatrul înseamnă joc (ludic) prin definiție. Vom afirma deci despre prezența la copii a unor *predispoziții/aptitudini artistice literare, plastice, muzicale, coregrafice, teatrale*, dar nu vom uita să menționăm, că fiecare dintre aptitudinile artistice se manifestă împreună cu predispoziții pentru domenii neartistice, dar aferente artisticului: predispoziția pentru construirea de figuri și mașini din elemente prefabricate (de jucărie: lego, de ex.) va complementa manifestarea-dezvoltarea aptitudinii pentru activitatea scenografică (Heghibeda-Tverdohleb *et alii* 2003: 108).

Cultivarea aptitudinilor artistice presupune un antrenament asiduu – de la ușor la greu și la mai greu, prin efort. C. Turner, menționează, că la dezvoltarea aptitudinilor contribuie și inteligența, care poate fi definită ca principala aptitudine generală, manifestându-se cu pregnanță în cazul copiilor dotați, indiferent de domeniul artistic la care au predispoziții, prin urmare inteligența, definită și drept capacitate de a gândi corect, oportun și eficient, reprezintă cea mai importantă punte de legătură între diferite tipuri de aptitudini, deci și condiția sine qua non a integralizării estetic-artistice (Curriculum... 2000).

Deschidem însă parantezele pentru a explica, că inteligența nu este doar generală. În orice domeniu de activitate umană se manifestă (deci se formează și se dezvoltă) și un tip respectiv de inteligență, în cazul nostru: *inteligență artistică – inteligență literară-lectorală* (muzicală, artistico-plastică etc.) – *inteligență compozițională – inteligență de limbaj artistic – inteligență de comunicare artistică* etc., termeni care derivă din termenul generic *gândire artistică*. Or, omul gândește nu doar prin noțiuni și categorii abstracte, care formează raționamentele, ci și prin imagini artistice. Mai mult chiar, este cunoscută o butadă a părintelui ciberneticii, Norbert Wiener (1894, SUA-1964, Suedia), potrivit căreia *omul nu gândește doar cu creierul, ci cu întreaga lui ființă*. Mutatis mutandis, manifestarea predispozițiilor/aptitudinilor artistice ale copilului reprezintă în sine nu doar un act/o stare afectivă, ci și un act de gândire în imagini, știindu-se că imaginea artistică este prin definiție o unitate dihotomică a

emoțional-raționalului. Altfel spus, nu doar adulții, dar nici chiar copiii nu trăiesc stări afective pure, acestea fiind întotdeauna interacțiuni ale emoțional-raționalului (Gagim 2007: 61).

E o teză care reprezintă și filosofia specifică integralizării EAE: educația artistic-estetică este integrală prin definiție, indiferent în cadrul cărui gen de artă se realizează, datorită integralității emoțional-raționale a nucleului său cognitiv – *imaginea artistică*. Imaginea artistică, spre deosebire de raționament, care redă esența unui lucru, și deci este limitat de caracteristicile obiectului de cunoaștere, nu are limite, deoarece, ca și orice imagine produsă de actul cunoașterii, constituie mai degrabă o reprezentare a lucrului dinspre esența acestuia către alte lucruri (obiecte ale cunoașterii), pe când raționamentul este o mișcare a cunoașterii de la aspectele și caracteristicile lucrului spre esența acestuia.

Pedagogul belgian Ovid Decroly (1871-1932), de exemplu, a pus la baza metodei sale, cunoscută și ca *Methode Decroly* sau *l'Éducation Nouvelle*, conceptul *cunoașterii integrale*. „Cunoașterea la copil, afirma el, are loc ca o privire a întregului”, ceea ce demonstrează că arta este adecvată cunoașterii copiilor preșcolari, deoarece ei se raportează la obiectele de cunoaștere exact ca în cunoașterea artistic-estetică – de la esența lucrurilor spre caracteristicile acestora.

Prin urmare, conceptul de integralitate în educația artistic-estetică este confirmat nu numai epistemic, ci și teoretic și praxiologic.

Raportul aptitudine – finalitate a EAE este de natură retroactivă. Predispoziția artistică, de la nivelul de stare afectivă, se dezvoltă prin formarea de cunoștințe-capacități-aptitudini (=competențe), iar acestea, la rândul lor, provoacă dezvoltarea predispoziției în aptitudine stabilă, apoi în aptitudini complexe, care depășesc nivelul competențelor, evoluând în trăsături caracteriale, comportamente și reprezentări artistice. Prezența viziunii artistice denotă deja o personalitate artistică formată.

Psihologul Howard Gardner a identificat câteva moduri de asimilare-învățare, numite *inteligențe multiple*: socială (interpersonală), spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială, fiecare având la bază o structură neurologică ce își are propriul curs de dezvoltare. Tipurile de învățare creează anumite stări comportamentale, prin care se manifestă/se dezvoltă aptitudinile-competențele generale și specifice (Glava et alii 2002: 222).

Fiind copiii diferiți, nu orice situație educativă produce impactul favorabil așteptat, de aceea, pentru a organiza un proces educativ întemeiat teoretic, fezabil și eficient praxiologic, trebuie luată în calcul perspectiva inteligențelor multiple a lui H. Gardner, care:

- condiționează centrarea pe copil și individualizarea învățării;
- facilitează interacțiunea lui cu lumea;
- asigură și susține succesul în autoexprimare;
- întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

Relația aptitudinilor artistice cu inteligențele multiple este una de reciprocitate. Fiecare copil are o inteligență predominantă. Conform teoriei inteligențelor multiple, există o diversitate de abordări intrinseci și talente pe care un copil le folosește pentru a percepe, a înțelege și a-și forma o imagine asupra lumii, respectiv are nevoie de tipuri diferite de inteligență. Așadar, fiecare copil are o inteligență diferită, sau diferite combinații ale acestora, care îi influențează modul de a învăța (Glava et alii 2002).

Au fost stabilite șapte categorii de inteligență, fiecare persoană dobândind noi informații și deprinderi care au la bază o combinație unică, formată din o parte din acestea:

- inteligența lingvistică, constituită din cele patru deprinderi integratoare: *înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea și lectura*;
- inteligența logico-matematică, cu numere și modele logice;

- inteligența chinestezică, cu deprinderi corporale, cum ar fi atletismul sau dansul;
- inteligența muzicală, cu deprinderile muzicale integratoare: audiția, interpretarea;
- inteligența naturalistă ce vizează animalele și mediul înconjurător, inclusiv plantele și grădinaritul;
- inteligența interpersonală și empatia față de ceilalți;
- inteligența intrapersonală – cunoașterea sinelui.

Fiecare copil are o inteligență proprie, pe care și-o formează-dezvoltă mai bine atunci când examinează/cunoaște lucrurile din perspectivă proprie. De aceea, deși copiii sunt capabili să învețe în foarte multe stiluri, unele stiluri li se potrivesc mai bine decât altele.

De exemplu, copiii inteligenți lingvistic înțeleg mai bine lumea prin intermediul cuvintelor vorbite și scrise, deoarece:

- le face plăcere să scrie și să citească,
- au un limbaj expresiv,
- le plac ghicitorile și jocurile de cuvinte,
- sunt interesați de limbile străine,
- memorează ușor noțiunile expuse verbal și imaginile reprezentate verbal (Heghibeda-Tverdohleb et alii 2003: 92).

Copiii cu acest tip de inteligență îi amuză pe alții, îi învață, își susțin argumentele și sunt persuasivi verbal. Sunt maștri ai conversației, cititori pasionați, scriu foarte corect și sunt maștri ai înțelegerii tuturor lucrurilor care au legătură cu cuvintele.

„Activitățile multiforme ale copilului, menționează E. Voiculescu, citat de M. Vrânceanu, trebuie grupate în jurul trebuinței sale fundamentale. Activitățile artistice se dau mai ales sub formă de jocuri cu muzică, vers, cântec, dans, lectură în care emulația și plăcerea reușitei vor fi principalii stimuli”.

Există o relație de reciprocitate între predispozițiile artistice, aptitudinile, inteligențele multiple și experiența artistică a copilului.

Experiențele artistice și cele de viață, conform lui H. R. Jauss (fondatorul școlii estetice de la Universitatea Constanza, Germania), sunt definatorii formării receptorului de artă.

Experiențele artistice ale copiilor sunt cele din domeniile receptării și creației artistice elementare: de lectură, muzical-ritmice, plastice, teatrale, ultimul fiind un domeniu sincretic pentru primele trei (Glava et alii 2002).

L.S. Vâgotski distinge: a) zona actualei dezvoltări și b) zona proximei dezvoltări – spațiul în care copilul ajunge să soluționeze problema, dar numai cu ajutorul adultului. Orientarea procesului educativ spre zona proximei dezvoltări este prioritară în educația copilului.

Fiind prezentate fenomenele caracteristice cunoașterii artistic-estetice de către copii, am ajuns la momentul întrebării cu privire la modul în care urmează a fi concepută, proiectată și desfășurată educația artistic-estică integralizată a acestora. Răspunsul la întrebare este unul la fel de complex ca și natura cunoașterii artistic-estetice.

S-a înțeles deja, sperăm, că o metodologie educațională, oricare ar fi ea, nu este o invenție particulară oarecare, pe care o poate face oricine dorește, deseori mai mult în scopul recunoașterii sale ca autor de metodă sau experiență avansată decât ca rezultate-finalități care să confirme respectiva „invenție”. Or, orice metodologie nu poate fi recunoscută ca atare decât dacă este întemeiată pe repere epistemice clare – legi, principii și legități ce guvernează domeniile aferente tipului de educație și domeniului educativ pentru care este elaborată respectiva metodologie.

Cum identificăm însă epistemele necesare elaborării unei metodologii fezabile și eficiente?

Cercetând domeniile aferente domeniului pentru care intenționăm să elaborăm metodologia.

Studiul domeniului literar-artistic realizat de noi s-a soldat cu o prima tentativă de a elabora o posibilă teorie a educației literar-artistice a elevilor, validată conceptual, experiențial și experimental. Pilonul conceptual al teoriei educației artistic-estetice îl constituie caracterul dublu-unitar al procesului de creație-receptare a operelor de literatură și artă, în care receptorul/cititorul este examinat în calitatea sa de al doilea subiect creator al operei receptate. Activitatea de lectură desfășurată în temeiul acestui principiu antrenează, într-un proces complex și continuu de interacțiune, gândirea reflexivă, proprie creației-receptării în literatură și artă, și gândirea determinativă, caracteristică cunoașterii științifice și celei empirice. Educația artistică se produce concomitent în toate cele trei tipuri de cunoaștere, prioritară fiind cunoașterea artistică.

Toate componentele teoriei educației literar-artistice – fundamentele estetico-filozofice, epistemologia, teleologia, conținuturile, tehnologiile – oferă cititorului argumentările teoretice, experiențiale și experimentale de rigoare, modele și tipologii ale sistemelor de principii (estetico-filosofice, literar-artistice, de educație literar-artistică, precum și pentru fiecare componentă indicată); modele ale sistemului activității de lectură a elevilor, ale sistemului de metode și tehnici specifice educației literar-artistice a elevilor – accesorii conceptuale și tehnologice absolut necesare oricărei activități în domeniu, pe care o realizează fiecare profesor de literatură cu elevii săi (Pâslaru 2001: 92).

I. Gagim, în cunoscutul său studiu *Știința și arta educației muzicale*, ne amintește un adevăr al anticilor, care afirmă că legile și principiile lucrurilor și ființelor se găsesc în înseși lucrurile și ființele care alcătuiesc lumea: pedagogia artei trebuie să-și construiască legile sale, afirmă autorul, ele există empiric în practica zilnică a învățământului muzical. În caz contrar, muzica n-ar fi atins performanțele cunoscute astăzi de societate. Dar ele trebuie conștientizate – culese, selectate, descrise, argumentate, prezentate într-un anumit mod, dezvoltate, îmbogățite, scientizate.

Același autor face trimitere la psihologismul profund al artelor, la energia interioară specifică domeniilor literar-artistic, muzical, coregrafic, plastic, teatral, recomandând ca EAE să prevadă, ca valorile artei (tot ce se întâmplă în artă) să se comensureze cu ceea ce se întâmplă în viața copilului, căci în educația artistic-estică principalul actor este copilul, cu trăirile și emoțiile sale.

Sintagma „principalul actor” trebuie înțeleasă în sensul principiului constitutiv al învățământului modern – *centrării acțiunilor de influență educativă pe persoana educabilului*. În educația artistic-estică acest principiu este congenital, deoarece, ca subiect al cunoașterii, copilul receptor de artă nu numai că primește influențele operei asupra sa, ci el însuși, receptând-o, re-crează opera - obiectul cunoașterii sale (Curriculum... 2000).

Se stabilește astfel, că, spre deosebire de cunoașterea științifică și cea empirică, în care subiectul cunoașterii acționează separat de obiectul cunoașterii, în *cunoașterea artistic-estică subiectul cunoașterii (în cazul nostru, copilul receptor de artă) se identifică cu obiectul cunoașterii (opera de artă), este recunoscut chiar drept cel de al doilea subiect al operei*, deoarece participă efectiv, prin acțiuni de receptare-imaginare-gândire-creare artistică, la re-crearea adevărului artistic. În acest proces fiind activate mecanismele psihice ale percepției-imaginației-gândirii-creației artistice, copilul receptor se creează și pe sine – își formează-dezvoltă competențele-trăsăturile caracteriale-aptitudinile-comportamentele-reprezentările/ viziunile artistice și de viață (Ghidul... 2013: 84).

Evident, o metodologie de educația artistic-estică integralizată va trebui să se întemeieze pe acest principiu constitutiv al educației copiilor prin artă și să stabilească un

astfel de traseu de receptare-comprehensiune-comentare/interpretare-(re)creare a operelor de artă, în care experiențele de viață și cele estetice (lectura-recitarea, audiția-interpretarea muzicală, contemplarea-desenarea, vizionarea-interpretarea de roluri ș.a.) să interacționeze cu imaginile artistice receptate, să le re-creeze (=tipuri și forme de activitate artistic-estetică a copiilor), formându-și astfel competențele și trăsăturile aferente receptorului de artă.

Bibliografie:

1. Bolboceanu A., Vrînceanu M., *Ghid psihologic. Preșcolarul*. Chișinău, Editura Lumina, 1996.
2. *Curriculum preșcolar, educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*. Chișinău, Editura Lumina, 2000.
3. Gagim I., *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău, Editura ARC, 2007.
4. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, UNICEF. Chișinău, Editura Elan Poligraf SRL, 2013.
5. Ghid metodologic. *Particularitățile adaptării elevilor claselor primare la condiții noi educaționale*, coordonatori T. Heghibeda-Tverdohleb, D.Ștefanet. Chișinău, Tipografia Sirius, 2003.
6. Glava A., Glava C., *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002.
7. Pâslaru V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău, Editura Museum, 2001.