

Aspecte de educație mediatică în clasele primare la lecțiile de dirigenție cu conținut de alfabetizare ecologică

Questions d'éducation aux médias avec un contenu d'alphabétisation, réalisée dans l'école primaire aux leçons de tutoriel

Liliana Saranciuc-Gordea, *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Catedra de pedagogie a învățământului primar, UPS „Ion Creangă”*

Rezumat

Articolul reflectă suportul teoretic de educație mediatică în clasele primare la lecțiile de dirigenție cu conținut de alfabetizare ecologică în cunoașterea și răspândirea valorilor prin dezvoltarea competenței mediatică.

Cuvinte-cheie: *educația pentru mass-media, competență mediatică, alfabetizare ecologică, mediu înconjurător, dirigenție, valori, atitudini, comportamente.*

Résumé

Cet article reflète le soutien théorique de l'éducation aux médias à l'école primaire aux leçons de tutoriel dont le contenu a comme but l'alphabétisation écologique pour la connaissance et la propagation des valeurs par le développement de la compétence médiatique.

Mots-clés: *l'éducation aux médias, la compétence médiatique, l'alphabétisation écologique, l'environnement, le tutorat, les valeurs, les attitudes, les comportements.*

Educația pentru mass-media reprezintă un deziderat al noilor educații, care presupune un conținut specific, ce poate fi raportat la conținuturile generale ale educației [1, p. 152] vizând dobândirea competenței mediatică și a

cele digitale, ca necesitate în societatea informațională (Politicile UNESCO).

Competența mediatică (*media literacy*) dobândită de receptorii mediatici prin educație pentru mass-media se concentrează asupra educării accesului responsabil la conținuturile mediatice, a dezvoltării unei gândiri critice în legătură cu mesajele mediatice și a capacității de a comunica în diverse contexte cu ajutorul textelor mediatice[3; 4; 9; 20].

Din perspectiva *dezvoltării unei gândiri critice* în legătură cu mesajele mediatice și a capacității de a comunica în contexte diferite cu ajutorul textelor mediatice, stabilim că treapta primară marchează pista de valorificare a dimensiunii date, când cadrul didactic poate contribui substanțial la pregătirea elevilor, pentru informarea corectă din mai multe surse, distingerea materialelor inoportune și să analizeze critic articolele de presă.

Anume prin educația mediatică în clasele primare, după S. Șpac (2011), se formează spiritul civic, creativ, de identitate, ce dezvoltă nu doar consumatori, dar și personalități independente, care pot lua propriile decizii în mod corect și conștient. Cadrele didactice [16; 18] trebuie să utilizeze cu măiestrie totalitatea mijloacelor multimedia, acționale și verbale disponibile, pentru a sprijini și a contribui la formarea gândirii critice a elevului de vârstă școlară mică, față de cele recepționate.

A gândi critic, în viziunea abordărilor de domeniu (I. Albușescu, P. Anghel, P. Cemortan, G. Cucu et al.) ar însemna: a selecta și procesa informația; a o examina; a construi/elabora argumente; a o pune la îndoială și a o aprofunda, a o compara cu alte puncte de vedere și opinii; a o supune evaluării/reevaluării din perspectiva unor criterii valorice.

În structura procesului de educație mediatică, R. Anghel (2010) propune mai

multe tipuri de metode pedagogice: *metode pedagogice analitice* (analiza de text; analiza contextuală; studiile de caz); *metode pedagogice practice* (translările; simulările; producția mediatică).

De pe această poziție, S. Șpac (2014) vine cu un model de educație a elevilor din treapta învățământului primar pentru mass-media care se bazează pe o serie de principii (*principiul orientării la particularitățile de vârstă ale elevilor (7-10/11 ani)*, când predomină încă gândirea concret-imaginativă, cea abstractă aflându-se în proces de dezvoltare; *principiul accesibilității și calității valorice a informației mediatice*, care ține de aspectul selectării și înțelegerii lecturării, vizionării/audierii variatelor tipuri de informație și de valorile moral-etice, intelectuale, estetice, tehnologice și psihologice, pe care aceasta le conține și le promovează; *principiul colaborării familie–elev–școală–mass-media*, care ar orienta și ghida un parteneriat educațional eficient între acești actori sociali și ar contribui la realizarea unui feedback real, ce ar servi drept reper pentru a optimiza funcțiile de culturalizare ale fiecărui actant); determină tehnologiile pedagogice de selectare, valorificare, reflectare și analiză a mesajelor multimedia și ansamblul activităților de educație pentru mass-media în clasele primare (conversații; discuții dirijate; studiul de caz; portofoliul; demonstrarea; jocul de rol/sociodrama; brainstormingul; concursul interactiv; lectura comentată).

În contextul valorificării dimensiunii date, se înscriu lecțiile de dirigiență din clasele primare, care vizează conținuturile/dimensiunile proprii activității de formare-dezvoltare a personalității, în contextul pedagogiei moderne și postmoderne (I. Neacșu (1993)), unde unul din *obiectivele specifice* este *instituționalizarea „noilor educații”* și unul din *obiectivele concrete* vizează *formarea capacității de a gândi*

independent și critic în diferite situații de viață, a argumenta logic acțiunile eficiente, a aplica strategii și cunoștințe dobândite în mediul școlar și extrașcolar.

Analiza conținutului curricular la Dirigenție în cl. I-IV (2007) denotă faptul că educația mediatică este transpusă clar prin două obiective-cadru: 2. *Formarea pentru înțelegerea și respectarea valorilor fundamentale și normelor de comportare în societate;* 3. *Dezvoltarea abilităților de utilizare a informațiilor în viața cotidiană* [10, p. 4].

Din perspectiva „alfabetizării ecologice” (C.E. Roth, (1992)) a elevilor prin educația pentru mediu, învățământul primar tinde să promoveze această dimensiune la dirigenție ca o tentativă de a pregăti individul și comunitatea pentru rezolvarea problematicii complexe de educație ecologică cu care se confruntă umanitatea în întregul său și pune accentul pe educația care aduce schimbare, restructurare, reformularea problemei numită în literatura de specialitate *învățare inovatoare* [15].

Procesul dat *se referă la cunoștințele, aptitudinile și procesele însușite de către elev*, în scopul de a înțelege legătura dintre om și mediul înconjurător, și este avansat prin necesitatea de *formare a atitudinilor și învățare a valorilor*, semnifică orientarea educatului în valorizarea de către om a resurselor mediului natural în care se află.

Aceste abordări ne-au oferit posibilitatea să confirmăm că, la orele de dirigenție cu conținut de alfabetizare ecologică, utilizarea valorilor pentru a fi înțelese și însușite vizează un demers complicat și de durată, care comportă două procese: un proces de *cunoaștere a valorilor* prin împrejurările vieții, prin experiența personală, prin instruire școlară sistematică, prin autoinstruire opțională și alt proces *practic de valorizare a valorilor* și funcționarea lor în societate și în viața

cotidiană a omului. Ambele procese sunt interpretate de pe poziția dezvoltării competenței mediatică – a dezvoltării unei *gândiri critice în legătură cu mesajele mediatică și a capacității de a comunica în diverse contexte cu ajutorul textelor mediatică.*

În propunerea și răspândirea valorilor „alfabetizării ecologice”, la dirigenție, prin dezvoltarea competenței mediatică, considerăm bine-veniți cei șase pași procedurali care vizează alegerea și acțiunea propriu-zisă [13]. Alegerea include: preferințele (*Ce îmi place cu adevărat?*); influențele (*Ce influențe m-au condus spre această decizie?*; *Cât de liber sunt în decizia mea?*); alternativele (*Mai sunt și alte alternative de a alege?*; *Am gândit suficient asupra acestor posibilități?*); consecințele (*Care sunt urmările probabile sau posibile pentru alegerea mea?*; *Îmi asum toate riscurile și consecințele?*; *Sunt benefice din punct de vedere social?*). Acțiunea include: acționarea (*Sunt capabil să duc la capăt alegerea?*; *Acțiunile mele reflectă alegerea făcută?*); încorporarea (*Alegerea făcută reprezintă un scop personal de a fi al acțiunilor mele viitoare?*).

De reținut că ultimii doi pași sunt foarte importanți, deoarece ei relevă concordanța dintre *comportamentul* unui elev și *atitudinile* pe care le are la un moment dat. De exemplu, li se poate cere copiilor să aleagă o valoare legată de ocrotirea mediului înconjurător. Un elev se poate gândi, de exemplu, la valoarea frumosului, pentru cazul lui. Învățătorul îl va pune în situația de a medita dacă alegerea a fost liberă și nu sugerată sau impusă, dacă elevul a studiat și alte alternative în ceea ce privește ocrotirea naturii și ecosistemelor ei, dacă și-a asumat toate consecințele acesteia. În acest caz, decizia luată de elev ar putea condiționa descoperirea că alegerea realizată nu este cea mai potrivită (nu are suficient timp, nu dispune de unele mijloace etc.) și că,

de fapt, dacă s-ar fi orientat spre un alt mod de a crește și îngriji plantele și animalele (a colecta deșeuri de plastic, a ocoli mușuroaiele de furnici), ar fi fost mai bine.

Pentru realizarea unui asemenea exercițiu de valorizare, C. Cucuș (2000) propune să se procedeze prin crearea unor momente: primul constă în deschiderea unei probleme, a unui orizont de valori care să fie discutat prin întrebări de tipul: „*Ce credeți voi despre?*”, „*De ce este important?*”, „*Merită să discutăm și despre...?*”, „*Ce este mai bun, frumos, drept...?*”; al doilea îl constituie acceptarea gândurilor, sentimentelor, ideilor altora, fără a le critica, a le condamna. Acest pas facilitează formarea unor sentimente de respect față de valorile acceptate de ceilalți. Al treilea pas constă în *stimularea gândirii și trăirii fiecărui elev*, astfel încât să ajungă la o *modalitate comprehensivă* de a evalua pe cont propriu o serie de valori neexperimentale încă.

În acest context, vin să completeze conținutul dat *orele de dirigenție*, care prin actualul curriculum (2007), la nivel de obiective-cadru, duce în mod direct spre *formarea de capacități și atitudini pentru mediu*: 2. (p. 4) formarea pentru înțelegerea și respectarea valorilor fundamentale și normelor de comportare în societate; 5. (p. 4) formarea atitudinilor și comportamentului responsabil pentru un stil de viață de calitate [10, p. 4].

Din perspectiva dată, acestea vin în completarea competențelor generale de la celelalte discipline ale ariilor curriculare (2010 <http://www.edu.gov.md/ro/content/tehnologiile-digitale-modalitate-de-exprimare-pentru-tineri>), învățătorului revenindu-i funcția de a le formula, reajusta în termeni de capacități și atitudini generate de specificul disciplinelor curriculare (cl. I-IV):

1. dezvoltarea capacităților și abilităților de observare, explorare, investigare a realității

prin folosirea unor instrumente și practici științifice;

2. formarea capacității de a utiliza terminologia specifică în descrierea și explicarea fenomenelor/legilor obiective, relațiilor și interrelațiilor din mediul natural;

3. formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător, prin stimularea interesului față de păstrarea unui mediu echilibrat și față de propria sănătate.

Subiectele specifice acestor ore de dirigenție, în contextul dat, pot fi sistematizate într-un program ecoeducațional: *Lumina și căldura, Aerul, Apa, Suprafața pământului, Medii de viață care vor aborda conținuturi de interes general: factorii de mediu și medii de viață*. De asemenea, vor permite elaborarea unor strategii didactice în care accentul va cădea pe învățarea activ-participativă (prin experiențe și experiment) [14].

Informația teoretică esențială se va dobândi pornind de la mediul apropiat, familiar și va fi transferată și aplicată în activități, în cea mai mare parte, de natură practică, pliate pe condițiile comunității și adaptate la nevoile acesteia.

Activitățile de învățare la lecțiile de dirigenție vor viza modalități de organizare a activității în clasă și în afara ei (*excursia, drumeția, vizita la muzeu sau la o expoziție, plantarea și organizarea unor spații verzi*). De asemenea, activitățile de învățare, în acest context, vor fi stabilite astfel încât să se pornească de la experiența elevului și să integreze strategii de învățare axate pe participarea activă a celui instruit, dar și să se ofere o oarecare flexibilitate prin contextul în care se realizează instruirea [14].

Atât pentru activarea informațiilor elevilor, cât și pentru etapele de asimilare, exersare, aplicare și evaluare, cadrului didactic i se recomandă să practice activități precum: *exprimarea de către elevi, prin mijloace diverse, a propriilor observații*

privind mediul natural și social al comunității, experimentarea și examinarea fenomenelor în contexte apropiate lor, realizarea de produse alese în funcție de resursele și nevoile comunității, întocmirea de proiecte/portofolii ce redau particularitățile mediului în care se învață.

Din aceste considerente, se propun: *discutarea situațiilor-problemă existente la nivel local, elaborarea de studii de caz, dezbateri pe teme alese din realitatea imediată, vizite și excursii.*

În elaborarea materialelor pentru subiecte de alfabetizare ecologică, se va ține cont de faptul că durata lecțiilor de dirigiență este redusă (30'-45'). Prin urmare, lecțiile trebuie proiectate într-o manieră care să asigure învățarea în clasă, prin efort propriu și prin activități individuale și/sau comune.

Ținând cont de faptul că lecțiile de dirigiență se raportează la lecțiile mixte, repetarea, consolidarea, sistematizarea și îmbogățirea informațiilor (recapitularea) nu vor fi planificate ca etape separate. De aceea, orice conținut propus pentru învățare se va baza pe ceea ce elevii știu deja (cultura lor general) și pe ceea ce au asimilat la lecțiile anterioare. Observațiile personale, experimentele și formularea explicațiilor și a concluziilor, efectuarea de teme practice individuale sau în colaborare, colectarea de informații din alte surse vor valorifica ceea ce a fost învățat deja [13].

Reluarea informațiilor în contexte și forme diferite, simultan cu adăugarea celor noi, descoperite prin documentare mediatică sau aflate de la învățător și colegi, va permite o învățare în spirală și dezvoltarea progresivă atât a competențelor mediatice, cât și a comportamentului ecologic.

Susținem ideea că activitatea dată trebuie orientată spre necesitățile și interesele elevilor. Ea trebuie să debuteze cu o diagnosticare corectă a acestora. Literatura de specialitate (I. Cerghit, V. Crețu, G. Cucu)

recomandă cunoașterea și recunoașterea individualității fiecăruia prin prisma nevoilor și aspirațiilor pe care le are, a punctelor de vedere personale, a atitudinilor și convingerilor sale, a volumului de achiziții de care dispune la moment. Acestea sunt derivate din resursele intelectuale și din aptitudinile fiecăruia, din experiența acumulată, din responsabilitățile generate de rolurile sociale pe care fiecare le deține. În funcție de cele menționate, demersul didactic se va axa pe [13]: motivarea individuală pornind de la nevoile și interesele proprii; înțelegerea sistemului de valori al elevului și utilizarea acestuia în formarea ulterioară; orientarea și îndrumarea activităților spre ceea ce este necesar și corespunde intereselor fiecăruia; elaborarea de programe de intervenție personalizate; distribuirea de sarcini individuale adaptate la achizițiile, aptitudinile și disponibilitățile proprii; implicarea în activități individuale de învățare și îndrumare (proiecte/portofolii tematice de învățare independentă și de grup), după principiul „a învăța pe/de la alții”; valorificarea experienței fiecăruia în activitățile pe grupuri și în cele frontale; responsabilizarea fiecăruia în inițierea și desfășurarea activităților din cadrul grupului; stimularea permanentă prin recunoașterea în activitățile de evaluare continuă a progreselor pe care le-a realizat fiecare; antrenarea fiecăruia în activități de autoevaluare și interevaluare.

Evaluarea inițială (predictivă) va urmări determinarea nivelului capacităților specifice orei programate de dirigiență ale fiecărui elev la inițiere în tematica abordată de educație pentru mediu (capacități vizate de obiectivele cadru), existența unui volum minim de informații din domeniul disciplinelor curriculare (cunoașterea mediului înconjurător din imediata apropiere/ținut natal), dar și a unor capacități, atitudini și a unui sistem de valori (unități de competențe): de a gândi critic, de a comunica, de a se adapta la situații

diferite, de a utiliza tehnologii, de a investiga și utiliza experiența, de a înțelege sensul apartenenței la comunitate și a contribuției personale în construirea unei vieți de calitate. Se poate realiza prin interviu, completat de chestionar (*Ce știi despre...?, Ce ai vrea să afli despre....?*) [Ibidem].

Propunem focalizarea pe evaluarea continuă, care prevede pentru fiecare subiect din programul de educație pentru mediu sarcini de îndeplinit cu accent pe utilizarea informației transmise la lecție și aplicarea acesteia în scopul formării de competențe.

Pentru realizarea acestui tip de evaluare, învățătorul va urmări activitatea fiecărui elev sub următoarele aspecte: cum experimentează și cum explorează (formularea propriilor observații și a concluziilor, de exemplu, rubrica „Lucrează și vei afla!”); cum valorifică informația asimilată (de exemplu, rezolvarea sarcinilor la rubrica „Am aflat...”); cum caută informațiile necesare sau de interes, suplimentare celor transmise de către învățător, prin utilizarea altor surse recomandate (de exemplu, rubrica „Știați ca...?” și „Am aflat...”); cum aplică informația și cum fructifică experiența dobândită pentru rezolvarea unor probleme personale sau ale comunității (de exemplu, rubrica „Practic, util și posibil de realizat!”).

Pentru acest tip de evaluare, pentru fiecare din sarcinile de realizat se vor elabora criterii, care vor fi comunicate elevilor.

La finalul lecțiilor de dirigenție cu conținut de educație pentru mediu din programul propus, se va realiza evaluarea sumativă. Vor fi evaluate fișele de portofoliu sau proiectele tematice de învățare individuală sau pe grupuri, pe care le prezintă elevii, proiectele ecologice, lucrările de investigare proprie, studii de caz [14].

Aceste lecții de evaluare vor evita supraîncărcarea elevilor prin solicitarea efectuării de produse finite suplimentare celor

realizate pe parcursul studierii fiecărei teme de evaluare și a fișelor de evaluare.

Considerăm că este eficient dacă această evaluare este, mai degrabă, o analiză de bilanț a ceea ce a realizat fiecare, o sinteză a rezultatelor obținute de fiecare. Astfel, li se va oferi elevilor ocazia de a le prezenta colegilor și cadrului didactic ceea ce au realizat. Învățătorul va evidenția observațiile sale cu privire la progresele individuale (desprinse din grila de observații, tabele de control și de inventar privind prezența unor comportamente etc.).

Evaluarea sumativă va fuziona cu autoevaluarea și cu interevaluarea. Propunem ca examinarea de la sfârșitul lecției să se facă oral, prin prezentarea de către fiecare elev a portofoliului personal.

Se vor lua în considerare și rezultatele obținute de acesta în evaluările sumative, rezultatele înscrise în grilele de observații, listele de control și inventar. În această situație, este necesar ca, încă de la prima oră, cadrul didactic să le prezinte elevilor modalitatea de examinare, să le explice felul în care fiecare își va întocmi portofoliul personal. Pe parcursul perioadei de studiu, el va anunța orele destinate evaluărilor sumative de sfârșit de program de învățare și îi va sprijini pe elevi să-și elaboreze sistematic și consecvent paginile de portofoliu. Totodată, va monitoriza activitatea elevilor la lecțiile de evaluare sumativă, deoarece pe baza lor va fi posibilă examinarea pe final de program.

Lecturile suplimentare recomandate elevilor, sursele de completare a informațiilor pot fi: colecția de reviste *Arborele Lumii*, *Terra*, *Lumea pe care o descoperi*, enciclopedii pentru copii, de genul: *Larousse – prima mea enciclopedie*, *Universul*, *Pământul*, *Cum e vremea*, *La țară*, pagini Web, manuale și caiete de lucru pentru clasele I-IV.

Din perspectiva educației mediatice, considerăm că este necesar să cuprindem la

lecțiile de dirigenție cu conținut ecologic și experiențele elevilor de natură extracurriculară [14, pp. 75-77, pp. 89-93; 7; 13, pp. 34-44]:

Observarea realității înconjurătoare, care se poate centra pe *elemente reale, pe imagini ale acestora* sau pe diferite reprezentări sugestive (directă, indirectă; difuz/ întâmplător, semidirijat, dirijat). În mod real, prin observare, cadrul didactic va încerca să dirijeze activitatea elevilor de observare, să o realizeze activ, conștient, asumat, cu o anumită finalitate.

Analiza elementelor, fenomenelor și proceselor, care se poate realiza: direct (în urma unei observări directe); indirect (prin mijlocirea unor imagini, convenții, simboluri); cu ajutorul elementelor simple (forme de relief, zone climatice, elemente de hidrografie, obiective etc.); succesiunilor (evoluția reliefului, anotimpurilor, stările de vreme, evoluții spațiale etc.); structurilor (ansamblurilor teritoriale, structurilor spațiale), sistemelor (sistemul geomorfologic, climatic, sisteme umane etc.); informației tehnologice (informații din CD-uri și diferite programe).

Analiza se poate realiza în mai multe modalități concrete: empirică (bazată doar pe experiența anterioară); difuză (nedirijată); dirijată (pe baza unei proiectări anterioare); globală (sintetică, holistică, comprehensivă).

Utilizarea informației, care presupune: perceperea informației (sesizarea caracterului util al unei informații); selectarea informației pertinente și utile; înțelegerea sistemului de simboluri și semne; transferul informației dintr-un mod de prezentare în altul (transformarea informației); structurarea informației transformate; producerea informației noi (simple și structurate); exprimarea informației (oral, în scris, grafic, cartografic, prin IT).

Investigația obiectivă prin: metode și tehnici simple (observare, analiză, notare,

cartografiere); metode experimentale; metode de simulare (îndeosebi IT); abordarea unui demers dat (algoritm) similar investigației științifice; construirea unui demers nou, original, de investigare.

Formarea unui sistem coerent de limbaj și comunicare prin: utilizarea corectă (oral și în scris) a limbii materne; utilizarea unor denumiri și termeni în limbi străine; utilizarea tehnologiei informatice (IT); utilizarea terminologiei științifice (generale și specifice).

Capacități intelectuale prin exercitarea: gândirii convergente și divergente; raționamentului critic; gândirii anticipative și proiective; creativității.

Raportarea corectă în spațiu și timp, prin: utilizarea dimensiunii spațiale (la diferite scări); localizarea corectă a elementelor, fenomenelor, sistemelor și structurilor; integrarea taxonomică și ierarhizarea (sisteme, structuri); construirea unor repere de timp (la dimensiunea experienței universului și la scară planetară).

Înțelegerea (și demonstrarea acestei înțelegeri) la nivelul: elementelor simple, disparate sau cu o complexitate redusă; sistemelor spațiale (explicarea sistemelor); structurilor (explicarea structurilor observate); succesiunilor; interacțiunilor; interdependențelor; cauzalității.

Capacități de organizare (management) prin: diagnoza sistemelor spațiale; prognoză (a sistemelor, succesiunilor și interdependențelor); conducerea unor sisteme de structuri.

Capacități acționale/practice: conservarea mediului; activitățile economice; activități practice individuale.

Capacități integratoare: operarea constructivă cu simboluri, semne, convenții; operare cu tehnologia informațională (IT); construirea unor reprezentări cartografice originale; utilizarea unor demersuri metodologice structurate.

Bibliografie

1. Albulescu, I., *Educația și mass-media/comunicare și învățare în societatea informațională*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2003.
2. Anghel, P., *Stiluri și metode de comunicare*, București, Editura Aramis, 2003.
3. Bunescu, G., Negreanu, E., *Educația informală și mass-media*, București, Institutul de Științe ale Educației, 2005.
4. Cemortan, R., *Comunicarea și mass-media*, Chișinău, Reclama SA, 2006.
5. Cerghit, I., *Mass-media și educația tineretului școlar*, București, E.D.P., 1972.
6. Crețu, V., *Educația elevilor prin și pentru film*, București, E.D.P., 1980.
7. Cucuș, C., *Pedagogie și axiologie*, București, E.D.P., 2000.
8. Cucu, G., *Educația și mass-media*, București, Editura Licorna, 2000.
9. Cucu, G., *Mass-media și influențele asupra educației*, București, Editura Tempus, 2000.
10. *Curriculum la Dirigenție*, cl. I-IV, Chișinău, IȘE, 2007.
11. Damșa, I., Drăgan, I., Tomșa-Damșa, M., *Dirigintele. Ora de dirigenție*, vol. I, București, 1994.
12. Neacșu, I., *Dirigintele. Ora de dirigenție*, București, E.D.P., 1993.
13. Ursu, L. (coord.), *Sinteze Ecoeducaționale*, Laboratorul științific UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Garomond-Studio SRL, 2010.
14. Ursu, L. (coord.), *Educația ecologică în clasele primare. Centrare pe competențe* (monografie colectivă), Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2010.
15. Roth, C.E., *Environmental literacy: Its roots, evolution, and directions in the 1990s*, 1992.
16. Șpac, S., „Praxiologia educației pentru mass-media a elevilor de vârstă școlară mică în cadrul colaborării școală-familie”, în: *Studia Universitatis*, nr. 9 (69), USM, 2013, pp.81-95.
17. Șpac, S., „Educația pentru mass-media: aspecte metodologice și praxiologice ale formării culturii mediatice la elevii din treapta învățământului primar”, în *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, Chișinău, IȘE, 2011, pp.45-48.
18. Șpac, S., „Socializarea și cultura educației pentru mass-media a elevilor de vârstă școlară mică”, în *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, Chișinău, IȘE, 2013.
19. Șpac, S., *Fundamente Pedagogice Ale Educației Pentru Mass-Media în Cadrul Colaborării Școală-Familie (treapta învățământului primar)*. Teză de doctor în științele pedagogice, 2014. Disponibil la: (http://www.cnaa.md/files/theses/2015/24108/silvia_spa_c_thesis.pdf)
20. Toma, M. (coord.), *Competența în mass-media. Manual pentru liceu – curs opțional*, București, Humanitas Educațional, 2004.