

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU
CONSILIUL ȘTIINȚIFIC PENTRU STUDII UNIVERSITARE DE DOCTORAT**

ȘCOALA DOCTORALĂ „ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI”

C.Z.U. 37.091:373.3(043.3)

**ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE DIN INVĂȚĂMÂNTUL
PREȘCOLAR FAȚĂ DE SCHIMBAREA EDUCAȚIONALĂ**

Specialitatea științifică : Management Educațional - 531.02

TEZĂ DE DOCTORAT ÎN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

DOBRIN MIHAELA

Conducător științific:

Gribincea Tatiana, doctor

conf.univ., USPEE „Consatntin Stere”

Chișinău, 2024

© Mihaela Dobrin, 2024

CUPRINS:

ADNOTARE (în limbile română și engleză)	5
LISTA TABELELOR	9
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR	11
INTRODUCERE: MOTIVAȚIA ALEGERII TEMEI DE CERCETARE	14
1. ASPECTE GENERALE PRIVIND SCHIMBAREA EDUCAȚIONALĂ	23
1.1. Delimitări conceptuale	23
1.2. Componentele procesului de schimbare educațională	28
1.3. Principii de bază ale procesului de schimbare educațională	36
1.4. Concluzii la capitolul 1	48
2. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR DIN PERSPECTIVA SCHIMBĂRII EDUCAȚIONALE	49
2.1. Necesitatea schimbării în învățământul preșcolar	49
2.2. Tipuri de schimbări în învățământul preșcolar	57
2.3. Blocaje și rezistențe în procesul de schimbare în învățământul preșcolar	90
2.4. Rolul cadrului didactic în promovarea schimbării în învățământul preșcolar	94
2.5. Concluzii la capitolul 2	97
3. STUDIU PRIVIND ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR FAȚĂ DE SCHIMBAREA EDUCAȚIONALĂ	99
3.1. Introducerea studiului de cercetare	99
3.1.1. Abordarea Reggio Emilia – structura activității integrate.....	100
3.1.2. Ipoteza și obiectivele cercetării.....	104
3.2. Metodologie	105
3.2.1. Structura și cronologia studiului de cercetare	105
3.2.2. Participanți	107
3.2.3. Metode, variabile și instrumente de cercetare	107
3.2.4. Analiza și interpretarea rezultatelor	115
3.3. Rezultatele cercetării	117
3.3.1. Analiza rezistenței la schimbare și formarea grupelor.....	117
3.3.2. Analiza fiabilității chestionarului.....	118

3.3.3. Analiza atitudinii față de schimbare și a eficienței programului de formare față de factorii organizaționali specifici schimbării: personalism, randament și conservatorism....	119
3.3.4. Rezultate -caracteristicile cadrelor didactice rezistente la schimbare în perspectiva variabilelor: pregătire profesională, vechime în învățământ și grad didactic	126
3.3.5. Cursurile de formare la care participă cadrele didactice rezistente la schimbare	133
3.3.6. Analiza datelor privind abilitățile necesare unui cadru didactic pentru a fi considerat deschis la schimbare	139
3.4. Interpretarea rezultatelor anchetei pe bază de chestionar	141
3.4.1. Sumarul analizei statistice.....	141
3.4.2. Validarea ipotezelor și a obiectivelor.....	144
3.5. Concluzii la capitolul 3	147
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	149
BIBLIOGRAFIE	155
ANEXE	169
Anexa 1. Chestionar nestandardizat „Schimbarea atitudinea cadrelor didactice”.....	170
Anexa 2. Planificarea activității de formare –programul „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia”	190
Anexa 3. Tematica și repartizarea orelor pentru programul de formare „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia"	191
Anexa 4. Suportul de curs al programului de formare	193
Anexa 5. Imagini din activitatea integrată Reggio Emilia „Omulețul de turtă dulce!”.....	219
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	220
CURRICULUM VITAE AL AUTOAREI	221

ADNOTARE

Dobrin Mihaela

„Atitudinea cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de schimbarea educațională”

Teză de doctor în management educațional, Chișinău, 2024

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografia din 206 titluri, 5 anexe, 148 pagini de bază, 33 figuri, 14 tabele, 8 imagini.

Rezultatele obținute au fost publicate în 14 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: alternativă educațională, atitudine față de schimbare, formare profesională, schimbare educațională, învățământ preșcolar.

Domeniul de studiu: vizează pedagogia generală și abordează schimbarea educațională de la nivelul învățământului preșcolar.

Scopul cercetării: În vederea concretizării demersului investigativ, scopul acestei cercetări a constat în *determinarea atitudinii cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de schimbarea educațională configurată pe două direcții experimentale:*

- 1. implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate;*
- 2. implementarea programului de formare ”Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale.*

Scopul cercetării a fost concretizat în următoarele obiective operaționale, cu rol de reper pedagogic pentru toate etapele cercetării:

Obiectivele cercetării:

O1: Analiza literaturii de specialitate cu privire la schimbările educaționale de la nivelul sistemului de învățământ, precum și principalele schimbări aduse de curriculumul în vigoare din România;

O2: Elaborarea și implementarea alternativei educaționale în învățământul preșcolar Reggio Emilia și a programului de formare a cadrelor didactice din grădinițele participante;

O3: Determinarea eficienței programului de formare prin compararea atitudinii inițiale față de schimbare (înainte de implementarea programului) cu cea finală (după implementarea programului);

O4: Identificarea cadrelor didactice rezistente la schimbarea educațională;

O5: Evidențierea relației dintre atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar și variabilele: grad didactic, vechime în învățământ, pregătire profesională.

Noutatea și originalitatea științifică: se reliefează în elaborarea și implementarea structurii activității integrate cu elemente Reggio Emilia în învățământul preșcolar și a programului de formare a cadrelor didactice din grădinițele participante, ca alternativă educațională nouă în cadrul nivelului de învățământ preșcolar din România prin comparație cu alte metode alternative studiate în Danemarca, Franța și Italia.

Problema științifică soluționată: schimbarea atitudinii cadrelor didactice rezistente la inovațiile survenite în sistemul de învățământ preșcolar în urma experimentului empiric realizat cu aceste cadre didactice și a rezultatelor obținute.

Semnificația teoretică a cercetării: se bazează pe promovarea și implementarea unei noi abordări educaționale-(structura activității integrate) ca element de noutate specifică curriculumului pentru învățământul preșcolar și a programului de formare a cadrelor didactice din grădinițele participante.

Valoarea aplicativă a rezultatelor lucrării: lucrarea este importantă pentru învățământul preșcolar, deoarece difuzează structura activității integrate cu elemente inovatoare într-o alternativă educațională și a programului de formare pentru cadrele didactice identificate ca fiind rezistente la schimbare, prin comparație cu alte alternativele Montessori, Waldorf și Step by step, programe ce sunt aplicate la acest moment la nivelul grădinițelor. Valoarea rezultatelor se coantifică și prin propunerea de acreditare a programului la nivel național înaintată către M.E, dar și prin invitația adresată studenților din cadrul D.P.P.D.-Galați pentru participarea la cursul de formare în alternativa Reggio. Totodată, programul experimental de formare a fost propus pentru includerea în oferta educațională a Casa Corpului Didactic- Galați, în anul școlar 2024-2025.

Implementarea rezultatelor științifice: în vederea aplicării rezultatelor cercetării, au fost organizate: conferințe/simpozioane/ workshopuri - exemplu – Conferință națională „Cele 100 de limbaje ale copiilor- metoda Reggio Emilia” care a avut loc în 17 Mai 2024, la Teatrul de Animație Țândărică din București- România, în cadrul căruia specialiștii din Italia, oameni care trăiesc pe viu, zilnic, fenomenul dinamic și în permanentă transformare- au vorbit despre abordarea Reggio Emilia (după doi ani de colaborare româno-italiană, i-am lansat lui Cristian Fabbi , președintele Reggio Children, invitația de a veni în România). El și doi profesori-practicieni din creșele și grădinițele Reggio, împreună cu primarul acestei celebre localități, care oferă lumii întregi un exemplu de administrație locală eficientă în gestionarea creșelor și a grădinițelor, le-a vorbit,

pentru prima dată autorităților române, educatorilor români despre această abordare și au susținut nevoia ca și în România, copilul să devină protagonistul propriei călătorii încă din primii ani de viață.

Totodată, rezultatele științifice au fost valoroase prin practicile aplicative (schimburile de experiențe realizate la nivelul Inspectoratelor Școlare Județene, parteneriate ale instituțiilor conexe din sfera educațională, promovări ale rezultatelor învățării pe pagina de youtube a I.S.J.-urilor) în domeniul învățământului preșcolar, în cadrul cercetărilor științifice naționale promovate de Ministerul Educației (prezentarea rezultatelor cercetării experimentale în cadrul consfătuirilor naționale desfășurate în perioada 14-16 septembrie 2024 la București) și nu în ultimul rând organizarea de manifestări științifice de la nivelul Casei Corpului Didactic-Galați.

De asemenea, metodele de cercetare și abordarea investigativă au fost aplicate la grupă de către personalul didactic din următoarele instituții de învățământ: „Grădinița cu program prelungit „Motanul Încălțat”, Grădinița cu program prelungit „Tedi”, Grădinița cu program prelungit nr. 64, Grădinița cu program prelungit „Licurici”, Grădinița cu program prelungit „Arlechino”, Grădinița cu program prelungit nr.36, Grădinița cu program prelungit nr.39 Grădinița cu program prelungit „Mugurel”, Grădinița cu program prelungit „Otilia Cazimir”, Grădinița cu program prelungit „Prichindel”, Grădinița cu program prelungit nr.30, Galați, Grădinița cu program prelungit „Prichindel” Tecuci, – România.

ANNOTATION

Dobrin Mihaela „The attitude of preschool educators towards educational change”

PhD Thesis in Educational Management, Chişinău, 2024

The thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, reference list comprising **206** titles, **5** appendices, **148** main pages, **33** figures, **14** tables, **8** pictures.

The achieved results: have been published in 14 scientific papers.

Keywords: educational alternative, attitude towards change, vocational training, educational change, preschool education.

Field of study: it is focused on general pedagogy and it addresses educational change at the level of preschool education.

The purpose of the research: in order to materialize the investigative approach, the purpose of this research is *to determine the attitude of preschool teachers towards educational change designed into two experimental directions:*

1. implement in the preschool educational units the Reggio Emilia alternative, which innovated the structure of the integrated activity;

2. implement the continuous training program named "The integrated activity in the Reggio Emilia approach" applied as scientific and methodological support for educators in the experimental preschool units.

The purpose of the research materialized in the following operational objectives, used as pedagogical benchmarks for all the stages of the research:

The aims of the research:

O1: Analysis of specialized literature regarding educational changes at the level of the educational system, as well as the main changes brought by the curriculum in force in Romania;

O2: Development and implementation the Reggio Emilia alternative in the preschool education and the continuous training program of the educators in the participating kindergartens;

O3: Determining the effectiveness of the training program by comparing the initial attitude towards change (before the implementation of the program) with the final one (after the implementation of the program).

O4: Identifying teachers resistant to educational change;

O5: Highlighting the relationship between the attitude of teachers resistant to educational changes in preschool education and the variables: teaching certification level, seniority in education, professional training.

Scientific novelty and originality: stands out in the implementation of the professional training program model of the Reggio Emilia alternative pedagogy in the preschool education and the continuous training program of the educators in the participating kindergartens, as a new educational alternative in the preschool education in Romania compared to other alternative methods studied in Denmark, France and Italy.

The solved scientific problem: changing the attitude of educators who are resistant to the innovations in the preschool education system after the empirical experiment carried out with these educators and its results.

Theoretical meaning of the research: It is based on the promotion and implementation of a new educational approach (the structure of the integrated activity) as an element of novelty specific to the preschool curriculum, and of the training program of the educators in the participating kindergartens.

The practical value of the research: the paper is important for preschool education, because it disseminates the structure of the integrated activity with innovative elements in an educational alternative and a training program for educators identified as resistant to change, compared to other alternatives like Montessori, Waldorf and Step by Step, applied at present in kindergartens. The value of the results is also quantified by the proposal to accredit the program at the national level through the ME, but also through the invitation to the students of the D.P.P.D.(Teaching Staff Training Department)-Galați to take part in the continuous training course for the Reggio alternative. At the same time, the experimental training program was proposed to be included in the educational offer of the Teaching Staff Resource Centre-Galați, for the 2024-2025 school year.

Implementing the scientific results: in order to apply the results of the research events were organized: conferences/symposiums/workshops – for instance - the national conference "The 100 languages of children - the Reggio Emilia method" which took place on May 17, 2024 at the Theater of Animation in Bucharest-Romania, during which specialists from Italy, people who live daily, the dynamic phenomenon and in permanent transformation – presented the Reggio Emilia approach (after two years of Romanian-Italian collaboration, we invited Cristian Fabbi, the president of Reggio Children, to come to Romania). He and two teacher-practitioners from Reggio nurseries and kindergartens, together with the mayor of this famous locality, who offers the whole world an example of effective local administration in the management of

nurseries and kindergartens, spoke, for the first time, to the Romanian authorities, Romanian educators about this approach and supported the need for the child to become the protagonist of his own journey from the first years of life, as in Romania.

At the same time, the scientific results were valuable through applied practices (exchange of expertise of County School Boards, partnerships of related institutions in the educational field, promotion of learning results on the YouTube page of the I.S.J.-County School Boards) in the field of preschool education, within the national scientific research promoted by the Ministry of Education (presentation of the experimental research results during the national teacher's meetings 14th-16th September 2024 in Bucharest) and last but not least, the organization of scientific events by the Teaching Staff Resource Centre-Galați.

Furthermore, the research methods and the investigative approach were applied to the group by the teaching staff from the following educational institutions: "Motanul Incalțat" Extended Program Kindergarten, "Tedi" Extended Program Kindergarten, no. 64 Extended Program Kindergarten, "Licurici" Kindergarten with extended program, "Arlechino" Kindergarten with extended program, no. 36 Kindergarten with extended program, no. 39 Kindergarten with extended program, "Mugurel" Kindergarten with extended program, "Otilia Cazimir" Kindergarten with extended program, "Prichindel" Kindergarten with extended program, no. 30 Kindergarten with extended program, Galați, "Prichindel" Kindergarten with extended program Tecuci, - Romania.

LISTA TABELELOR

Pagina

Tabelul 2.1 Analiza comparativă a curriculumului pentru educație timpurie din cele două țări: România și Republica Moldova.	55
Tabelul 2.2 Alternativa step by step -avantaje și limite.	83
Tabelul 2.3 Caracteristicile alternativelor educaționale aplicate în sistemele de învățământ preșcolar la nivel european.	85
Tabelul 2.4 Principiile alternativei educaționale Reggio Emilia.	88
Tabelul 3.1. Structura programului experimental de formare	104
Tabelul 3.2. Eșantionul reprezentativ al cercetării	113
Tabelul 3.3. Rezultatele analizei atitudinii față de schimbare, eficiența structurii activității integrate cu elemente Reggio și a programului de formare	120
Tabelul 3.4. Răspunsurile participanților la diversele subcategorii ale secțiunii 3 a chestionarului în funcție de pregătirea profesională.	127
Tabelul 3.5. Răspunsurile participanților la diversele subcategorii ale secțiunii 3 a chestionarului în funcție de vechimea în învățământ.	129
Tabelul 3.6. Răspunsurile participanților la diversele subcategorii ale secțiunii 3 a chestionarului în funcție de gradul didactic.	131
Tabelul 3.7. Răspunsurile participanților privind participarea la cursuri de formare în funcție de nivelul de pregătire profesională.	135
Tabelul 3.8. Răspunsurile participanților privind participarea la cursuri de formare în funcție de vechimea în învățământ.	136
Tabelul 3.9. Răspunsurile participanților privind participarea la cursuri de formare în funcție de gradul didactic.	138
Tabelul 3.10. Abilitățile pe care participanții rezistenți la schimbare le consideră necesare pentru un cadru didactic deschis la schimbare notate de la 1 (foarte puțin importantă) la 4 (foarte importantă)	140

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1 Definiția schimbării educaționale în opinia autorului	28
Figura 1.2 Modelul factorilor facilitatori ai schimbării	29
Figura 1.3 Modelul variabilelor schimbării educaționale	32
Figura 1.4 Modelul condițiilor ale schimbării educaționale	33
Figura 1.5 Consecutivitatea realizării schimbării agenților	34
Figura 1.6. Modelul de dirijare al schimbării complexe (Patterson, J)[apud 39, p.74]	35
Figura 1.7 Modelul funcțiilor principiilor schimbării educaționale	37
Figura 1.8 Modelul trăsăturilor principiilor schimbării educaționale	38
Figura 1.9 Modelul taxonomiei principiilor schimbării educaționale	39
Figura 1.10 Modelul principiul fundamentării axiologice a schimbării	41
Figura 1.11 Modelul principiului racordării la social	42
Figura 1.12 Modelul principiului proiectării schimbării	43
Figura 1.13 Modelul principiului stimulării motivației pentru schimbare	44
Figura 1.14 Modelul principiului schimbării prin acțiune	46
Figura 1.15 Modelul traseului unei schimbări eficiente	47
Figura 2.1 Schimbări promovate de curriculum pentru educație timpurie 2019	59
Figura 2.2 Modelul- valori ale alternativei Step by Step.	82
Figura 2.3 Modelul- specificul alternativei Reggio Emilia	86
Figura 2.4 Unicitatea sistemului alternativ Reggio Emilia.	87
Figura 2.5 Structura integrativă a unei atitudini [40, p.16, apud 63]	93

Figura 3.1 Structura și cronologia studiului de cercetare	106
Figura 3.2 Modelul programului de formare	109
Figura 3.3. Ponderea răspunsurilor la itemii din secțiunea 2 a chestionarului	118
Figura 3.4. Scorurile medii obținute de grupa martor și grupa experimentală la testarea inițială și testarea finală, subcategoria personalism	121
Figura 3.5. Scorurile medii obținute de grupa martor și grupa experimentală la testarea inițială și testarea finală, subcategoria randament	123
Figura 3.6. Scorurile medii obținute de grupa martor și grupa experimentală la testarea inițială și testarea finală, subcategoria conservatorism	124
Figura 3.7. Răspunsurile cadrelor didactice rezistente la schimbare la diversele subcategorii ale chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de pregătirea profesională.	128
Figura 3.8. Răspunsurile cadrelor didactice rezistente la schimbare la diversele subcategorii ale chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de vechimea în învățământ.	130
Figura 3.9. Răspunsurile cadrelor didactice rezistente la schimbare la diversele subcategorii ale chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de gradul didactic.	132
Figura 3.10. Tipurile de cursuri la care au participat cele 112 cadre didactice rezistente la schimbare, în conformitate cu secțiunea 4 a chestionarului.	134
Figura 3.11. Frecvența participării la cursurile de formare în funcție de nivelul de pregătire profesională.	136
Figura 3.12. Frecvența participării la cursurile de formare în funcție de vechime.	137
Figura 3.13. Frecvența participării la cursurile de formare în funcție de gradul didactic.	138

LISTA ABREVIERILOR

- AFS¹- Chestionar standardizat „Atitudinea față de schimbare” după prof.univ.dr. Ticu Constantin
- ADE - Activități pe domenii experiențiale
- ADP – Activități de dezvoltare personală
- C.C.D.- Casa Corpului Didactic
- CET- Curriculum pentru educație timpurie din Republica Moldova
- C.J.R.A.E. -Centul Județean de Resurse și Asistență Educațională
- C.L.I.L. -Content and Language Integrated Learning
- DLC- Domeniul Limbă și Comunicare
- DOS 2- Domeniul Om și societate (Activitate practic- gospodărească)
- DPPD- Departamentul pentru pregătirea personalului didactic
- EIT- Educație în Învățământul Timpuriu
- GPP-Grădinița cu Program Prolungit
- H.P. - Hotărâre Prezidențială
- I.S.J- Inspectoratul Școlar Județean
- ISE 2016-Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului național
- J.A.L.A II- Jocuri și activități liber alese II
- M.E.C.T.S. - Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului
- M.E- Ministerul Educației
- POSDRU - Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane
- P.S.I- Prevenire și stingerea incendiilor
- RFIDT-Reperetele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie
- SACD² - Chestionar nestandardizat „Schimbarea atitudinea cadrelor didactice”
- SÎDC – Standarde de învățare și dezvoltare a copilului (vârstă 1,5- 7 ani)
- U.E. – Uniunea Europeană
- UNICEF- United Nations International Children's Emergency Fund

¹ Chestionar standardizat „Atitudinea față de schimbare” după prof.univ.dr. Ticu Constantin

² Chestionar nestandardizat „Schimbarea atitudinea cadrelor didactice”

INTRODUCERE

Actualitatea temei și prezentarea situației în domeniul de cercetare. Pentru orice domeniu al vieții schimbarea reprezintă unica variabilă stabilă în evoluția socială, pentru că evoluția, progresul și dinamica implică obligatoriu schimbarea.

Educația, fiind un sistem care pregătește omul pentru a face față progresului, cu atât mai mult necesită o schimbare continuă și adaptare la toate elementele noi ale progresului. Cu cât mai rapid este tempoul progresului cu atât mai intense vor fi procesele schimbării. Chiar dacă nevoia schimbării este bine conștientizată de actorii sociali, schimbarea rapidă și sistematică implică reacții de frică, frustrare, agresivitate, rigiditate, rezistență etc., odată cu incapacitatea sau întârzierea proceselor adaptative. Oamenii se simt mai confortabil și în siguranță atunci când percep situația de viață ca stabilă, de aceea întotdeauna vor exista persoane care se vor opune vehement schimbării, astfel blocând procese necesare progresului.

Este un fapt adevărat că reformele pentru îmbunătățirea educației iau contur în sistemul educațional din România, care în prezent traversează o perioadă de adevăr și transformare. Într-o societate agitată, în care schimbarea și competiția sunt laitmotivul, când presiunile timpului ne cer adaptări rapide, modernizarea educației devine esențială. *Politicile educaționale din România, promit o reformă profundă în educație ce anticipează nevoile majore de schimbare ale cadrelor didactice, într-o societate aflată în plin proces de transformare. Schimbarea este promovată la nivelul întregului sistem educațional plecând de la instituțiile guvernamentale, la reformele educaționale promovate de Ministerul Educației prin Legea Învățământului Preuniversitar 2023, a Asociațiilor pentru valori în educație-parteneri de implementare, specialiștii din educație și perspectiva autorilor tezei.*

Administrația Prezidențială din România în 2023 prezintă „cel mai amplu și comprehensiv proiect de reformă, *Proiectul România Educată*, care își propune să devină reperul asumat, de care România are nevoie, pentru a îmbunătăți și moderniza învățământul românesc” [184, p.4]. Acest document arată că „*sistemele de educație se află într-un proces profund de schimbare sub impactul evoluțiilor demografice, dar și al noilor tehnologii, iar dezvoltarea competențelor tinerei generații și a adulților care participă la diverse activități de recalificare va fi cheia viitorului*” [184, p.5].

Pe lângă reforma în derulare și evoluțiile în materie de politici, care oferă soluții pentru îmbunătățirea sistemului de educație, se adugă argumentările specialiștilor în materie și a practicienilor din domeniul de activitate educațională. Urmărind evoluția schimbării, constatăm că termenul nu are o definiție unanim acceptată. Într-o concluzie preliminară, reluăm punctul de vedere a lui Sorin Cristea, care în accepțiunea sa, reforma educațională este o formă de schimbare

sistemică care justifică „o modificare amplă a sistemului de învățământ în orientare, structură și conținut” [47, p. 74].

Autorul David Hicks a evidențiat diferențele dintre educația clasică și cea modernă în cartea sa „Norms and Nobility: A treatise on Education”. Conform lui Hicks, una dintre distincțiile fundamentale constă în abordarea deschisă către întrebări în educația clasică, în special cele de natură morală.

În contrast cu perspectiva lui Aristotel, educatorul modern se concentrează pe fapte, nu pe raționament, ca punct de pornire. Acesta dezaprobă toleranța educatorului clasic față de întrebările de natură normativă și utilizarea metodelor adecvate pentru a răspunde acestor întrebări.

Plecând de la aceste considerente, opțiunea pentru tema „Atitudinea cadrelor didactice față de schimbarea educațională” este justificată. *Motivul pentru care am ales această temă a fost dorința de a clarifica conceptul de schimbare, dorind să evidențiem efectul acestei transformări asupra sistemului și procesului de învățământ și să identificăm acea categorie de cadre didactice care sunt rezistente la inovație prin introducerea în cadrul studiului experimental a două elemente inovatoare: implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate și implementarea programului de formare „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale.*

Finalizarea acestei teze mă va ajuta să-mi completez pe deplin pregătirea teoretică și metodologică necesară pentru desfășurarea activităților mele didactice viitoare ca formator și mentor de cadre didactice la nivelul CCD -Galați. Partea teoretică mă va ajuta să înțeleg direcțiile actuale ale schimbărilor survenite la nivelul învățământului preșcolar, precum și acțiunile prin care să pot încuraja cadrele didactice reticente la schimbare să-și formeze convingerea că „adoptarea schimbărilor impuse de reforma educației reprezintă astăzi unica șansă a școlii românești de a se debarasa de balastul vechilor ideologii, teorii și practici educaționale înguste și birocratice și de a realiza saltul către organizația școlară modernă, orientată către performanță, competiție și calitate în actul educațional”[4, p.10]. Ultimul motiv ce stă la baza alegerii acestei teme se bazează pe convingerea personală asupra rolului esențial al cadrelor didactice din învățământul preșcolar, ele fiind primele care modelează și influențează dezvoltarea timpurie a copiilor. Atitudinea acestor cadre didactice față de schimbările educaționale contribuie esențial la succesul implementării noilor paradigme educaționale în vederea asigurării unei educații de calitate.

Educația contemporană pune un accent deosebit pe abordări inovatoare, centrate pe copil, pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale, pe utilizarea tehnologiilor digitale și pe promovarea unei învățări active și experiențiale. Pentru a implementa eficient aceste schimbări,

este esențial ca educatorii să adopte o atitudine pozitivă și deschisă față de noile metode și practici educaționale, dar și flexibilitate la schimbare. Aceasta implică nu doar acceptarea schimbărilor, ci și o adaptare continuă, învățare și formare profesională constantă. Atitudinea cadrelor didactice este influențată de mulți factori, inclusiv formarea profesională inițială și continuă, suportul oferit de instituțiile de învățământ, resursele disponibile, precum și propriile convingeri și experiențe educaționale etc. O atitudine pozitivă și proactivă poate facilita implementarea cu succes a schimbărilor, în timp ce o atitudine reticentă poate reprezenta o barieră semnificativă.

Așa cum am precizat societatea este într-o continuă evoluție, iar sistemul de învățământ trebuie să se alinieze la problematica educației pentru schimbare care ar permite creșterea șanselor de grăbire a acestei evoluții.

Membrii societății au responsabilitatea nu doar de a recepta schimbările, ci și de a se implica activ în provocarea și promovarea acestora, ei devin astfel agenții principali ai transformării. Din aceasta reiese că educația și formarea individului pentru conștientizarea și acceptarea schimbărilor din învățământul modern, prin diversele sale resurse disponibile, trebuie să se axeze pe intensificarea învățării în toate domeniile.

Astfel, școala ar trebui să fie precursorul în adaptarea abordării în procesul de învățare, adoptând metode interactive, inovatoare care să conducă la o asimilare superioară a cunoștințelor și într-un ritm accelerat, în concordanță cu tendințele societății contemporane. De asemenea, instituțiile de învățământ ar trebui să exploreze noi strategii pentru a optimiza procesul de învățare și pentru a extinde sfera de cunoaștere, facilitând adaptarea individului la societatea în perpetuă schimbare. În acest sens, cadrele didactice nu ar trebui să se rezume doar la transmiterea cunoștințelor, ci să dezvolte inițiative menite să contribuie la schimbarea în învățământul actual.

În concluzie, reformele în educația românească contemporană duc către crearea unui sistem educațional mai inclusiv și orientat global.

Scopul cercetării: În vederea concretizării demersului investigativ, scopul acestei cercetări a constat în *determinarea atitudinii cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de schimbarea educațională configurată pe două direcții experimentale:*

- 1. implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate;*
- 2. implementarea programului de formare „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale.*

Scopul cercetării a fost concretizat în următoarele obiective operaționale, cu rol de reper pedagogic pentru toate etapele cercetării:

Obiectivele cercetării:

O1: Analiza literaturii de specialitate cu privire la schimbările educaționale de la nivelul sistemului de învățământ, precum și principalele schimbări aduse de curriculumul în vigoare din România;

O2: Elaborarea și implementarea alternativei educaționale în învățământul preșcolar Reggio Emilia și a programului de formare a cadrelor didactice din grădinițele participante;

O3: Determinarea eficienței programului de formare prin compararea atitudinii inițiale față de schimbare (înainte de implementarea programului) cu cea finală (după implementarea programului).

O4: Identificarea cadrelor didactice rezistente la schimbarea educațională;

O5: Evidențierea relației dintre atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar și variabilele: grad didactic, vechime în învățământ, pregătire profesională;

În acest sens am formulat *ipoteza generală*:

Elaborarea și implementarea unor schimbări educaționale în învățământul preșcolar, de tipul unei noi alternative educaționale și a unui program de formare aferent, generează efecte în atitudinea cadrelor didactice față de schimbarea educațională și în optimizarea procesului instructiv-educativ din grădiniță, în funcție de variabile precum nivel de studii, vechime și grad didactic.

Ipotezele specifice corelate sunt următoarele:

Ipoteza specifică 1.

Alternativa educațională și programul de formare au un efect pozitiv asupra atitudinii față de schimbare a cadrelor didactice care inițial au fost rezistente la schimbare.

Ipoteza specifică 2.

Nivelul de studii, vechimea în învățământ și gradul didactic al cadrelor didactice care inițial au fost identificate ca fiind rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar influențează atitudinea acestora.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese:

Metodologia de cercetare științifică. În această cercetare am utilizat următoarele **metode de cercetare**: metoda studierii literaturii de specialitate și metoda observației pedagogice utilizate ca surse de date în etapa preliminară a cercetării, metoda experimentului pedagogic, metoda anchetei pe bază de chestionar, metoda statistico – matematică, metoda reprezentării grafice.

Experimentul pedagogic a constat în elaborarea și implementarea a două elemente inovatoare:

1. *implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate;*
2. *implementarea programului de formare "Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia" aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale.*

Volumul și structura tezei. În prima secțiune a acestei lucrări, intitulată „**Aspecte generale privind schimbarea educațională**”, am analizat diverse componente ale procesului de schimbare, o temă care a captat atenția politicianilor față de reformele educative care implică schimbări pedagogice, cât și specialiștilor în domeniu de-a lungul timpului. Această preocupare s-a materializat în încercări de a defini conceptul de schimbare, pornind de la proiectele de reformă a educației din România, Proiectul România Educată, la expunerea elementelor cheie ale acestui amplu proces, argumentate și susținute de specialiștii în educație și conceptualizarea definiției schimbării educaționale în opinia noastră.

În capitolul al doilea „**Învățământul preșcolar din perspectiva schimbării educaționale**”, am avut ca scop evidențierea modificărilor semnificative aduse de noul curriculum în învățământul preșcolar, făcând totodată și o analiză comparativă cu curriculum din Republica Moldova. De asemenea, am analizat factorii care susțin sau împiedică aceste schimbări, subliniind rolul crucial al cadrelor didactice în implementarea acestui proces. Am remarcat că există educatoare care manifestă reticență față de inovație, dar și altele deschise către schimbare, care depun eforturi considerabile pentru a facilita acest proces. Totodată s-a realizat, analiza sistemelor educaționale actuale (montessori, woldorf, step by step) aplicate la nivelul învățământului preșcolar în țări precum Danemarca, Franța Italia și România, prezentând avantajele și dezavantajele acestora, dar și conexiunea cu noul sistem educațional implementat- alternativa Reggio Emilia.

În capitolul al treilea „**Studiu privind atitudinea cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de schimbarea educațională**” ne-am propus să identificăm cadrele didactice rezistente la schimbare și să analizăm eficacitatea *implementării în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate și a programului experimental de formare cu elemente inovatoare în abordarea Reggio Emilia.* Mai mult, ne-am propus să constatăm și să măsurăm atitudinea cadrelor didactice față de schimbarea educațională, să corelăm această atitudine cu anumite variabile: vechime în învățământ, studii, grade didactice obținute, factori organizatorici specifici schimbărilor

(personalism, randament, conservatorism) și să atragem cadrele didactice rezistente la schimbare spre aplicarea și implementarea programului de formare.

Aceste obiective au fost îndeplinite prin elaborarea și analiza unui chestionar format din 5 secțiuni. Prima secțiunea a inclus caracteristici despre cei 511 respondenți, a doua secțiune a examinat rezistența la schimbare a cadrelor didactice și a facilitat crearea a două grupe (*experimentală – care a beneficiat de aplicarea la clasă a structurii activității integrate cu elemente Reggio și cursul de formare și grupa martor – care și-a continuat activitățile obișnuite*), iar a treia a fost construită pe baza unui chestionar standardizat validat anterior care investighează atitudinea cadrelor didactice față de schimbare prin intermediul a trei dimensiuni – personalism, randament și conservatorism. Secțiunea 4 a facilitat o mai bună înțelegere a cursurilor de formare la care participă cadrele didactice rezistente la schimbare, iar secțiunea 5 a evaluat abilitățile pe care participanții le consideră necesare pentru ca un cadru didactic să fie considerat deschis la schimbare. De asemenea, ne-am propus și să convingem cadrele didactice să aplice conținutul informațional asimilat în urma parcurgerii programului de formare profesională în practica educațională și să demonstrăm că, acele cadre didactice care manifestau rezistență față de schimbarea educațională și-au schimbat atitudinea și au acceptat inovația.

Concluzia finală, ca urmare a divizării cadrelor didactice în funcție de rezistența la schimbare (structura activității integrate cu elemente Reggio și programul de formare fiind aplicat în grupa rezistentă la schimbare), a fost că atitudinea față de schimbare a grupei experimentale (măsurată prin personalism, randament și conservatorism) s-a îmbunătățit semnificativ de la testarea inițială la testarea finală. Acest aspect a putut fi observat prin comparația rezultatelor inițiale cu cele finale în cadrul grupei experimentale și a fost validat prin rezultatele contrastante observate în grupa martor (unde personalismul, randamentul și conservatorismul s-au modificat pe parcursul studiului cu un procent de 24,4%). Astfel, putem concluziona faptul că atât implementarea structurii activității integrate cu elemente Reggio, cât și programul de formare a avut succes și aplicarea acestuia poate fi recomandată oricăror alte cadre didactice, indiferent de gradul de rezistență la schimbare.

Cadrele didactice rezistente la schimbare au fost analizate pentru a determina dacă pregătirea profesională, vechime sau gradul didactic influențează atitudinea acestora față de schimbare. Atitudinea cadrelor didactice față de reforma sistemului de învățământ și inovațiile introduse este influențată de gradele didactice și experiența în învățământ, dar nu este afectată de nivelul de pregătire profesională. Constatăm că cei cu gradul didactic I pot manifesta rezistență la idei și metode care ar putea aduce noutate în procesul educațional, considerând că nu este necesar

să se adapteze acestor schimbări. Ei preferă să păstreze abordări tradiționale și să continue învățarea în concordanță cu metodele pe care le-au învățat în timpul formării lor pedagogice.

Variabila grad didactic este strâns legată de vechimea în învățământ, deoarece titlul de deținător al gradului didactic I se câștigă în decursul multor ani de învățământ. Față de ce-a de-a doua variabilă constatăm că profesorii – educatori sunt refractari la schimbare, nu doresc includerea și aplicarea elementelor inovatoare în sistemul de învățământ pe motivul că sunt prea „bătrâni” pentru a se mai putea alinia altor schimbări și că o „lecție deja știută” se aplică consecvent.

Nu în ultimul rând, prin intermediul secțiunilor 4 și 5 am determinat faptul că 97% dintre cadrele didactice rezistente la schimbare desfășoară studiu individual în vederea formării privind schimbările educaționale. Acest lucru este îmbucurător și evidențiază dorința de formare continuă a cadrelor didactice rezistente la schimbare, în ciuda atitudinii inițiale a acestora. Participarea la cursurile de formare nu diferă în funcție de pregătirea profesională, dar diferă în funcție de vechimea în învățământ și gradul didactic. Participarea la cursuri de formare este direct proporțională cu vechimea în învățământ. De asemenea, am observat că participanții fără grad didactic participă la un număr semnificativ redus de cursuri de formare prin comparație cu participanții cu gradul I, gradul II sau definitivat. Mai mult decât atât, răbdarea, gândirea creativă, abilitățile de comunicare și organizarea muncii sunt caracteristicile pe care respondenții le-au considerat esențiale pentru un cadru didactic care să fie deschis la schimbare. Aceste abilități sunt dezvoltate prin intermediul programului de formare cu elemente inovatoare în abordarea Reggio Emilia folosit în cadrul acestui studiu și pot reprezenta unul din motivele pentru succesul avut de acesta.

Acest studiu și-a propus analiza literaturii de specialitate în domeniu (O1), precum și principalele schimbări aduse de curriculumul în vigoare din România, aspecte detaliate în cuprinsul capitolului 1 a tezei de față. (O2) Elaborarea și implementarea alternativei educaționale în învățământul preșcolar Reggio Emilia și a programului de formare a cadrelor didactice din grădinițele participante. Acest obiectiv a fost validat prin *implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate și implementarea programului de formare „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale*. Cadrele didactice au fost evaluate prin intermediul secțiunii 2 a chestionarului, fiind identificat un total de 112 participanți reticenți la schimbare. Aceștia sunt cei care au beneficiat de programul de formare, făcând parte din grupa experimentală.

Studiul curent a avut ca obiectiv (O3), determinarea eficienței programului de formare prin compararea atitudinii inițiale față de schimbare (înainte de implementarea programului) cu cea finală (după implementarea programului), analiza realizându-se prin comparație cu grupa martor. De asemenea, (O4) al cercetării a vizat identificarea cadrelor didactice rezistente la schimbarea educațională. După cum a fost evidențiat de ipoteza specifică 1, programul de formare a avut un efect benefic asupra cadrelor didactice rezistente la schimbare. Analiza statistică a evidențiat faptul că programul de formare a avut efecte pozitive asupra nivelului de personalism, randament și conservatorism al participanților din grupa experimentală (prin comparație cu grupa martor). Astfel, putem concluziona faptul că programul de formare a avut un efect benefic asupra atitudinii față de schimbare a cadrelor didactice rezistente la schimbare.

Nu în ultimul rând, prezentul studiu a avut ca obiectiv (O5) evidențierea relației dintre atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar și variabilele: grad didactic, vechime în învățământ, pregătire profesională. Contrar celor enunțate în ipoteza specifică 2, analiza statistică a indicat că pregătirea profesională a cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar nu influențează atitudinea acestora. Pe de altă parte, sunt confirmate, vechimea în învățământ și gradul didactic fiind factori care influențează atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbare.

Astfel, ipoteza generală: Elaborarea și implementarea unor schimbări educaționale în învățământul preșcolar, de tipul unei noi alternative educaționale și a unui program de formare aferent, generează efecte în atitudinea cadrelor didactice față de schimbarea educațională și în optimizarea procesului instructiv-educativ din grădiniță, în funcție de variabile precum nivel de studii, vechime și grad didactic, a fost validată.

Cele două elemente inovatoare:

-implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate;

-implementarea programului de formare "Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia" aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale, au deschis noi orizonturi de aplicare pentru instituțiile abilitate ce susțin învățământul de educație din România (Ministerul Educației), cât și pentru organizațiile nonguvernamentale ce stabilesc și coordonează formarea continuă a personalului didactic la nivel de sistem de învățământ preuniversitar (UNICEF, OvidiuRO, Step by Step, WorldVision- Start în educație) cu deschidere către realizarea următoarelor acțiuni:

- cercetări științifice naționale promovate de Ministerului Educației;

- prezentarea rezultatelor cercetării noastre în consfătuirile naționale, anuale pentru învățământul preșcolar în vederea implementării programului de formare profesională în abordarea Reggio Emilia (12 septembrie 2024, București);
- parcurgerea programului de formare la nivel național, de către colegii inspectori pentru educație timpurie prin organizarea unei sesiuni dedicate perfecționării în domeniul de specialitate (4-6 septembrie 2023, București);
- organizarea unor sesiuni de formare și pregătire profesională continuă prin centrele partenere ale Ministerului Educației: (Centrul Step by Step, Centrul UNICEF, Centrul WorldVision și a altor Centre Comunitare Integrate)- 5 noiembrie 2023;
- includerea în oferta educațională a Casei Corpului Didactic din Galați, a programului de formare în specialitatea -învățământ pentru educație timpurie;
- dezvoltarea de practici aplicative/ manifestări științifice/ schimburi de experiențe, parteneriate ale instituțiilor conexe din sfera educațională- ONG-uri;
- parcurgerea programului de formare Reggio în cadrul atelierului de dezvoltare și formare a cadrelor didactice „100 de povești Moldova”, parte integrantă a proiectului „Podul de cărți pentru copii” implementat în baza parteneriatului Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova cu Asociația OvidiuRO (20 august 2024, Galați);
- editarea unui ghid de bune practice pentru învățământul preșcolar și extinderea publicațiilor în revistele de specialitate la această temă;
- promovări ale rezultatelor învățării pe pagina de youtube în domeniul învățământului preșcolar, ale Inspectoratelor Școlare Județene din țară.

1. ASPECTE GENERALE PRIVIND SCHIMBAREA EDUCAȚIONALĂ

1.1. Delimitări conceptuale

Procesul de schimbare a fost subiectul unui interes de durată al experților în domeniu, începând cu (anii '60), însă în contextul cultural românesc, abordarea acestui fenomen a fost relativ limitată. Reforma învățământului românesc a debutat odată cu adoptarea Legii învățământului nr. 84 din 1995. Autoritățile educaționale din România și-au fundamentat inițiativa de reformă pe o serie de principii esențiale. Acestea au cuprins o abordare comprehensivă a schimbării în cadrul sistemului de învățământ, cu accentul pus pe priorizarea acțiunilor inovatoare la nivelul macrostructurii și microstructurii. De asemenea, reforma s-a bazat pe o restructurare inovatoare a întregului sistem de educație, evidențiind o evoluție a schimbărilor pedagogice către niveluri superioare de creativitate.

În acest context, a fost inițiat de către Președintele României, Proiectul de reformă a educației, ce reprezintă proiectul de țară care își propune să devină reperul asumat, de care România are nevoie, pentru a îmbunătăți și moderniza învățământul românesc. „Ritmul alert al inovării și tehnologizării determină permanente modificări considerabile în sistemul de educație, care are nevoie de o nouă viziune asupra procesului de învățare care să includă flexibilizarea curriculumului și centarea lui pe dezvoltarea competențelor cheie, stimularea și valorificarea creativității, o mai bună comunicare între cadrele didactice și elevi, punerea în valoare a abilităților și talentelor fiecărui tânăr, anticiparea nevoilor pieții muncii ș.a. Astfel, va fi sprijinită dobândirea de competențe cheie relevante pentru integrarea socio- profesională a elevilor, ceea ce va contribui la dezvoltarea pe termen lung a economiei naționale” [187, p.2].

„Începând cu anul 2016 și până în prezent, Proiectul „România Educată” a beneficiat de cea mai largă consultare publică din România privind educația, pe parcursul căreia au fost organizate dezbateri referitoare la opțiunile strategice ale României pentru sistemul de învățământ, la care au participat toate părțile interesate (ONG-uri, școli și universități, profesori, părinți, elevi, studenți, experți, angajatori, reprezentanți ai mediului privat, cetățeni)” [187, p.2].

„Crearea unui spațiu european al educației, prin adoptarea, în februarie 2021, a „Rezoluției Consiliului Uniunii Europene privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației (2021-2030)”, oferă condiții pentru a îmbunătăți calitatea,

caracterul incluziv și dimensiunea digitală și ecologică a sistemelor educaționale ale statelor membre” [187, p.3].

„În consecință, luând în considerare atât necesitatea continuării și intensificării eforturilor de țară pentru dezvoltarea sistemului de educație din România, cât și recomandările europene, se impune operaționalizarea și implementarea Proiectului „România Educată” prin implementarea setului aferent de obiective și ținte strategice, având ca efect îmbunătățirea rezultatelor învățării pentru nivelul de învățământ preșcolar”: [187, p.4].

-„asigurarea calității educației timpurii prin: dezvoltarea unor rețele de creșe, grădinițe și alte servicii de educație timpurie antepreșcolară și preșcolară;

-dezvoltarea/ actualizarea standardelor ocupaționale necesare formării inițiale și continue adecvate a personalului didactic și de îngrijire; *formarea cadrelor didactice pentru centrarea procesului de predare-evaluare pe nevoile copilului;*

-revizuirea/ adaptarea permanentă a curriculumului și *utilizarea celor mai moderne abordări pedagogice* folosite în educația timpurie la nivel global, în scopul asigurării condițiilor pentru generalizarea treptată a cuprinderii cât mai multor copii în învățământul antepreșcolar și preșcolar din România.

- creșterea participării și calității educației timpurii:

-până în 2030, 30% dintre copiii cu vârsta până la 3 ani participă la educație antepreșcolară;

- până în 2030, 96% dintre copiii între 3-6 ani participă la educație preșcolară;

- până în 2025, va fi realizat un curriculum național pentru toate nivelurile de educație timpurie” [187, p.5].

Astfel, politicile educaționale din România, promet o reformă profundă în educație ce anticipează nevoile majore de schimbare ale cadrelor didactice, într-o societate aflată în plin proces de transformare. Schimbarea este promovată la nivelul întregului sistem educațional plecând de la instituțiile guvernamentale, la reformele educaționale promovate de Ministerul Educației prin Legea Învățământului Preuniversitar 2023, a Asociațiilor pentru valori în educație-parteneri de implementare și ajungând la specialiștii din educație, care au formulat diverse încercări de a delimita termenul de schimbare.

Lapière,[apud 6, p.13], inițiază încercarea de definire a conceptului de schimbare, plasându-l în contextul mai larg al schimbării sociale. Continuarea efortului de definire a noțiunii

de schimbare este propusă de G. Rocher, [apud 6, p.14], acesta evidențiind distincția între schimbarea socială și evoluția socială. Schimbarea socială se referă la transformări vizibile ce apar într-un interval scurt de timp, în timp ce evoluția socială descrie transformările societății pe termen mai lung. Există o interdependență între aceste concepte, deoarece schimbarea socială influențează evoluția socială.

A.M. Huberman,[apud 6, p.14], descrie conceptul de schimbare în termenii inovației, definind-o ca o noutate, o transformare, o îmbunătățire, aducându-i valoare. În această optică, schimbarea poate fi considerată o inovație atunci când își propune să aducă un plus de valoare în realizarea obiectivelor stabilite.

O încercare suplimentară de a defini conceptul de schimbare este prezentată de M. Fullan, [apud 6, p.15], care îl asociază complementar cu ameliorarea școlară.

„Una dintre cele mai importante caracteristici ale ameliorării școlare, putem sublinia enumerarea făcută de L. Stoll și D. Fink:

- Capacitatea de a accepta schimbarea, indiferent de șocul care o declanșează;
- Utilizează strategii pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- Verificarea condițiilor interne care încurajează schimbarea;
- Contribuie la îmbunătățirea rezultatelor obținute de către elevi etc” [apud 6, p.15] .

Pe baza acestei definiții, observăm că îmbunătățirea în cadrul instituției școlare reprezintă un aspect integrant al procesului de transformare educațională.

Putem conceptualiza schimbarea prin prisma renovării, care reprezintă un termen sinonim cu ameliorarea în cadrul contextului școlar. Renovarea implică o transformare, modernizare și actualizare a practicilor care pot fi considerate depășite.

Conform lui Cristea Sorin, în lucrarea sa „*Dicționar enciclopedic de pedagogie*”, termenul de schimbare este asociat cu conceptul de reformă în domeniul educației. El susține că „reforma educației reprezintă o formă de schimbare de calitate superioară, ce justifică modificări ample ale sistemului de învățământ în ceea ce privește orientarea, structura și conținutul acestuia”[46, p.74].

„Un alt principiu crucial prezentat de Gh. Tomșa a fost implicarea proactivă în procesul de schimbare structurală și sistemică, cu accent pe fundamentarea reformei pe baze psihologice, filosofice și sociologice” [64, p.17].

Reformele educative care implică schimbări pedagogice, presupun ajustări la nivelul finalităților, a structurii sistemului de învățământ incluzând nivelurile, etapele și ciclurile de învățământ, conținuturile, resursele (materiale, umane, financiare, informaționale) și modalitățile de organizare a procesului de învățare, tehnologii de conducere managerială, precum și

instrumente de gestionare administrativă la nivelul planului de învățământ, programelor și manualelor școlare.

O altă modalitate de a defini schimbarea este prin intermediul termenului „adaptare”. Adaptarea implică o revizuire și îmbunătățire a cadrului existent, pe când schimbarea presupune o reorganizare a întregului cadru. Concluzionăm că adaptarea poate reprezenta atât o etapă în procesul de schimbare, cât și un scop și mijloc prin care schimbarea devine posibilă.

Schimbarea educațională mai poate fi definită și din prisma *conflictului social*.

Dahrendorf R. [apud 4, p.17] potrivit căreia, schimbarea reprezintă lupta pentru putere și autoritate, socialul încercând să modifice structura forțelor de producție. Conflictul social poate duce și la tulburarea codurilor, apariția unor contestații, toate acestea neducând la o schimbare educațională.

Schimbarea educațională poate fi asociată și cu termenul de *conflict socio-cognitiv*, acest conflict producându-se la nivelul structurilor operatorii și de gândire, elemente definitorii în determinarea comportamentelor contestate ale individului.

Conform definițiilor prezentate de autorii citați, putem identifica următoarele caracteristici esențiale ale schimbării prezentate de Valerica Anghelache [6, p.17]:

- „Caracter global - schimbarea influențează diverse tipuri de organizații, cuprinzând atât entități economice, cât și instituții educaționale;
- Caracter imperativ - schimbarea este determinată de presiunile sociale care impun necesitatea adoptării inovațiilor;
- Fenomen colectiv - afectează atât indivizii, cât și organizațiile în ansamblul lor;
- Implicații structurale și funcționale - schimbarea generează ajustări la nivel micro și macrostructural;
- Durată extinsă - parcurge mai multe etape distincte în evoluția sa;
- Structură operativă - inițiază inițial dezechilibre și conduce ulterior la o altă formă de echilibru” [6, p.17].

Față de cele prezentate, putem concluziona că în majoritatea cazurilor, schimbările educaționale au la bază modificări inițiate la nivelul contextului social, cu toate că ideal ar fi ca schimbarea să fie rezultatul necesităților și cerințelor interne ale instituției școlare. Pentru ca o organizație școlară să funcționeze eficient, trebuie să aibe capacitatea de a se adapta la schimbările care au loc în societate.

Schimbările educaționale nu sunt conduse direct și imediat de cerințe sociale, ci mai degrabă mediate de logica internă a sistemului educațional. Raționamentul social nu coincide

întotdeauna cu logica învățământului. M. Fullan, prezintă câteva caracteristici definitorii ale schimbării educaționale:

- „Există mai multe variante ale schimbării;
- Indivizii trebuie să înțeleagă schimbarea și impactul acesteia asupra lor;
- Schimbarea trebuie adaptată fiecărei organizații școlare;
- Există o strânsă legătură între presiune, sprijin, ajutor și încurajare;
- Trebuie evitate abordările autoritare și laissez-faire, focalizându-se pe modificările ascendente și descendente;
- Schimbările presupun o serie de inovații;
- Elementul pe care dorim să-l schimbăm este integrat într-un sistem cu componente interdependente, astfel încât modificarea acestui element influențează schimbarea celorlalte componente ale sistemului;
- Schimbarea educațională necesită perseverență;
- Organizația școlară nu experimentează o dezvoltare continuă, ci trece prin perioade de activitate și apoi de consolidare, alternând între ele;
- Nu toată lumea este deschisă la schimbare;
- Schimbarea este un proces, nu un eveniment.

Procesul de schimbare trebuie să fie specific fiecărei organizații școlare și presupune următorii pași:

- Identificarea nevoilor fiecărei școli;
- Utilizarea rezultatelor obținute în scopul diagnosticării în procesul de planificare;
- Determinarea priorităților și concentrarea atenției asupra activităților esențiale și interdependente;
- Ajustarea cadrului conceptual și metodologic pentru a îmbunătăți procesul de învățare și educare;
- Implementarea schimbărilor;
- Supravegherea și evaluarea planurilor strategice în conformitate cu realitatea din domeniul educațional” [apud1, p.189].

În opinia noastră, se impune o concretizare a definiției schimbării educaționale, astfel: pentru a realiza o schimbare educațională eficientă în cadrul unei organizații școlare, trebuie să avem în vedere obiectivele propuse, motivul schimbării, ce dorim să schimbăm și modalitatea prin care dorim să realizăm aceste schimbări, prezentată de noi în figura 1.1.

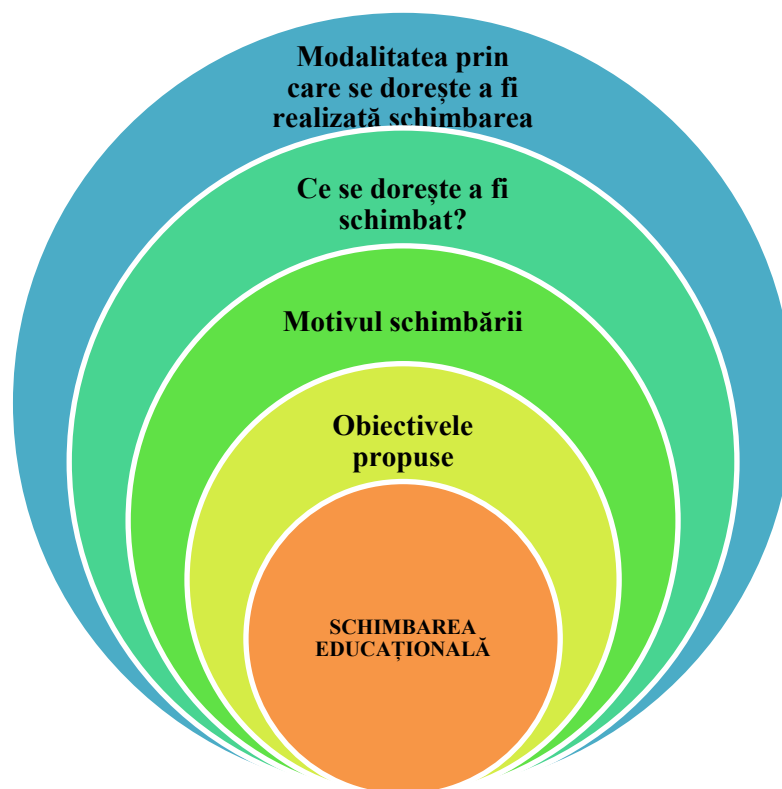


Figura 1.1 Definiția schimbării educaționale în opinia autorului

Cele patru direcții de acțiune ale schimbării educaționale se aplică la toate nivelurile ierarhiei învățământului în raport cu responsabilitățile și atribuțiile ce le revin. Deci, schimbarea educațională poate să se producă numai dacă în mod conștient se va ține seamă de toți factorii implicați în procesul de schimbare.

1.2. Componentele procesului de schimbare educațională

Schimbarea educațională implică stabilirea și atingerea unor obiective, atât la nivel individual, cât și la nivelul organizației școlare. Realizarea acestor obiective depinde de diverși factori care influențează procesul de schimbare, precum și de condițiile care pot sprijini sau împiedica această transformare. Agenții care se implica în promovarea schimbării sunt, de asemenea, un aspect crucial în această ecuație. Factorii sunt elementele care facilitează îndeplinirea schimbării, conform lui J.P. Durand și R. Weil, [apud 6, p.30].

Anghelache, V., identifică o clasificare diversă a factorilor decizionali ai schimbării, detaliată și prezentată de noi în figura 1.2.

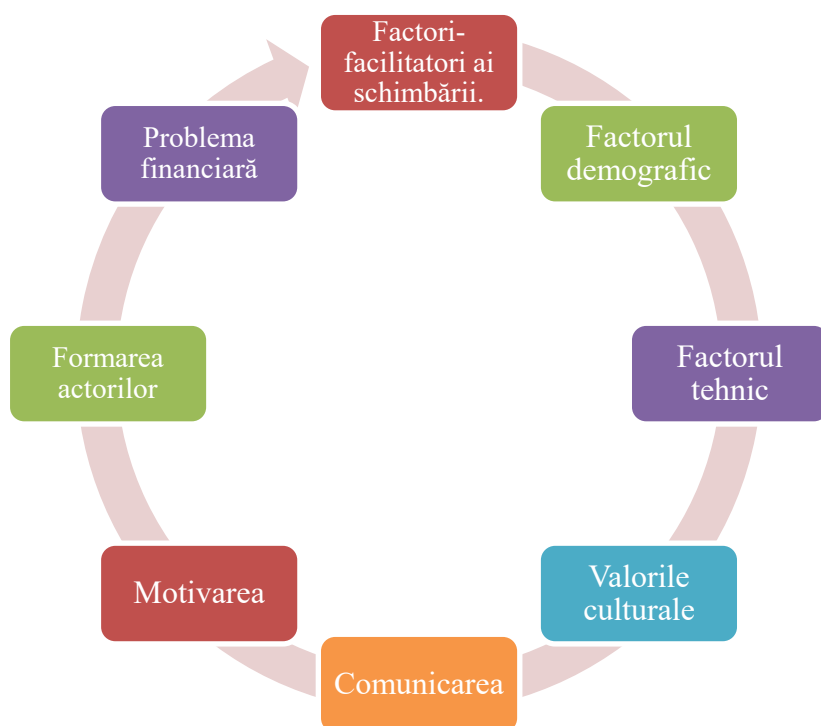


Figura 1.2 Modelul factorilor facilitatori ai schimbării

Un element crucial în procesul de schimbare îl reprezintă *factorul demografic*. Se poate constata o interdependență între creșterea demografică și transformarea educațională, aspect evidențiat în analiza schimbării educaționale în contextul rural în comparație cu mediul urban.

De exemplu, în mediul rural, unde populația este mai redusă, se observă că procesul de adaptare la schimbare este mai lent și mai dificil. Încă există cadre didactice care preferă metodele tradiționale de predare-învățare, ceea ce conduce la o anumită reticență față de abordările moderne, care promovează interacțiunea activă în procesul de învățare, și față de utilizarea diverselor mijloace tehnologice moderne (cum ar fi proiectorul, flipchart-ul, retroproiectorul, videoproiectorul etc.).

Un alt factor determinant al schimbării îl reprezintă *progresul tehnic*, având un rol central în generarea transformărilor în domeniul educațional. Este important să subliniem influența noilor tehnologii de informație și comunicare în mediul școlar. Aceste tehnologii facilitează accesul la informații într-un mod extins, stimulează creativitatea și favorizează inovația.

În societatea contemporană, asistăm la un fenomen interesant legat de interconexiunea dintre progresul științific și învățământ. Această relație nu este deloc nouă și s-a manifestat în toate epocile și civilizațiile prin intermediul transmiterii progreselor în știință și tehnologie în cadrul procesului educațional. Astfel, o serie de inovații tehnologice au fost integrate în procesul de

învățământ pentru a facilita transmiterea și asimilarea cunoștințelor de către elevi. Noile tehnologii permit copiilor să învețe prin intermediul cercetării și descoperirii, facilitând interacțiunea și răspunsul la stimuli vizuali sau auditivi.

Chiar dacă introducerea noilor tehnologii implică costuri semnificative, acestea aduc cu sine economisirea de timp și stimulează anumite fenomene și procese. Cu toate acestea, este important să subliniem că acestea nu pot înlocui experimentele și observația directă. Pe lângă beneficii, noile tehnologii pot avea și dezavantaje, inclusiv „depersonalizarea individului și restrângerea libertății sale de acțiune, limitarea creativității și a dorinței de implicare” după cum afirmă V. Anghelache [6, p.31].

Valorile culturale ale școlii reprezintă un alt factor important al schimbării. Ele sunt considerate ca fiind cele care ghidează promovarea unui tip sau altul de schimbare educațională. Este foarte important ca școala să-și creeze propriul sistem de valori culturale după care să își ghideze activitatea.

Schimbările educaționale sunt influențate de o serie de variabile, inclusiv cele biologice, psihologice, organizaționale și socio-culturale. Vârsta, ca variabilă biologică, joacă un rol semnificativ în procesul de promovare a schimbărilor. De exemplu, profesorii aflați aproape de finalul carierei pot manifesta o reticență în adoptarea și promovarea noilor practici educaționale. Acestora le este mai confortabil și mai sigur să rămână fideli tradiționalismului. În contrast, profesorii mai tineri sunt deseori mai interesați și mai dornici să experimenteze strategii moderne de predare și învățare.

„Între tradiție și modernizare trebuie să existe un echilibru dinamic, ele fiind două momente ale unui proces unic – dezvoltarea neîntreruptă a învățământului. Tradiția constituie o bază reală pentru înfăptuirea unor inovații. Acestea nu se plantează niciodată pe un loc gol, în timp ce modernizarea este chemată să valorifice toate aceste elemente pozitive și să impună totodată principii, modalități și tehnici noi de organizare și desfășurare a învățământului”[119, p. 467].

Corect și esențial este ca profesorii, indiferent de vârstă, să conștientizeze că rolul lor nu se limitează doar la transmiterea de cunoștințe. De asemenea, ei au responsabilitatea de a contribui la dezvoltarea abilităților și talentelor elevilor, oferindu-le constant oportunități pentru a asimila cunoștințe și a-și dezvolta aptitudinile și competențele.

Cadrele didactice, indiferent de vârstă, ar trebui să adopte o atitudine deschisă față de evoluția tehnologiilor didactice și a metodologiilor de predare, recunoscând că acest proces este unul evolutiv, care a evoluat de la metodele rudimentare la tehnologii avansate bazate pe o metodologie îmbunătățită a predării. Principiul fundamental este tranziția de la „a învăța pentru a ști” la „a învăța pentru a face”.

În ceea ce privește *variabila de gen*, analizele statistice realizate de-a lungul vremii, indică faptul că bărbații pot fi mai reticenți în fața schimbărilor, în comparație cu femeile, care sunt mai deschise către noutate, analiză și reflecție.

Referitor la *variabilele psihologice*, creativitatea este un aspect important, termenul fiind introdus în psihologie de către G. Allport. Creativitatea reprezintă capacitatea de a genera idei noi, iar progresul societății se datorează activității creative a indivizilor. Aceasta este considerată cea „mai înaltă formă a activității umane” conform afirmațiilor lui Gh. Tomșa [148, p.48]. Cadrele didactice creative sunt persoane deschise la noutate, iar comportamentul lor este orientat către promovarea schimbărilor.

Unitățile școlare creative adoptă o viziune independentă, definindu-și direcția indiferent de presiunile externe. Acestea privesc barierele în calea schimbării ca pe provocări, transformând rezolvarea problemelor și identificarea soluțiilor într-o activitate constantă.

În ceea ce privește *variabilele organizaționale*, putem menționa tipul de management care integrează elemente de cultură și climat organizațional. În școlile unde se practică un stil de management democratic participativ, cu o atenție constantă acordată atingerii obiectivelor și preocupare extinsă pentru problemele angajaților, s-a observat o deschidere continuă către inovație și o implicare susținută în promovarea schimbărilor educaționale.

Din cadrul *variabilelor sociale*, facem referire la structura societății care la rândul ei, determină nivelul de trai. S-a constatat că o societate cu o structură democratică înțelege mai clar termenul de schimbare și prin urmare, va accepta cu ușurință schimbările survenite.

Pentru o mai bună ilustrare a variabilelor care influențează schimbările educaționale, oferim prin figura 1.3. structura schematică.

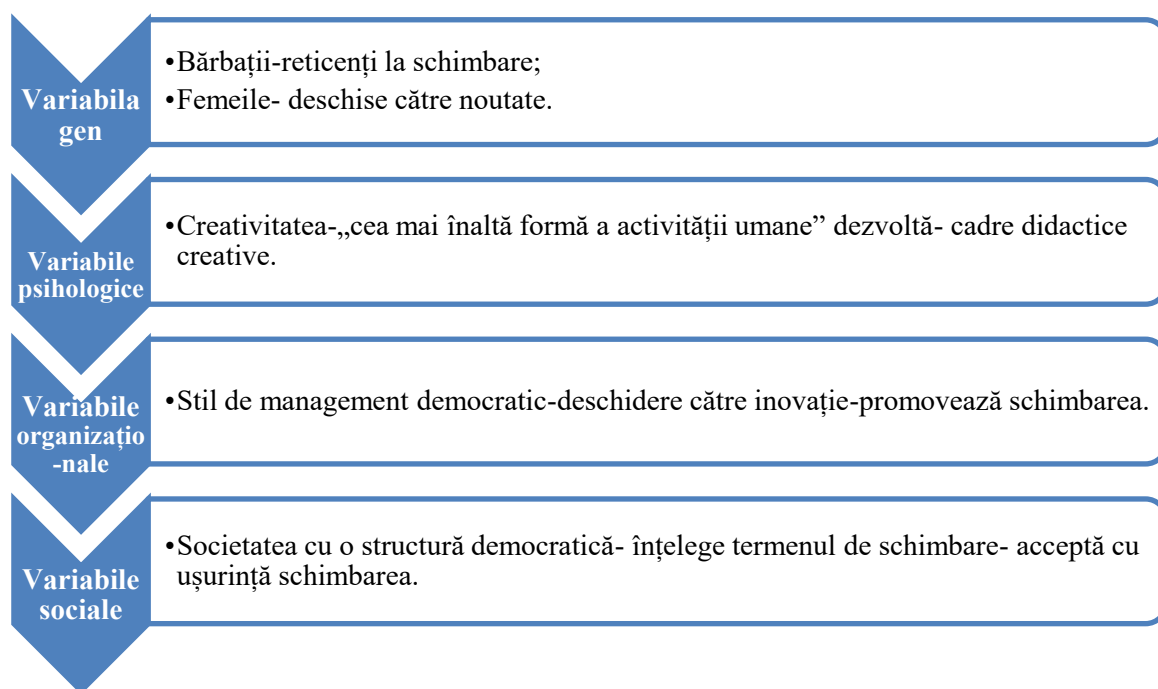


Figura 1.3. Modelul variabilelor schimbării educaționale

Deși nu au fost discutate în detaliu în literatura de specialitate, este important să menționăm și condițiile care influențează procesul de schimbare educațională. Aceste condiții pot fi fie favorizante, fie pot reprezenta obstacole în calea schimbării.

Deși acest aspect a fost abordat mai puțin, există autori care au acordat atenție acestor condiții ale schimbării educaționale. Una dintre aceste este *eficacitatea*, care indică faptul că schimbarea devine reală atunci când se reflectă în practica educațională, adică în comportamentul profesorilor, în relația dintre profesor și elev, și în performanțele elevilor.

O altă condiție a schimbării o reprezintă accentul pus pe *resursa umană*, *agenții* schimbării educaționale. Educatorii sunt cei care dețin rolul esențial în producerea și evaluarea schimbării educaționale, alături de copii, părinți, reprezentanți ai comunității.

O altă condiție amintită de autori este *comunicarea*. Schimbarea educațională va avea succes în momentul în care se deschid cât mai multe canale de comunicare, atât în interiorul sistemului școlar, cât și cu exteriorul acestuia.

Motivarea reprezintă o altă condiție a schimbărilor educaționale. Actorii schimbării educaționale trebuie să fie motivați prin încurajarea ideilor noi, recompensarea practicilor noi, recunoașterea dreptului de a greși.

Implicarea activă și participarea tuturor părților implicate reprezintă aspecte esențiale în procesul de schimbare educațională. Se observă că rezistența la schimbare este mai pronunțată în școlile în care membrii comunității au fost excluși în mare măsură de la procesul decizional. Acest tip de practici a condus la formarea unor școli care au avut tendința de a fi conservatoare și care

au opus rezistență schimbărilor în timp. Prin limitarea implicării membrilor organizației în procesul decizional, profesorii nu percep schimbarea educațională ca fiind deosebit de relevantă pentru dezvoltarea lor personală.

Este crucial să subliniem importanța *formării actorilor* implicați în procesul de schimbare educațională. Acești participanți trebuie să beneficieze de formare continuă, astfel încât să fie încurajați să își actualizeze constant atitudinile, concepțiile și comportamentul profesional. Acest proces este esențial pentru adaptarea lor la cerințele și noile paradigme ale schimbării în domeniul educațional.

Problema financiară a schimbării educaționale este o altă condiție importantă pentru realizarea schimbărilor educaționale. De problema financiară depind dezvoltarea personalului și procurarea resurselor necesare schimbărilor educaționale: bani, timp, spațiu, echipament, personal, materiale, etc. De exemplu, creșterea procentului din PIB pentru educație reprezintă o condiție esențială pentru promovarea schimbării educaționale.

Agenții schimbării educaționale sunt cadrele didactice și organizația școlară, în ansamblu, aceștia își promovează rolul deplin dacă condițiile de schimbare sunt îndeplinite (favorizante) și asigură pentru agenții schimbării puncte cheie ce pot determina rolul esențial în producerea și evaluarea schimbării educaționale.

În opinia noastră, condițiile schimbării educaționale prezintă o ciclicitate fără de care schimbarea nu poate fi realizată, prezentată în figura 1.4.



Figura 1.4. Modelul condițiilor ale schimbării educaționale

Încercând să explice ce și, mai ales, cum realizează schimbarea *agenților*, Z. Bogathy și C. Ilin consideră că analiza acestora implică trei abordări majore: „*abordări axate pe oameni*,

abordări axate pe sarcini și tehnologie și abordări axate pe structură și strategie". Z. Bogathy, C. Ilin, [apud 6, p.34].

Evident, în cazul absenței uneia dintre acestea, realizarea schimbării nu este posibilă, situație ce întrevide aplicarea măsurilor de corecție -figura 1.5.

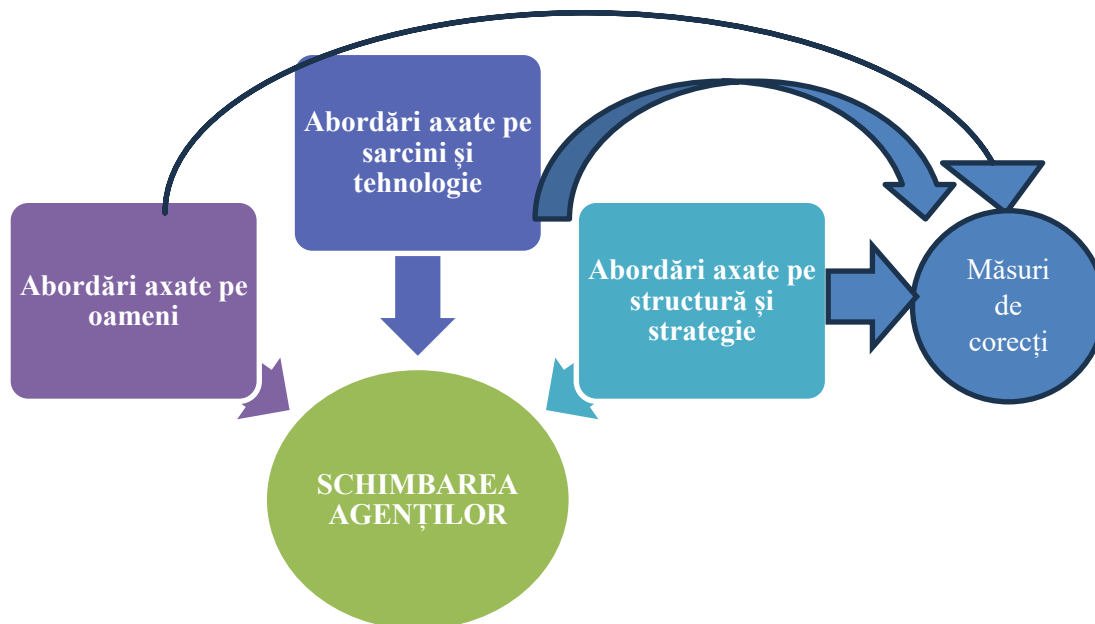


Figura 1.5. Consecutivitatea realizării schimbării agenților

În cadrul abordărilor axate pe oameni, trebuie să se analizeze obiectiv toate variabilele critice pe care schimbarea educațională le presupune și pentru aceasta, este nevoie de o pregătire prealabilă pentru schimbare, pregătire care, în cazul cadrelor didactice și al școlii, lipsește de cele mai multe ori, schimbarea educațională fiind doar anunțată, iar profesorii și copiii fiind nevoiți să se adapteze din mers schimbărilor survenite.

Această pregătire trebuie să țină seama de două variabile majore și anume, gradul de satisfacție al angajaților și percepția riscului personal determinat de schimbare, precum și de așteptările angajaților față de efortul depus în vederea schimbării. Dacă gradul de satisfacție personală al angajaților este scăzut și riscul schimbării este minim, atunci se poate vorbi despre o bună pregătire pentru schimbare.

În cazul așteptărilor angajaților se poate preciza faptul că, atunci când sunt minime și efortul pe care îl vor depune angajații va fi minim, dacă așteptările sunt supraevaluate, atunci există riscul neîmplinirii, ceea ce ar deteriora mult situația.

În cadrul abordărilor axate pe tehnologie, accentul se pune pe inovarea proceselor tehnologice. În cadrul abordărilor axate pe structură și strategie, accentul este pus pe redefinirea structurii organizației, reanalizarea misiunii organizației, a obiectivelor și a planurilor acesteia.

Această abordare o regăsim în cadrul școlii, deoarece accentul se pune foarte mult pe utilizarea de noi tehnologii care își pun amprenta asupra actului instructiv-educativ, iar școala este pusă periodic în situația de a-și analiza misiunea, viziunea, țintele, obiectivele propuse pentru o reală orientare spre valorile modernității.

În viziunea lui V. Cojocaru „Schimbarea ca proces, poate fi realizată cu succes doar prin integrarea activității a cinci elemente de bază: (1) viziune; (2) scopuri, obiective; (3) stimulare; (4) resurse; (5) plan de acțiune.

În lipsa unui element/ factor procesul schimbării este deteriorat. Astfel, în absența unei viziuni clare, chiar cu prezența celorlalte elemente, nu poate fi realizată o adevărată schimbare. Această stare duce la confuzie.

Lipsa unor scopuri și obiective clare provoacă neliniște, iar a unor stimulenți ai schimbării intensifică rezistența. În cazul lipsei de resurse ne putem aștepta doar la frustrare, iar lipsa unui plan de acțiune provoacă o adevărată tortură, inadmisibilă în cadrul noilor orientări și direcții de conducere: [39, p.73], prezentate în figura ce urmează:

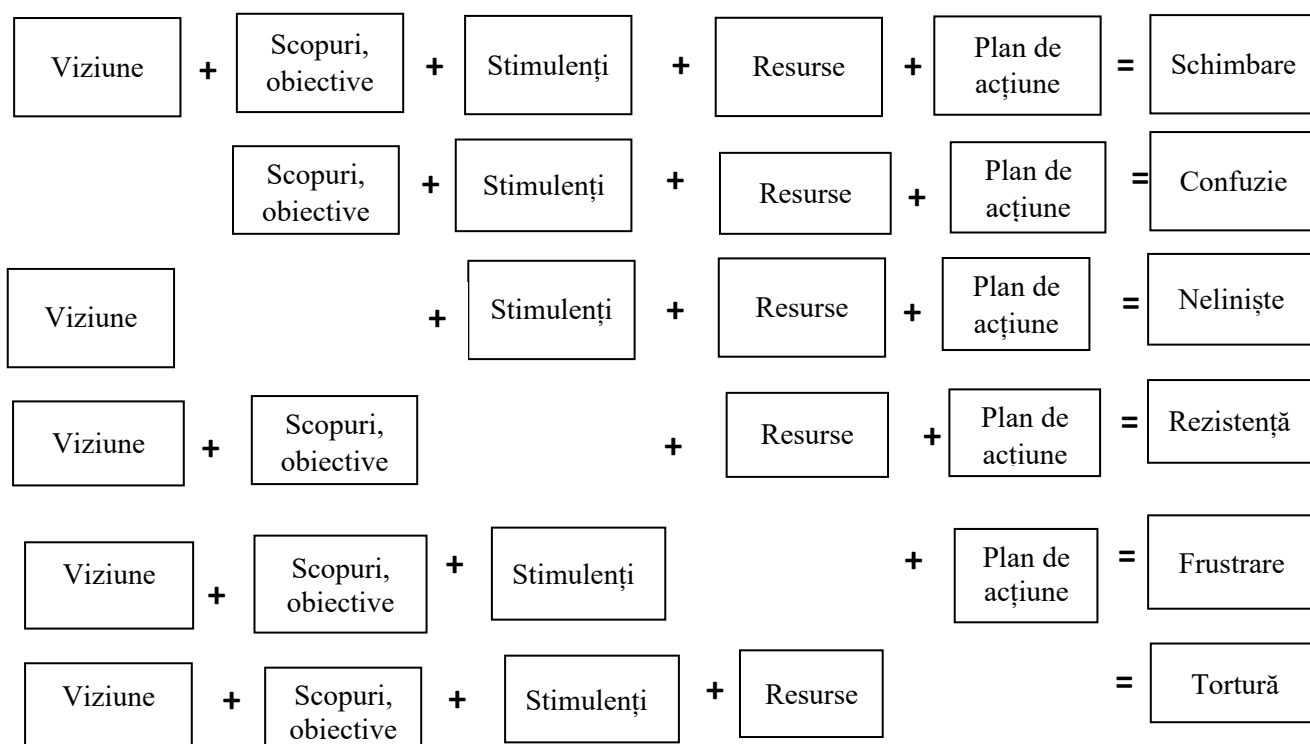


Figura1.6. Modelul de dirijare al schimbării complexe (Patterson, J)[apud 39, p.74]

„Menționăm, îndeosebi, că factorii de succes în schimbare, conform opiniilor specialiștilor în domeniu (A. Pettigrew, R. Whipp), se consideră (70, p.48,49):

- **evaluarea mediului;**
- **conducerea schimbării;**
- **resursele umane;**
- **corelarea schimbării strategice cu cea operațională;**
- **coerența**” [39, p.74].

În consecință, schimbarea educațională presupune existența unor agenți ai schimbării, dar și a condițiilor favorabile dezvoltării. Absența unui singur element din această ecuație conduce la întârzierea schimbării.

1.3. Principii de bază ale procesului de schimbare educațională

„Orice acțiune sau proces, inclusiv procesul schimbării educaționale se fundamentează pe un ansamblu de legi, norme, reguli care îmbracă forma unor proceduri, acestea având menirea să orienteze demersul respectiv către atingerea obiectivelor propuse și să-i asigure legitimitatea” precizează V. Anghelache” [6, p.51].

Pentru început se ia în discuție clarificarea celor trei concepte fundamentale: normativitate, normă, principiu.

„Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, „norma reprezintă o regula, sau o prevedere obligatorie, stabilită prin lege sau prin uz, recunoscută ca obligatorie sau recomandabilă, ceea ce ne permite să facem ipoteza că normativitatea se referă la ansamblul de reguli principii și cerințe care capătă caracter de normă, asigurând eficiența unei acțiuni. Elementul central al acesteia îl reprezintă principiul” [6, p.51].

„În limbajul obișnuit, pentru a defini termenul de *normativitate* putem utiliza mai multe expresii: trebuie să... / nu trebuie să..., este permis să... / nu este permis să..., este corect să...

Etimologic vorbind, cuvântul principiu își are sorginea în latinescul principium care înseamnă „început”, ceea ce ne îndreptățește să afirmăm că la nivelul oricărei acțiuni cauza primă se află în însuși principiul său de funcționare.

În literatura de specialitate nu există definiții ale principiului schimbării, dar ele sunt totuși cerințe esențiale, teze fundamentale, cerințe care asigură proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului de schimbare educațională. Principiul schimbării educaționale reprezintă un factor necesar în vederea promovării acestor schimbări.

Principiile schimbării educaționale îndeplinesc mai multe funcții:

- Orientează traseul schimbării înspre obiectivele propuse de manager și cadrele didactice;
- Reglează activitatea în situația în care rezultatele obținute nu corespund condițiilor;

- Normează procesul schimbării educaționale prin impunerea obligației de a adera la reguli pedagogice, psihologice, deontologice, științifice;
- Indică modificări precise ale relațiilor pe baza situațiilor create.

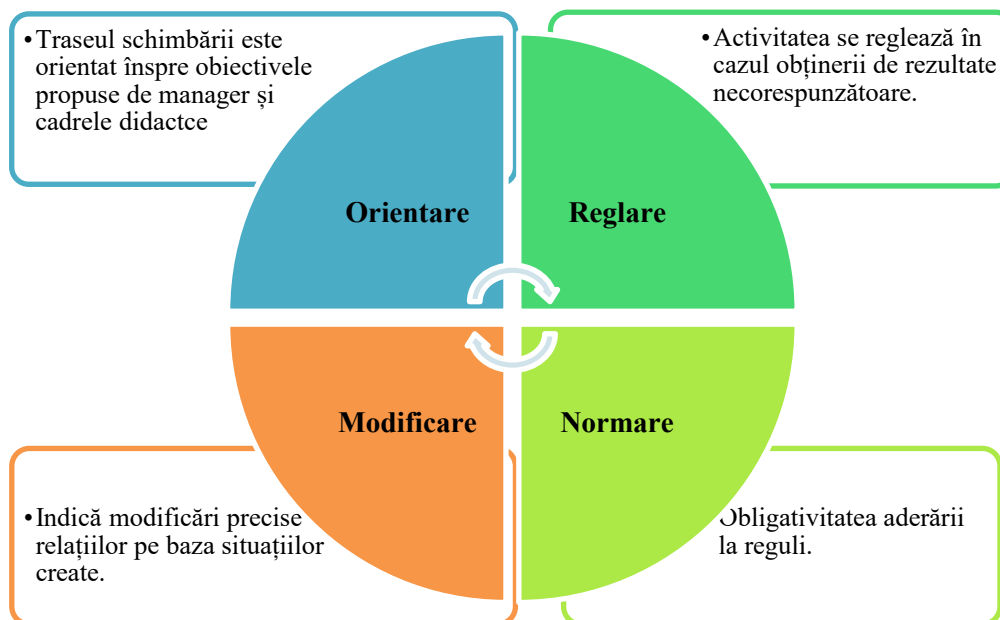


Figura 1.7. Modelul funcțiilor principiilor schimbării educaționale

O prezentare sintetică a funcțiilor principiilor schimbării educaționale elucidează atributele sale esențiale (figura 1.7).

Principiile schimbării educaționale se disting prin următoarele trăsături de bază (figura 1.8.):

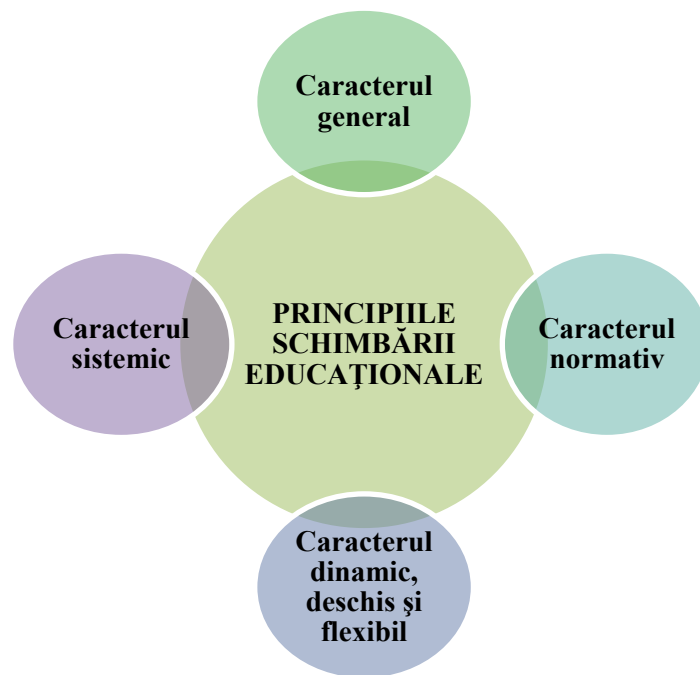


Figura 1.8 Modelul trăsăturilor principiilor schimbării educaționale

- „Caracterul general – principiile vizează toate componentele structural-funcționale ale procesului de schimbare educațională;
- Caracterul normativ – principiile au funcție de orientare și reglare în vederea stabilirii obiectivelor, în structurarea procesului de schimbare educațională, în alegerea strategiilor, etc;
- Caracterul dinamic, deschis și flexibil – principiile nu se regăsesc într-un număr fix și nu sunt date o dată pentru totdeauna, ele se pot schimba în funcție de variabilele care țin de contextul social, de noi date ale psihologiei și pedagogiei, de experiența cadrelor didactice, cele care promovează realizarea schimbărilor educaționale;
- Caracterul strategic și operațional – imprimă un sens funcțional procesului de schimbare educațională;
- Caracterul sistemic – principiile schimbării educaționale interacționează între ele, se cer a fi aplicate ca un ansamblu, în mod simultan și nu izolat” [6, p.53].

Principiile schimbării educaționale reprezintă, de fapt niște repere orientative pentru proiectarea și realizarea efectivă a procesului de schimbare educațională. Cu ajutorul lor, atât managerul unității școlare, cât și cadrele didactice trec peste tentația de a improviza. De asemenea, este bine știut că schimbarea în educație reprezintă schimbarea sistemului și a procesului de învățământ.

„Caracterul funcțional al principiilor schimbării se manifestă numai în măsura în care acestea reușesc să se plieze pe cele trei paliere esențiale:

- Proiectarea schimbării educaționale, ca nivel de maximă generalitate, realizată prin raportare la prescripții axiologice, sau prin capacitatea indivizilor/organizațiilor de a anticipa viitorul;
- Compatibilizarea cu cerințele procesului de învățământ, nivelul real, concret la care schimbările sunt configurate;
- Compatibilizarea cu cerințele de dezvoltare a organizației școlare, ca expresie a capacității școlii de a face față cerințelor externe”[6, p.54].

Se constată că se pornește de la general către particular, în sensul că primul palier se referă la a proiecta schimbarea educațională pentru a îmbunătăți procesul educațional, în ansamblu, al doilea palier se referă la îmbunătățirea acțiunii de schimbare la nivelul procesului didactic și cel de-al treilea palier se referă la capacitatea școlii de a răspunde solicitărilor societății.

„În funcție de această subordonare, se poate realiza și o taxonomie a principiilor schimbării educaționale, respectiv, principii generale ale schimbării, principiile schimbării individuale și principiile schimbării educaționale (figura 1.9.):

- Principiul fundamentării axiologice a schimbării;
- Principiul racordării la social;
- Principiul proiectării schimbării;
- Principiul stimulării motivației pentru schimbare;
- Principiul schimbării prin acțiune
- Principiul eficienței schimbării” (Anghelache, V. 2012).

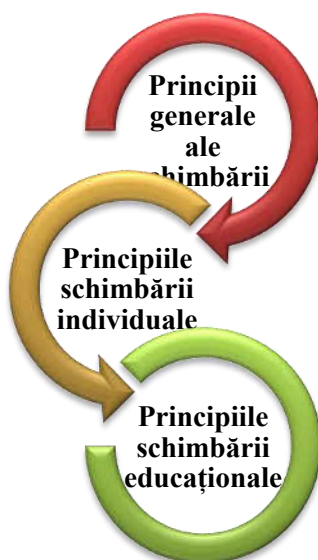


Figura 1.9. Modelul taxonomiei principiilor schimbării educaționale

În paragrafele următoare prezentăm aspectele ce descriu efectele acestor principii în direcția aplicabilității acestora.

Principiul fundamentării axiologice a schimbării

Din punct de vedere educațional, schimbarea trebuie să fie în concordanță cu valoarea, deoarece efectele schimbării educaționale se răsfrâng atât asupra pregătirii elevilor, cât și asupra cadrelor didactice și a școlii, în general. Tendința este de a asocia valoarea cu tradiția, însă elementele tradiționale nu pot fi evaluate drept valori decât atunci când ele satisfac criteriile de eficiență impuse de actul educațional.

Și în cazul schimbării educaționale, ele sunt considerate adevărate valori numai atunci când ele aduc un nivel superior al performanței. Educația se realizează prin intermediul valorilor care se concretizează în obiective, conținuturi, strategii etc. Exemplu, atunci când optăm pentru strategii noi, pentru metode activ-participative, ne gândim că prin intermediul lor vom înregistra salturi calitative și nu doar cantitative.

Din punct de vedere axiologic, schimbarea nu trebuie să preia valorile societății și să le transpună în principii proprii școlii. Școla trebuie să-și creeze propriile valori care să corespundă atât prezentului cât și cerințelor viitorului.

De asemenea, în materie de educație, nu putem delimita strict valorile educaționale bune de cele rele, nu putem stabili exact raportul tradițional-modern, deoarece, în contexte diferite, un element considerat nevaloros poate corespunde cerințelor școlii și poate aduce, prin aceasta un plus de valoare. Același lucru putem să-l afirmăm despre metodele de predare tradiționale care, în anumite secvențe ale predării se dovedesc eficiente și valoroase.

Concluzia pe care o putem trage este că nu trebuie să renunțăm la nimic din practica educațională tradițională, ci elementele tradiționale trebuie regândite și interpretate astfel încât ele să aducă un plus de valoare actului educațional -figura 1.10.

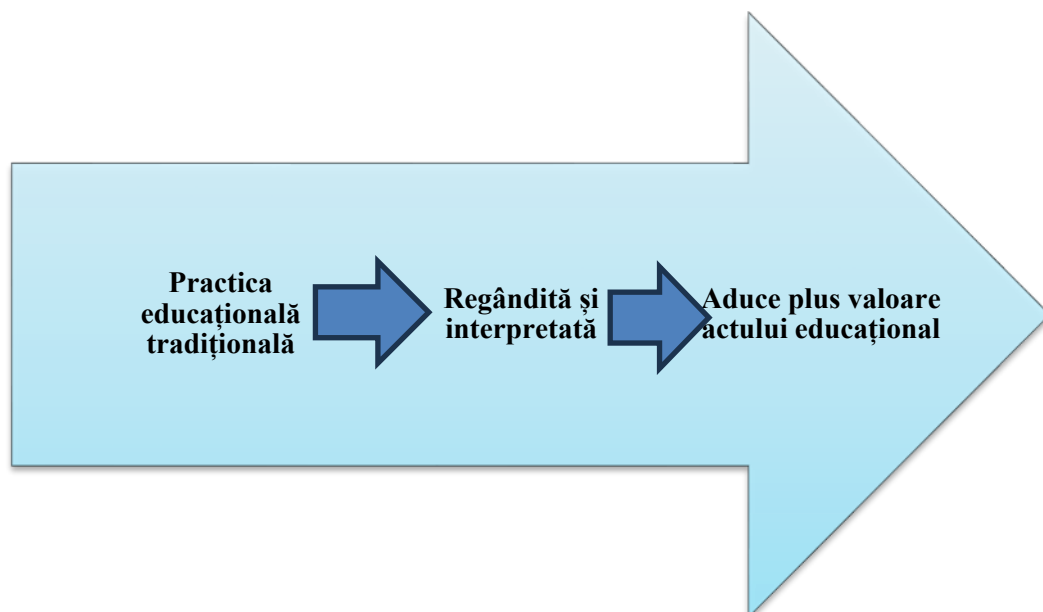


Figura 1.10. Modelul principiul fundamentării axiologice a schimbării

Schimbările educaționale își vor dovedi valoarea în timp prin aplicare, exersare, efectul lor terapeutic obținându-se în timp, ceea ce conduce și la rezultate observabile.

Principiul racordării la social

Acest principiu evidențiază importanța celor doi factori educativi, școala și societatea, în progresul educațional. Educația răspunde nevoilor sociale în vederea formării aceluia tip de personalitate cerut de societate. Schimbarea educațională este în concordanță cu dinamica societății. Între schimbarea educațională și schimbarea socială există o dublă condiționare:

- Schimbarea educațională este impusă de cerințele sociale, caz în care școala își alege misiunea, viziunea, strategiile, obiectivele în funcție de cerințele societății. Prin urmare, oferta educațională va corespunde acestor cerințe. Performanțele obținute la nivel de unitate vor fi aprobate de societate.
- Școala va selecta influențele socialului, pe motiv că nu toate influențele societății sunt benefice în vederea formării personalității educabililor. Școala va promova acele schimbări care sunt în acord cu propriile nevoi de dezvoltare- figura 1.11.



Figura 1.11. Modelul principiului racordării la social

Principiul proiectării schimbării

„Acest principiu apelează la capacitatea prospectivă a educației, obligând școala să se ancoreze în viitor. Din acest motiv, schimbarea educațională trebuie să răspundă unor cerințe sociale sau organizaționale previzibile, potențiale, dar neformulate. Aceasta va accentua calitatea școlii de principal generator al schimbării sociale, oferind indivizilor șansa de a se implica în transformarea societății” [6, p.58].

Principiul are o dublă accepțiune:

- Anticiparea evoluției de ansamblu a sistemului social, caz în care școala pregătește indivizii pentru cerințele viitoare, în vederea formării unei viziuni de ansamblu.
- Anticiparea schimbării organizaționale, caz în care școala își stabilește propria viziune, propriile obiective, propria strategie în vederea realizării schimbării educaționale.

Prin aceasta, școala va pregăti „actorii” schimbării și va pune la dispoziția lor resursele educaționale, materiale și financiare necesare. Prin anticipare se previn eșecurile și rezistențele la schimbarea educațională.

Acest principiu cere scoaterea în evidență a priorităților sistemice sau instituționale pentru a eficientiza activitatea educațională. Managerul școlar trebuie să posede competențe în proiectarea schimbării educaționale, trebuie să se raporteze la experiența anterioară, să stabilească

noile direcții în vederea schimbării educaționale și să diagnosticheze ineficiența activității anterioare- figura 1.12.

În proiectarea schimbărilor, managerul trebuie să se raporteze la caracteristicile procesului instructiv-educativ, la obiective, la cultura școlii și la climatul organizațional, de aceea se impune respectarea unor condiții esențiale care trebuie îndeplinite în această proiectare:

- Stabilirea obiectivelor care trebuie atinse prin introducerea schimbării educaționale;
- Schimbarea educațională propusă trebuie să fie realistă, concretă, tangibilă;
- Realizarea unui diagnostic organizațional;
- Schimbarea educațională trebuie să fie introdusă progresiv;
- Proiectarea trebuie să se transforme în activități concrete și eficiente;
- Proiectarea trebuie să aibă un caracter coerent, unitar.

Managerul școlar recurge de cele mai multe ori la proiectarea schimbării educaționale pentru a le concretiza, impunând echipei cu care lucrează să treacă la acțiune în vederea determinării schimbării educaționale.

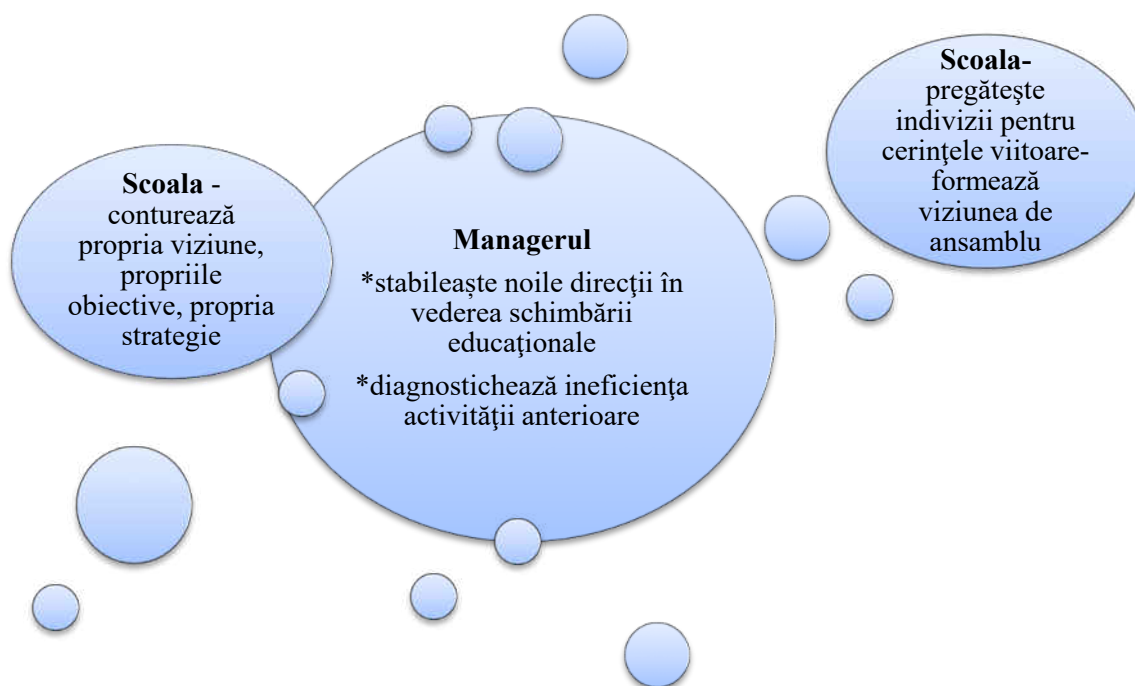


Figura 1.12. Modelul principiului proiectării schimbării

Principiul stimulării motivației pentru schimbare

Acest principiu evidențiază rolul foarte important pe care îl joacă motivația indivizilor în introducerea și susținerea schimbării educaționale. În plan educativ întâlnim permanent situații în

care cadrele didactice trăiesc tensiuni, încordări, trec prin adevărate conflicte interioare atunci când trebuie să lase în urmă anumite practici educaționale tradiționale și să adopte, fără teamă, noul.

Un manager școlar trebuie să-și motiveze permanent echipa în vederea implementării schimbării educaționale. Prin adoptarea acestei poziții, cu siguranță se va ajunge la creșterea performanțelor organizației școlare.

Schimbarea educațională se concretizează mai ușor în momentul în care devine consecința unei nevoi interne a individului, nevoie pe care dorește să și-o satisfacă, decât atunci când schimbarea vine impusă din exterior, caz în care, de cele mai multe ori, ne vom lovi de bariere și rezistențe în calea schimbării educaționale.

Ca o regula generală, școala trebuie să-și stabilească obiective, ținte care să corespundă cu obiectivele indivizilor, aceasta ducând la dezvoltarea și menținerea motivației echipei de cadre didactice- figura 1.13.

Atunci când indivizii apreciază, conștientizează și își doresc schimbarea, se implică total în promovarea acesteia. Cadrele didactice trebuie să perceapă schimbarea educațională ca fiind un real potențial de dezvoltare personală și profesională, nu ca pe o muncă asiduă sau ca pe o obligație.

Climatul organizațional din școală trebuie să fie unul bazat pe încredere, respect, competență, promovându-se munca în echipă și comunicarea între indivizi. „Motivația reprezintă sursa energetică majoră pentru promovarea schimbării în educație, în condiții de indiferență sau submotivare aceasta neputându-se concretiza” [6, p.62].

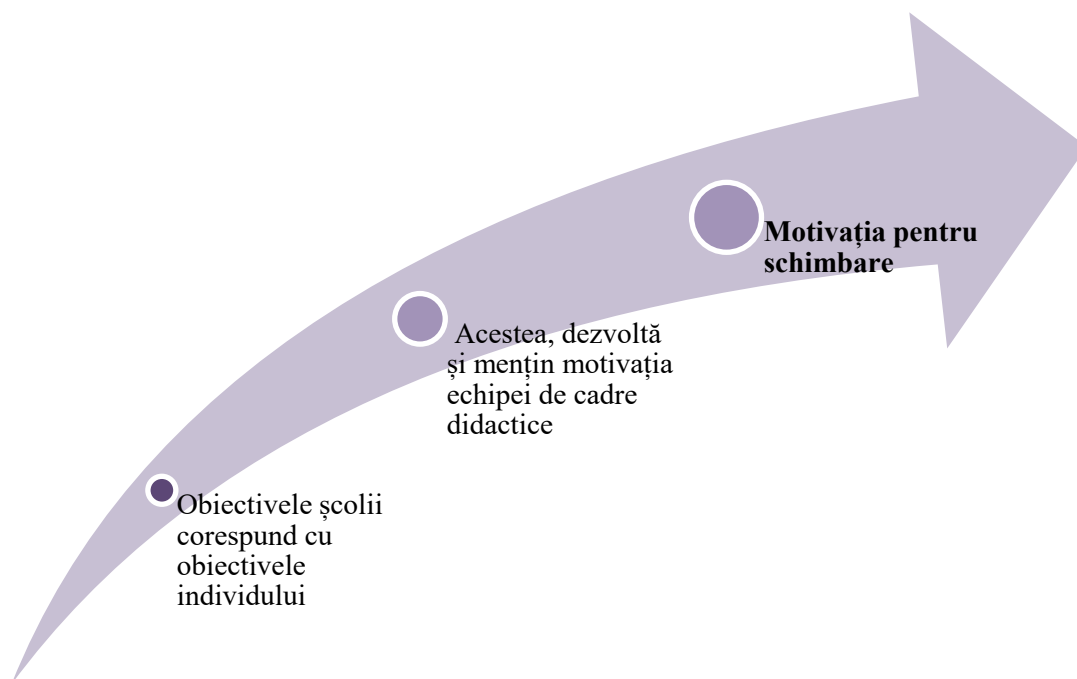


Figura 1.13. Modelul principiului stimulării motivației pentru schimbare

Principiul schimbării prin acțiune

Acest principiu evidențiază faptul că atât cadrele didactice cât și școala trebuie să devină agenți ai schimbării educaționale și nu trebuie doar să preia schimbările educaționale impuse din exterior. Schimbarea educațională trebuie inițiată în cadrul școlii, ceea ce ar asigura succesul în procesul de schimbare educațională. Indivizii unei organizații școlare trebuie să accepte și să înțeleagă faptul că o anumită schimbare este necesară.

Se pot desprinde trei etape în înțelegerea profundă a nevoii de schimbare:

- Perceperea nevoii de schimbare și a elementelor sale componente;
- Raportarea la vechile practici, prin aceasta analizându-se comparativ schimbarea;
- Evaluarea schimbării educaționale.

De asemenea, schimbarea educațională trebuie să fie adecvată unei nevoi interne de dezvoltare fie a individului, fie a școlii, să aibă stabilite obiective clare, să îmbrace o formă superioară schimbărilor anterioare și să fie accesibilă, concretă, eficientă.

Antonimul termenului de „acțiune” este termenul de „nonacțiune” care reprezintă rezistența la nou, mentalitate învechită, dezinteres, valori care nu trebuie promovate în educație, deoarece cu siguranță ar conduce la eșec.

În vederea implementării cu succes a schimbării educaționale, este necesară participarea efectivă a indivizilor, „actori” ai educației și în acest sens, se pot distinge mai multe trepte ale efectivității schimbării:

- Perceperea sensului schimbării;
- Înțelegerea necesității schimbării care se poate verifica prin feed-back permanent;
- Acordul în privința demarării acțiunii cu precizarea scopului și a tipului de schimbare ce se așteaptă;
- Acțiunea de schimbare propriu-zisă
- Consolidarea schimbărilor propuse.

A acțiunea înseamnă că individul renunță la practicile vechi și exersează schimbarea pentru a-i da valabilitate. Individul trebuie să acționeze conștient și activ pentru a nu se opri la simple propuneri, intenții care nu ajung să se concretizeze.

Orice proiect întocmit trebuie să se concretizeze într-un plan de acțiuni. În acest sens, un rol important îl are activitatea de grup, în echipă, cu posibilitatea permanentă de feedback.

S-a constatat că absolvenții școlilor în care se acceptă și se promovează schimbarea educațională corespund cel mai bine cerințelor societății, contrar celor care își desfășoară activitatea într-o școală în care promovarea noului rămâne pe un loc secundar.

În plan educațional, schimbarea reprezintă munca întregii echipe și nu acțiuni separate care cu siguranță nu ar duce decât la eșec.

„Se pot delimita cel puțin trei categorii de acțiuni:

- Tehnice, care descriu conținutul schimbării și posibilele rezultate ale acesteia;
- Manageriale, de gestionare a schimbărilor la nivelul clasei/școlii;
- Instituționale, care vizează relațiile interorganizaționale sau cu comunitatea” [6, p.64].

Respectarea acestui principiu este decisivă pentru dezvoltarea în materie de educație. Rezultatele vor fi maxime dacă schimbarea acționează dinspre interior spre exterior-figura 1.14.



Figura 1.14. Modelul principiului schimbării prin acțiune

Principiul eficienței schimbării

Acest principiu înglobează celelalte principii amintite anterior. Schimbarea educațională devine eficientă atunci când este valoroasă, raportată la cerințele societății, cât și ale școlii, este anticipată, proiectată, motivată și se traduce în acțiuni concrete.

Pentru a stabili dacă o schimbare este eficientă, managerul școlar trebuie să se raporteze permanent la obiectivele stabilite, să stabilească prioritățile, să gestioneze eficient timpul dedicat schimbării și să evalueze permanent traseul inovator- figura 1.15.

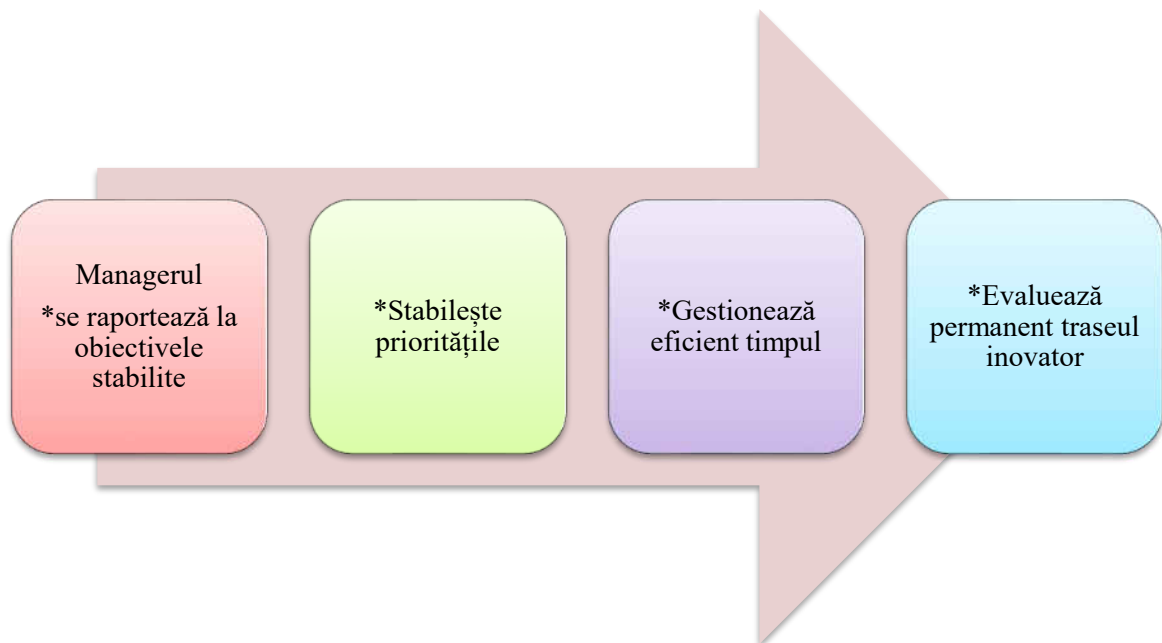


Figura 1.15. Modelul traseului unei schimbări eficiente

Tot pentru a stabili eficiența unei schimbări educaționale, aceasta trebuie măsurată, evaluată permanent în vederea depășirii unor aspecte mai puțin eficiente care ar împiedica implementarea proiectului de schimbare.

Managerul școlar trebuie să fie preocupat de asigurarea eficienței schimbării educaționale ca o condiție esențială a asigurării calității procesului educațional și a resursei umane.

În absența principiilor menționate, ne-am afla în situația de a promova schimbarea în mod arbitrar, cu șanse minime de a se operaționaliza sau am eșua lamentabil. În procesul de reformare a școlii românești, este foarte importantă respectarea acestor principii ale schimbării educaționale. Respectarea acestor principii este echivalentă cu promovarea calității în educație.

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. În urma analizei componentelor procesului de schimbare, temă care a captat atenția politicianilor față de reformele educative care implică schimbări pedagogice, dar și a specialiștilor în domeniu de-a lungul timpului s-a constatat că nu există o definiție unanim acceptată a schimbării educaționale.
2. Ca urmare a constatării adaptării permanente a curriculumului și *utilizarea celor mai moderne abordări pedagogice* folosite în învățământul preșcolar la nivel global, cât și în învățământul românesc, am acordat un mai mare interes studierii literaturii de specialitate a abordărilor educaționale.
3. Din perspectiva teoretică, schimbarea educațională se bazează pe principii și mecanisme de funcționare ce favorizează promovarea substanțială a calității în educație, aspecte susținute de practicienii și specialiștii în educație care au formulat direcții de acțiune ale acestora.
4. S-a constatat că, schimbarea educațională presupune existența unor agenți ai schimbării, dar și a condițiilor favorabile dezvoltării. Absența unui singur element din această ecuație conduce la întârzierea schimbării.
5. A fost concretizată definiția schimbării educaționale, opinată de noi, astfel: pentru a realiza o schimbare educațională eficientă în cadrul unei organizații școlare, trebuie să avem în vedere obiectivele propuse, motivul schimbării, ce dorim să schimbăm și modalitatea prin care dorim să realizăm aceste schimbări.

2. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR DIN PERSPECTIVA SCHIMBĂRII EDUCAȚIONALE

2.1. Necesitatea schimbării în învățământul preșcolar

Se poate vorbi despre o criză în educație când se constată că noua generație nu este pregătită să se dezvolte în lumea actuală. În această societate, diferită de oricare alta cunoscută până acum, în educație rolurile sunt deopotrivă împărțite între instituțiile autorizate și familie, colegi, media. Continua transformare a societății actuale a afectat și spațiul educațional. Cei implicați în educație se confruntă în permanență cu situații noi, la care trebuie să se adapteze „din mers”. Există însă unele constante care ar trebui să se reflecte în educație, cum ar fi acestea:

- G. Biesta, afirmă că „Educația este mai mult decât o simplă inserție a individului uman într-o ordine preexistentă, că acesta atrage după sine responsabilitatea pentru unicitatea fiecărei ființe umane în parte”.

- O. Reboul, precizează că „A educa nu înseamnă a fabrica adulți după un model, ci a elibera din om ceea ce-l împiedică să fie el însuși, a-i permite să se realizeze conform geniului său unic” [165, p.10].

Există un proces dinamic în lucru în societatea de astăzi care necesită ca toate grupurile sociale să ia parte la progresul societății și la educația implicită. Trăim într-o eră informațională în care unora le este greu să se integreze, iar în educație s-au produs schimbări semnificative, începând cu crearea unui mediu de învățare care poate să sporească eficient munca intelectuală și tehnicile de învățare, fie să le împiedice, uneori până la imobilitate, în funcție de natura obstacolelor.

Obiectivele reformei educației sunt de a modifica mentalitatea elevilor și de a dezvolta abilități de reflexie. De asemenea, au scopul de a folosi calculatoare în sala de clasă, opționale și alte activități non-formale. Nevoile și cerințele copiilor „actori”, [21,p.11] pe scena educațională pretind dascălilor o schimbare radicală a modului de abordare a activității didactice.

„Perspectiva de ansamblu este axată pe evoluția curriculum-ului în alte state, ține cont de dinamica politică din domeniu, care se exprimă prin schimbări, actualizări și reforme frecvente sau rare, bazate pe numeroase variabile, cum ar fi idealul educațional, rezultatele studiilor și experimentelor, cercetarea, evoluția societăților respective, precum și natura și direcția schimbărilor dorite. În România, atât politicile educaționale, cât și curriculumul național dezvoltate și implementate în ultimul deceniu, reflectă o periodicitate a schimbărilor și ajustărilor,

ceea ce a contribuit la evoluția în domeniu și la alinierea politicilor educaționale ale țării cu cele la nivel european” [163, p.2].

„Analizând Cadrul de referință al educației timpurii (CRET), din Republica Moldova ca expresie a politicii educaționale naționale, documentul concretizează viziunea asupra copilului, acceptată și promovată prin cadrul normativ și de politici în sistemul educațional ”[172, p.5].

„În Republica Moldova, atât politicile educaționale, cât și curriculumul național elaborat și aplicat în decursul ultimului deceniu, exprimă o ritmicizare a schimbărilor și a ajustărilor, fapt care a condus la o evoluție în domeniu educației timpurii racordat la politicile educaționale naționale și internaționale” [172, p.6]. Așadar, se arată o direcție comună de dezvoltare a celor două curricule naționale.

Nevoia de schimbare este prezentă și delatiată în „Curriculumul pentru educație timpurie, din România care prezintă o abordare sistemică, în vederea asigurării:

- „Continuității în interiorul aceluiași ciclu curricular;
- Interdependenței dintre disciplinele școlare (clasele I-II) și tipurile de activități de învățare din învățământul preșcolar;
- Deschiderii spre module de instruire opționale” [163, p.11].

Acest curriculum se caracterizează prin extensie, în sensul că antrenează preșcolarii în cât mai multe domenii experiențiale, prin echilibru, în sensul că fiecare domeniu experiențial este abordat și explicat în relație cu celelalte, dar și cu curriculum-ul în ansamblul său, prin relevanță, în sensul că el corespunde nevoilor prezente ale copiilor, dar și celor de viitor, ajutându-i să capete înțelegere despre lumea în care trăiesc, prin diferențiere, în sensul că acest curriculum permite exprimarea și dezvoltarea unor trăsături individuale la copiii preșcolari de aceeași grupă de vârstă și prin progresie și continuitate, în sensul că facilitează transferul între nivelele de învățământ, între ciclurile de învățământ și chiar între diverse instituții educaționale.

În noul curriculum³ românesc, *accentul se pune pe copil* care trebuie să dobândească o pregătire generală, care trebuie să știe să acționeze în situații de viață diferite și mai puțin pe materia care trebuie transmisă, deci mai mult pe formal și mai puțin pe informal.

Realitatea educațională a copiilor mici reprezintă fundația pentru elaborarea noului curriculum. În încercarea de a îmbunătăți calitatea educației la această vârstă, se promovează acum o abordare mai flexibilă a programului instructiv-educativ. Procesul de învățare ar trebui să se axeze pe copil, plecând de la ideea unei învățări cât mai naturale și adaptată la nivelul de experiențe pe care copilul le trăiește în viața de zi cu zi.

³ Numim „noul curriculum” curriculum national pentru educație timpurie din România 2019

Din analiza „Curriculumului pentru Educație Timpurie (CET), din Republica Moldova care este un document curricular reglator, se remarcă propunerea de reactualizare și restructurare a abordării curriculare centrate pe copil”⁴.

„Educația timpurie, în sistemul de învățământ din Republica Moldova, se bazează pe abordarea holistică a dezvoltării copilului și abordarea centrată pe copil în procesul educațional. De aceea, dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă și a limbajului în copilărie constituie aspecte decisive pentru viitorul adult [172].

Vorbim așadar de „documente de politici educaționale⁵ ale celor două țări care reflectă concepția pedagogică asupra educației și dezvoltării *copilului* de la naștere până la intrarea în școală” [173, p.7] și marchează totodată asemănări substanțiale ale abordării actului didactic în care copilului este „centrul învățării”.

În ceea ce privește obiectivele, noul curriculum face schimbări față de o serie de elemente care servesc drept bază pentru competențele esențiale care vor fi formate, dezvoltate și diversificate pe parcursul școlarizării ulterioare:

- Dezvoltarea personalității copilului liberă, integrală și armonioasă în funcție de ritmul propriu și de nevoile sale, sprijinind formarea independentă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, adulți și mediul înconjurător pentru a dobândi cunoștințe, abilități, perspective și comportamente noi;
- Încurajarea experimentării, explorării, exercițiilor și încercărilor ca forme independente de învățare;
- Fiecare copil să-și descopere identitatea, autonomia și o imagine de sine pozitivă;
- Ajută copilul să dobândească cunoștințele, abilitățile, competențele și mentalitatea necesare atât pentru începutul școlar, cât și pentru viața sa ulterioară.

Curriculum-ul actual face aluzie la un document de politici educaționale intitulat „Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculum-ului național” (ISE, 2016), care include următoarele: Documentul de politici educaționale „*Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie*” (RFIDT, aprobat prin O.M. nr. 3851/2010) servește drept bază pentru curriculum-ul pentru educația timpurie a copiilor de la naștere până la 6 ani. Acest articol cuprinde o serie de enunțuri care exprimă așteptările referitoare la cunoștințele și abilitățile pe care ar trebui să le aibă și să le dezvolte copiii. Aceste așteptări sunt concepute pentru a ajuta copiii să aibă o creștere și dezvoltare normală și completă, de la naștere până la intrarea în școală. „În documentul menționat,

⁴ Noțiunea „copil” cuprinde „fete” și „băieți” funcție de vârsta abordată

⁵ Cadru de Referință al Curriculumului Național, 2017 și Cadru de referință al educației timpurii din Republica Moldova, 2018.

obiectivele educației timpurii⁶ se concentrează pe cele cinci domenii ale dezvoltării copilului și sunt abordate într-o manieră integrată:

- dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală;
- dezvoltarea socio-emoțională;
- dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii;
- dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii;
- capacități și atitudini în învățare” [163, p.3].

Programa școlară pentru educația timpurie adoptă o abordare curriculară centrată pe competențe și fundamentează activitățile educaționale ale preșcolarilor pe procesul de învățare, considerat un factor esențial în dezvoltarea ulterioară a competențelor cheie.

Programul de educație timpurie se bazează pe:

- domeniile de dezvoltare;
- dimensiuni ale dezvoltării;
- comportamente, ca bază pentru competențe mai avansate.

Utilizând acest program, profesorii pot obține rezultatele pedagogice necesare, „pornind de la domeniile de dezvoltare vizate în Curriculum pentru educația timpurie și detaliate în Reperetele fundamentale în învățarea și dezvoltarea copilului de la naștere la 7 ani” [163, p.15], ei vor alege dimensiunile de dezvoltare pentru fiecare domeniu de dezvoltare, specificând nivelul de vârstă și comportamentele relevante pe care le vor urmări.

„Domeniile de dezvoltare sunt diviziuni convenționale, necesare din rațiuni pedagogice, pentru asigurarea dezvoltării depline, complexe și pentru observarea evoluției copilului” [163, p.16]. Există dependențe și interdependențe între toate domeniile de dezvoltare, așa că progresele copilului în fiecare dintre aceste domenii sunt semnificativ afectate de achizițiile pe care le face într-unul dintre aceste domenii. Cadrele didactice formulează obiective operaționale pentru fiecare temă și domeniu experiențial în parte ținând cont de interesele, nevoile copiilor, de ritmul lor propriu de dezvoltare, de stimularea autorefecției, autoevaluării, autoreglării comportamentului de învățare al copiilor. În cadrul obiectivelor operaționale, cadrul didactic trebuie să coreleze fiecare nouă experiență cu precedentele și trebuie să încurajeze inițiativa și participarea copiilor la stabilirea obiectivelor, conținuturilor de învățare și a modalităților de evaluare.

În acest context, noul curriculum pentru educația timpurie oferă o perspectivă îmbunătățită asupra educației pentru această grupă de vârstă, integrând conținutul programului prin intermediul

⁶ Numim „educație timpurie” prima etapă a sistemului educațional ce cuprinde multitudinea experiențelor de învățare și dezvoltare a copiilor de la 0 la 6 ani.

Metodologiei de Aplicare a Planului de Învățământ pentru Educația Timpurie. Această metodologie *se concentrează pe nevoile individuale ale copilului și încurajează diversitatea*, fără a împărți preșcolarii în grupuri bazate strict pe vârstă cronologică.

„Activitățile de învățare sunt împărțite pe *Activități pe domenii experiențiale, Jocuri și activități didactice alese și Activități de dezvoltare personală*” [163, p.9]. Noul plan de învățământ încurajează parcurgerea materiei în manieră integrată și pune accent pe libertatea cadrului didactic care poate să-și planifice activitatea zilnică în mod creativ.

Rolul cadrului didactic este de persoană care informează, diagnostichează dificultățile copilului, îl sprijină, îl orientează fără să-l contrazică și care lucrează cu el diferențiat, respectându-i ritmul propriu de dezvoltare.

Noul plan de învățământ pune accent și pe relația dintre grădiniță și exterior, comunitate, învățarea realizată de la persoane și din afara instituției fiind la fel de importantă precum cea care vine de la cadrul didactic, totodată acesta pune accentul și pe utilizarea creativă a mobilierului, echipamentelor, materialelor.

Curriculum pentru educație timpurie se axează pe competențe. Astfel, componenta-cheie a curriculumului pentru educație timpurie o constituie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe. Finalitățile (rezultatele) educației timpurii reprezintă o schimbare și o reorientare a gândirii de la un sistem bazat pe personal și îndreptat spre intrări (input) spre un sistem centrat pe copil și pe produsul de calitate (output).

„*Domeniile de activitate* reprezintă activități de învățare dirijate, ce permit organizarea experiențelor de învățare, pornind de la nevoile identificate la nivelul grupei de copii. Domeniile caracteristice educației timpurii sunt: Sănătate și motricitate, Eu, familia și societatea, Limbaj și comunicare, Științe, Arte în cadrul curriculumului de educație timpurie” [172, p. 10].

„*Domeniile de dezvoltare* urmăresc evoluția copilului în funcție de creștere și de maturizare a sistemului nervos, corelat cu procesul de achiziții în plan psihologic. Ele sunt intercondiționate (dezvoltare fizică, socio-emoțională, cognitivă și lingvistică) și nu se produc dispersat, ceea ce înseamnă că dezvoltarea unui domeniu condiționează dezvoltarea copilului într-un alt domeniu, iar experiențele de învățare sunt cu atât mai semnificative pentru progresul copilului, cu cât ele se adresează simultan tuturor domeniilor dezvoltării. Copiii învață holistic, astfel încât fiecare domeniu le influențează pe celelalte și niciunul nu operează independent” [172 p.11].

„Misiunea curriculumului dat este de a orienta cadrele didactice/personalul din sistemul educației timpurii în proiectarea, organizarea și realizarea activităților educaționale din perspectiva unei noi viziuni pedagogice asupra copilului și educației” [172 p.11].

„În instituția de educație timpurie, monitorizarea dezvoltării copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară se realizează atât în cadrul activităților educaționale, cât și în timpul rutinelor, tranzițiilor și altor momente de regim, în conformitate cu curriculumul pentru educație timpurie, în conexiune cu Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani” [172, p.12].

Drept rezultat, documentul „oferă repere, încurajează și, concomitent, solicită cadrul didactic la: - realizarea unui proces educațional de calitate și dezvoltarea continuă a calității prin prisma corelării cu Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, inclusiv prin reflectarea asupra practicii zilnice; - asigurarea stării de bine a copilului; - colaborarea cu părinții copiilor, implicarea familiei/îngrijitorilor în activitățile organizate cu copii și asigurarea continuității educației timpurii acasă, în familie” [172, p.12].

Printre obiectivele ce susțin „necesitatea schimbărilor de la nivelul învățământului preșcolar din Republica Moldova, care se regăsesc în CRET se prezintă „noțiuni-cheie, precum:

- educație timpurie (nivel antepreșcolar și preșcolar);
- abordare holistică a copilului;
- activități integrate;
- stare de bine a copilului;
- curriculum centrat pe competențe;
- corelarea domeniilor de dezvoltare cu domeniile de activitate;
- bucuria și plăcerea de a învăța prin joc;
- mediu educațional securizat;
- parteneriat socio-educațional”[172, p.8].

Analizând cele două documente „Curriculum pentru educație timpurie” din cele două țări, prin care se evidențiază argumentele în favoarea schimbărilor curriculare, necesitatea corelării cu documentele promovate la nivel European, schimbările inițiate la nivelul învățământului preuniversitar, cu legislația în vigoare, îndeosebi cu prevederile care vizează domeniul educației timpurii din: Legea educației naționale nr.198/2023; „Legea nr.272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, cu modificările și completările ulterioare, Legea nr.263/2007 privind înființarea, organizarea și funcționarea creșelor, cu modificările și completările ulterioare; Hotărârea de Guvern nr.1252/2012 de aprobare a Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor servicii de educație timpurie antepreșcolară”[172, p.2], precum și componentele cheie ce definesc impactul așteptat în urma aplicării acestora, abordarea sistemică a demersurilor educaționale, prezentăm conexiunile relevante dintre acestea- tabelul 2.1.

Tabel 2.1. Analiza comparativă a curriculumului pentru educație timpurie din cele două țări: România și Republica Moldova

Componente curriculare	Asemănări	Deosebiri	
		România	Republica Moldova
Curriculum	*Instrument de optimizare a experienței educaționale a copiilor, ce stabilește cadrul pedagogic pentru sprijinirea dezvoltării copiilor într-un mod holistic.	*Document reglator centrat pe competențe ce corelează <i>domeniile de dezvoltare cu domeniile de activitate</i> .	*Produs/document curricular reglator – parte componentă a Curriculumului pentru Educație Timpurie ca sistem.
Valori fundamentale	<i>Principiul:</i> *educației centrate pe copil; *respectării drepturilor copilului; *învățării active; * dezvoltării integrate; * interculturalității; * echității și nondiscriminării; * educației ca interacțiune dintre educatori ⁷ și copil.		Sunt cuprinse în curricula națională și: <i>Principiul:</i> *asigurării continuității/tranziției; *parteneriatului socio-educational.
Obiective	*Dezvoltarea liberă a copilului; *capacitatea de a interacționa cu alți copii, adulți pentru a dobândi cunoștințe, abilități, perspective și comportamente noi; *încurajarea experimentării, explorării, exercițiilor și încercărilor ca forme independente de învățare; *descoperirea identității, autonomia și o imagine de sine pozitivă;	*În sistemul de învățământ preșcolar, grupa mare (5-6 ani) este obligatorie. *la împlinirea vârstei de 6 ani, copiii sunt înscriși la clasa pregătitoare din ciclul primar.	*Obligativitatea frecventării grupei mari și pregătitoare în grădiniță (de la 5 la 7 ani); *copilul ramane în grădiniță până la împlinirea vârstei de 7 ani în grupa pregătitoare.
Activitățile de învățare	* <i>Activități pe domenii experiențiale</i> (care pot fi activități integrate sau pe discipline), * <i>Jocuri și activități liberale</i> * <i>activități pentru dezvoltare personală</i> . *existența celor șase mari teme curriculare integrate.	*Curricula va fi tradusă și adaptată la specificul învățământului în limbile minorităților naționale, pentru care se organizează învățământ la nivel preșcolar, conform legislației în vigoare.	*Studierea limbii române se realizează pe baza unui curriculum standardizat, elaborat de Ministerul Educației, cu precădere în grădinițele care au ca limbă de studiu, limba rusă- grădinițele din zona UTA Găgăuzia.
Planul de învățământ	*reprezintă produsul curricular principal și constituie componenta	*educația copilului începe cu intervalul de vârstă: 0 –1,5 ani;	*educația copilului începe cu intervalul de vârstă: 1,5 –3 ani;

⁷ În această lucrare, termenul educator / educatoare este folosit generic pentru toate categoriile de personal didactic din educația timpurie, conform legislației în vigoare

	<p>reglatoare esențială a curriculumului pentru educația timpurie, *document oficial, normativ și obligatoriu care jalonează organizarea de ansamblu a procesului de predare-învățare-evaluare, pentru fiecare nivel de vârstă și tip de instituție de educație; *încurajează parcurgerea materiei în manieră integrată și pune accent pe libertatea cadrului didactic care poate să-și planifice activitatea zilnică în mod creativ.</p>	<p>*pentru încurajarea studiului limbilor străine, educatoarele pot face apel la abilitățile dobândite și atestate/certificate în perioada formării inițiale/continue și pot utiliza o serie de resurse specifice existente pe piața auxiliarelor didactice. *metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning) sau curriculumul dezvoltat de o echipă de cadre didactice.</p>	<p>*activitățile opționale CLIL -la alegerea părinților, se realizează de către profesori de specialitate cu suportul financiar al părinților.</p>
Relația familia-școală-comunitate	<p>*Relații de parteneriat care să asigure continuitate și coerență în demersul educațional: *familia - reprezintă un partener activ, nu doar receptor al informațiilor furnizate de educatoare referitoare la progresele realizate de copil; *comunitatea- participarea în procesul educațional și importanță înțelegerea valorii educației.</p>	<p>*Nu există altă categorie de personal didactic încadrat pe lângă funcția de educator/ institutor/ profesor pentru învățământul preșcolar.</p>	<p>*Prezența profesorului de muzică, pe lângă norma didactică a educatoarei, fiind parte integrantă a nomenclatorului statului de funcții.</p>
Evaluare	<p>Pentru monitorizarea și evaluarea dezvoltării copiilor de vârstă timpurie și preșcolară, sunt utilizate instrumentele în baza SÎDC și RFIDT. Evaluarea inițială, continuă și sumativă fiind consemnate în fișa individuală de progres a copiilor, cât și alte alternative de evaluare care valorizează copilul și evidențiază aspecte formative ale progresului înregistrat de acesta, notate în caietul de observații al educatoarei.</p>		

Experiențele acumulate, ca urmare a expunerii și participării specialiștilor români și moldoveni la diferite contexte internaționale, favorizate îndeosebi de UNICEF, Banca Mondială sau Comisia Europeană, *au facilitat construirea unui curriculum pentru educație timpurie dinamic-evolutiv, prin preluare, adăugare și adaptare la noile contexte.*

2.2. Tipuri de schimbări în învățământul preșcolar

În teoriile contemporane, se vorbește din ce în ce mai pronunțat despre învățarea experiențială, profesorii care ghidează sau facilitează învățarea, aprecierea și dezvoltarea potențialului fiecărui copil, respectarea ritmului și stilului cognitiv al fiecărui copil, etc.

Există multe metode prin care copiii pot învăța ori exersa concepte sau deprinderi. În acest sens, este foarte important demersul pe care educatoarea sau părintele îl poate iniția în direcția stimulării interesului copilului pentru cunoaștere, al interesului pentru a cauta informația necesară și pentru a o utiliza în contexte variate, al interesului pentru rezolvarea de probleme prin planificarea și organizarea unor activități/ jocuri cu acest scop.

O noutate prezintă în învățământul preșcolar, o au aplicarea *metodelor interactive de grup*, metode ce reprezintă un mod superior de instruire, schimbările intelectuale pe care le cuprind, cele verbale, de idei, opinii, de acțiune, activează copiii și-i motivează reducând stresul trăit de educatoare și copii într-o activitate tradițională. Ele acționează asupra modului de gândire și de manifestare a copiilor.

Prezentate ca niște jocuri de învățare, de cooperare, distractive, nu de concentrare, metodele interactive, învață copiii să rezolve probleme cu care se confruntă, să ia decizii în grup și să aplaneze conflictele.

Aplicarea metodelor solicită timp, diversitate de idei, angajare în acțiune, descoperirea unor noi valori, responsabilitate didactică, încredere în ceea ce s-a scris și în capacitatea personală de a le aplica creator pentru eficientizarea procesului instructiv educativ.

Metodele implică mult tact din partea dascălilor deoarece trebuie să-și adapteze stilul didactic în funcție de tipul de copil timid, pesimist, agresiv, acaparator, nerăbdator pentru fiecare găsim gestul, mimica, interjecția, întrebarea, sfatul, orientarea, lauda, reținerea, aprecierea, entuziasmul în concordanță cu situația și totul va fi ca la carte. Este foarte greu în atingerea tuturor standardelor amintite dar, dacă vă veți cunoaște foarte bine copiii și problemele lor, veți alege metodele adecvate, veți obține avantajele pe care acestea le oferă. Pentru aplicarea metodelor trebuie să organizăm spațiul conform cerințelor (mobilerul, materialele specifice metodei și cele specifice sarcinilor de lucru). În timpul derulării demersului metodei, copiii gestionează acel spațiu pentru a-și realiza sarcinile. În anumite condiții îl pot modifica pentru a fi funcțional pentru stilurile lor de învățare având inițiative creative ce țin de resursele existente: truse, jucării, jetoane, ilustrații, învață să acționeze liber, să exploreze spațiul în scopul de a-și rezolva sarcina didactică, să argumenteze atunci când introduc un material nou existent în sala de grupă. Copiii se văd „stapânii” aceluia spațiu și învață să coopereze, să se accepte, să se asculte activ. Ei nu uită că vor

fi evaluați, de aceea mențin ordinea, iar cei ce încalcă anumite reguli prestabilite vor fi atenționați de cei prevazători, conștiincioși și ordonați.

O nouă formă de învățare este practica Web Quest, ca tehnică modernă de învățare bazată pe ideea constructivistă, privită ca o alternativă la metodele de învățare uzuale. Această metodă implică activ atât educatoarea cât și copiii în activități de căutari în spațiul web și promovează strategiile prin contact direct cu internetul.

Copiii achiziționează cunoștințe diverse apoi le integrează, le combină pentru rezolvarea sarcinilor formulate de adult. Avantajul este acela că o tema poate fi extinsă pentru a dobândi noi cunoștințe.

Pentru a demonstra că și-au însușit tema parcursă copiii vor crea în grup sau individual un produs și așteaptă o reacție on-line sau off- line. WWW oferă un spațiu privat pe internet unde utilizatorii (o grupă de copii, un grup, un copil, o familie, educatoarea) își pot prezenta proiectele și produsele realizate.

După cum se observă apar noi forme de învățare, relaționare, la care suntem supuși și le facem față indiferent de vârstă.

„Învățarea continuă reprezintă un stil de viață care conduce la modificarea aptitudinilor și atitudinilor noastre față de educație. Este vizibilă nevoia de integrare a noilor strategii, metode inovatoare, alternative educaționale și chiar tehnologii. Comunicarea profesională oferită de internet în curand nu va mai fi o ofertă provocatoare ci o necesitate”[21,p.11].

Accente noi prezente în curriculum-ul pentru învățământul preșcolar

În prezentul curriculum se întrevăd patru mari tendințe de schimbare, surprinse schematic în figura 2.1 și detaliate cu conținut aprofundat în paragrafele următoare.

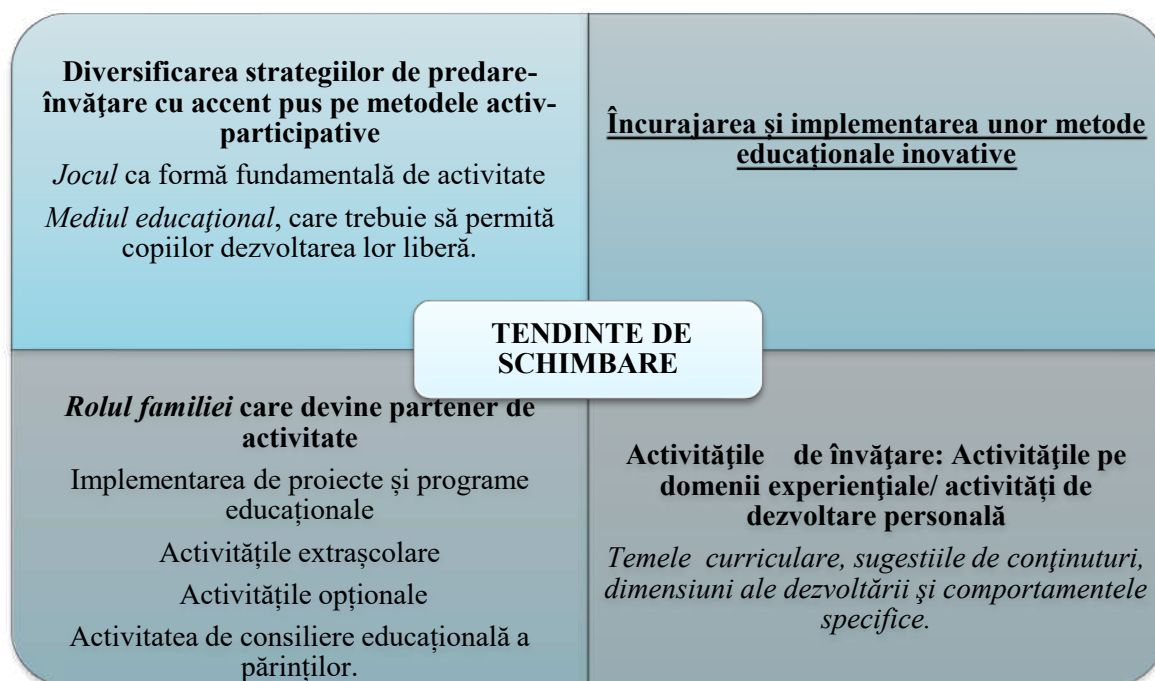


Figura 2.1. Schimbări promovate de curriculum pentru educație timpurie 2019

- *Diversificarea strategiilor de predare-învățare cu accent pus pe metodele activ-participative* care îl determină pe copil să exploreze, să devină independent.

Metodele tradiționale pun accent pe însușirea conținutului, vizând latura informativă a educației, pe activitatea de predare a profesorului, pe comunicarea unidirecțională, evaluarea reprezintă o reproducere a cunoștințelor, stimulează competiția, motivația extrinsecă pentru învățare, relația dintre profesor și elev este una autoritară ceea ce determină pasivitatea și indispoziția copiilor.

Metodele moderne vizează latura formativă a educației, cu accent pe formarea personalității copiilor, încurajează acțiunea, învățarea prin cooperare, sunt orientate spre proces, evaluarea este una formativă, stimulează motivația intrinsecă, relația dintre profesor și elev este una democratică, bazată pe respect, de unde rezultă buna dispoziție a copiilor participanți la activitatea de învățare.

Din această prezentare rezultă ca profesorul trebuie să coopereze cu elevii, să devină un model de educație, asigurând un învățământ de calitate.

- De asemenea, se pune accentul pe *joc*, ca formă fundamentală de activitate, ca forma cea mai naturală de activitate la vârsta preșcolară. Prin intermediul jocului, copilul preșcolar descoperă lumea înconjurătoare, câștigă anumite deprinderi fizice, cognitive și sociale.

Jocul face trecerea către activitatea de învățare și către muncă, ex: „Gătitul”, „Traforajul”etc.

Jocul este o activitate care presupune efort fizic și bucurie morală și este situat în afara timpului și a spațiului real, având spațiul și timpul proprii.

- Odată cu noul curriculum, se pune în discuție și *evaluarea* prin care se urmărește progresul copiilor în raport cu ei înșiși și mai puțin prin raportare la grup.

- *Mediul educațional*, care trebuie să permită copiilor dezvoltarea lor liberă. Mediul în care învață copilul trebuie să-i permită să relaționeze cu ceilalți copii și cu adulții, trebuie să-i permită copilului să interacționeze cu materialele puse la dispoziție. Spațiul în care sunt primiți copiii la grădiniță trebuie să fie unul prietenos, bine amenajat, astfel încât preșcolarul să se inspire și să poată învăța.

Succesul activității didactice depinde în mare parte de amenajarea spațiului educațional, de crearea unei atmosfere plăcute și de aducerea lumii în care trăiește copilul între zidurile grădiniței. Fără un mediu educațional bine organizat, sigur, protector, frumos decorat, obiectivele propuse în formarea micului preșcolar sunt greu de atins.

Spațiul educațional este amenajat, conform noului curriculum pe centre de activitate (Bibliotecă, Știință, Construcții, Joc de rol, Artă, Nisip și apă) care sunt dotate în mod corespunzător în funcție de materialele disponibile.

Centrele de interes Bibliotecă, Știință, Artă fac parte din zona de liniște a clasei, o zonă în care se desfășoară activități de învățare care necesită concentrare și liniște. Centrele de interes joc de rol, construcții, nisip și apă fac parte din zona de mișcare a clasei, unde se desfășoară activități mai zgomotoase, activități care implică mișcarea și manipularea diferitelor obiecte.

În funcție de spațiul disponibil, sectorizarea sălii de grupă poate cuprinde toate centrele de activitate sau cel puțin două, în care cadrul didactic pregătește „oferta” pentru copii astfel încât preșcolarii să aibă posibilitatea să aleagă locul de învățare sau joc. În cadrul acestor centre deschise, copiii comunică, colaborează, interacționează rezolvă probleme, dobândesc cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi.

Dacă spațiul sălilor de grupă nu permit amenajarea a minim două centre, educatoarea trebuie să recurgă la amenajarea centrelor multifuncționale (centrul Știință devine Bibliotecă, centrul Artă poate deveni centrul Nisip și apă, iar centrul Construcții poate deveni centrul Joc de rol). În acest caz, educatoarea realizează etichete duble care pot fi folosite în funcție de centrul deschis.

În afara centrelor de activitate, fiecare sală de grupă este dotată cu instrumente de lucru cu preșcolarii: harta prezenței, harta aniversărilor, evidențele privind activitatea copiilor la centre,

tabela responsabilităților, calendare ale naturii, ceas, jurnalul grupei, toate acestea fiind grupate într-un loc special și utilizate în cadrul întâlnirii de dimineață.

În sala de grupă trebuie să se regăsească și un loc numit centrul tematic, acesta fiind locul unde expunem materialele legate de tema proiectului desfășurat. Copiii au posibilitatea să se joace cu ele, să le mânuiască, să le citească și să aducă aletele noi, completând astfel centrul tematic realizat la începutul proiectului tematic.

De asemenea, în sala de grupă trebuie să existe o zonă pentru expunerea lucrărilor copiilor, formată, de obicei din panouri, unde copiii își așează lucrările pentru a le vizualiza, analiza, compara cu ale celorlalți colegi.

Pentru a amenaja spațiul educațional cât mai eficient și atractiv, cadrul didactic trebuie să țină cont de următoarele cerințe:

- Sala de grupă trebuie să fie luminoasă, văruiată în culori vesele;
- Mobilierul trebuie să fie viu colorat și adecvat vârstei copiilor;
- Spațiile din sala de grupă trebuie delimitate pentru a crea senzația de mai multe universuri care trebuie descoperite;
- Sectoarele de activitate trebuie dotate corespunzător vârstei astfel, la grupele mici, se recomandă jucării de format mare (păpuși, mașini, puzzle cu piese mari) și în cantitate mare astfel încât să fie suficiente pentru toți copiii, la grupele mari, se pot folosi jucării de dimensiuni mai mici și trebuie așezate în locuri etichetate corespunzător și accesibile tuturor copiilor;
- Mijloacele de învățământ cu care sunt dotate sectoarele trebuie să îndeplinească atât condiții estetice cât și metodice;
- Sectoarele de activitate vor fi completate periodic cu materiale noi;
- Se vor introduce reguli de folosire a materialelor cu care sunt dotate centrele de activitate.

În realizarea unui spațiu educațional eficient, trebuie îndeplinite și condiții de curățenie și estetică. Importantă nu este aglomerarea de materiale, ci un cadru didactic competent trebuie să știe să expună cel mai potrivit material didactic, trebuie să știe să îmbine utilul cu frumosul, abundența cu simplitatea, realizându-se o armonie între plante, culori, mirosuri etc.

În concluzie, putem spune că spațiul educațional furnizează copilului preșcolar informații utile pentru a obține răspunsuri la propriile întrebări, stimulează dezvoltarea copilului și învățarea acestuia, este un fel de paradis al copilăriei în care preșcolarul se simte confortabil și din care culege cele mai potrivite informații care îl vor ajuta în formarea sa ca viitor individ al societății.

Rolul familiei care devine partener de activitate. „Școala și familia sunt cei doi poli de rezistență ai educației, care contribuie, prin mijloace specifice, la formarea tineretului” [163, p. 44].

În educație rolul coordonator îl deține unitatea de învățământ, dar munca depusă în grădiniță trebuie susținută și continuată în cadrul familiei. Pentru ca procesul de învățământ să se realizeze în mod optim, este nevoie de asigurarea unui sistem unitar de cerințe în vederea instruirii și educării copilului preșcolar. Aceste cerințe trebuie să fie respectate atât de către grădiniță, cât și de către familie. Acțiunea educativă din familie trebuie să se împletească organic cu cea din grădiniță.

Copiii nu se nasc buni sau răi, dar pot deveni buni sau răi, în funcție de modelele oferite în educația copilului și în funcție de metodele pozitive sau negative de educare. Din discuțiile directe purtate cu părinții, din aplicarea de chestionare, cadrele didactice ajung să cunoască potențialul educativ al fiecărei familii, responsabilitățile care revin fiecărui copil în familie, metodele educative folosite de părinți, relațiile dintre părinți, stilul de viață promovat în cadrul familiei respective. Cunoscând aceste informații, educatoarele proiectează și trece la desfășurarea unui program în comun care are ca obiectiv educarea armonioasă a copilului preșcolar.

Acest program constă în implicarea părinților în diferite activități instructiv-educative, cum ar fi:

- Prezentarea unor referate pe teme educative; Ex: „Despre noi și copiii noștri”, „Influențele calculatorului și ale televizorului în viața copilului nostru”, etc.
- Expoziții cu lucrări ale copiilor, prin care părinții au posibilitatea de a urmări progresul copiilor în învățare;
- Participarea părinților la activități demonstrative, prin care aceștia observă gradul de implicare al copilului în activitatea de învățare, modul cum copilul relaționează cu colegii;
- Convorbirile cu părinții care au loc ori de câte ori se ivește prilejul și în urma cărora se pot trage mai ușor concluzii și se pot lua măsuri de ameliorare a unor aspecte ivite în activitatea copilului. Aceste convorbiri pot lua forma unor consultații individuale, consultații care necesită mult tact din partea educatoarei;
- Vizitele cu cele două variante, vizita efectuată de către educatoare în cadrul familiei copilului și vizita familiei la grădiniță. Prin vizitarea familiei de către educatoare se pot obține informații prețioase privind climatul afectiv al familiei, valorile morale promovate în acest grup, locul și modul cum își petrece copilul timpul liber, etc.
- Serbările copiilor care reprezintă o modalitate de cunoaștere reciprocă, o modalitate de satisfacție a familiei în raport cu realizările copiilor.

Activitățile extracurriculare care reprezintă o modalitate de a petrece clipe minunate împreună, efectuând vizite la școli, biserică, cabinete medicale, fabrici de pâine, acestea ajutându-i pe copii să-și realizeze și să-și consolideze baza de cunoștințe.

Cei care se bucură de rezultatele acestor parteneriate sunt copiii care își simt părinții mai aproape și interesați de realizarea activităților din grădiniță, toate acestea dându-le siguranță curaj, echilibru.

Parteneriatul cu familia conduce la stabilirea unor relații sincere, corecte, obiective, democratice ce duc către niște părinți mulțumiți și copii fericiți. Părinții devin astfel parteneri de bază ai copiilor și împreună cu grădinița vor lupta în favoarea creșterii adecvate și sănătoase a micilor preșcolariilor, viitori adulți bine pregătiți ai societății.

Se pune accentul pe dezvoltarea globală a copilului care se referă nu numai la acumularea de cunoștințe, ci și la formarea de capacități, priceperi, deprinderi, importante pentru o dezvoltare completă a preșcolarului.

„Conform noului curriculum, activitatea de învățare se realizează pe 5 domenii experiențiale care trec granițele dintre discipline, care se întâlnesc cu domeniile tradiționale de dezvoltare acopilului, asigurându-i preșcolarului o dezvoltare armonioasă” [62, p.214].

„Cele cinci domenii sunt: Domeniul Estetic și Creativ, Domeniul Om și Societate, Domeniul Limbă și Comunicare, Domeniul Științe, Domeniul Psiho-Motric” [62, p.214].

Domeniul Estetic și Creativ include discipline precum educația muzicală, activitățile artistice-plastice, dramatizarea și euritmia, oferind copilului preșcolar oportunitatea de a reacționa în mod personal la ceea ce vede, aude, atinge sau simte.

Domeniul Om și Societate cuprinde înțelegerea despre om și modul său de viață, relațiile lui cu semenii, cu mediul social. Tot de acest domeniu este legată și tehnologia cu care preșcolarii intră în contact prin mânăuirea unor materiale, executarea activităților practice, prin constatarea proprietăților materialelor, etc. Tot în cadrul acestui domeniu, preșcolarii înțeleg mai ușor concepte ca dreptate, echitate, bunătate, adevăr pe care și le înșusec mult mai ușor când le văd concretizate în comportamentul și atitudinea adulților cu care interacționează copiii.

Domeniul Limbă și Comunicare răspunde de abilitățile de comunicare orale și scrise, și capacitatea de a înțelege atât scrisul, cât și vorbirea. Prin intermediul acestui domeniu experiențial, preșcolarul conștientizează mesajul vorbit și scris. Domeniul Limbă și comunicare cuprinde Educarea limbajului, prin care se urmărește ca preșcolarii să vorbească cu încredere, clar, fluent, să înțeleagă operele literare specifice vârstei care le rafinează gândirea și limbajul, să aprecieze cărțile și să ia primul contact cu o limbă străină sau regională. Limbajul îl ajută pe copilul preșcolar să fie autonom și-i dă posibilitatea de a se orienta cu ușurință în mediul înconjurător.

Cunoștințele dobândite în cadrul acestui domeniu îl ajută pe copil să relaționeze cu cei din jur, își exprimă gânduri, idei, impresii, toate acestea devenind baza pregătirii lui ulterioare în vederea integrării cu succes atât în mediul școlar, cât și în societate.

Preșcolarul pătrunde în universul basmelor și al poveștilor, prin intermediul cărora îndrăgesc personajele pozitive și își exprimă dezacordul față de personajele negative, realizând diferența dintre bine și rău.

Domeniul Științe cuprinde abordarea domeniului matematic cât și înțelegerea faptului că natura este influențată de oameni. Preșcolarii sunt puși în contact cu domeniul matematic prin jocuri dirijate care implică o varietate de materiale, cum ar fi simularea de cumpărături în magazine, prin care copiii își vor forma reprezentări cu privire la anumite concepte: număr, masă, volum, formă geometrică, spațiu, timp, formă, contur, suprafață, masă, toate aceste achiziții ajutându-l pe copil să-și formeze o imagine obiectivă asupra realității înconjurătoare. În cadrul acestui domeniu, copiii vor rezolva probleme căutând soluții, la această vârstă în maniera încercare-eroare. În cadrul activităților matematice, copiii își exersează și comunicarea, discutând cu colegii și educatoarea soluțiile și modalitățile de rezolvare ale problemelor.

Tot în cadrul acestui domeniu, preșcolarii pot observa natura ființele, plantele, animalele, obiectele, fenomenele naturii, meseriile oamenilor și rezultatul activității omului, pot modela din plastilină, observând efectul temperaturii asupra materialului, pot confecționa instrumente muzicale, pot efectua experimente, pot înregistra și comunica informațiile obținute în urma observațiilor, pot rezolva probleme, pot căuta soluții la problemele apărute.

Prin contactul preșcolarului cu obiectele din mediul înconjurător, cu jucăriile sale, cu lucrurile adulților, în mintea copilului se nasc semne de întrebare, rezultând interesul crescut al acestuia față de proprietățile și proveniența lor.

Domeniul Psiho-motric pune preșcolarii în contact cu mișcarea corporală, cu adevărate competiții care au ca rezultat o mai bună suplețe, forță, rezistență.

În cadrul activităților de Educație fizică desfășurate în grădiniță, preșcolarii desfășoară exerciții fizice jocuri de mișcare, ștafete, dansuri populare și moderne, toate aceste forme de activitate contribuind la cultivarea stăpânirii de sine, a curajului, a perseverenței, la dezvoltarea spiritului de echipă, a sentimentului de prietenie și a încrederii în sine.

Prin activitățile de educație fizică desfășurate în grădiniță, cadrul didactic urmărește dezvoltarea fizică a copilului și dezvoltarea lui psihică, aceasta din urmă însemnând echilibru, autocontrol, încredere în forțele proprii.

Conform noului curriculum, activitățile de învățare desfășurate în grădiniță implică efortul comun al cadrelor didactice, al copiilor, părinților, dar și al partenerilor educaționali.

Activitățile de învățare desfășurate în grădiniță, conform noului plan de învățământ sunt: activități pe domenii de învățare (integrate sau pe discipline), jocuri și activități alese și activități de dezvoltare personală.

Activitățile pe domenii experiențiale se pot desfășura pe discipline, conform planificării și nivelului de vârstă al copilului sau în manieră integrată.

De ce alegem o activitate integrată ca formă de organizare a procesului instructiv – educativ?

Curriculumul pentru învățământul preșcolar se caracterizează prin tendința de integrare curriculară care se manifestă atât la nivel de proces cât și în ceea ce privește rezultatele învățării. Potrivit curriculumului, „temele anuale de studiu propuse trebuie să devină experiențe de învățare și prilej pentru achiziții ale învățării iar rezultatele acestora trebuie să acopere echilibrat toate zonele de competențe ale copilului preșcolar: atitudini și comportamente, deprinderi și obișnuințe, abilități vocaționale și practice, capacități personale și de interrelaționare, cunoștințe tematice și interdisciplinare” [163, p.18].

Activitatea instructiv-educativă desfășurată în grădiniță este una creativă, complexă, interdisciplinară și este indicat să o desfășurăm în manieră integrată deoarece preșcolarul este stimulat să dobândească cât mai multe cunoștințe și i se formează, în același timp, priceperi, deprinderi, abilități pe care le va utiliza în activitatea școlară ulterioară. Accentul este pus pe aspectul formativ al învățării.

Ce înseamnă o activitate integrată? .

Înseamnă o activitate în care „cunoștințele din cadrul mai multor discipline se îmbină armonios pe durata unei zile întregi și cu acest prilej, în activitatea integrată intră și jocurile și activitățile alese sau cunoștințele interdisciplinare sunt focalizate pe anumite domenii experiențiale iar jocurile și activitățile alese se desfășoară în afara acesteia” [163, p.19].

Activitățile integrate vor fi prezente în planificarea calendaristică, proiectate conform planului de învățământ, nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic. Educatoarea organizează și desfășoară activități integrate generate de subiecte stabile planificate pentru tot timpul anului. Aceste activități pot fi desfășurate integrat după scenariul elaborat de educatoare ce începe cu întâlnirea de grup, inițiată în fiecare zi și care se poate realiza sub forma unei povestiri, a întâlnirii cu un personaj, a vizitei unei persoane adulte, prezența unui animal, o întâmplare trăită sau imaginată, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie. Saptamanal se vor desfășura minim 3 activități integrate.

Fiecare zi poate purta un nume (se poate introduce prin mesajul/noutățile zilei) astfel încât copiii să fie motivați în activitatea de învățare, fiind expuse pe înțelesul lor țintele pe care ni le dorim a fi realizate, precum și eforturile pe care trebuie să le facă ei.

Nu există o rețetă după care să se desfășoare activitățile integrate. Aceasta depinde de educatoare. De asemenea ea va fi cea care va hotărî care activități le integrează: toate dintr-o zi, doar cele pe domenii experiențiale, cele pe grupuri mici și una pe domenii experiențiale etc.

Activitățile integrate propuse de planul de învățământ sunt de mai multe tipuri în funcție de durată și de elementele de conținut:

- Activitate integrată care înglobează toate activitățile din programul unei zile;
- Activitate integrată care înglobează ALA și ADE din ziua respectivă;
- Activitate integrată care înglobează ADE dintr-o zi;
- Activitate integrată în care activitatea de bază este un anumit tip de ADE din ziua respectivă, în care sunt înglobate elemente din mai multe DE, indiferent de programul zilei.

Din activitatea desfășurată până acum, am putut constata că preșcolarii vin cu drag la grădiniță, lasă emoțiile deoparte deoarece știu că îi așteaptă multe lucruri frumoase, multe surprize pe care le descoperă pe parcursul întregii zile de activitate integrată. Aceste surprize sunt distribuite în cadrul centrelor de interes la care copiii vor lucra prin rotație (Știință, Construcții, Artă, Bibliotecă, Joc de rol, Nisip și apă, Joc de masă) .

Activitatea integrată începe cu „întâlnirea de dimineață” în cadrul căreia, copiii se salută, stabilesc cine e prezent / absent, vorbesc despre vreme, povestesc lucruri noi petrecute în viața lor, află ce vor învăța în ziua respectivă, toate acestea contribuind la socializarea copiilor, la dezvoltarea abilităților de comunicare, la cultivarea respectului față de ceilalți, la familiarizarea preșcolarilor cu reguli și responsabilități. Întâlnirea de dimineață creează o atmosferă pozitivă pe tot parcursul zilei, căci „Ziua bună se cunoaște de dimineață” și realizează socializarea copiilor. Este momentul când „copiii învață și pun în practică o mulțime de aptitudini, prin îmbinarea competențelor cognitive, sociale, emoționale și intelectuale ale membrilor din sala de grupă. Se pun în evidență experiențe pozitive ale bunătății, empatiei și bucuriei de a merge la grădiniță ”[35, p.12].

În cadrul activității integrate, accentul este pus pe activitatea de grup și mai puțin pe cea frontală. Activitatea pe grupuri mici sau chiar în perechi este mult mai eficientă, deoarece educatoarea poate îndruma diferențiat și copiii își unesc forțele în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Se pleacă de la o temă care corespunde nevoii copiilor, de la ceva cunoscut, familiar, de la o întâmplare prin care au trecut recent, apoi copilul este pus în situația de a căuta informații, de a cerceta, analiza, de a face predicții, de a se exprima liber, toate acestea contribuind la formarea propriului stil sănătos de a învăța, ajutându-l în activitatea de integrare școlară. Temele propuse au

legătură cu viața reală a copilului, cu lumea în care trăiește, de aici rezultând un activism crescut al copilului și o mai mare implicare din partea lui.

Se recomandă desfășurarea activităților în manieră integrată deoarece copilul învață prin eforturi proprii, învățarea fiind astfel mult mai eficientă, mai durabilă, copilul dobândind o vastă experiență, putându-se considera un învingător.

Jocul este metoda de bază prin care se desfășoară activitatea instructiv-educativă (jocul liber sau jocul cu reguli) și prin care copilul se socializează rapid deoarece în joc, îmbinăm elemente de învățare cu aspecte din viața socială. Copilul este pus în situația în care, prin joc, se familiarizează cu reguli, învață să comunice, să-și respecte colegii, să aștepte până îi vine rândul să răspundă, își învinge timiditatea, își dezvoltă ingeniozitatea, gândirea creatoare.

Beneficiile activității integrate asupra preșcolarului sunt:

- Copiii sunt într-o permanentă competiție, colaborează, învață prin cooperare;
- Copilul se poate manifesta, poate cere lămuriri ori de câte ori simte nevoia;
- Preșcolarul face legături cauzale între elementele lumii înconjurătoare;
- Copiii trăiesc emoții provocate de reușită;
- În cadrul activității integrate se stimulează atenția, spiritul critic;
- Copiii sunt mai activi, mai perseverenți;
- Activitatea integrată contribuie la dezvoltarea cognitivă a copiilor deoarece preșcolarii au la îndemână materiale diverse și adecvate conținutului învățării;
- Activitatea integrată contribuie și la formarea deprinderii de a fi ordonați, disciplinați (vorbesc în șoaptă la centre, duc la bun sfârșit treaba, nu deranjează ceilalți copii în timpul lucrului, păstrează curățenia la centru, verbalizează acțiunile);
- Cadrul didactic este mai mult un ghid, un prieten, el orientează, îndrumă și mai puțin informează și dispune iar copilul este relaxat;
- Cadrul didactic îndrumă diferențiat deoarece cunoaște capacitățile tuturor copiilor, nu suprasolicită, stabilește corelații între obiective, conținut, strategii, accesibilizează conținutul învățării astfel încât, copiii să știe clar ce au de făcut.

Ca număr, activitățile integrate pot fi minim trei pe săptămână, în cazul grupelor mici și maxim cinci pe săptămână, în cazul grupelor mari.

O altă categorie a activităților de învățare o reprezintă *Jocurile și activitățile alese* care ajută preșcolarii să socializeze, să pătrundă în tainele lumii fizice, a matematicii, a limbajului citit și scris.

Ele se desfășoară pe grupuri mici sau chiar individual și conform noului curriculum, în decursul unei zile întâlnim două sau trei etape de jocuri și activități alese, în funcție de tipul de

program al grădiniței (normal sau prelungit). Dacă, în cazul grădinițelor cu program normal, există etapa de dimineață, atunci când se adună preșcolarii la grădiniță și etapa de după desfășurarea activităților pe domenii experiențiale, în cazul grădinițelor cu program prelungit mai există și etapa de după-amiază, până la plecarea copiilor acasă.

Așa cum am menționat, jocurile și activitățile alese se desfășoară pe centre, ținând cont de resursele materiale disponibile și de spațiul sălii de grupă. În cadrul acestor sectoare, preșcolarul este invitat la acțiune, este stimulat, încurajat să coopereze, să comunice, să lucreze alături de colegii săi.

Există o categorie de jocuri și activități didactice alese desfășurate în curtea grădinițelor și în acest sens, accentul se pune pe amenajarea curții de joacă. Curtea de joacă a grădinițelor trebuie să cuprindă suprafețe cu asfalt, cu iarbă, pietriș, leagăne, dotări fixe tridimensionale.

O altă categorie a activităților de învățare o reprezintă *Activitățile de dezvoltare personală* care includ rutinele, tranzițiile, activitățile din perioada după-amiezii și opționalele.

Conform noului curriculum, „rutinele sunt activitățile – reper după care se derulează întreaga activitate a zilei. Ele acoperă nevoile de bază ale copilului și contribuie la dezvoltarea globală a acestuia” [163p. 20].

În cadrul rutinelor întâlnim momente ca: sosirea copiilor la grădiniță, întâlnirea de dimineață, micul dejun, spălatul și toaleta, masa de prânz, perioada de relaxare/somn, gustarea, plecarea copiilor de la grădiniță.

Rutinele sunt foarte importante în activitatea zilnică a copilului preșcolar, deoarece îl ajută pe acesta să-și concentreze atenția, îl liniștesc și îl relaxează, îi conferă încredere, stabilitate, îl deprinde cu succesiunea firească a evenimentelor dintr-o zi, prin faptul că ele sunt activități care se repetă cam la aceeași oră, îl disciplinează prin faptul că, în cadrul acestor rutine, copiii întâlnesc anumite reguli pe care treptat, le conștientizează și învață să le respecte.

În acest moment o să mă opresc asupra momentului sosirii copiilor la grădiniță care trebuie să aibă loc într-o atmosferă caldă, prietenoasă. Copilul trebuie să găsească în sala de grupă o educatoare zâmbitoare, calmă, blândă, plină de afecțiune care este conștientă de faptul că o vorbă bună, un zâmbet, o mângâiere pe creștetul micului preșcolar îl vor ajuta pe acesta să se dezlipească mai ușor din brațele mamei și să câștige curajul de a se angaja într-o acțiune și de a se apropia de ceilalți colegi din grupă.

Dacă la grupele mari, întâlnim copii care, odată intrați în sala de grupă, se angajează la finalizarea lucrărilor începute în ziua precedentă, la grupele mici întâlnim cazurile în care cei mici intră în sala de grupă însoțiți de cel mai bun prieten al lor (un pluș). Aceștia se refugiază într-un

colț al sălii cu jucăria în brațe. Mai există cazurile în care cei mici însoțesc oriunde, în sala de grupă educatoarea.

Odată cu sosirea copiilor la grădiniță, se va insista și pe momentul salutului. Copilul va înțelege în timp că „Bună dimineața” se spune la sosirea lui la grădiniță și nu seara, la plecare. Se va insista, de asemenea și pe obișnuința copilului de a se dezbrăca, de a-și așeza hăinuțele la vestiare, în dulăpioare etichetate corespunzător.

Igiena (spălatul pe mâini) este un moment foarte important prin care micul preșcolar învață cum să folosească săpunul solid, săpunul lichid, prosopul, învață că spălându-se pe mâini de mai multe ori pe zi, reușește să alunge cei mai aprigi microbi. În timpul folosirii toaletei, copilul trebuie supravegheat pentru a se evita momentele în care copilul zăbovește prea mult cu mâinile în apă, în care folosește săpunul pentru a-și așeza părul, în care se spală pe cap în ghiuветă. De asemenea trebuie evitat momentul în care copilul s-ar bloca în toaletă, deoarece el își va pierde încrederea în sine, curajul și astfel, nu va mai accepta să meargă la toaletă decât însoțit de adulți.

Servirea mesei este un prilej pentru micul preșcolar de a-și forma deprinderi alimentare, un stil de viață sănătos. Se va apela la ajutorul copiilor pentru a așeza masa, pentru a așeza tacâmurile și șervețelul în dreptul scăunelilor, pentru a strânge resturile alimentare, etc. Preșcolarul este învățat să mănânce singur, să nu se murdărească, să mestece bine și să aibă o atitudine corespunzătoare în timpul mesei (să nu vorbească, să nu râdă, să nu se joace și atunci când dorește ceva, să se adreseze politicos).

Somnul de după-amiază este un bun prilej pentru educatoarea de a le strecura copiilor câteva reguli privind dezbrăcatul, îmbrăcatul, așezarea în ordine a hăinuțelor. Cadrul didactic trebuie să aibă în vedere asigurarea unei atmosfere calde, în vederea relaxării micilor preșcolari.

Ca element de noutate, noul curriculum propune o nouă activitate și anume, „*Întâlnirea de dimineață*”, moment în care se creează o atmosferă plăcută, prietenoasă, astfel încât participarea ulterioară a copilului la activitatea de învățare să fie maximă.

Ea ocupă un rol important în cadrul programului zilnic al copilului, acestui moment dedicându-i-se cam 20 – 25 minute zilnic.

Așa cum am mai precizat, rolul întâlnirii de dimineață este acela de a realiza unitatea grupului de copii, aceștia cultivându-și respectul reciproc, învățând să își asculte colegii fără a-i întrerupe, învățând să-și accepte semenii și să comunice cu ei, să socializeze. De asemenea, știm că întâlnirea de dimineață cuprinde următoarele momente: salutul, prezența, împărtășirea cu ceilalți, activitatea de grup, noutatea zilei.

Salutul se realizează cu ajutorul unor formule plăcute de copii, făcând trimitere la denumirea grupei (Bună dimineață, buburuzelor!), la tema proiectului aflat în desfășurare (Bună

dimineața, merelor coapte!), sau la așteptările cadrului didactic (Bună dimineața, copii cuminiți, isteți, voioși, hazlii!).

Prezența se realizează în mod interactiv, copilul așezându-și fotografia sau jetonul cu numele la panou, copiii se caută cu privirea, observă și stabilesc cine este prezent și cine lipsește, doamna educatoare îi încurajează să-și telefoneze, să afle cauza absențelor, să-și transmită noutățile, cultivându-le astfel grija față de semenii.

Calendarul naturii reprezintă un prilej pentru ca preșcolarii să discute despre anotimpuri, despre vreme, date calendaristice. În sala de grupă pot exista mai multe tipuri de calendare ale naturii, cu grade diferite de dificultate.

În cadrul momentului Noutăți/Evenimente/Știrea zilei, copiii sunt încurajați să povestească ceva ce li s-a întâmplat sau i-a impresionat în ziua precedentă după programul de la grădiniță. De asemenea, copiii află despre zilele de naștere ale colegilor sau despre ce urmează să facă în ziua respectivă.

Tot din activitățile de dezvoltare personală fac parte și tranzițiile care sunt activități de scurtă durată, care fac trecerea de la momentele de rutină la activități de învățare, de la o activitate de învățare la alta, în diverse momente ale zilei. Mijloacele de realizare ale acestui tip de activitate variază foarte mult, în funcție de vârsta copilului, de contextul momentului și de competențele cadrului didactic. În acest sens, ele pot lua forma unei activități desfășurate în mers ritmat, a unei activități care se desfășoară pe muzică sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei frământări de limbă, a unei activități în care se execută, concomitent cu momentul de tranziție respectiv, un joc cu text și cânt cu anumite mișcări cunoscute deja de copii.

În programul zilnic este obligatoriu să existe cel puțin o activitate sau un *moment/secvență de mișcare* (joc de mișcare cu text și cânt, activitate de educație fizică, moment de înviorare, întreceri sau trasee sportive, plimbare în aer liber etc.). Totodată, cadrul didactic va avea în vedere expunerea copiilor la factorii de mediu, ca o condiție pentru menținerea stării de sănătate și de călire a organismului și va scoate copiii în aer liber cel puțin o dată pe zi, indiferent de anotimp (mențiuni clare și explicite legate de acest aspect vor fi trecute în Contractele educaționale care se încheie cu părinții). Lectura rămâne una dintre cele mai intense, mai educative și mai răspândite activități. Cu cât apropierea copilului de carte se face mai devreme, cu atât mai importante și mai durabile sunt efectele ei în domeniul limbajului, al comunicării, precum și în cel al comportamentului și al socializării. În acest context, pentru a potența efectul demersurilor inițiate, încă din 2002, în cadrul proiectului național Să citim pentru mileniul III, se statuează, ca moment obligatoriu, de 10-15 minute/zi, *Momentul poveștilor*. Educatoarea are libertatea de a plasa acest moment în programul zilnic al copiilor, în funcție de modul în care își gândește derularea

activităților din zi, în funcție de temele abordate, de disponibilitatea copiilor etc., respectiv: fie la întâlnirea de dimineață, fie ca moment de tranziție, fie la sfârșitul zilei sau a primei părți a zilei - înainte de masă, înainte de somn, înainte de plecarea acasă etc. Această activitate nu se va opri doar lectura unui text și la câteva întrebări și răspunsuri pe marginea acestuia, ci poate conține, chiar dacă în momente/etape/zile diferite, și redarea conținutului textului citit, ca un exercițiu eficient de exprimare și comunicare, în care face dovada înțelegerii textului și unde copilul ordonează și formulează propoziții, operații în care antrenează și gândirea.

Proiectele și programele educaționale (locale, județene, naționale, internaționale), la care a aderat unitatea de învățământ sau cadrul didactic, conțin seturi de acțiuni planificate pe o durată determinată de timp, care să conducă pe termen lung la formarea competențelor cheie. Întrucât acestea trebuie realizate într-o secvență logică, planificarea acestora va ține cont de corelarea cu celelalte activități desfășurate cu copiii și de evitarea supraîncărcării. Se recomandă ca fiecare cadru didactic să desfășoare activități în cel puțin un program/proiect educațional național sau județean, specific nivelului preșcolar, în funcție de oportunitățile identificate.

Activitățile care privesc *educația rutieră, educația ecologică, educația pentru sănătate, educația culturală, educația religioasă, educația financiară, educația pentru valori, drepturile copilului* intră în categoria activităților liber-alese, după cum pot intra, la fel de bine, și în categoria activităților de dezvoltare personală și/sau a activităților pe domenii experiențiale; totul depinde de tipul și tema acestor activități și de cât de bine se corelează cu tema proiectului sau cu tema săptămânală. Spre exemplificare: uneori există posibilitatea să introducem o temă din aceste domenii la întâlnirea de dimineață, dacă se leagă de un eveniment relatat de copii (spre exemplu: dacă un copil a auzit de un incendiu și aduce în discuție acest eveniment, considerăm că atunci este momentul potrivit pentru a face educație P.S.I) sau dacă educatoarea găsește un pretext sau se folosește de un anumit eveniment/ întâmplare pentru a aduce în atenția copiilor un nou proiect (exemplu: în drum spre grădiniță educatoarea întâlnește mai multe persoane care cultivă flori în grădiniță, în fața blocului/ casei etc.; discută cu copiii despre acest lucru și propune derularea unui proiect cu tema „Flori de primăvară”).

„*Activitățile extrașcolare se vor planifica și desfășura lunar, cu participarea părinților și a altor parteneri educaționali din comunitate (autorități locale, biserică, poliție, agenți economici, ONG-uri etc.)*” [163, p.13].

„*Activitățile opționale intră în norma cadrului didactic și i se acordă o plajă orară de 0-1 activitate/ săptămână. Activitățile opționale intră în categoria activităților de învățare, respectiv a celor pentru dezvoltare personală și se includ în programul zilnic al copilului în grădiniță. Programa unei activități opționale poate fi elaborată de educatoare și, în acest caz, va fi avizată de*

inspectorul de specialitate sau poate fi aleasă din oferta de programe opționale avizate de M.E. sau de I.S.J. Activitățile opționale se desfășoară în conformitate cu prevederile legale în vigoare. Pentru încurajarea studiului limbilor străine, în această perioadă de dezvoltare a copilului, educatoarele pot face apel la abilitățile dobândite și atestate/certificate în perioada formării inițiale/continue și pot utiliza o serie de resurse specifice existente pe piața auxiliarelor didactice. De exemplu, se poate utiliza metoda CLIL sau curriculumul dezvoltat de o echipă de cadre didactice din România participante la proiectul Erasmus+ Bilingual Education [163, p.13].

„Activitatea de *consiliere educațională a părinților* susținută, de regulă, de cadrele didactice în parteneriat cu consilierul școlar din C.J.R.A.E. și desfășurată săptămânal, în baza O.M. nr. 5132/2009 și Precizărilor MEN nr. 46267/28.09.2010, necesită o proiectare anticipată pentru perioade mai mari de timp (un semestru sau pentru intervalul dintre o vacanță și alta), pentru a asigura o comunicare constantă, promptă și eficientă cu părinții. Cadrul didactic trebuie să-și anticipeze atent această activitate, în corelare cu tema propusă. Pentru aceasta, se recomandă ca fiecare cadru didactic să elaboreze un portofoliu care să conțină materiale-suport pentru temele de consiliere – concepute sau preluate din diverse surse (valide și relevante). În același timp, fiecare cadru didactic va răspunde întrebărilor și solicitărilor uzuale ale părinților, chiar dacă acestea nu se încadrează în tema planificată. În situația în care tema propusă de părinți nu poate fi soluționată atunci când a fost formulată, din cauze variate (informații insuficiente, context educațional neadaptat etc.), cadrul didactic anunță părintele/părinții că se va documenta și va furniza răspunsurile solicitate la o dată anunțată” [163, p.13].

Activitățile desfășurate în perioada după-amiezii se împart în activități de recuperare, de recreere și de cultivare și dezvoltare a înclinațiilor. Acestea respectă tema săptămânală, tema proiectului și cu celelalte activități din ziua respectivă.

În realizarea activităților de învățare, un rol foarte important îl au și partenerii educaționali. Parteneriatul educațional trebuie privit nu doar ca un concept, parteneriatul educațional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și este, de asemenea, unul dintre cuvintele-cheie ale pedagogiei contemporane, presupunând participarea la o acțiune educativă comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant, interrelaționare.

Copilul cu propriile valori reprezintă viitorul membru al societății. Societatea, prin reprezentanții săi, se va ocupa de modelarea și formarea sănătoasă a viitorului cetățean. Copilul nu trebuie privit doar ca beneficiar al acțiunii educative, el este și participant. Fără el și acțiunea familiei, acțiunea educativă ar fi ineficientă și fără efectul scontat.

Așa cum am precizat, acțiunea asupra copilului presupune efortul tuturor factorilor implicați, comunitatea locală, școala, biserica, etc. Copiii învață în fiecare zi despre oameni, despre locurile pe care le ocupă aceștia în comunitate în cadrul vizitelor, plimbărilor copiilor alături de educatoare sau de părinți.

Un rol semnificativ îl au parteneriatele educative prin care educatoarele pot populariza experiențe pozitive, pot propune și desfășura activități comune interesante din care preșcolarii pot culege aspecte legate de munca oamenilor, legate de rolul cetățeanului în societate, regulile pe care trebuie să le respecte la locul de muncă, etc.

Parteneriatul are la bază metoda învățării prin cooperare, munca în echipă fiind o competență importantă pentru viața și activitatea viitorilor cetățeni. Parteneriatul reprezintă existența a doi sau mai mulți parteneri care încearcă să rezolve împreună o sarcină. Parteneriatele educative realizate între grădinițe și diferite instituții ajută copiii și cadrele didactice să intre în contact cu problemele societății sau comunității din care face parte.

Așadar, putem afirma că activitățile desfășurate în cadrul acestor parteneriate sunt benefice atât pentru cadrele didactice, cât și pentru copii, împreună reușind o mai bună pregătire a preșcolarilor pentru școală și viață. „Copilul se socializează prin învățare, în învățare” [165, p.16].

O altă noutate adusă de curriculum o reprezintă existența celor *șase mari teme curriculare integratoare, cu sugestiile de conținuturi pentru fiecare temă în parte, în funcție de dimensiuni ale dezvoltării și de comportamentele specifice avute în vedere.*

Cele șase mari teme sunt: Cine sunt/suntem, Când/cum și de ce se întâmplă, Cum este/a fost și va fi pe acest Pământ?, Cine și cum planifică/organizează o activitate?, Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?, Ce și cum vreau să fiu?

Conținuturile derivate din temele curriculare sunt abordate în cadrul proiectelor care sunt de fapt, subteme urmărite în cadrul unei teme mari, pe o anumită durată de timp.

Se pornește de la cele șase mari teme și se stabilesc proiectele care urmează să se deruleze cu copiii. Într-un an școlar se pot stabili maxim șapte proiecte cu o durată de maximum cinci săptămâni pe proiect sau un număr mai mare de proiecte de mai mică amploare (1-3 săptămâni). Pot fi săptămâni în care copiii nu sunt implicați în nici un proiect, caz în care se stabilesc teme de interes pentru preșcolari. Pot exista și proiecte de o singură zi sau proiecte transsemestriale [163, p.16].

În ceea ce privește *proiectarea*, se disting două forme care alternează într-un an școlar și anume, proiectarea tematică și săptămânală bazată pe proiect. Proiectarea tematică pe bază de proiect este mai elaborată, deoarece presupune o bună stăpânire a conținuturilor științifice de către

cadrele didactice, presupune anumite demersuri, antrenarea în proiect a părinților și partenerilor educaționali.

Această proiectare presupune întocmirea unei hărți a proiectului tematic în care se precizează traseul învățării, traseu care trebuie permanent evaluat în vederea realizării unui act educațional de calitate.

Proiectarea tematică pe bază de proiect presupune și realizarea centrului tematic, locul unde expunem materialele și care trebuie să se îmbogățească permanent față de perioada de început a proiectului. Procurarea materialelor se face în urma studierii amănunțite a temei de către educatoarele. Materialele sunt aduse, de regulă de către copii pentru a fi studiate, analizate, dar se poate apela și la alte persoane fizice sau instituții ale comunității în vederea procurării unor materiale interesante, stimulative.

Proiectul tematic are și o finalitate și anume, o lucrare realizată la comun, un album foto cu imagini din timpul derulării proiectului, o machetă adecvată temei proiectului, un poster, un afiș, etc. Trebuie să existe, de asemenea un portofoliu al proiectului pentru fiecare grupă care conține materiale informaționale, harta proiectului, proiectul tematic, lucrările copii, imagini sugestive ale proiectului.

Proiectarea pe bază de temă săptămânală se folosește doar între două proiecte tematice. Nu are o amploare asemănătoare proiectelor tematice și se stabilesc obiective, resurse, strategii adecvate desfășurării activităților din săptămâna respectivă.

În parcurgerea temelor anuale de învățare și a proiectelor tematice nu este impusă ordinea dată de curriculum. Mai există și proiectele transemestriale referitoare la anotimpuri, de exemplu. Ele au durată variabilă și unele se pot subordona mai multor teme anuale de învățare. Exemplu, tema „Munci specifice primăverii” poate fi inclusă în tema anuală „Când, cum și de ce se întâmplă”, dar poate fi inclusă și în tema anuală „Ce și cum vreau să fiu”.

O altă noutate impusă de noul curriculum este *promovarea educației timpurii* care reprezintă momentele de învățare ale copilului de vârstă de până la 3 ani, concretizate în dezvoltare, învățare, îngrijire, protecție.

Educația timpurie se realizează atât în familie, în creșe, grădinițe, dar și în cluburi, biblioteci, muzee, organizații nonguvernamentale. Accentul pe educația timpurie este determinat de faptul că la această vârstă, dezvoltarea este foarte rapidă, neglijarea procesului de dezvoltare fiind urmată de o recompensare greoaie și costisitoare.

În educația timpurie, familia este susținută de instituțiile educative. Educația timpurie presupune parteneriate cu părinții, aceștia continuând ceea ce se realizează în grădiniță. Copiii

sunt principalii beneficiari ai educației timpurii sunt copiii, beneficiari secundari sunt părinții, educatorii, agenții educativi, iar prin consecință societatea.

În cadrul educației timpurii, se necesită respectarea nevoilor primare ale copiilor:

- De bază: hrană, cunoaștere, îngrijire;
- Afective: dragoste, protecție afectivă, atitudine pozitivă pozitivă;
- Acțiuni: joc liber selectat.
- În centrul actului educativ este copilul cu nevoile sale unice.
- Grădinița reprezintă un mediu optim pentru a ghida indirect dezvoltarea personalității

copiilor.

- Prin oferirea oportunităților de explorare și interacțiune prin joc, se facilitează dezvoltarea personalității ca parte integrantă a educației timpurii.

Încurajarea și implementarea unor metode educaționale inovatoare ca elemente de noutate specifice curriculumului pentru educație timpurie, ce impune atenția cadrelor didactice din învățământul preșcolar *este noutatea adusă în atenție prin lucrarea de față*. Pentru a obține o imagine generală a modului în care curriculum-ul a evoluat în alte state, dar și argumentele ce conving asumarea provocărilor cadrelor didactice pentru acceptarea pilotării și aplicarea la grupă a unei abordări educaționale inovative, prezentăm în cele ce urmează câteva tendințe ale alternativelor educaționale derulate la nivelul învățământului preșcolar în alte statele europene, cât și în România.

Danemarca, deține unul dintre cele mai apreciate sisteme de învățământ din lume și este țara cu cei mai fericiți locuitori la nivel mondial, după cum indică raportul Organizației Națiunilor Unite. Cuvintele cheie ale sistemului de educație danez sunt: autonomie, participare, responsabilitate, încredere, stare de bine și fericire. Îngrijirea și educația timpurie a copiilor cu vârste cuprinse între 0 și 6 ani este opțională, dar majoritatea copiilor danezi participă la acestea.

Educația copiilor sub 7 ani în Danemarca poate părea destul de neobișnuită. Astfel, de mici, copiilor li se spune despre pericolele drogurilor, tutunului și alcoolului, îi pregătesc pentru viața în societate. Tradiția nordică indică un accent puternic „*pedagogic social*” mai degrabă decât „*educația timpurie*”. Tradiția nordică pune accent pe joacă, relații și viața în aer liber și presupune că învățarea are loc prin participarea copiilor la interacțiunea și procesele sociale. Curriculumul preșcolar danez este organizat în jurul a 6 teme, iar fiecare temă presupune atingerea a două obiective pedagogice, care descriu relația dintre mediul de învățare și învățarea copiilor. Cele șase teme curriculare sunt: Comprehensive personal development (dezvoltare personală), social development (dezvoltare socială), communication and language (limbă și comunicare), body, sense and motion (simțul corpului și mișcarea), nature, outdoor life and natural phenomena (natura,

viața în aer liber și fenomene ale naturii), culture, aesthetics and community (cultură, estetică și comunitate) [198].

Printre *metodele de predare* utilizate constant, menționăm:

Metoda Playway: o metodă foarte larg acceptată și populară de predare la școala Play. În esență, această școală de gândire crede că cel mai bun mod de a preda unui copil este prin *a face activități*. Instituțiile se bazează pe o mulțime de activități precum jocuri de rol, jocuri virtuale, cânt, joc liber și multe altele, pentru a-i învăța pe copii. Se crede că o astfel de metodă de învățare aduce expunerea copilului într-un mediu prietenos, fără nicio presiune. Accentul se pune în totalitate pe nevoile copilului, iar activitățile se învârt în jurul îndeplinirii acestor nevoi. Metoda Playway a fost acceptată pe scară largă de instituțiile de învățământ care se ocupă de copii mici din grupa de vârstă 3-5. Se potrivește bine cu angajamentul și scopul de a nu împovăra copiii cu sarcini pe care încă nu sunt capabili să le îndeplinească.

Metoda Reggio Emilia: o altă școală de gândire sau metodă de predare adoptată este metoda Reggio Emilia. Evoluată în Italia, în mod inerent, această abordare crede și în *predarea prin activități*. *Cum diferă abordarea în tipul de activități și valorile de bază pe care le promovează*. Abordarea crede în și are ca scop să-i permită copilului să-și facă propriul loc în societate. Încurajează comunicarea cu ceilalți, formează relații și promovează copilul să se întrebe. Sala de clasă acționează doar ca un catalizator care constă în materiale care facilitează învățarea. Copiii sunt încurajați să comunice prin muzică, artă, dans, scris și multe altele. Părinții sunt, de asemenea, implicați în proiectarea curriculum-ului și se înregistrează întregul progres al copilului.

Metoda Waldorf: este, de asemenea, o altă metodă populară de predare care a evoluat în Germania. Metoda se concentrează pe a permite copilului să crească prin imaginație. Această școală de gândire crede în dezvoltarea capacității de a gândi și de a imagina în rândul copiilor. Un copil trebuie să fie capabil să-și folosească imaginația și să creeze prin ea. Astfel, copiilor li se spun povești, sunt scoși la plimbare, făcuți să se joace și creează jucării din materialul disponibil.

Metoda de predare a copiilor se bazează pe faptul că cititul și scrisul nu sunt introduse copiilor la o vârstă atât de mică, iar educația lor trebuie să fie în întregime orală și plină de imaginație creativă. Există, de asemenea, diferite grupe de vârstă pentru care este înscrisă un curriculum separat. Aceste grupe de vârstă sunt 0-7 ani, 7-14 ani și 14-18 ani.

Metoda Montessori: se ocupă cu dezvoltarea personalității unui copil prin învățare senzorială care include atingerea, mirosul, vederea și gustarea, mai degrabă decât învățarea și citirea. Sala de clasă include un astfel de material auto-corectiv, a cărui utilizare este demonstrată de profesori și recreată de copii. Activitățile sunt mai mult bazate pe muncă decât pe joacă, în sensul că accentul se pune mai mult pe reducerea erorilor și pe promovarea abilităților de

concentrare în rândul copiilor. De asemenea, din moment ce își propune să îmbunătățească abilitățile de concentrare ale copiilor, sălile de clasă și materialele sunt proiectate estetic și oferă copiilor o senzație de casă.

Metoda Bank Street: se numără, de asemenea, printre diversele metode adoptate de profesori pentru a le permite copiilor să învețe. Metoda vizează dezvoltarea generală a copilului prin experiențe de primă mână. Diferența principală dintre metoda străzii bancare și metoda playway este natura activităților implicate. Primul conține activități precum puzzle-uri, blocuri de construcție, lut etc. care îi permit unui copil să experimenteze o anumită problemă.

Rezumând ceea ce reflectă aceste metode diferit, este efortul din partea instituției de a face față nevoilor unui copil și de implicare activă în educația sa.

În **Italia**, educația și îngrijirea timpurii se organizează în „sistemul integrat 0-6” care a fost introdus prin legea 107/2017 și este reglementat de D.Lgs 65/2017. „Școala pentru copilărie” (Scuola dell’infanzia) [198] denumită școală preșcolară este pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani își desfășoară activitatea în jurul a șase principii pedagogice:

1. drepturile copiilor ca punct de plecare;
2. o abordare ecologică a educației tinerilor: dialogul cu familiile și comunitățile locale într-o manieră democratică stimulează participarea și acordă importanță diversității;
3. copilul, protagonist al procesului educativ: copilăria sub semnul lui „a fi” și mai puțin a lui „a deveni”, perioadă în care sunt gestionate diversele nevoi ale copiilor și este cultivat potențialul lor;
4. programe școlare holistice: practici cotidiene care împletesc educația, grija și joaca, pentru a susține învățarea, starea de bine, capacitatea de a acționa și sentimentul de apartenență al copiilor;
5. profesionalizare personalului: documentație pedagogică și reflecție colegială destinate îmbunătățirii constante a practicilor educative, precum și colaborare profesională, pentru a promova continuitatea experiențelor educative;
6. asigurarea unei guvernante coerente: coordonatori pedagogici și colaborare în rețea între instituții, pentru a îmbunătăți serviciile de educație timpurie la nivel sistemic.
7. alegerea metodei didactice presupune o alegere strategică în concordanță cu abordarea teoriei sau de referință, tehnica didactică este în schimb instrumentală, condiționată de obiectivele de atins. Există tehnici de simulare în care subiectul învață cufundat în situații, tehnici de analiză a situației în care elevul cunoaște din situațiile pe care le identifică, tehnici de reproducere operațională în care elevul înțelege prin operarea asupra situațiilor, tehnici de producție în cooperare unde subiectul învață să modifice sau să inventeze situații, după cum afirmă F. Tessaro.

8. sunt tehnici: labirint de acțiune, timp în cerc, debriefing didactic, dezbatere, puzzle, educație între egali, învățare prin serviciu, povestire, învățare la distanță, manieră, îndrumare, literatură etc. Pentru A. Calvani, strategia este întotdeauna o succesiune de acțiuni în care profesorul își menține un anumit grad de libertate. Există două strategii: o strategie expozitivă centrată pe aspectele de conținut ale predării și o strategie euristică centrată pe modurile de învățare ale elevului. Prima abordare se pretează la transmiterea de conținut, dar aceasta poate avea loc și într-o formă antrenantă, nu neapărat o transmitere pasivă. Strategia de tip euristic, dimpotrivă, este mai funcțională la participarea elevilor, la implicarea lor. Prima abordare garantează o predare mai sistematică, a doua prevede o mai mare negociere cu studenții. Didactica bazată pe aptitudini, didactica metacognitivă, didactica cooperativă, didactica de laborator etc. sunt strategii euristice.

Acestea fiind spuse „profesorul care decide să adopte (având în vedere obiectivele stabilite în acel moment și abilitățile pe care a decis să le ofere elevilor săi) o strategie euristică precum, predarea prin cooperare, va folosi procedurile tipice metodelor operaționale, sau metode euristico-participative care le va dezvolta prin tehnici de cooperare precum: brainstorming, team word webbing, circle team, grup investigare, puzzle, învățare împreună, instruire complexă, abordare structurală și multe altele” [198].

O metoda cunoscută în educația timpurie din Italia este Metoda Reggio Emilia- o metodă inovatoare și stimulatorie pentru educația timpurie, care dă valoare copilului și îl consideră puternic, capabil și rezistent, plin de mirare și cunoaștere. Fiecare copil aduce cu el o curiozitate și un potențial profund, iar această curiozitate înăscută îi determină interesul pentru a-și înțelege lumea și locul pe care îl are în ea.

Printre avantajele metodei Reggio Emilia, menționăm: încurajarea copiilor să fie cercetători, explorare prin desen, sculptură, muzică, dans și mișcare, pictură și teatru, însușirea de la vârste mici a tehnicilor de rezolvare a problemelor.

Metoda Steiner: are ca scop sporirea stimulului pentru gustul pentru învățare și individualitatea cuiva. Din acest motiv metoda de predare nu se bazează pe reguli stricte, ci fiecare profesor trebuie să găsească cheia pentru a-și optimiza relația cu elevul individual. Metoda Steiner vizează atât rafinarea simțurilor și elaborarea gândirii copilului cât și dezvoltarea creativității și expresivității acestuia în același timp. Activitățile de grup și socializarea sunt foarte importante, care îl conduc pe copil să trăiască în comunitate respectându-i pe ceilalți.

Obiectivele urmărite de metoda Steiner vizează dezvoltarea armonioasă a trei domenii majore:

- Gândirea, stabilirea de conexiuni logice și învățarea să formuleze judecăți;
- Sentiment, urmărirea maturizării emoționale pentru a optimiza gestionarea situațiilor;

- Puterea de voință, de o importanță fundamentală pentru progres.

Drumul pedagogic care caracterizează *metoda Steiner* și școala ei, cunoscută sub numele de *Școala Waldorf*, oferă un răspuns concret la nevoile societății și își bazează fundamentele pe antroposofie, al cărei sens derivă din rădăcinile grecești *anthropos* (om) și *sophia* (cunoaștere), care pune accent pe viziunea omului, etapele sale de creștere și relația sa cu cosmosul. Din acest punct de vedere, subiectele de studiu reprezintă mijloacele prin care se formează simțul moral al oamenilor viitorului. Viziunea antropologică a lui Steiner se dezvoltă în cicluri de șapte ani, perioada necesară înlocuirii complete a tuturor celulelor unei ființe umane.

Metoda surorilor Agazzi se bazează pe încurajarea:

- Activităților practice de viață, cum ar fi grădărit, aranjarea mesei, igiena personală etc;
- Educație estetică: armonie și frumusețe în desen și actorie;
- Educație senzorială: ordonarea obiectelor colectate de copii-adulți după culoare, material și formă;
- Educația cântului: prin cânt copilul se eliberează de greutatea muncii manuale și promovează liniștea,
- Educație intelectuală: cu ea încercăm să favorizăm percepția conceptelor pornind de la explorarea lumii naturale;
- Educația sentimentului împotriva agresiunii: practicarea religiei, educația fizică și morală.

În **Franța**, copiii pot merge la grădiniță (ecole maternelle) de la 2 ani, în limita locurilor disponibile și începând cu 3 ani sunt primiți în totalitate. „Deși nu e obligatoriu, este recomandat de stat și are trei niveluri, secțiunea mică, secțiunea mijlocie și secțiunea mare care formează primul ciclu de școlarizare de la 3-6 ani. Obiectivele grădiniței sunt învățarea și îmbunătățirea vorbitului, descoperirea scrisului și a numerelor, cât și deprinderea vieții în comunitate, socializarea, pregătirea pentru viața de elev, iar programul de predare este organizat în cinci arii de învățare” [199].

„Una dintre pedagogiile adoptate de sistemul preșcolar francez este *pedagogia Freinet*. Aplicarea tehnicilor Freinet în grădiniță se bazează în primul rând pe crearea celui mai bogat și mai variat mediu educațional posibil, de natură să permită fiecărui copil experiențe maxime în climatul de securitate, încredere și libertate care fragile, personalitățile emergente au nevoie pentru a înflori. Practicile la clasa propun proiecte care fac posibilă bazarea învățării pe situații reale” [200] și diseminarea textelor de clasă, dă voce copilului. La grădiniță, ziarul școlii conține multe desene și puțin text.

Astfel, găsim colțul artiștilor (un coș reciclat cu carton, sfoară, lipici etc.), un colț de ascultare (un magnetofon cu o cutie de casete și căști), un colț de teatru cu lut modelabil, un coș

de hârtie albă pt. desen, puzzle-uri, jocuri de construcții, tablă unde poți scrie ce vrei, fișiere de design grafic, jocuri matematice și un atelier de muzică (cei doi copii responsabili iau instrumentele de numerar și merg la directoarea de lângă sala de clasă). În rest, vor fi activități de decupat și colaj, jocuri de societate, jocuri de apă, un atelier de transfer (griș, orez), colțuri de joacă (bucătărie, păpușă, garaj), păpuși, biblioteci. Atelierele grădinițelor Freinet se remarcă prin libertatea de alegere a copiilor și autonomia acestora.

O alta metoda utilizata cu succes in gradinitele franceze este *metoda Froebel*, această metodă bazată pe autoînvățare și dezvoltarea autonomiei a avut la vremea ei un impact internațional. Termenul „grădiniță” trebuie interpretat alegoric: școala este grădina, copiii sunt plantele ai căror supraveghetori sunt grădinarii. Pentru Fröbel, în contact cu natura, un copil trebuie să fie crescut și să i se asigure beneficiile unui mediu adecvat: așa cum ar face orice grădinar bun cu plantele sale.

Pedagogul german, Friedrich Froebel este cel mai bine cunoscut drept creatorul grădinițelor. Pedagogia sa se extinde însă cu mult dincolo de reprezentarea modernă pe care o avem despre „grădinițe”.

Daca metoda Froebel are mai multe *puncte forte* în ceea ce privește dezvoltarea completă a copilului, ea este uneori criticată și ajustată de anumiți profesioniști progresiști care îi reproșează absența predării academice. Printre punctele tari se numără: dezvoltarea capacității de a vedea o problemă din mai multe unghiuri și de a o rezolva independent, dezvoltarea perseverenței până la obținerea rezultatului dorit (datorită materialului), dezvoltarea independenței și a încrederii în sine, dar și un curriculum modificat de educatori progresiști pentru a se potrivi cu realitățile actuale ale grădiniței.

Printre limite, specialiștii în domeniu menționează doar că este un program considerat uneori prea rigid, iar uneori pune prea mult accent pe abilitățile motorii fine, lăsând mai puțin loc pentru alte activități benefice pentru copii (artă, muzică etc.) Mulți cred că metoda Froebel ar trebui completată cu lecții academice (citește, scrie...).

În conceptul fröbelian, grădinița nu este un loc destinat transmiterii cunoștințelor școlare (scris, citit, aritmetică), ci un spațiu dedicat dezvoltării generale a copiilor mici. Prin urmare, în vederea promovării activităților, jocurilor, călătoriilor și autonomiei, acest spațiu trebuie imaginat. Activitatea fizică este esențială pentru dezvoltarea corespunzătoare și bunăstarea copiilor și face parte din joc. Amenajarea unei creșe bazate pe metoda Froebel trebuie să permită și să încurajeze mișcarea. Contactul cu natura este esențial în demersul pedagogului german și presupune crearea unui spațiu exterior care să le permita copiilor să se familiarizeze cu mediul lor, să înțeleagă

ciclurile vieții sau chiar să întrețină mici grădini. Prin aceste activități în natură, copilul învață despre propriul ciclu și relația sa cu mediul său.

Pentru Froebel, puține materiale sunt necesare pentru creșterea și dezvoltarea copilului. Principalul lucru este că, copilul integrează noțiunea de unitate între el, obiect, mediu, natură. În acest scop, Froebel a creat instrumente educaționale precum Spielgaben: o cutie de comori care conține material educațional adecvat, compus în mare parte din forme geometrice foarte colorate. Destinat copiilor de la 3 la 6 ani, le permite să abordeze culorile și formele, să își lucreze motricitatea sau chiar reprezentarea lor spațială prin construcție.

Pentru a desemna acest material, Fröbel a vorbit despre „cadouri”, care se poate traduce prin ideea de a oferi copilului să se joace. Astfel, copilul mic își poate da frâu liber dorințelor și imaginației sale în timp ce își dezvoltă abilitățile: motricitate fină, vocabular, cunoștințe, creativitate și reunește cadouri adecvate nevoilor de învățare ale copiilor mici: bile de fire, forme de lemn, carton viu colorat, lut de modelat etc.

„În contextul în care, la nivel mondial, se depun eforturi semnificative în direcția reformării sistemelor tradiționale de învățământ, *apreciem că alternativele educaționale se conturează ca soluții sustenabile, eficiente și pragmatice, menite să ofere educabililor experiențe de învățare valoroase, raportate la nevoile, dorințele, aptitudinile, interesele și expectanțele acestora*”[191,p.8].

În sistemul public de învățământ din **România**, se dezvoltă următoarele metode:

Alternativa educațională Step by Step: educă omul de azi pentru ziua de mâine, îi încurajează pe copii să devină cetățeni activi și să aprecieze valorile unui mod de viață democratic. Reprezintă libertatea copiilor de a învăța prin descoperire proprie, prin alegeri personale, fără ca adultul să impună limite. Această alternativă are o importanță aparte deoarece, datorită ei, se formează generații autonome, capabile de a lua decizii și a crea conexiuni atât interumane cât și interdisciplinare. Valoarea aplicativă a acestei metode constă în:

1. Crearea unui mediu de învățare sigur și stimulant: Aranjarea sălii de clasă: amenajarea unui spațiu prietenos și organizat, cu zone dedicate pentru diferite activități (lectură, artă, jocuri).
Materiale educaționale: utilizarea de materiale variate și atractive pentru copii (cărți, jucării educative, instrumente muzicale).

2. Dezvoltarea unui Curriculum centrat pe copii: Planificare tematică: crearea de teme lunare sau săptămânale care să fie relevante și interesante pentru copii.
Activități variate: integrarea de activități care să dezvolte abilități motorii fine și grosiere, abilități cognitive, sociale și emoționale.



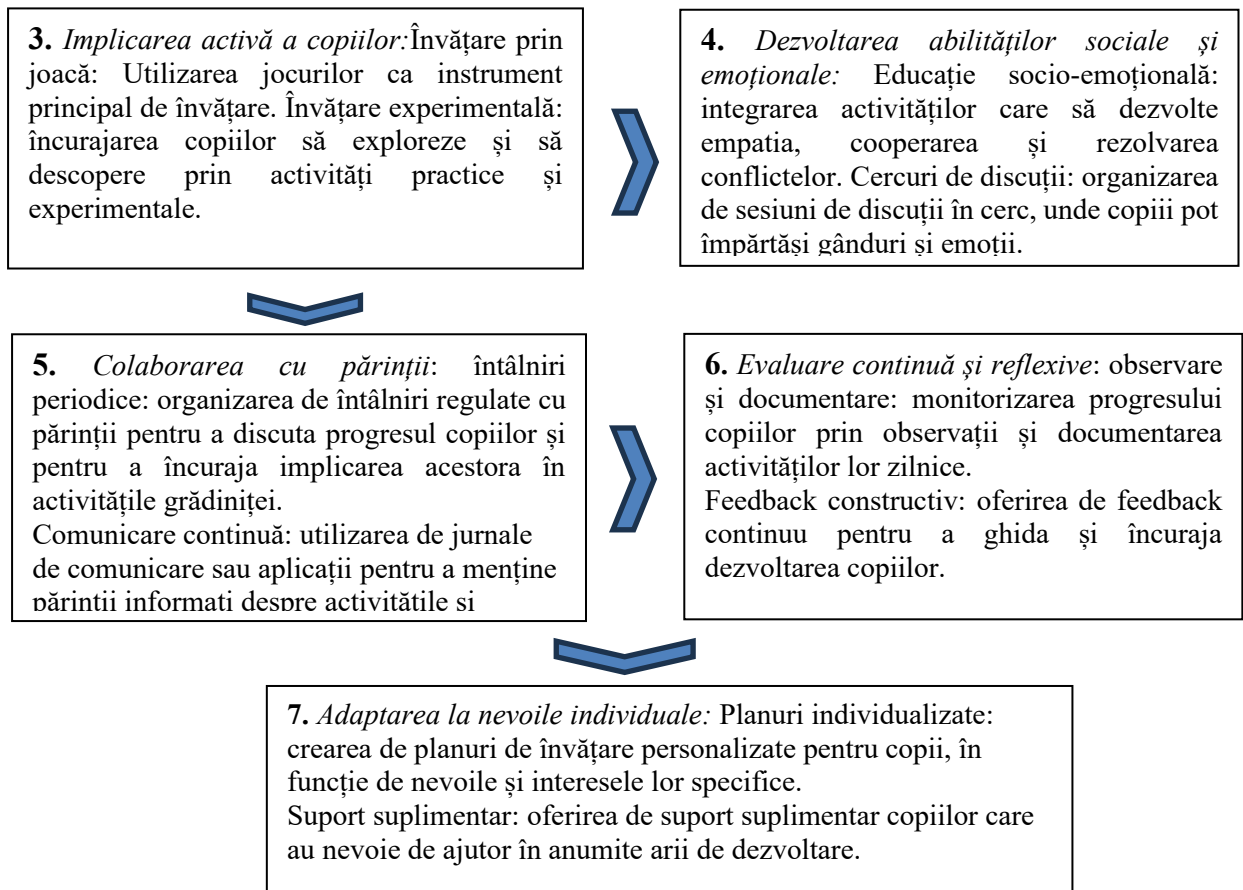


Figura 2.2. Modelul -valori ale alternativei Step by Step

Alternativa Step by Step este cea care susține centrarea pe copil, pe nevoile proprii de dezvoltare, formează creativitatea, încurajează libertatea de gândire și expresie. Copiii își urmează interesele și pasiunile punându-li-se la dispoziție diverse materiale în centrele de lucru, unde aceștia aleg să „lucreze”, sunt încurajați să se exprime liber, fără să li se ofere șabloane care le-ar îngrădi imaginația.

Alternativa Step by Step este aplicată printr-o cercetare prealabilă a grupei de copii realizată prin chestionare, observare sistematică, întâlniri preliminare cu părinții.

„Întâlnirea de dimineață” este pentru cadrele didactice și preșcolari prilejul ideal de a socializa, de a descoperi interesele și pasiunile copiilor din grupă, de a împărtăși idei, evenimente și lucruri care ne fac plăcere. Educarea copiilor a căpătat o formă mai jucăușă, mai prietenoasă și mai armonioasă cu lumea lor interioară. Copii sunt subiectul cel mai important, iar învățarea e adaptată în funcție de nevoi, personalitate și caracter. Competiția este înlocuită cu lucrul în echipă,

ceea ce dezvoltă în mod sigur competențele de socializare, negociere, comunicare, gândire critică argumentativă. Copiilor li se cultivă libertatea opiniei și a alegerii, lucru care favorizează învățarea.

Dotarea centrelor de activitate cu diverse materiale din natură, oferă preșcolărilor ocazia să învețe și să își dezvolte abilități în strânsă legătură cu lumea din afara grădiniței, ceea ce transferă educarea și învățarea și în afara mediului școlar - o învățarea continuă.

Familia copiilor face și ea parte din programa alternativei. Părinții sunt încurajați să ia parte la procesul de învățare a copiilor, având acces la activitățile zilnice. Împreună cu familia se construiește fundația pe care copilul își va dezvolta personalitatea, își va descoperi pasiuni, își va manifesta talentul. Pentru a fundamenta specificul acestei alternative educaționale evidențiem prin tabelul 2.2 avantajele și limitele acesteia.

Tabelul 2.2. Alternativa step by step -avantaje și limite.

Avantajele alternativei step by step:	Limite ale alternativei step by step
<ul style="list-style-type: none"> *Permite copiilor să își dezvolte abilitățile în mod progresiv, construind pe cunoștințele anterioare; *Promovează un mediu de învățare inclusiv și stimulat, în care fiecare copil este încurajat să se dezvolte în ritmul său propriu; *Încurajează copiii să devină mai independenți, oferindu-le oportunități de a rezolva probleme și de a lua decizii pe cont propriu; *Libertatea pe care o capătă copiii, ei învață să își procure singuri materialele și să rezolve singuri diferitele sarcini; *Activitățile structurate în pași pot include sarcini de grup care dezvoltă abilitățile de cooperare și colaborare; *Copiii învață unul de la alții, nu doar de la cadru didactic- încurajând contribuția personală; *Învață să aprecieze diversitatea în toate manifestările ei; *Copilul intră în contact cu alte opinii decât ale sale, acestea obligându-l să țină seama de el; *Se valorifică informațiile colegilor în construirea cunoașterii proprii; *Ajută copilul să accepte schimbarea și cooperarea pentru identificarea unor soluții la problemele cu care se confruntă el sau echipa sa; *Se dezvoltă relații interpersonale mai bune: relații colegiale, de solidaritate, de grijă și devotament, de sprijin personal, copiii învață să se ajute între ei, să colaboreze și să fie mai apropiați; *Evaluarea se realizează prin raportarea la progresul individual, dar are în vedere atât participarea fiecărui copil la procesul elaborării în comun cât și rezultatul echipei; 	<ul style="list-style-type: none"> *Impunerea lucrului în echipă nu va reuși întotdeauna să integreze copii timizi și cu deficiențe majore de comunicare; *Productivitatea unor copii poate scădea uneori, atunci când sunt obligați să colaboreze cu alții, uneori cadrul didactic se confruntă cu necesitatea realizării unui compromis între eficiență și performanță; *Necesită mai mult timp, mai ales în cazul activităților de educarea limbajului, atunci când cadrul didactic trebuie să spună/să lectureze povestea/poezia în centrul de alfabetizare de fiecare dată când copiii se rotesc și ajung în centrul respective; *Unii copii pot domina grupul; *Se poate pierde din vedere obiectivul final, de învățare, acordând foarte mare atenție relațiilor în grup. *Planificarea detaliată și monitorizarea constantă a fiecărei etape pot fi consumatoare de timp; *Urmărirea strictă a pașilor poate limita flexibilitatea și creativitatea atât a educatoarei, cât și a copiilor; *Monitorizarea continuă și necesitatea de a oferi feedback constant pot crea stres suplimentar pentru educatoare. *Adaptare dificilă: Necesită abilități bune de organizare și planificare din partea educatoarei, ceea ce poate fi o provocare, mai ales pentru cei mai puțin experimentați.

<p>*Progresul vizibil și recunoașterea succeselor la fiecare pas ajută la construirea încrederii în sine; *Învățarea pas cu pas permite copiilor să învețe cum să își gestioneze emoțiile și să reacționeze în mod adecvat la diverse situații; *O abordare pas cu pas permite părinților să vadă clar progresul copiilor și să înțeleagă mai bine procesul de învățare; *Facilitarea unei colaborări mai strânse între părinți și educatori pentru a sprijini dezvoltarea copiilor.</p>	
---	--

„În România, *sistemul alternativ Waldorf* este implementat în unități de învățământ din mai multe localități, fie în clase special formate în cadrul școlilor cu sistem clasic de predare, fie în școli și licee având ca specific sistemul educațional Waldorf. Conform Federației Waldorf din România – unde găsim și o listă cu instituțiile de învățământ unde se practică sistemul Waldorf – o școală Waldorf este o școală în care se încearcă educarea omului în ansamblul său, atât cognitiv, cât și artistic, armonizând procesul educațional. Disciplinele școlare nu sunt privite ca scop în sine, ci ca mijloace educaționale, drept pentru care nu se dau note sau calificative, elevii primind la sfârșitul clasei o caracterizare scrisă de învățător sau de profesori. Pentru studiu nu se folosesc manuale în clasele mici: elevii folosesc informația primită în orele de curs și toată gama de cărți existente în domeniul studiat” [192].

Un aspect interesant și diferit de sistemul clasic de predare este că, în cadrul sistemului alternativ Waldorf, *uitarea este considerată un aliat din două motive: în primul rând, deoarece „uitând” ceea ce a fost învățat în timpul modulelor intensive de predare a unei materii, elevul se poate dedica pe deplin unui nou domeniu; în al doilea rând, după ce materia anterioară a fost aparent complet uitată, la reîntâlnirea cu această, elevul își va aminti mult mai intens ceea ce a învățat anterior.* O altă caracteristică a sistemului de educație alternativ Waldorf este accentul pus pe cursurile artistice și practice, oferind fiecărui copil oportunitatea de a-și dezvolta talentele naturale și, în același timp, ajutându-l să-și îmbunătățească abilitățile în domeniile în care are dificultăți.

Metoda Montessori este o abordare educativă dezvoltată la începutul anilor 1900 de Maria Montessori, bazată pe observațiile sale științifice asupra comportamentului copiilor. Această metodă stimulează tendința naturală a copiilor de a se lăsa absorbiți de mediul înconjurător și de a învăța din acesta. Materialele, tehnicile și domeniile curriculare specifice sunt concepute pentru a ajuta fiecare copil să-și atingă potențialul maxim. O caracteristică specifică metodei alternative de învățământ Montessori este absența pedepselor și a recompenselor, greșeala fiind nu doar

acceptată, ci considerată un element cheie în educația pe termen lung. Greșelile sunt văzute ca o parte importantă a procesului de dezvoltare a autocontrolului și autodiscipliniei. Ca și în celelalte metode alternative de învățământ, metoda Montessori pune accent pe individualitatea fiecărui copil și pe capacitatea sa înnăscută de a explora, de a pune întrebări și de a învăța singur prin experiențe practice, nu prin acumularea forțată de cunoștințe teoretice.

Pe fondul examinării modelelor alternativelor educaționale: Montessori, Woldorf, Step by Step și Reggio Emilia, dezvoltate în țări ca: Danemarca, Franța, Italia, România și pornind de la premiza că acestea promovează aspecte comune ce susțin „educarea” copilului în ansamblul său, propunem descrierea caracteristicilor acestora în tabelul 2.3.

Tabelul 2.3. Caracteristicile alternativelor educaționale aplicate în sistemele de învățământ preșcolar la nivel european

Tip de alternativă	Asemănări	Deosebiri
Montessori	*Individualitatea copilului; *Capacitatea naturală a copilului de a cerceta;	*Lipsa pedepselor și a recompenselor, greșeala fiind nu doar acceptată, ci considerată element cheie în educație.
Woldorf	*Activitatea artistică și practică sunt activități predominante; *Educarea copilului se realizează în ansamblul său, atât cognitiv, cât și artistic;	*Uitarea este considerată un aliat, din două motive: în primul rând pentru că „uitând” ceea ce a învățat în timpul modulelor de predare intensivă a unei materii, elevul se va putea dedica cu toate capacitățile unui nou domeniu, <i>în al doilea rând, după ce materia anterioară a fost aparent complet uitată, la reîntâlnirea cu această, elevul își va aminti mult mai intens ceea ce a învățat anterior.</i>
Step by step	*Copilul își dezvoltă abilitățile în mod progresiv, construind pe cunoștințele anterioare; *Promovează un mediu de învățare inclusiv și stimulat, în care fiecare copil este încurajat să se dezvolte în ritmul său propriu; *Încurajează copiii să devină mai independenți, oferindu-le oportunități de a rezolva probleme și de a lua decizii pe cont propriu; *Copiii învață unul de la altul, nu doar de la cadru didactic; *Copilul intră în contact cu alte opinii decât ale sale, acestea obligându-l să țină seama de ele; *Copilul acceptă schimbarea și cooperarea pentru identificarea unor soluții la problemele cu care se confruntă el sau echipa sa.	*Impunerea lucrului în echipă nu va reuși întotdeauna să integreze copii timizi și cu deficiențe majore de comunicare; *Productivitatea unor copii poate scădea uneori, atunci când sunt obligați să colaboreze cu alții, uneori cadrul didactic se confruntă cu necesitatea realizării unui compromis între eficiență și performanță; *Necesită mai mult timp, mai ales <i>în cazul activităților de educarea limbajului, atunci când cadrul didactic trebuie să spună/să lectureze povestea/poezia în centrul de alfabetizare de fiecare dată când copiii se rotesc și ajung în centrul respective;</i> *Unii copii pot domina grupul; *Se poate pierde din vedere obiectivul final, de învățare, acordând foarte mare atenție relațiilor în grup.

Reggio Emilia	<ul style="list-style-type: none"> *Copilul este capabil și rezistent plin de mirare și cunoaștere; *Interesele copilului sunt baza învățării, sunt naturale și pornite din curiozitate; *Copilul are o mare libertate de exprimare este creativ, flexibil și gânditor „out of the box”; *Interesele copilului sunt baza învățării, sunt naturale și pornite din curiozitate. 	<ul style="list-style-type: none"> *Plus valoarea acestei metode o reprezintă participarea comunității, implicarea părinților și o relație de încredere cu profesorul, fac procesul educațional complicat și individualizat; *Exprimarea în limbajul preferat „100 de limbaje” (emoțional, activitate fizică, în scris, în calcul, conștientizare, pictură, muzică); *Învățarea bazată pe proiecte este practică și aplicabilă în viața reală.
----------------------	---	---

Raportându-ne la aceste considerente, *acordăm o mai mare deschidere față de abordarea Reggio Emilia* care se fundamentează științific pe piloni ai pedagogiilor alternative montessori, woldorf și step by step, însă metoda alternativă Reggio Emilia nu a fost cunoscută și dezvoltată pe teritoriul României. *Inițiativa acestui demers investigativ vine din dorința de a cunoaște și implementa o nouă metodă în grădinițele din România, care să valorizeze activitatea instructiv- educativă atât pentru educator cât și pentru educabil (copil).* Această alternativă are în centru său activitatea copilului,⁸ acesta fiind elementul central în jurul căruia se construiește întreg demersul didactic. Copilul este privit ca personalitate complexă ce valorifică spațiul natural ca fiind cel mai adecvat pentru o învățare naturală, iar învățarea se constuiește prin parteneriatul cu părinții și comunitatea. Figura 2.3, evidențiază rolul de conducere pe care îl deține autoritatea publică locală Reggio Emilia, prin inițiativa de cuprindere în sistemul de învățământ al copiilor cu integralitate.

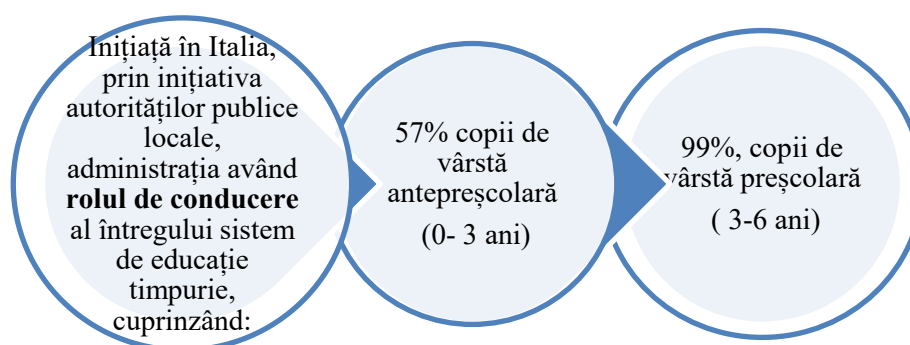


Figura 2.3. Modelul -specificul alternativei Reggio Emilia

Acest aspect demonstrează că încă de la începutul vieții, copiii beneficiază de educație, ceea ce ne permite să afirmăm că este una din cele mai benefice metode ce necesită să fie asimilată, oferind

⁸ Copilul- ființă umană în jurul căreia se construiește demersul investigativ al activității didactice cu elemente integratoare.

posibilitatea educării copilului în sistemul de învățământ fără limită de vârstă. De ce este atât de special acest sistem de educație și care este unicitatea acestuia? În perspectiva promovării acestui model de educație oferim prin figura 2.4, ansamblu de valori promovate în activitatea didactică.

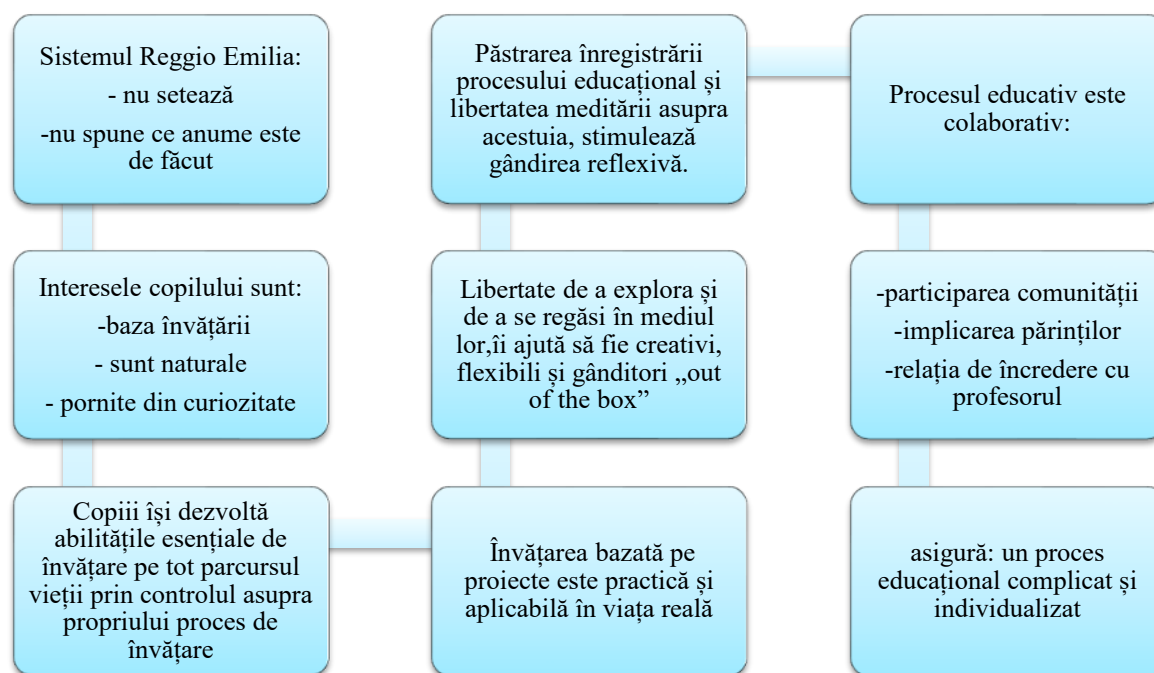


Figura 2.4. Unicitatea sistemului alternativ Reggio Emilia

La nivel global discuțiile sunt despre calitate, despre investiția de la început în educație care ulterior să se traspună pe tot parcursul vieții, despre o altă modalitate de a include drepturile copiilor în educație, drepturi despre care copilul ar trebui să le aibe în viață. Este foarte important să recunoaștem dreptul copilului, de a avea opinie, de a se juca.

Așadar, trebuie schimbată paradigma, astfel încât copilul să fie dezvoltatorul propriilor lui convingeri într-o societate democratică. Acel context în care toți factorii educaționali ai educației să se „așeze” să povestească, să discute, să continue discuțiile permanente și nu să existe o școală în care profesorii să îți spună ce să faci. Este important să fie create direcții în care copiii să se orienteze în grupuri și modalitățile în care interacționează, nu în ultimul rând oferirea posibilităților să se exprime în limbajul preferat. „O sută de limbaje” care este o metaforă ce îi ajută pe copii să se exprime în toate modalitățile (în scris, în calcule), dar există și restul limbajelor care pot fi mult mai importante (emoțional, activitate fizică, conștientizare, pictură, muzică, etc.)

Modelul italian al alternativei educaționale Reggio Emilia este organizat pe structura unor principii care au la bază roluri fundamentale ale cadrului didactic, potențialul de învățare al copilului, rolul părinților și al comunității ca parteneri în învățare. Prin interacțiunea rolurilor-contexte interacționale sunt definite relațiile ce se stabilesc în procesul de educație-tabelul 2.4.

Tabelul 2.4. Principiile alternativei educaționale Reggio Emilia

Ce este Reggio Emilia?	
<p>Reggio Emilia este un sistem de educație alternativă dezvoltat în regiunea italiană Reggio Emilia, când un grup de părinți a hotărât să se implice activ în reconstrucția sistemului educațional. După al Doilea Război Mondial și perioada fascistă, guvernul italian se afla în reorganizare, iar reputația bisericii, care controlase până atunci învățământul preșcolar, era contestată. Acest context social a oferit oportunitatea unor regiuni precum Reggio Emilia, cu o istorie bogată în implicare și acțiune civică, să construiască sisteme de educație alternative.</p>	
Principiile Reggio Emilia	
<p>Imaginea copilului: o persoană curioasă, cu potențial, care învață singur</p>	<p>Loris Malaguzzi pleacă de la ideea că fiecare copil este o:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ființă curioasă, creativă, ▪ dornică de a explora, ▪ de a învăța, capabilă să observe și să înțeleagă lumea într-o varietate de moduri. <p>De fapt, proiecția copilului permite adulților, cum ar fi educatorii sau părinții, să observe și să înțeleagă copilul fără a avea o imagine predeterminată despre el. Percepțiile și proiecțiile noastre asupra unui copil ne afectează adesea modul de a interacționa cu el și ne pot îndepărta de realitatea acestuia. De exemplu, dacă plecăm de la premisa că un copil este capabil să rezolve anumite cerințe, vom avea abordări, adresări, comportamente și activități diferite cu el; dacă plecăm de la premisa că fiecare copil are un potențial nemărginit, atunci îl vom observa și vom crea contexte de învățare prin care potențialul lui este dezvăluit, definit și realizat.</p>
<p>Copilul și contextul său: educația trebuie să aibă loc în cadrul social și familial, nu în izolare.</p>	<p>Fiecare copil crește într-un mediu specific și are anumite relații și experiențe (cu membrii familiei, copiii, adulții, etc.) care îi definesc viața. Aceste experiențe sunt transferate de fiecare copil la grădinița sau școala la care este, la fel ca și adulții. Conform acestui punct de vedere, învățarea este eficientă dacă se ia în considerare acest context, cum ar fi:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ valorile familiei; ▪ atmosfera în familie; ▪ implicarea membrilor și relațiile de atașament ale copilului. <p>În plus, învățarea poate include elemente din viața reală a copilului, crescând astfel implicarea și entuziasmul copilului. Pentru a înțelege și a observa mai bine copilul, educatorul trebuie să fie familiarizat cu realitatea și contextul copilului.</p>
<p>Rolul părinților: părinții sunt primii educatori ai copilului, așa că ar trebui să fie implicați activ în procesul de învățare al copilului lor.</p>	<p>Copiii își modelează realitatea prin timpul petrecut cu părinții lor în primul an de viață.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Părinții servesc ca modele pentru copiii lor, punând bazele pe care aceștia își vor construi întreaga existență și se vor defini ca adulți. <p>Astfel, abordarea Reggio Emilia consideră că:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ părintele este primul profesor al copilului și că implicarea sa în procesul educațional este importantă și avantajoasă. <p>O comunitate de părinți care participă activ la grădiniță sau la școală oferă copiilor o experiență de învățare mai bogată și mai complexă. De asemenea, creează legături sănătoase între școală și învățarea copilului. Părinții nu se pot asigura că copilul învață într-un mod înțeles, decât dacă colaborează cu educatorul și creează contexte de învățare împreună.</p>
<p>Rolul educatorului: a fi un partener de învățare pentru copil</p>	<p>În primul rând, educatorul este un bun observator al copilului. Acesta pleacă de la ideea că fiecare copil are un potențial infinit. Primul lucru pe care trebuie să-l facă este să înțeleagă unicitatea copilului, să-l observe și să creeze contexte de învățare care să se concentreze pe interesele copilului. Educatorul însuși este într-un proces continuu de observare, învățare și reflecție, fiind un partener de învățare și nu</p>

	<p>autoritatea supremă care îl învață pe copil totul. Abordarea Reggio Emilia pune accent pe faptul că adultul (educatorul) nu știe nimic despre un copil decât atunci când este cu el, îl observă și îl descoperă. Acest lucru este un proces de învățare în primul rând pentru educator.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ educatorul se va concentra pe proces în loc să se concentreze pe rezultate; ▪ educatorul este prezent pentru a stimula și a menține entuziasmul copiilor de a-și asuma responsabilitatea de a învăța singuri. A fi discret nu înseamnă însă că este indiferent. În schimb, ▪ educatorul se gândește la nevoile copilului și răspunde cu compasiune, oferindu-i siguranța și sprijinul de care are nevoie pentru a învăța. <p>Această discreție nu înseamnă că e lipsit de obiective, ci, educatorul urmărește progresul elevului și are obiective clare. Nu în ultimul rând,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ profesorii creează relații pozitive în clasă, deoarece copiii învață cel mai bine prin interacțiune.
<p>Spațiul, al treilea instructor.</p>	<p>Malaguzzi consideră spațiul ca al treilea profesor, deoarece:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ definește experiențele de învățare ale copiilor; ▪ interacțiunile lor cu educatorii și alți copii, precum și ▪ modul în care percep mediul înconjurător. <p>Spațiile din Reggio Emilia sunt deschise și flexibile, ceea ce îi permite să adopte modul și dinamica de învățare în clasă. Încăperile sunt mari, deschise și luminate natural; există multe oglinzi, materiale naturale, fotografiile ale copiilor și lucrări făcute de copii. Acestea nu sunt doar rezultatele lor, ci și proiectele în curs. Copiii se bucură de o varietate de oportunități de a interacționa atât în grupuri mari, cât și în grupuri mici; de asemenea, accesul rapid la încăperi stimulează conceptul de comunitate. Spațiile din Reggio Emilia sunt întotdeauna în mișcare, în funcție de dorințele elevilor, educatorilor și de evenimentele pe care le desfășoară. Sunt încurajați copiii să aducă lucruri de acasă în clasă pentru a crea un spațiu de familiaritate și apartenență, pentru a defini o comunitate solidă și de încredere. Copiii au diverse oportunități de interacțiune în grupuri mari și mici, ideea de comunitate este încurajată prin accesul rapid la alte încăperi.</p>
<p>Puterea documentării: experiențele de învățare pot fi adaptate nevoilor copilului prin urmărirea copilului, înregistrarea progresului său și discuțiile cu părinții și alți educatori.</p>	<p>Educatorul va înregistra activitățile, conversațiile, acțiunile și interacțiunile copiilor în diferite contexte, gândurile și interacțiunile lor și afinitățile pentru a înțelege copilul și a crea experiențe de învățare relevante. Aceste documente (poze, notițe, desene, etc.) sunt expuse în clasă chiar și în timpul activităților și sunt folosite pentru o serie de scopuri:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ oferă educatorului informații despre învățarea copiilor și îi ajută să stabilească activitățile la clasă; ▪ ajută profesorii să-și reconsidere individualitatea elevului și direcția de învățare; ▪ ajută părinții să devină conștienți de procesul de învățare al copilului lor, deoarece informațiile sunt disponibile părinților; ▪ întărește credința copiilor că lucrurile pe care le fac sunt apreciate și luate în considerare de adulții din jurul lor (documentarea este accesibilă copiilor); ▪ sprijină copiii să devin responsabili pentru învățarea lor; ▪ ajută copiii să înțeleagă importanța procesului, mai degrabă decât doar rezultatul (sunt prezentate și activități în lucru, nu doar cele finalizate).

Abordarea Reggio Emilia, inițiată de Loris Malaguzzi, este recunoscută ca una dintre cele mai eficiente pedagogii alternative datorită accentului pus pe un sistem centrat pe copil. În acest sistem, copilul își construiește și consolidează cunoștințele prin explorarea mediului înconjurător și interacțiunea cu cei din jur. Curricula Reggio Emilia este emergentă, formându-

se în mod natural din interesele copilului și ale educatorului, ceea ce face procesul de învățare plăcut și firesc. Mai mult, educatorul nu este autoritatea supremă care dictează ce să gândească copilul, ci un observator atent, un partener în procesul de învățare și un facilitator al relațiilor în clasă, astfel încât copiii să învețe unii de la alții.

Necesitatea apariției unui nou curriculum a fost determinată de noutățile apărute la nivel de învățământ preșcolar: metoda proiectelor la vârstele timpurii, activitatea integrată, educația timpurie și promovarea și implementarea unor noi abordări educaționale, toate acestea reprezentând ansablul de accente noi ale schimbărilor educaționale viabile în sistemul de educație din România.

În această perspectivă, din calitatea de observator direct și fin (inspector pentru educație timpurie al Inspectoratului Școlar Județean) participand la activitățile curriculare în specialitate (inspecții de grade didactice, inspecții în tematica specialității) la activitățile extracurriculare cu impact la nivelul comunității locale din municipiul Galați, ne epermitem să emitem următoarea concluzie: există grădinițe care s-au adaptat foarte bine la schimbările educaționale intervenite de-a lungul timpului în sensul asimilării și aplicării noutăților educaționale și grădinițe în care, cadrele didactice rămân refractare la tot ce este inovație, considerând că sistemul de învățământ tradițional este cel mai eficient, acest cadru oferindu-ne posibilitatea derulării studiului de cercetare prin care să acționăm asupra atitudinii cadrelor didactice rezistente la schimbare.

2.3. Blocaje și rezistențe în procesul de schimbare din învățământul preșcolar

Impactul progresului social asupra dezvoltării potențialului intelectual al societății este esențial. Populația care se perfecționează permanent este mult mai pretențioasă, de unde rezultă necesitatea schimbărilor educaționale permanente.

Cu toate acestea se știe faptul că există multe cadre didactice care se opun schimbărilor educaționale și modernizării învățământului. În cadrul sistemului de învățământ se întâlnește o mai mare rezistență față de schimbare decât în cadrul altor categorii sociale.

Viteza de punere în practică a unei schimbări educaționale într-o organizație școlară este destul de lentă din cauza cadrelor didactice conservatoare care au încredere deplină în vechile metode didactice și tehnologii. Efortul inovatorilor (agenții schimbării) este foarte mare și presupune un consum enorm de energie.

După cum am observat, există factori care favorizează schimbarea (factorul demografic, progresul tehnic, valorile culturale, ideologiile, vârsta, genul) și factori de rezistență:

Factori exogeni:

- Rezistența mediului înconjurător la schimbări;

- Cea mai mare parte a populației știe puțin despre învățământ pentru a judeca o inovație;
- Lipsa de încredere a profesorilor provenită din lipsa motivației acestora și din tradiția creată de a expune criticilor sistemul școlar;

- Lipsa posibilităților de aplicare a realizărilor teoretice;
- Conservatorismul;

Oamenii devin obișnuiți cu o modalitate stabilă de a face lucrurile și desigur, tendința lor este de a opune rezistență în fața noului.

Factorii endogeni:

- Obiectivele confuze, neclare sau contradicția dintre ele;
- Lipsa unor recompense pentru inovatori, neținându-se cont de faptul că efortul depus de aceștia este mai mare decât cel depus de cei care desfășoară o activitate instructiv-educativă tradițională;

- Investiții nesatisfăcătoare pentru pregătirea cadrelor didactice, din care rezultă rezistența la schimbare;

- Accentul pus pe lipsa unor criterii de apreciere a activității didactice. Activitatea cadrelor didactice este apreciată, de cele mai multe ori, pe baza rezultatelor obținute de copii în urma testelor cu sarcini de tip reproductiv. Rezultă că accentul nu se pune pe aspectul formativ al instruirii;

- Lipsa unui model în învățare;
- Pasivitatea, neîncrederea socială a profesorilor timizi și respectuoși, lipsiți de îndrăzneală pe plan social, preocupați să placă, mai pasivi și mai puțin hotărâți să lupte pentru reușită, în comparație cu persoanele de alte profesii.

Factorii restrictivi:

- Lipsa de interdependență dintre unitățile de învățământ (succesul sau insuccesul dintr-o unitate școlară influențează într-o mică măsură activitatea profesorilor și a elevilor dintr-o altă școală).

- Ierarhia și deosebirile de statut. Accentul se pune pe rang și nu pe competență. Profesorii care încearcă să se opună presiunii ierarhice sunt nevoiți să suporte unele inconveniente din partea superiorilor. Pentru a implementa idei noi, profesorii vor aștepta indicații de sus, dar și în acest caz, vor proceda mai mult formal, prin subordonare și nu cu creativitate;

- Teama de a-și pierde poziția dominantă care este susținută de vechiul sistem de management (cazul managerului din instituția de învățământ);

- Dorința echilibrului. Într-un proces de schimbare educațională, profesorii trebuie să depună efort să-și modifice anumite elemente comportamentale și sunt speriați că nu vor putea

face față acestor transformări, că nu vor corespunde cerințelor realității, de aceea nu vor accepta inovațiile în educație;

- Refuzul din conformism și ignoranță socială; Cadrele didactice sunt dependente de autoritate, nu pot și nici nu își doresc să ia vreo decizie și își motivează această incapacitate prin respectul față de tradiții, disciplină, ordine;
- Refuzul din capriciu; Profesorul respinge schimbarea fără a prezenta vreun motiv.
- Refuzul din lipsa de informare; Profesorii riscă să aplice incorect anumite recomandări teoretice. Rezistența în fața schimbărilor educaționale este generată și de pregătirea insuficientă a profesorilor .

Una din cele mai importante cauze ale refuzului cadrelor didactice de a accepta și promova noul este lipsa de documentare a cadrelor didactice care cunosc foarte puține lucruri despre organizarea procesului instructiv-educativ cu accent pe metode, mijloace și tehnologii noi și eficiente. Oamenii sunt bine fixați în vechile metodologii și refuză categoric să învețe noi abordări.

Mai grav este atunci când o astfel de atitudine o are directorul unității școlare care ar trebui să fie un model în fața celorlalte cadre didactice. Un astfel de director este conștient că noile metode și tehnologii îi ușurează munca, că promovând noul, poate ajunge în fruntea concurenței, dar refuză cu desăvârșire să se deschidă spre nou.

Din câte am putut observa există mulți factori care frânează inovația, de unde concluzionăm că în sistemul educațional este aproape imposibil să se producă vreo modificare eficientă.

Este foarte important de subliniat că schimbarea nu acționează numai la nivel legislativ, ci mai ales la nivelul mentalității oamenilor. O amplă dezvoltare a competenței caracteriale atitudinale o face prof. univ. Vasile Gh. Cojocaru într-un prestigios studiu „Competență, performanță, calitate” unde „*atitudinile sunt considerate elemente componente doar în cazul când influențează comportamentul real demonstrat. Atitudinea poate fi definită ca modalitate de raportare a subiectului față de mediu, față de ceilalți și față de propria persoană, implicând componente cognitive, afective, motivaționale, volitive și comportamentale- figura 2.5.*”[40, p.16, apud 63].

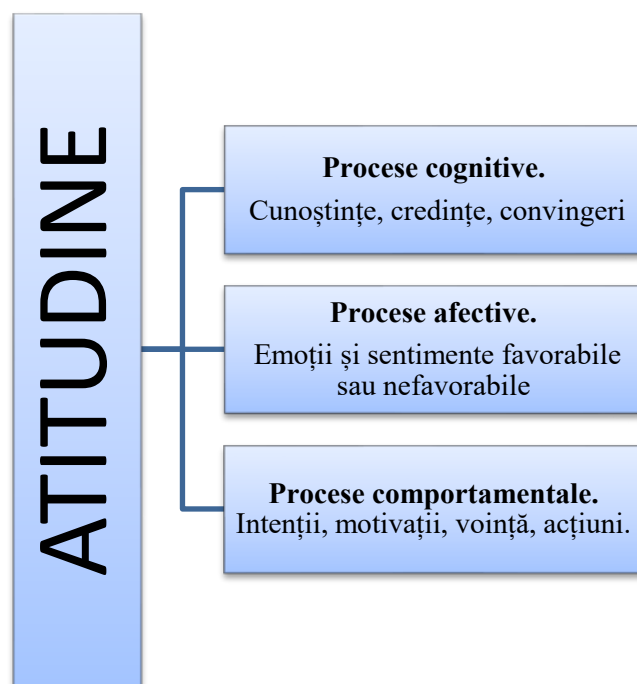


Figura 2.5. Structura integrativă a unei atitudini [40, p.16, apud 63]

Cercetătorul accentuează că „în structura competențelor, rolul atitudinilor este de orientare axiologică și de energizare afectivă și motivațională a acțiuni, interacționând în acest sens cu abilitățile socio- afective ale persoanei” [40, p.17].

În perspectiva celor examinate, concluzionăm: „atitudinile ca unități fundamentale ale caracterului își pun amprenta asupra profilului caracterial al persoanei și influențează nivelul competenței prin însușiri caracteriale precum: autonomia, responsabilitatea, corectitudinea, perseverența, conștiinciozitatea, sentimentul lucrului bine făcut ș.a” [40, p.17].

Rămânem la concluzia că a fi rezistent la schimbare este considerat un lucru irațional, iar schimbarea va avea succes într-un colectiv în care cadrele didactice au relații bazate pe colaborare în vederea promovării dezvoltării școlare.

S-a observat o mare rezistență în fața schimbărilor educaționale în organizațiile școlare în care cadrele didactice nu au fost implicate, încurajate în a lua decizii, drept pentru care activitatea s-a continuat pe baza experiențelor trecute. De obicei, unitățile preșcolare în care cadrele didactice manifestă o atitudine conservatoare sunt mai puțin competitive. De asemenea, populația rurală este inclusă în categoria celor rezistente la inovație, deoarece în acest spațiu, elementele schimbării pătrund mai greu, cadrele didactice din mediul rural desfășurându-și activitatea pe baza vechilor metodologii de predare-învățare. Cadrele didactice care se află către sfârșitul carierei manifestă o atitudine refractară față de schimbare.

Sistemele tradiționale de educație nu produc cetățeni care să se adapteze ușor la schimbări, să se integreze cu succes în muncă și să construiască o societate dinamică.

Neîncrederea, reținerea în fața schimbărilor sunt generate de schimbarea curriculum-ului, descentralizare, formarea personalului didactic, evaluarea acestora, creativitatea solicitată cadrelor didactice în activitatea pe care o desfășoară, schimbarea mentalității elevilor, lipsa de motivare a cadrelor didactice (se cer multe lucruri cu resurse puține), această lipsă de motivare răsfrângându-se asupra elevilor care sesizează confuzia și neîncrederea cadrelor didactice.

2.4. Rolul cadrelor didactice în realizarea procesului de schimbare educațională

Sistemul educațional românesc a trecut prin numeroase schimbări în ultimii ani. Aceste modificări au avut un efect major asupra percepției și modului de lucru al cadrelor didactice, subliniind tot mai mult importanța unei conexiuni strânse între școală și societate.

Pentru a identifica zonele care necesită îmbunătățiri în activitatea lor, cadrele didactice trebuie să mențină un dialog constant cu elevii, colegii profesori, directorul școlii, inspectorii școlari și părinții.

Schimbarea atitudinii didactice în mediul școlar contemporan reprezintă o provocare complexă. Societatea adesea recurge la diverse stereotipuri în eforturile sale de a soluționa dificultăți educaționale. Deși sunt implementate numeroase programe, acestea nu reușesc întotdeauna să genereze rezultatele așteptate. Tradițional, școala a văzut ca responsabilitate principală păstrarea continuității culturale, nu inițierea schimbărilor culturale, ceea ce a condus la o rezistență la presiunile externe. Această rezistență întârzie sau chiar blochează diagnosticarea deficiențelor, un pas esențial pentru orice schimbare.

Cadrele didactice sunt dedicate pregătirii cât mai eficiente a generațiilor viitoare, dar se confruntă cu așteptări contradictorii. Mulți educatori se implică activ în procesul educațional și în viața școlii, dar influențele negative externe pot afecta negativ actul educațional. Acești profesori tind să fie mai deschiși către inovații și metode alternative de predare-învățare. Totuși, există și cadre didactice care rezistă necesității schimbării.

În prezent, pentru profesori este vital să facă față provocărilor unui mediu educațional în continuă schimbare: resurse limitate, supraîncărcare cu sarcini multiple, noile exigențe și standarde ale sectorului muncii față de sistemul educațional și altele. Dacă adăugăm adoptarea noilor tehnologii educaționale și toate implicațiile acestora, devin evidente sentimentele lor și modul în care pot interveni actorii din cadrul demersului de educare a noilor generații. În acest context, rezistența la schimbare devine o provocare majoră pentru oricine activează în structura educațională.

Multe cadre didactice își bazează activitatea pe modele de instruire dezvoltate treptat, prin experiența acumulată de-a lungul carierei lor didactice. Introducerea noilor cerințe și adoptarea unor metode și strategii didactice moderne, precum explorarea și experimentarea unor abordări axate pe soluționarea de probleme, manifestă provocări semnificative. Pentru unii profesori, trecerea de la stilul academic tradițional la un mod de lucru colaborativ, în cadrul unor echipe multidisciplinare, poate fi o barieră dificil de depășit.

Schimbările în stilul de predare nu se produc peste noapte, ele necesită răbdare și conștientizare, deoarece învățământul viitorului trebuie să fie orientat spre o evoluție continuă. Așteptările sunt acum diferite. Totuși, acest lucru nu înseamnă că metodele vechi ar trebui respinse automat ca fiind greșite. Prezentul și viitorul oferă o nouă perspectivă, una în care informatizarea, implementarea tehnologiilor noi și alternativele educaționale se concentrează pe plasarea copilului în centrul procesului de învățare.

Implementarea noilor metode educaționale poate aduce schimbări fundamentale în cadrul instituției educaționale, atât „la nivel cultural, organizațional, politic sau profesional, provocând adesea reacții de respingere și rezistență la schimbare. Odată implementate, noile alternative educaționale oferă”[206]:

- Elementele administrative/instituționale: coordonare eficientă, resurse corespunzătoare, incentivare și apreciere a realizărilor personalului;
- Cadrelor didactice: instrumente și abordări pentru rafinarea calității instruirii, suport colegial;
- Copiilor și părinților: acces facil la procesul instructiv-educativ, implicare personală și motivație, precum și posibilitatea de a promova abilități utile pentru viața reală.

Probabilitatea ca un cadru didactic să adopte o nouă metodă educațională alternativă și să își schimbe abordarea didactică crește atunci când sunt îndeplinite următoarele condiții:

- Avantaje clare comparativ cu modelele existente (siguranță, eficiență);
- Compatibilitate cu dinamica actuală a contextului educațional;
- Ușurință în utilizare, cu un nivel scăzut de complexitate;
- Fiabilitate și continuitate în aplicare pe termen lung;
- Posibilitatea de a testa metoda în cadrul practicilor didactice existente;

- Concentrarea pe integrarea inovației didactice, nu doar pe adoptarea metodei în sine.

Implementarea unor abordări alternative în procesul de predare-învățare poate stimula semnificativ inovația și schimbarea în educație. Aceste alternative apar constant și pot aduce beneficii atunci când cadrele didactice sunt deschise și interesate de ele. Este esențial ca profesorii să înțeleagă că integrarea acestor alternative depinde de multiple elemente interconectate, cum ar fi:

- Cadrul didactic, cel mai competent observator al copilului;
- Recunoașterea unicității fiecărui copil și crearea unor contexte de învățare care să corespundă intereselor acestuia;
- Profesorul este angajat într-un demers continuu de observare, învățare și reflecție, acționând ca un partener de învățare, nu ca o autoritate supremă;
- Conștientizarea faptului că un adult nu poate cunoaște cu adevărat un copil decât prin observarea directă a acestuia;
- Concentrarea pe procesul de învățare, nu doar pe rezultate;
- Profesorul este prezent pentru a stimula și menține entuziasmul copiilor în responsabilizarea pentru învățare autonomă, răspunzând nevoilor lor cu compasiune, oferindu-le siguranța și sprijinul necesar;
- Monitorizarea progresului elevului și stabilirea unor obiective clare;
- Crearea unui mediu pozitiv în clasă, deoarece copiii învață cel mai bine prin interacțiune.

Astfel, cadrul didactic devine un partener în educație, având rolul de a ghida, orienta și îndruma copilul în procesul de învățare, oferindu-i, în același timp, libertatea de a-și alege singur drumul de urmat. Elevul învață să-și stabilească propriile principii și să acționeze în favoarea binelui personal, având ca scop final atingerea „libertății, moralității ca responsabilitate individuală”.

2.5. Concluzii la capitolul 2

1. Inițiativele celor două Guverne ale României și Republicii Moldova, fac eforturi susținute pentru a sprijini dezvoltarea sistemului de educație, a politicilor educaționale de reformă în învățământul preuniversitar, acordând o mai mare deschidere prin emiterea documentelor legislative specifice sistemului de educație.
2. În urma analizei comparative a celor două documente regalatoare „Curriculum pentru educație timpurie”, studiat în cele două state România și Republica Moldova, se reliefează conceptul de învățare centrată pe copil, care facilitează dezvoltarea independentă și creativă a acestuia.
3. Au fost delimitate schimbările curriculare promovate la nivelul învățământului preșcolar din România și Republica Moldova, ca axe de integrare în activitatea didactică enumerându-le pe cele cu rol inovativ: încurajarea și implementarea unor metode educaționale inovative, familia cu rol de partener în actul didactic și activitățile de învățare, comunitatea-partener a învățării, realizându-se în acest sens direcțiile comune de dezvoltare ale actului educațional.
4. Sau concretizat accentele promovate în planul de învățământ ale celor două curricule cu evidențierea relației dintre grădiniță și exterior, comunitatea în ansamblu, învățarea realizată de la persoane din afara instituției, ca fiind o învățare la fel de importantă precum cea care vine de la cadrul didactic.
5. S-a argumentat rolul decisiv al respectării desfășurării activității didactice în manieră integrată, refiefând accentul pus pe activitatea de grup și mai puțin pe cea frontală. Se evidențiază totodată și eficacitatea acestui demers ca fiind demersuri ce vin în sprijinul cadrului didactic pentru o îndrumare diferențiată, dar și pentru copii, aceștia unindu-și forțele în vederea atingerii obiectivelor propuse ale activității.
6. Prezentată ca o noutate adusă de curriculum românesc, existența celor șase mari teme curriculare integratoare, cu sugestiile de conținuturi pentru fiecare temă în parte, în funcție de dimensiuni ale dezvoltării și de comportamentele specifice avute în vedere, s-a constatat că acestea asigură o legătura cu curriculele dezvoltate la nivel european în țări ca: Danemarca, Italia și Franța.
7. Sistemele educaționale actuale (montessori, woldorf, step by step) aplicate la nivelul învățământului preșcolar în țări precum Danemarca, Franța Italia și România, și-au dovedit impactul utilizării și eficienței prin conexiune și absorbție curriculară cu noul sistem

- educațional adus ca noutate pentru învățământul preșcolar românesc- alternativa educațională Reggio Emilia.
8. Pe fondul examinării modelelor alternativelor educaționale: Montessori, Woldorf, Step by Step și Reggio Emilia, dezvoltate în Danemarca, Franța, Italia și România, și pornind de la premiza că acestea promovează aspecte comune ce stimulează educarea copilului în ansamblul său, s-a realizat o comparare în scopul evidențierii asemănărilor și limitelor pentru a crea cadrul propice pentru implementarea structurii activității integrate cu elemente inovatoare Reggio, dar și o mai bună organizarea a demersului activității instructiv- educativ.
 9. Ținând seama că, alternativa educațională Reggio Emilia, promovează potențialul de învățare al copilului, rolul părinților și al comunității ca parteneri în învățare, au fost definite roluri fundamentale ale cadrului didactic.
 10. Pentru implementarea cu succes a structurii activității integrate cu elemente Reggio, s-a reanalizat demersul didactic axat pe alternative educaționale care presupune regândire în proiectarea activității și realizarea instruirii pe situațiile concrete de viață ale preșcolarilor cu impact deosebit în dezvoltarea competențelor acestora.
 11. S-a constatat că, alternativa educațională Reggio Emilia promovează educația copiilor încă de la începutul vieții, ceea ce ne permite să afirmăm că este unul din cele mai benefice sisteme de educație și că acesta trebuie să fie asimilat, oferind posibilitatea educării copilului în sistemul de învățământ fără limită de vârstă.
 12. Unicitatea sistemului educațional în abordarea Reggio este dată de metafora *„O sută de limbaje” care îi ajută pe copii să se exprime în toate modalitățile (în scris, în calcule), dar există și restul limbajelor care pot fi mult mai importante (emoțional, activitate fizică, conștientizare, pictură, muzică, etc.), dorindu-ne în acest sens să oferim și noi copiilor preșcolari din România libertatea exprimării prin limbajul preferat.*

3. FUNDAMENTAREA PRACTIC-APLICATIVĂ A TEMEI

STUDIUL PRIVIND ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR FAȚĂ DE SCHIMBAREA EDUCAȚIONALĂ

3.1. Introducerea studiului de cercetare

Cercetările realizate privind procesul inovației scot în evidență aspectele obiective și subiective ale problemelor create de schimbare. Există așadar cadre didactice deschise spre cunoaștere, dornice de a afla și aplica toate noutățile apărute, inovatoare, care vor îmbrățișa și vor aplica noul cu ușurință și cadre didactice care refuză noutatea, neimplicate și dezinteresate de cunoaștere, conservatoare, care vor privi cu neîncredere schimbările educaționale intervenite și vor avea tendința de a rămâne fidele vechilor metodologii, ideologii și metode de predare, învățare, evaluare.

Analizând acea categorie de cadre didactice care nu reușesc să se alinieze schimbărilor, trebuie găsită calea prin care să poată fi determinați să se alinieze categoriei de cadre didactice inovatoare, deoarece toate aceste schimbări din educația contemporană sunt datorate ritmului alert de evoluție și schimbare a societății.

Societatea în care trăim ne obligă să ne adaptăm schimbărilor survenite și de aceea cadrele didactice inovatoare vor fi nevoite să-i convingă pe cei rezistenți la schimbare că inovația reprezintă succesul, iar acest succes îl vom putea obține numai dacă ne vom forma și vom lucra în echipă, prin colaborare, cooperare, umăr la umăr să adoptăm noi abordări educaționale. De asemenea, în realizarea acestor activități specifice trebuie să existe o comunicare deschisă, de informare și convingere despre necesitatea schimbării și strategia urmărită pentru atingerea obiectivelor, să le oferim conservatorilor o ascultare „activă” a obiectivelor referitoare la schimbare și oferirea de răspunsuri clare, argumentate și accesibile înțelegerii de către aceștia, în favoarea schimbării și nu în ultimul rând, crearea unei atmosfere de empatie și comunicare pentru convingere pentru implicarea în schimbare, asumarea de responsabilități prin implicare concretă, în cadrul unor echipe din ce în ce mai mature și necesitățile, alocând mijloacele și apreciind rezultatele.

„Convingerile conservatorilor trebuie să fie acelea că implicarea lor în realizarea schimbărilor educaționale va oferi societății, generații de copii cu aptitudini, abilități și capacități competitive, copii bine pregătiți științific, ce se vor integra cu succes în viața socială”[65].

3.1.1. Abordarea Reggio Emilia- structura activității integrate

Învățarea în conformitate cu abordarea Reggio Emilia este un model de instruire axat pe copil, care încurajează dezvoltarea cunoștințelor și abilităților într-un anumit domeniu prin sarcini de lucru extinse, care încurajează investigația și demonstrațiile autentice ale învățării prin intermediul rezultatelor și performanțelor. În acest context, accentul este pus pe procesul de învățare, iar rezultatele finale nu sunt privite ca principalul obiectiv. În plus, procesul de învățare este structurat în jurul proiectelor care implică toate simțurile copiilor. În abordarea Reggio Emilia, nu se fac comparații între copii, ci se înțelege și se valorifică modul unic de gândire și exprimare al fiecărui copil. *Un principiu fundamental al acestei abordări este convingerea că fiecare copil are "100 de limbaje, 100 de mâini, 100 de gânduri...", însă acest principiu nu este inclus în curriculumul românesc, aspect ce ne provoacă în experimentarea acestui tip de alternativă.*

Educația prin abordarea Reggio Emilia este ghidată de întrebări cheie care conectează standardele de performanță, capacitățile cognitive superioare și contextele de viață. Oferindu-le copiilor provocări legate de diversele domenii, această abordare îi expune la o varietate de probleme și dificultăți, rezultate din cunoștințe limitate. În această privință, este esențial să se abordeze realitatea cu precizie, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic. Abordarea Reggio Emilia oferă un cadru adecvat pentru a face față acestor circumstanțe, permițând copiilor să exploreze și să învețe într-un mod holistic și adaptat nevoilor lor individuale.

Abordarea Reggio Emilia se caracterizează printr-un puternic caracter interdisciplinar, contribuind la dezvoltarea holistică a personalității copilului. Este un proces de cercetare profundă a subiectului pe multiple planuri, care necesită efort, atenție și energie. În practică, această abordare poate fi descrisă ca un proces de investigare a copilului pentru a înțelege detaliile subiectului abordat în toată complexitatea sa.

Totodată, abordarea în alternativa Reggio pregătește copilul de gradinită pentru calsa pregătitoare și clasa I, argumentele care fondează această idee fiind următoarele:

- proiectul poate fi integrat în curriculumul din orice parte a lumii.
- structura temporală a proiectului tematic ajută educatoarea să planifice gradual activitățile cu copiii, adaptându-se la interesele și nivelul de cunoaștere al acestora.
- proiectul oferă copiilor oportunități de aplicare a cunoștințelor și abilităților sociale și intelectuale, în plus față de cele prevăzute în curriculumul de bază.
- încurajează copiii să exploreze subiectul ales, pregătindu-i pentru munca școlară, dezvoltându-le inițiativa și independența.

Pentru o mai bună corelare a curriculei Reggio la curricula din România facem următoarele precizări: „În proiectarea activității integrate în abordarea Reggio, trebuie să ne raportăm

permanent la la cele cinci domenii experiențiale (Domeniul Estetic și Creativ, Domeniul Om și Societate, Domeniul Limbă și Comunicare, Domeniul Științe, Domeniul Psiho-Motric), respectăm cele șase mari teme anuale (Cine sunt/suntem, Când/cum și de ce se întâmplă, Cum este/a fost și va fi pe acest Pământ?, Cine și cum planifică/organizează o activitate?, Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?, Ce și cum vrem să fim?) fără obligația de a le parcurge pe toate.”[135].

Numărul de activități integrate, desfășurate pe săptămână, la grupele mici și mijlocii, trebuie să fie în număr de trei activități integrate în abordarea Reggio, iar la grupele mari, realizăm cinci activități integrate. *Cadrele didactice din grădinițele participante la cercetare*, cunosc foarte bine metodologia de organizare a unei activități de învățare în manieră integrată, desfășurând permanent activități pline de creativitate și imaginație, existând chiar o concurență acerbă pentru a fi catalogat „cea mai deosebită activitate”.

Structura activității integrate în abordarea Reggio cunoaște trei etape:

FAZA I SAU DEBUTUL PROIECTULUI: constă în alegerea temei de investigație, stabilirea obiectivelor operaționale și a comportamentelor specifice pentru această temă, analiza resurselor materiale, umane și de timp necesare proiectului și crearea hărții proiectului tematic de către educatoare și copii. De fapt, copiii aleg subiectul care este discutat de educatoare. Cadrul didactic descoperă ce doresc copiii să afle pe o perioadă de timp prin discuțiile libere din prima parte a dimineții sau prin jocurile pe care le joacă în clasă.

FAZA A II-A, SAU CONȚINUTUL PROIECTULUI: implică activitățile practice ale copiilor, cum ar fi documentarea și investigarea; aranjarea centrelor de interes; crearea unui inventar de probleme pe baza cunoștințelor pe care le dețin copiii și a ceea ce trebuie să știu despre subiect; strategiile didactice utilizate în timpul proiectului (resurse materiale, umane și de timp; metode tradiționale); și planificarea de unități tematice.

FAZA A III-A, cunoscută și sub numele de evaluare a temei, este o evaluare a temei pe o perioadă de timp limitată. Există o varietate de moduri în care evaluarea poate fi efectuată: conversații, spectacole, portofolii de lucrări pentru copii, machete, lucrări colective, fișe individuale etc.

Pentru o proiectare calitativă fiecare cadru didactic implicat în pilotarea abordării a avut în atenție următoarele aspecte :

- Dotarea sălilor de grupă cu aparate precum: retroproiectoare, microscop, videoproiectoare, videoproiectoare, video, lămpi, aparate foto;
- Dotarea sălilor de grupă cu suficiente materiale din natură și introducerea acestora într-un număr cât mai mare de activități;

- „Mutarea”, cât mi mult posibil, a procesului de educație în aer liber, în natură, cu exploatarea la maximum a calităților și resurselor acestuia;
- Decorarea spațiului cu lucrări realizate de copii, menținerea produselor activității perioade lungi de timp astfel încât copiii au putut observa ei înșiși aceste lucrări;
- Încurajarea copiilor de a realiza fotografiile cu ei înșiși în cadrul jocului, utilizarea acestor fotografii în decorarea sălilor de grupă;
- Promovarea artei tranziente în cadrul tuturor activităților integrate desfășurate;
- Stimularea părinților de a deveni parteneri cât mai activi în procesul educațional din grădiniță, prin organizarea unui număr cât mai mare de activități cu participarea acestora;
- Promovarea de către educatoare, și sprijinirea copiilor în cultivarea încrederii, perseverenței, a stimei de sine, creativității, a curiozității, responsabilității și spiritului de echipă.

O provocare a pilotării acestei abordări este reprezentată de activitatea de cercetare prin care educatoarele implicate identifică elementele fundamentale care fac Reggio Emilia o alternativă educațională unică și benefică în dezvoltarea preșcolară.

Un alt element atractiv care duce la acceptarea provocării este faptul că abordarea Reggio Emilia este un proiect pentru copii, despre copii, împreună cu copiii, în care mediul educațional este al treilea educator, iar copiii sunt puternici, capabili, curioși, interesați și învață prin experiență personală și colaborând cu ceilalți. Valorile care însoțesc această călătorie, sunt progresul propriilor călătorii, copiii să fie cei care îi conduc pe educatori și împreună să construiască expresivitatea procesului educațional în detrimentul produsului activității copiilor. Evaluarea este un proces vizibil, nu interesează neapărat produsul, important este să vedem cum învață copiii, felul în care lucrează împreună, găsind unicitatea fiecăruia, cum creem uneltele care fac vizibil acest proces în educația Reggio Emilia. Nu în ultimul rând, ideea de implicare activă a comunității în educație, reprezintă un atu al dorinței de implementarea a alternativei Reggio în activitatea curentă din grădinițele experimentale.

*Decizia de a porni pe drumul Reggio Emilia a venit și din convingerea că, **resursa umană este motorul schimbării** și ne-am dorit să fim în pas cu tot ceea ce este nou, cu evoluțiile în educația modernă, **care au însemnat perfecționare, dezvoltare personală, formare și autodepășire** reușind astfel să facem o tranziție ușoară, lentă, aproape imperceptibilă în ceea ce privește schimbarea. Dezvoltarea personală/ profesională, nu a însemnat doar cursuri de formare continuă ci, profesorii au fost permanent în procesul de dezvoltare, au văzut ce au făcut copiii, au explicat părinților ce fac copiii și cum fac în sala de clasă.*

Pentru a îmbina partea aplicativă de implementare a activității integrate cu elemente Reggio cu conținutul teoretic al alternativei, cadrele didactice implicate în experimentul de față au participat la cursul de formare profesională „Activitatea integrată în alternativa Reggio Emilia”, a cărui structură și conținut va fi detaliat în paragrafele următoare. Pentru a arăta necesitatea parcurgerii formării în vederea asimilării conținuturilor, prezentăm punctul de vedere al specialiștilor în domeniu.

Conform lui Vasile Cojocaru, „întreaga activitate de formare/ perfecționare a cadrelor didactice urmează să contribuie esențial la îmbunătățirea calității educației” [41,p.267].

Așadar, pe baza acestei afirmații, ne-am asigurat că s-a realizat cadrul propice pentru împletirea suportului practic cu cel teoretic, pentru susținerea programului de formare (sală de curs, platformă on-line disponibilă pentru situații neprevăzute), am elaborat, structurat și dezvoltat suportul de curs pentru programul de formare în alternativa educațională. Programul de formare experimental a fost susținut de autoarea studiului de cercetare, făcându-se astfel conexiunea directă a formatorului cu nevoile de formare ale cadrelor didactice participante (formabililor).

Paragrafele următoare prezintă structura programului de formare și detalii despre implementarea acestuia (Anexa 3). Scopul programului fiind acela de dezvoltare a competențelor, aptitudinilor și atitudinilor cadrelor didactice din învățământul preșcolar în procesul de aplicare a noii alternative educaționale Reggio Emilia.

Competențe dezvoltate în cadrul programului:

- Aspecte generale privind schimbarea educațională- abordarea Reggio Emilia.
- Învățământul preșcolar din perspectiva schimbării educaționale- principalele schimbări educaționale generate de noul curriculum pentru învățământul preșcolar prin integrarea unor noi conținuturi inovatoare;
- Dezvoltarea abilităților de proiectare didactică în manieră integrată, conform cerințelor curriculare din România, corelate cu specificul alternativei educaționale Reggio Emilia.
- Dezvoltarea abilităților de a corela stilul didactic cu specificul concret de învățare la preșcolari, în construcția și implementarea situațiilor de învățare, prin raportare la diferite modele de învățare, elemente inovatoare.

Programul vizat a fost susținut în sistem față- în-față, în formă academică și a fost structurat conform tabelului 3.1

Tabelul 3.1. Structura programului experimental de formare (50 ore)

Categorie curs	Ore				Evaluare Față-în-față	
	Activitate teoretică		Activitate practică			
	Fizic	Asincron	Fizic	Asincron		
ACTIVITATEA INTEGRATĂ ÎN ABORDAREA REGGIO EMILIA	30	8	5	3	<i>Prezentarea în cadrul ședinței de evaluare a unei teme la alegere din portofoliul realizat</i>	
					sumativă	finală
Total ore: 50	30	8	5	3	2	2

Activități independente de formare- dezvoltare au fost realizate atât în manieră directă cu cursanții cât și asincron pe platforma de formare Google Classroom. Activitățile de evaluare s-au realizat atât pe parcursul derulării programului de formare, cât și la finalul acestuia.

3.1.2. Ipoteza și obiectivele cercetării

Abordarea schimbării educaționale ca un proces inovator este relativ nouă, aceasta este determinată de evoluția societății care nu numai că introduce ideea în sistemele de învățământ actuale, dar și oferă o nouă perspectivă calitativă asupra mentalității profesorilor.

În vederea concretizării demersului investigativ, scopul acestei cercetări a constat în *determinarea atitudinii cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de schimbarea educațională configurată pe două direcții experimentale:*

1. *implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate;*
2. *implementarea programului de formare "Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia" aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale.*

Scopul cercetării a fost concretizat în următoarele obiective operaționale, cu rol de reper pedagogic pentru toate etapele cercetării:

O1: Analiza literaturii de specialitate cu privire la schimbările educaționale de la nivelul sistemului de învățământ, precum și principalele schimbări aduse de curriculumul în vigoare din România;

O2: Elaborarea și implementarea alternativei educaționale în învățământul preșcolar Reggio Emilia și a programului de formare a cadrelor didactice din grădinițele participante;

O3: Determinarea eficienței programului de formare prin compararea atitudinii inițiale față de schimbare (înainte de implementarea programului) cu cea finală (după implementarea programului).

O4: Identificarea cadrelor didactice rezistente la schimbarea educațională;

O5: Evidențierea relației dintre atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar și variabilele: grad didactic, vechime în învățământ, pregătire profesională;

În acest sens am formulat *ipoteza generală*:

Elaborarea și implementarea unor schimbări educaționale în învățământul preșcolar, de tipul unei noi alternative educaționale și a unui program de formare aferent, generează efecte în atitudinea cadrelor didactice față de schimbarea educațională și în optimizarea procesului instructiv-educativ din grădiniță, în funcție de variabile precum nivel de studii, vechime și grad didactic.

Ipotezele specifice corelate sunt următoarele:

Ipoteza specifică 1.

Alternativa educațională și programul de formare au un efect pozitiv asupra atitudinii față de schimbare a cadrelor didactice care inițial au fost rezistente la schimbare.

Ipoteza specifică 2.

Nivelul de studii, vechimea în învățământ și gradul didactic al cadrelor didactice care inițial au fost identificate ca fiind rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar influențează atitudinea acestora.

Precizăm faptul că în procesul de verificare a ipotezelor specifice am recurs la o *cercetare educațională experimentală*.

3.2. Metodologie

3.2.1 Structura și cronologia studiului de cercetare

Grupa experimentală alcătuită dintr-un număr de 112 cadre didactice identificate în faza preliminară a cercetării noastre, au beneficiat de implementarea alternativei educaționale Reggio Emilia și de parcurgerea programului de formare aferent, structurat și prezentat conform diagramei de mai jos. În urma derulării acestuia, au fost analizate diferențele între grupa experimentală și grupa martor privind atitudinea față de schimbare, aspecte pe care le vom detalia în subcapitolele următoare.

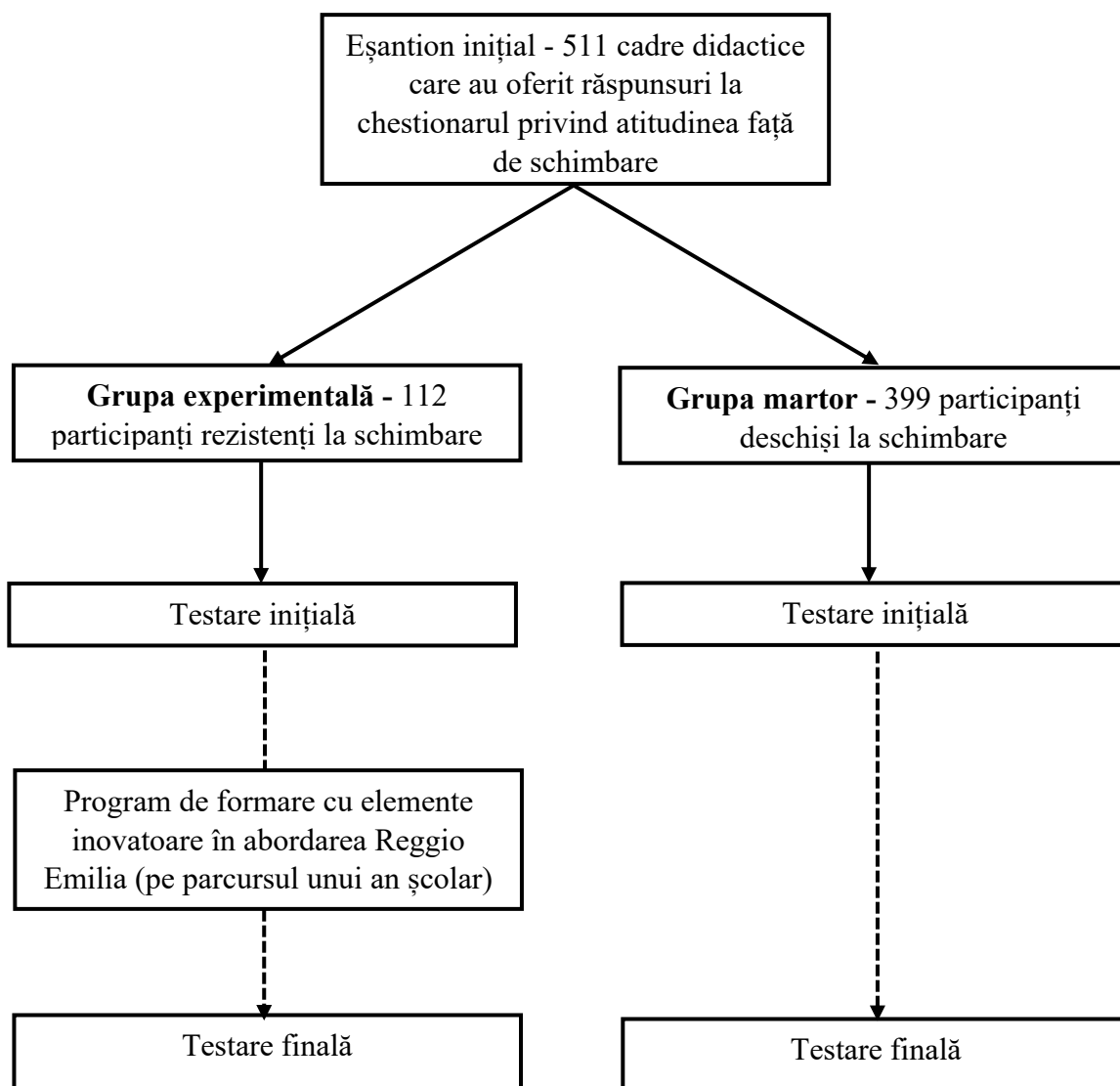


Figura 3.1 Structura și cronologia studiului de cercetare

Acest subcapitol evidențiază structura studiului de cercetare și modul în care acesta își propune să testeze ipotezele menționate anterior. După cum este evidențiat în figura 3.1, un eșantion de 511 cadre didactice din învățământul preșcolar a oferit răspunsuri la un chestionar ce a conținut secțiuni standardizate și nestandardizate (detaliat în subcapitolul 3.2.3). *Răspunsurile la chestionar au permis divizarea participanților în două grupe, în funcție de rezistența la schimbare – o grupă experimentală și o grupă martor. Grupa experimentală a beneficiat de implementarea alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate și de un program de formare cu elemente inovatoare în abordarea Reggio Emilia, iar grupa martor a continuat activitățile obișnuite. Mai mult decât atât, chestionarul a permis analiza detaliată a atitudinii față de schimbare a cadrelor didactice și, în cadrul grupei experimentale, modul în care aceasta variază în funcție de gradul didactic, vechimea în învățământ și nivelul studiilor.*

Chestionarul a fost completat de ambele grupe înainte de implementarea structurii activității integrate și a programului de formare, cât și după finalizarea acestuia. Astfel, am putut interpreta evoluția atitudinii față de schimbare din cadrul ambelor grupe și eficiența aplicării structurii activității integrate și a programului de formare. Nu în ultimul rând, chestionarul a facilitat colectarea unui set de date care contribuie la o bună descriere a caracteristicilor eșantionului de cadre didactice rezistente la schimbare, a percepției acestora asupra elementelor necesare unui program educațional de succes și a tipurilor de cursuri de formare la care aceștia participă.

3.2.2 Participanți

Cercetarea s-a desfășurat în perioada septembrie 2019 – iunie 2023, pe un eșantion de 511 participanți, cadre didactice din grădinițele din județul Galați. Media vârstei subiecților este de 36,4 ani. Media vechimii în învățământ a subiecților este de 20,1 ani.

În funcție de variabila *grad didactic*, eșantionul de subiecți conține 59 cadre didactice debutante, 90 cadre didactice cu gradul definitiv, 101 cadre didactice cu gradul II și 261 cadre didactice cu gradul didactic I. În funcție de variabila *vechime în învățământ*, eșantionul de subiecți conține 240 cadre didactice cu o vechime în învățământ de până în 16 ani vechime și 271 de cadre didactice cu o vechime în învățământ de peste 16 ani.

În funcție de variabila *studii*, eșantionul de subiecți conține 430 de cadre didactice cu studii universitare și 81 cadre didactice cu studii postuniversitare.

3.2.3 Metode, variabile și instrumente de cercetare

În această cercetare am utilizat următoarele **metode de cercetare**: metoda studierii literaturii de specialitate și metoda observației pedagogice utilizate ca surse de date în etapa preliminară a cercetării, metoda experimentului pedagogic, metoda anchetei pe bază de chestionar, metoda statistico – matematică, metoda reprezentării grafice.

Experimentul pedagogic a constat în elaborarea și implementarea a două elemente inovatoare:

1. *implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate;*
2. *implementarea programului de formare "Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia" aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale.*

Cercetarea experimentală s-a desfășurat pe patru etape:

Etapele cercetării experimentale :

Etapa I (perioada 2019 - 2020) a inclus:

- selectarea temei de cercetare și elaborarea planului de lucru;
- studierea și analizarea literaturii de specialitate cu privire la schimbarea educațională;
- dezvoltarea ideii teoretico - științifice a tezei de doctorat;
- stabilirea și identificarea scopului și a subiecților care urmau să abordeze noi metode de abordare educațională;

Etapa a II-a (perioada 2020 - 2021) a inclus:

- implementarea și utilizarea unor metode de înregistrare a atitudinii cadrelor didactice la începutul și la sfârșitul experimentului pentru a urmări dacă există modificări în acest sens;
- elaborarea chestionarului privind atitudinea față de schimbare, acesta fiind completat de un număr de 511 cadre didactice care au oferit răspunsuri și ne-au permis să identificăm eșantionul inițial. Răspunsurile participanților au fost analizate în vederea identificării grupei experimentale (112 participanți rezistenți la schimbare) și grupei martor (399 de participanți deschiși la schimbare);
- stabilirea calendarului pentru *implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate*,
- realizarea experimentului, care a constat în aplicarea următoarelor probe: activități integrate model cu elemente Reggio susținute de formator (câte o activitate în fiecare unitate de învățământ participantă la experiment), cele 112 cadre didactice din grupa experimentală au derulat activități integrate câte una pe săptămână în perioada decembrie 2020 – mai 2021.

Etapa a III-a (perioada 2021 - 2022) a inclus:

- aplicarea *testărilor inițiale și finale* la ambele grupe de cercetare (experimentală și martor): fișe de observații, fișe de evaluare a activității didactice, rapoarte descriptive ale activității integrate (activitatea integrată standard și activitatea integrată cu elemente Reggio).
- planificarea activităților de formare pentru programul „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” (Anexa 2), tematica și repartizarea orelor pe unități de curs a programului de formare (Anexa 3) , cât și suportul de curs al programului (Anexa 4), au fost elaborate înainte de începerea cursurilor- luna martie 2022.
- *implementarea programului de formare ”Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale*, însumând un număr de 50 de ore de activitate desfășurate față în față și asincron.

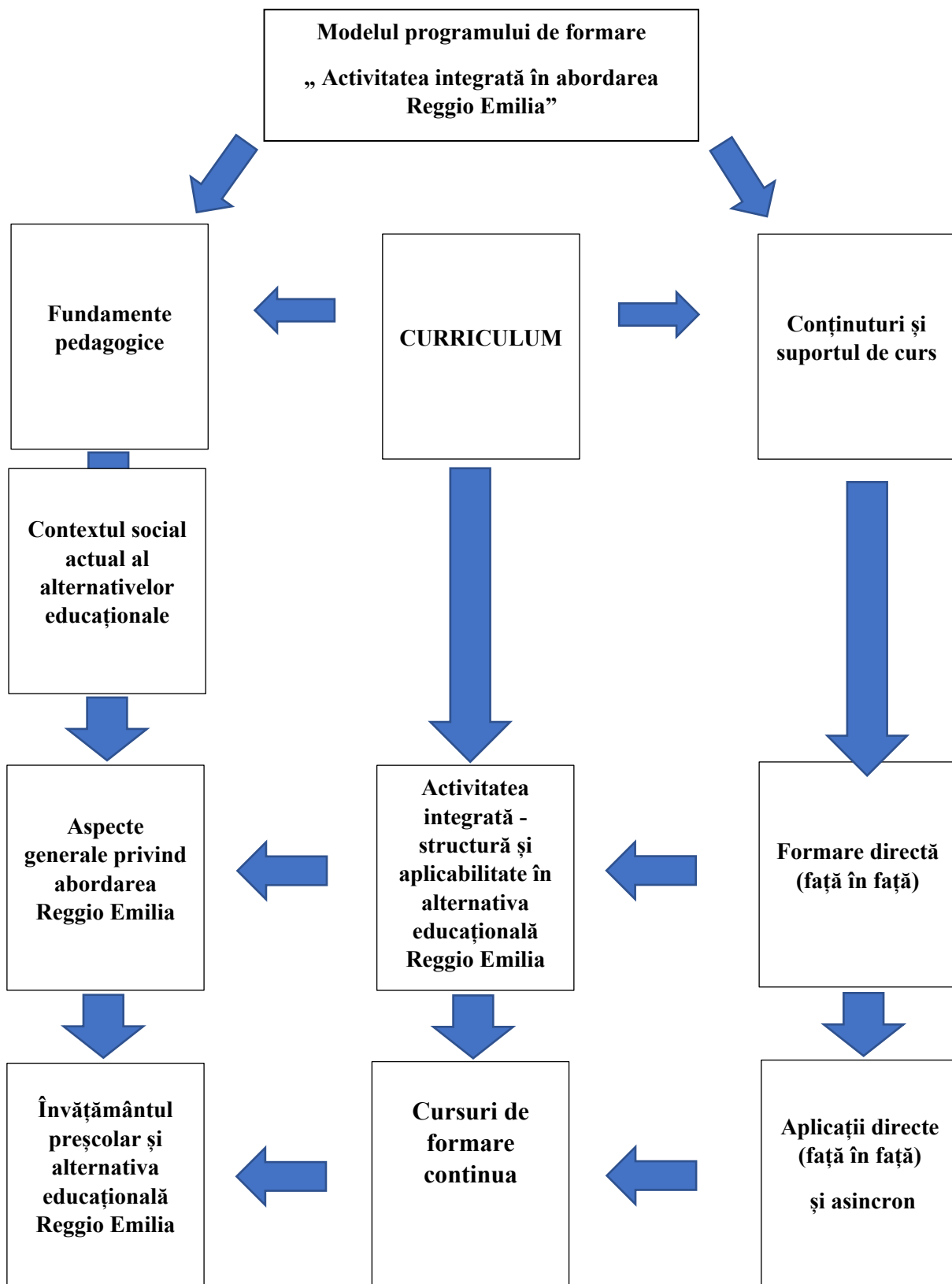


Figura 3.2. Modelul programului de formare

- susținerea activității de formare pentru cele 112 cadre didactice din grupa experimentală, care a fost divizată în patru grupe (câte 28 de cursanță în fiecare grupă), cursul s-a derulat pe parcursul lunilor aprilie și mai 2022.

Etapa a IV-a (perioada 2022 - 2023) a inclus:

- centralizarea datelor obținute în urma aplicării chestionarului;
- realizarea analizei statistico - matematice, interpretarea datelor obținute în urma analizei produselor activității cursanților participanți la experiment (Anexa 5), pentru implementarea activității integrate cu elemente Reggio;
- analiza atitudinii față de schimbare și a eficienței programului de formare, diferențele de personalism, randament și conservatorism observate între grupa experimentală și grupa martor atât la testarea inițială, cât și la testarea finală;
- prelucrarea datelor obținute prin, analiza variabilelor investigate în etapa inițială și finală la ambele grupe incluse în cercetare, compararea rezultatelor obținute de grupa experimentală cu cele ale grupei martor și reprezentarea grafică a evoluției acestui proces; -formularea concluziilor și recomandărilor.

Variabile:

***Variabila Independentă:** implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate și implementarea programului de formare "Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia" aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale.*

Variabila Experimentală: atitudinea cadrelor didactice față de schimbarea educațională și în optimizarea procesului instructiv-educativ din grădiniță, în funcție de variabile precum nivel de studii, vechime și grad didactic.

Metoda anchetei pe bază de chestionar am aplicat-o deoarece este o metodă obiectivă și se recomandată pentru măsurarea atitudinii cadrelor didactice față de schimbarea educațională. Pentru constituirea instrumentului de cercetare am elaborat, în majoritate, itemi cu răspunsuri închise, din următoarele motive: posibilitatea efectuării unei statistici descriptive, facilitarea acurateții informațiilor și evitarea unei dispersii neproductive a rezultatelor. Itemii formulați au solicitat răspunsuri unice, în scopul realizării unei clasificări a priorităților, utilă atât pentru cercetarea în sine, cât și pentru respondenți (prin activarea unei reflecții profunde asupra atitudinii față de schimbare ca modalitate de acceptare).

Chestionarul are în componență 5 secțiuni (Anexa 1) formate din elemente standardizate (precum chestionarul elaborat de prof. univ. dr. Ticu Constantin) și elemente nestandardizate, după cum este descris mai jos.

Secțiunea 1 a chestionarului are ca scop obținerea caracteristicilor eșantionului inclus în acest studiu, inclusiv factori demografici. Sunt obținute informații precum vârsta (20-30 ani, 30-40 ani, 40-50 ani, 50+), genul (masculin, feminin), nivelul de studii (învățământ liceal la liceul pedagogic, învățământ liceal la un liceu în alt domeniu, studii universitare de licență PIPP, studii universitare de licență în alt domeniu, studii universitare de master, studii universitare doctorale), vechimea în învățământ (0-5 ani, 6-15 ani, 16-25 ani, 26-35 ani, 35+) gradul didactic (fără grad didactic, definitivat, gradul II, gradul I), mediul de învățământ (urban, rural), tipul de învățământ (de stat, particular) și județul în care participanții își desfășoară activitatea. *Aceste informații facilitează analiza detaliată a participanților și a factorilor descriptivi care pot avea un efect asupra atitudinii față de schimbare.*

Secțiunea 2 a chestionarului este utilizată pentru *a investiga rezistența la schimbare și pentru a crea două grupe: grupa experimentală, cea care va beneficia de programul de formare, și grupa martor, care își va desfășura activitatea în mod normal.* La fiecare din cele 5 întrebări incluse în această secțiune (Anexa 1) se răspunde oferind un scor de la 1 la 5. Cadrele didactice care au obținut o medie a răspunsurilor mai mică de 3 sunt considerate a fi rezistente la schimbare și sunt incluse în grupa experimentală. Pe de altă parte, participanții deschiși la schimbare sunt cei care au obținut o medie a răspunsurilor mai mare sau egală cu 3, aceștia fiind incluși în grupa martor. *Secțiunea investighează dacă participanții sunt dispuși să implementeze metode alternative în procesul educațional și părerile pe care aceștia le au despre ceea ce înseamnă schimbarea educațională.*

Din moment ce participanții din grupa martor sunt deschiși la schimbare, aplicarea programului de formare în această grupă ar fi fost facilă și probabil de succes (iar rezultatele studiului nu ar fi fost aplicabile pentru orice populație). *Adevărata provocare o reprezintă implementarea programului cu o grupă rezistentă la schimbare. Dacă programul este acceptat și eficient în grupa experimentală, se poate considera că acesta este un program de succes, iar implementarea programului cu cadre didactice deschise la schimbare (ulterior) va reprezenta o simplă formalitate. Mai mult decât atât, din punct de vedere al metodologiei cercetării, sunt necesare minimum două grupe (martor și experimentală) pentru a dovedi eficiența programului. Introducerea unei grupe martor asigură monitorizarea evoluției firești a cadrelor didactice, evoluție care nu este influențată de un program de formare. Analiza atitudinii față de schimbare la începutul și finalul studiului*

(Figura 3.1) asigură multiple comparații (atât între grupe, cât și în cadrul fiecărei grupe), care ne pot permite ulterior să interpretăm obiectiv succesul pe care programul de formare l-a avut (și să ajungem la concluzii valide, aplicabile oricărei populații de interes).

Secțiunea 3 este construită pe baza chestionarul „Atitudinea față de schimbare” elaborat de Ticu Constantin și publicat în volumul *Evaluarea psihologică a personalului* la Editura Polirom, în 2004. *Itemii din această secțiune ajută la identificarea atitudinii cadrelor didactice față de schimbarea educațională prin analiza a trei dimensiuni propuse de chestionarul standardizat al doctorului Ticu – personalism, randament și conservatorism.*

Factorul implicare personală (personalism) este o dimensiune atitudinală caracterizată prin dinamism și acțiune, ce solicită direcționarea eforturilor în vederea optimizării comunicării, a climatului organizațional, Acest factor grupează itemii 18, 19, 20, 23, 29, 32, 35, 39, 42 și 45. Scoruri mari la acest factor obțin subiecții care consideră că îmbunătățirea condițiilor de lucru este un pas spre realizarea unei schimbări reale; schimbarea înseamnând în primul rând îmbunătățirea relațiilor dintre toți angajații și încurajarea inovării de către managerul unității conștienți de faptul că orice schimbare în bine propusă reprezintă un pas important spre schimbarea mentalității angajaților și deschiderea la nou. Coeficientul Cronbach α raportat în faza de testare și elaborare a chestionarului a fost $\alpha = 0,69$.

Factorul randament reprezintă o dimensiune atitudinală prin care se urmărește eficientizarea activității, creșterea calității performanțelor. Acest factor grupează itemii 21, 24, 26, 27, 30, 33, 36, 37, 40 și 43. Scoruri mari la acest factor obțin subiecții care consideră că ar fi necesară o schimbare prin stabilirea unei mai bune strategii de marketing, de vânzare a serviciilor instituției, că este nevoie de mai multă consecvență în respectarea planurilor și contractelor. Dimensiunea care necesită îmbunătățire în această instituție este schimbarea absolut necesară care trebuie să înceapă cu redefinirea strategiei generale a instituției și achiziționarea unor utilaje/echipamente care să asigure un înalt nivel calitativ al produselor/serviciilor considerând-o prioritară. Coeficientul Cronbach α raportat în faza de testare și elaborare a chestionarului a fost $\alpha = 0,77$.

Factorul conservatorism exprimă o dimensiune atitudinală care exprimă preferința/tendința indivizilor de a menține o stare de fapt, fără a opera schimbări majore. Acest factor grupează itemii 16, 17, 22, 25, 28, 31, 34, 38, 41 și 44. *Scoruri mari la acest factor obțin subiecții care consideră că schimbarea ar însemna a face mai bine ceea ce am făcut până acum, că singura schimbare ce ar interesa ar fi cea legată de salarii. Totodată angajații manifestă o atitudine de opunere la schimbarile radicale considerând că este destul de confortabilă situația existentă atât timp cât lucrurile merg pe făgașul*

firesc. Dimensiunile slab dezvoltate pentru instituție grupează și itemi cu privire la schimbările de amploare din învățământ, unele cadre didactice fiind reticente la ideile inovatoare, păstrându-și gradul de conservatorism al unui sistem educațional, funcțional de-a lungul timpului. Coeficientul Cronbach α raportat în faza de testare și elaborare a chestionarului a fost $\alpha = 0,64$

Secțiunea 4 a chestionarului analizat obține informații despre cursurile de formare la care au participat cadrele didactice. Această secțiune include 5 itemi la care se poate răspunde cu „da” sau „nu” și care evaluează dacă participanții au participat la cursuri de formare organizate de Ministerul Educației, Inspectoratul Școlar Județean, Casa Corpului Didactic, alt formator sau dacă au desfășurat studiu individual. *Prin intermediul acestor întrebări se dorește obținerea unei perspective mai clare asupra resurselor principale utilizate de participanți în vederea formării.*

Nu în ultimul rând, secțiunea 5 discută abilitățile pe care participanții le consideră necesare pentru ca un cadru didactic să fie considerat deschis la schimbare (nivel de educație, experiență în activitatea didactică, adaptare la noile tehnologii, rapiditate în învățare, atenție la detalii, spirit de inițiativă, disponibilitate de a lucra suplimentar, sociabilitate, abilități de comunicare, organizare în muncă, punctualitate, devotament, capacitate de autocritică, rezistență la stres, gândire creativă, entuziasm, răbdare). Fiecare dintre cei 17 itemi prezintă o calitate pe care participanții o ierarhizează folosind un scor de la 1 (foarte puțin importantă) la 4 (foarte importantă). *Această secțiune este benefică în vederea identificării aspectelor pe care cadrele didactice le consideră importante, acestea reprezentând potențiale puncte de plecare în vederea proiectării un program de formare de succes. Eșantionul cercetării a fost format din unități de învățământ preșcolar și cadre didactice din aceste grădinițe, conform prezentării.*

Tabelul 3.2. Eșantionul reprezentativ al cercetării

Nr. Crt.	Unități de învățământ preșcolar	Tipul de program al unității școlare	Număr de grupe implicate	Număr de cadre didactice participante
1.	Grădinița „Motanul Încălțat”	Program prelungit	17	34
2.	Grădinița „Tedi”	Program prelungit	8	16
3.	Grădinița nr. 64	Program prelungit	8	16
4.	Grădinița „Licurici”	Program prelungit	2	4
5.	Grădinița „Arlechino”	Program prelungit	3	6
6.	Grădinița nr.36	Program prelungit	4	8

7.	Grădinița nr.39	Program prelungit	4	8
8.	Grădinița „Mugurel”	Program prelungit	2	4
9.	Grădinița „Prichindel”-Galați	Program prelungit	3	6
10.	Grădinița „Prichindel” -Tecuci	Program prelungit	3	6
11.	Grădinița „Otilia Cazimir”	Program prelungit	1	2
12.	Grădinița nr.30	Program prelungit	2	4
Total =12		-	57	112

Caracteristicile eșantionului de cadre didactice participante la programul de formare și la ancheta pe bază de chestionar

Eșantionul de cadre didactice a cuprins un număr de 112 respondenți, personal didactic încadrate pe posturi în învățământul preșcolar.

Dintre participanți, 20% au avut vârsta cuprinsă între 20 și 30 de ani, 24% între 30 și 40 de ani, 36% între 40 și 50 de ani, respectiv 20% peste 50 de ani. Drept urmare, acest studiu a inclus participanți de toate vârstele, nicio categorie de vârstă nefiind exclusă sau reprezentată precar. În ceea ce privește genul participanților, 99% dintre respondenți au fost femei și doar 1% bărbați, acest lucru fiind oarecum reprezentativ pentru situația actuală din învățământul preșcolar.

În ceea ce privește cel mai înalt nivel de studii al cadrelor didactice, 44% au studii universitare de licență în domeniul PIPP, 19% au studii universitare de licență în alt domeniu și 28% au absolvit studii universitare de master. Un procent relativ mic de participanți (7%) sunt absolvenți ai unui liceu pedagogic, iar 1% au absolvit un liceu în alt domeniu. Nu în ultimul rând, 1% dintre respondenți sunt absolvenți ai studiilor universitare doctorale. Din punct de vedere al experienței cadrelor didactice, acest eșantion este reprezentativ pentru multiple categorii de vechime în învățământ – 25% dintre participanți au între 0 și 5 ani vechime, 22% au 6-15 ani de vechime, 30% au 16-25 ani de vechime, 14% au 26-35 ani de vechime și doar 9% au peste 35 de ani de vechime în învățământ. De asemenea, participanții la acest studiu au diferite grade didactice: 11% nu au niciun grad didactic, 25% au obținut definitivatul, 16% au gradul II și 48% au gradul I. Dintre respondenți, 62% își desfășoară activitatea în mediul urban, iar 38% în mediul rural, ambele medii fiind bine reprezentate. Nu în ultimul rând,

5% dintre participanți își desfășoară activitatea în instituții particulare, pe când 95% sunt angajați în instituții de stat.

3.2.4 Analiza și interpretarea rezultatelor

Datele obținute au fost colectate în tabele de rezultate, reprezentate grafic (histograme) și analiză atât din perspectivă cantitativă, cât și calitativă. Media aritmetică, abaterea standard, eroarea standard a mediei și coeficientul de variabilitate sunt parametrii care au fost utilizați pentru examinarea și interpretarea datelor. Abaterea standard indică dispersia rezultatelor unui set de date în raport cu valoarea centrală (reprezentată de media aritmetică în cadrul acestui studiu). Eroarea standard este o estimare a variației de la un eșantion la altul a valorii centrale a unui parametru. Cu alte cuvinte, eroarea standard poate fi considerată o modalitate de raportare a incertitudinii parametrului raportat. Coeficientul de variabilitate reprezintă raportul dintre abaterea standard (multiplicată cu 100) și media aritmetică și indică omogenitatea relativă a datelor. O valoare redusă a coeficientului de variabilitate (<20%) indică un set de date omogen, pe când o valoare mare reprezintă un nivel scăzut de omogenitate.

Pe lângă parametrii menționați anterior, au fost utilizate o serie de teste statistice pentru a interpreta obiectiv răspunsurile participanților la chestionar. Un rezultat este considerat semnificativ din punct de vedere statistic dacă valoarea P este mai mică decât 0,05. Cu alte cuvinte, acest parametru sugerează probabilitatea ca un rezultat să fie obținut întâmplător. Dacă $P < 0,05$, probabilitatea ca rezultatul să fie obținut întâmplător este mai mică de 5%, iar acesta este considerat un rezultat statistic semnificativ. Determinarea valorii P se face în funcție de valoarea critică (r , t , F , Q) a fiecărui test utilizat. Dacă valoarea calculată a parametrului (r , t , F , Q) este mai mare decât valoarea critică stabilită, atunci $P < 0,05$, iar rezultatul este interpretat ca fiind semnificativ pentru pragul de 5%.

Coeficientul Cronbach alpha a fost calculat pentru a determina fiabilitatea și consistența internă a itemilor chestionarului. Rezultatul pentru fiecare subcategorie (personalism, randament și conservatorism) a fost comparat cu rezultatele raportate de dr. Ticu Constantin în faza de elaborare și dezvoltare a acestui chestionar. În general, o valoare mai mare decât 0,9 indică un nivel excelent de fiabilitate, o valoare între 0,7 și 0,9 este considerată o valoare bună, iar o valoare între 0,6 și 0,7 este acceptabilă. Mai mult decât atât, valorile α între 0,5 și 0,6 sunt slabe (dar acceptabile), iar cele mai mici decât 0,5 nu se acceptă.

Coeficientul de corelație r (Pearson) a fost folosit pentru a determina corelația între diversele categorii și itemi ai chestionarului. Acest parametru statistic este utilizat pentru a interpreta intensitatea și direcția relației/ asocierii între două variabile. Semnul (- sau +) indică direcția relației (negativă sau pozitivă), iar valoarea (care variază de la -1 la 1) este relevantă pentru a determina intensitatea asocierii. O corelație este „perfectă” atunci când valoarea indicelui r este 1 sau -1. O corelație „nulă” (pentru $r = 0$) indică absența unei relații între parametrii examinați. În acest manuscris, nivelul de semnificație statistică a fost stabilit la 5% ($P < 0,05$). Pentru nivelul de 5% ($P = 0,05$) și având în vedere numărul de respondenți în analizele în care acesta a fost folosit ($N = 112$), valoarea critică a coeficientului Pearson este $\pm 0,185$.

Testul T (student) pentru eșantioane independente a fost utilizat pentru a compara răspunsurile la chestionar în cazul în care analiza statistică a inclus doar două grupe (spre exemplu, compararea răspunsurilor participanților care își desfășoară activitatea în mediul urban cu răspunsurile celor din mediul rural). Valoarea critică t student este folosită pentru a stabili dacă rezultatul testului t este statistic semnificativ. Pentru nivelul de 5% ($P = 0,05$) și având în vedere numărul de respondenți ($N = 112$), valoarea t critic este $\pm 1,98$. De asemenea, testul ANOVA simplu (analiza variației) a fost utilizat pentru a compara răspunsurile la chestionar în cazul în care analiza statistică a inclus trei sau mai multe grupe (spre exemplu, la compararea răspunsurilor în funcție de gradul didactic: fără grad didactic, definitivat, gradul II, gradul I). Valoarea critică F (Fisher) la pragul de 5% ($P = 0,05$), având în vedere numărul de participanți ($N = 112$) este 3,03 (în cazul în care sunt comparate 3 grupe), 2,67 (în cazul în care sunt comparate 4 grupe), 2,51 (în cazul în care sunt comparate 5 grupe), respectiv 2,42 (în cazul în care sunt comparate 6 grupe). Rezultatele testului ANOVA indică dacă mediile grupelor comparate sunt semnificativ diferite. Însă, acest test nu menționează cu exactitate media cărei grupe este diferită. Tehnicile de comparație multiplă (numite și analize de tip post-hoc) sunt utilizate din acest motiv. Analiza de tip post-hoc compară grupele două câte două, atunci când rezultatele ANOVA sunt statistic semnificative, și indică cu precizie care sunt grupele care diferă între ele. În acest caz a fost utilizat testul post-hoc Tukey. Pentru acest test, valoarea critică Q la pragul de 5% ($P = 0,05$), având în vedere numărul de participanți ($N = 112$) este 3,34 (în cazul în care sunt comparate 3 grupe), 3,65 (în cazul în care sunt comparate 4 grupe), 3,87 (în cazul în care sunt comparate 5 grupe), respectiv 4,03 (în cazul în care sunt comparate 6 grupe).

Nu în ultimul rând, ANOVA multifactorială (analiza variației) a fost utilizată pentru a efectua multiple comparații. Prin intermediul acestui test statistic, au fost comparate rezultatele de la evaluarea

inițială și cu cele de la evaluarea finală între grupe (grupa experimentală cu grupa martor). De asemenea, evoluția atitudinii privind schimbarea a fost determinată în cadrul fiecărei grupe prin compararea rezultatelor inițiale cu cele de la testarea finală (atât în cadrul grupei experimentale, cât și în cadrul grupei martor). Acest test statistic evidențiază diferențele între grupe înainte de implementarea programului, modul în care programul de formare a influențat atitudinea față de schimbare (eficiența programului, prin compararea evoluției grupelor) și diferențele ulterioare între grupe (de la testarea finală, după implementarea programului). Pentru acest test, valoarea critică F la pragul de 5% ($P=0,05$), având în vedere numărul de participanți ($N=511$) este 3,85. În cazul în care rezultatele ANOVA au fost statistic semnificative, mediile grupelor au fost comparate folosind testul T pentru eșantioane pereche (în cazul comparațiilor inițial-final în cadrul aceleiași grupe), respectiv testul T pentru eșantioane pereche (în cazul comparațiilor între grupe). În ambele cazuri de test T, a fost aplicată corecția Bonferroni pentru a reduce instanțele de rezultate fals pozitive. Utilizând corecția Bonferroni și având în vedere numărul de respondenți ($N=511$), valoarea t critic este $\pm 2,39$. În cadrul acestui capitol, datele au fost raportate folosind media aritmetică și abaterea standard. Testele statistice au fost efectuate folosind IBM SPSS (versiunea 29) și Jamovi (versiunea 2.3).

Din *punct de vedere deontologic*, cercetarea noastră a respectat principiile etice. În acest sens, subiecții au fost informați în legătură cu scopul cercetării, aceștia participând la cercetare în cunoștință de cauză. Chestionarul standardizat cât și cel nestandardizat au fost completate on line, în cadrul instituțiilor de învățământ participante. Subiecții au fost observați pe perioada cercetării, din perspectiva percepției și a modului de raportare a acestora la procesul de schimbare educațională în grădiniță.

3.3. Rezultatele cercetării

Prezentăm în cele ce urmează principalele rezultate colectate despre schimbarea atitudinii cadrelor didactice în urma implementării alternativei educaționale și a programului de formare.

3.3.1. Analiza rezistenței la schimbare și formarea grupelor

În cadrul studiului de cercetare, am implementat un sistem de departajare bazat pe 5 întrebări specifice (secțiunea 2 a chestionarului), fiecare evaluată pe o scară de la 1 la 5, cu scopul de a clasifica participanții în două grupuri distincte: grupa experimentală și grupa martor. Pentru a realiza

această clasificare, am calculat scorul mediu obținut de fiecare participant la aceste întrebări de departajare. *Participanții care au obținut un scor mediu mai mic de 3 au fost alocați în grupa experimentală (grupă reticentă la schimbare), în timp ce participanții cu un scor mediu egal sau mai mare de 3 au fost alocați în grupa martor (grupa deschisă la schimbare).* Această metodă de alocare are ca scop asigurarea că grupurile sunt distincte în funcție de rezistența la schimbare și facilitează o evaluare clară a efectelor programului de formare comparativ cu un grup de control. Această procedură de clasificare este esențială pentru menținerea validității interne a studiului și pentru obținerea unor rezultate relevante în analiza comparativă a efectelor. Figura 3.3 evidențiază ponderea răspunsurilor sub mai mici de 3 sau mai mari și egale cu 3 la itemii din secțiunea 2 (Anexa 1).

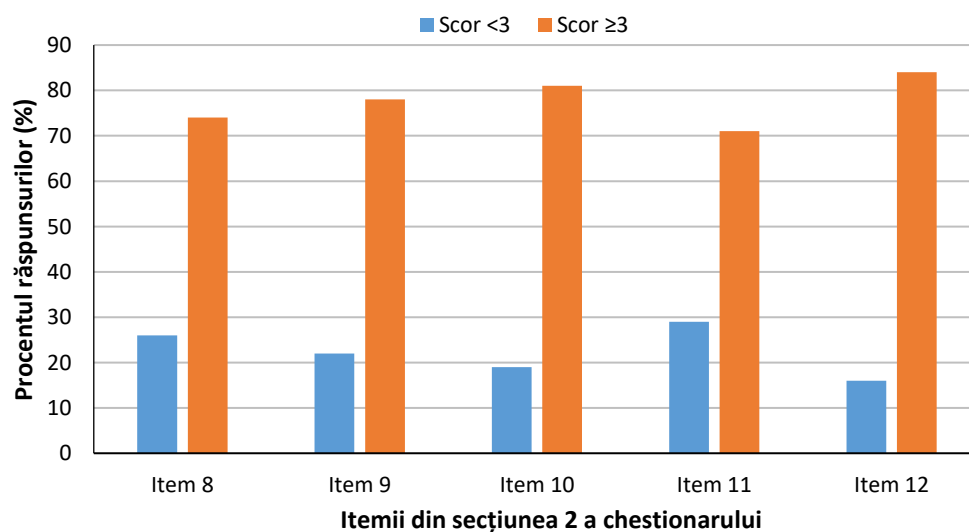


Figura 3.3. Ponderea răspunsurilor la itemii din secțiunea 2 a chestionarului

După analiza răspunsurilor, 112 participanți (22%) au fost considerați rezistenți la schimbare și alocați în grupa experimentală, beneficiind de programul de formare. Pe de altă parte, celelalte 399 cadre didactice (78%) sunt considerate deschise la schimbare și au fost repartizate în grupa martor (grupă care și-a continuat activitatea în mod normal).

3.3.2. Analiza fiabilității chestionarului

Secțiunea 3 a chestionarului a fost dezvoltată folosind chestionarul validat al Dr. Ticu Constantin. *Această secțiune definește atitudinea față de schimbare utilizând 3 itemi – personalism, randament și conservatorism.* Pentru început, itemii celor 3 subcategorii ale chestionarului

(personalism, randament, conservatorism) au fost analizați folosind indicele Cronbach alfa pentru fiecare grupă (experimentală și martor). În ceea ce privește implicarea personală, fiabilitatea și consistența internă a chestionarului este acceptabilă, cu o valoare Cronbach $\alpha = 0,60$ în cadrul grupei experimentale și $\alpha = 0,64$ în cadrul grupei martor. Coeficientul Cronbach raportat în faza de testare și elaborare a chestionarului a fost $\alpha = 0,69$, valoare asemănătoare cu cea identificată în cadrul studiului curent. Subcategoria „randament” prezintă o fiabilitate excelentă, cu o valoare Cronbach $\alpha = 0,70$ în cadrul grupei experimentale și o valoare $\alpha = 0,74$ în cadrul grupei martor. Acest rezultat este comparabil cu cel observat în faza de testare a chestionarului, în care $\alpha = 0,77$. De asemenea, factorul conservatorism arată un nivel acceptabil de consistență internă și fiabilitate. Valorile Cronbach $\alpha = 0,59$ pentru grupa experimentală și $\alpha = 0,55$ pentru grupa martor sunt asemănătoare cu cea raportată în faza de dezvoltare a chestionarului ($\alpha = 0,64$). *Astfel, se poate constata faptul că secțiunea 3 (cea care analizează atitudinea față de schimbare), este fiabilă, chestionarul prezentând un grad ridicat de validitate internă. Analizele ulterioare vor fi efectuate folosind media aritmetică a itemilor corespunzători fiecărei subcategorii menționate anterior (personalism, randament, conservatorism).*

3.3.3. Analiza atitudinii față de schimbare și a eficienței programului de formare în perspectiva variabilelor: personalism, randament și conservatorism.

Acest subcapitol va analiza, atitudinea față de schimbare și eficiența- structurii activității integrate cu elemente Reggio și a programului de formare privind diferențele de personalism, randament și conservatorism observate între grupa experimentală și grupa martor atât la testarea inițială, cât și la testarea finală, vor fi prezentate în tabelul următor. Tabelul 3.3 prezintă valorile mediei aritmetice și abaterea standard pentru fiecare grupă, precum și progresul realizat prin experimentul formativ

Tabelul 3.3. Rezultatele analizei atitudinii față de schimbare, eficiența structurii activității integrate cu elemente Reggio și programului de formare

Subcategorie	Grupa martor			Grupa experimentală		
	Testare inițială	Testare finală	Evoluție	Testare inițială	Testare finală	Evoluție
Personalism	3,5 ± 0,2	3,5 ± 0,4	0,0%	2,6 ± 0,3	3,6 ± 0,3	38,4%
Randament	3,2 ± 0,6	3,3 ± 0,2	3,1%	3,2 ± 0,2	4,0 ± 0,2	25,0%
Conservatorism	3,4 ± 0,2	3,5 ± 0,5	2,9%	4,0 ± 0,1	3,6 ± 0,3	-10,0%
Evoluția medie a atitudinii față de schimbare	2,0%			24,4%		

Valorile din tabel reprezintă media aritmetică ± abaterea standard. Evoluția reprezintă schimbare procentuală de la testarea inițială la testarea finală.

Analiza ANOVA multifactorială a evidențiat diferențe semnificative între grupa experimentală și grupa martor în ceea ce privește scorurile obținute la subcategoria personalism (Figura 3.4). La testarea inițială, scorurile medii au fost semnificativ mai mari în grupa martor ($3,5 \pm 0,2$) comparativ cu grupa experimentală ($2,6 \pm 0,3$), cu o valoare $F=8,5$, semnificativă pentru pragul de 5%. Acest lucru indică prezența unei diferențe semnificative între cele două grupe. Mai mult decât atât, nivelul de personalism nu a suferit schimbări semnificative în grupa martor de la testarea inițială ($3,5 \pm 0,2$) la testarea finală ($3,5 \pm 0,4$). Valoarea $F=1,8$ nu a fost semnificativă pentru pragul de 5%. Pe de altă parte, grupa experimentală a înregistrat o îmbunătățire semnificativă din punct de vedere statistic, observându-se o creștere a nivelului de personalism de la testarea inițială ($2,6 \pm 0,3$) la cea finală ($3,6 \pm 0,3$), reprezentând o creștere procentuală de 44%. Interacțiunea dintre grupă și timp a fost semnificativă din punct de vedere statistic ($F = 8,4$) pentru pragul de 5% , acest aspect confirmând faptul că îmbunătățirea scorurilor în grupa experimentală a fost semnificativ diferită de stabilitatea observată în grupa martor. Testele t post-hoc au fost efectuate cu o corecție Bonferroni și au confirmat faptul că diferența între testarea inițială și testarea finală în grupa experimentală a fost semnificativă ($t = 5,67$) pentru pragul statistic stabilit. De asemenea, comparația între scorurile obținute la testarea finală de grupa experimentală ($3,6 \pm 0,3$) și de grupa martor ($3,5 \pm 0,4$) a demonstrat că, deși grupa

experimentală a avut scoruri puțin mai mari, diferența nu a fost semnificativă ($t = 0,9$) din punct de vedere statistic după aplicarea corecției Bonferroni pentru pragul statistic stabilit.

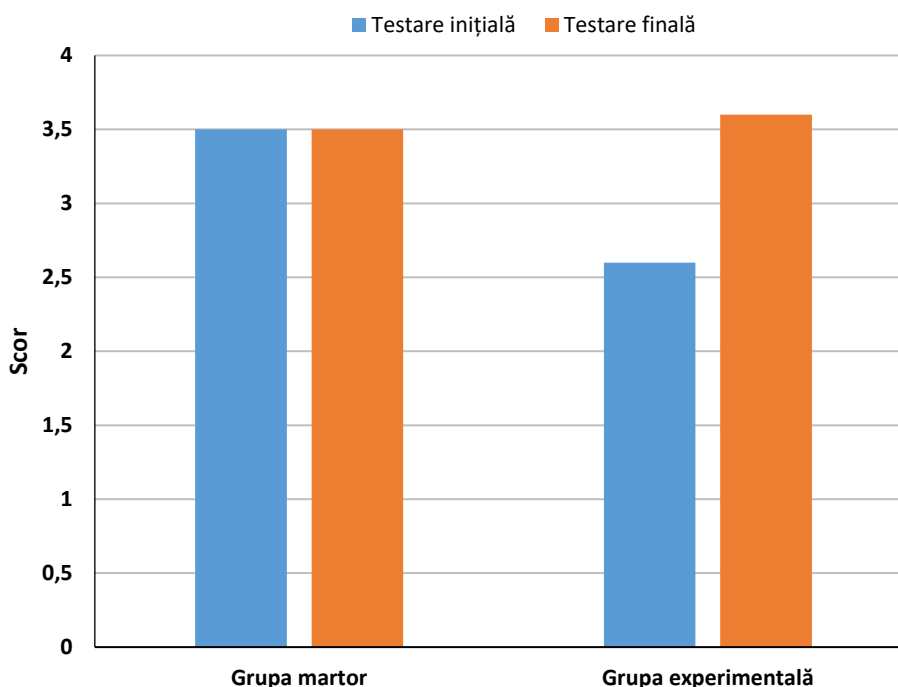


Figura 3.4. Scorurile medii obținute de grupa martor și grupa experimentală la testarea inițială și testarea finală, subcategoria personalism (în cadrul secțiunii ce măsoară atitudinea față de schimbare).

Un scor mare la subcategoria personalism indică faptul că majoritatea participanților consideră că îmbunătățirea condițiilor de lucru este un pas spre realizarea unei schimbări reale. În acest context, schimbarea implică în primul rând îmbunătățirea relațiilor dintre toți angajații și încurajarea inovării de către managerul unității, participanții fiind conștienți de faptul că orice schimbare în bine propusă reprezintă un pas important spre schimbarea mentalității angajaților și deschiderea la nou.

Analiza statistică ne demonstrează faptul că *participanții deschiși la schimbare (din cadrul grupei martor) au avut un nivel semnificativ mai mare de personalism la testarea inițială prin comparație cu participanții rezistenți la schimbare (din cadrul grupei experimentale)*. Pe parcursul anului școlar, *nivelul de personalism al participanților din grupa martor nu s-a modificat semnificativ, aspect care era de așteptat. Pe de altă parte, cadrele didactice care au beneficiat de cursul de formare au avut parte de o creștere semnificativă a nivelului de personalism, observându-se astfel o*

îmbunătățire a atitudinii față de schimbare. *La testarea finală, grupa experimentală a ajuns să aibă un nivel puțin mai ridicat de personalism prin comparație cu grupa martor* (deși diferența nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic), demonstrându-se astfel eficiența programului de formare din acest punct de vedere.

Analiza ANOVA multifactorială a evidențiat diferențe semnificative între grupa experimentală și grupa martor în ceea ce privește scorurile obținute la subcategoria randament (Figura 3.5). La testarea inițială, scorurile medii nu au fost semnificativ diferite între grupa martor ($3,2 \pm 0,6$) și grupa experimentală ($3,2 \pm 0,2$), cu o valoare $F=1,0$, ne semnificativă pentru pragul de 5%. Acest lucru indică lipsa unei diferențe semnificative între cele două grupe. În grupa martor, scorurile medii de randament nu s-au schimbat semnificativ de la testarea inițială ($3,2 \pm 0,6$) la testarea finală ($3,3 \pm 0,2$), valoarea $F=0,7$ nedepășind pragul critic pentru nivelul de semnificație de 5%. Pe de altă parte, grupa experimentală a înregistrat o îmbunătățire semnificativă a nivelului de randament, cu o creștere de 22% de la testarea inițială ($3,2 \pm 0,2$) la testarea finală ($4,0 \pm 0,2$). Valoarea $F = 6,2$ este semnificativă din punct de vedere statistic pentru pragul de 5% în ceea ce privește interacțiunea grupă \times timp din cadrul acestei analize. La testarea finală, grupa experimentală ($4,0 \pm 0,2$) a avut scoruri mai mari decât grupa martor ($3,3 \pm 0,2$). Această diferență a fost semnificativă din punct de vedere statistic ($F = 6,9$) pentru pragul de 5%. Testele t post-hoc cu corecția Bonferroni au confirmat aceste rezultate: diferența între rezultatele de la testarea inițială și testarea finală în grupa experimentală au fost semnificative ($t = 5,9$) pentru pragul stabilit. De asemenea, diferența dintre grupa experimentală și grupa martor la testarea finală a fost semnificativă ($t = 6,3$) pentru pragul probabilistic stabilit, confirmând îmbunătățirea semnificativă și diferența între grupuri.

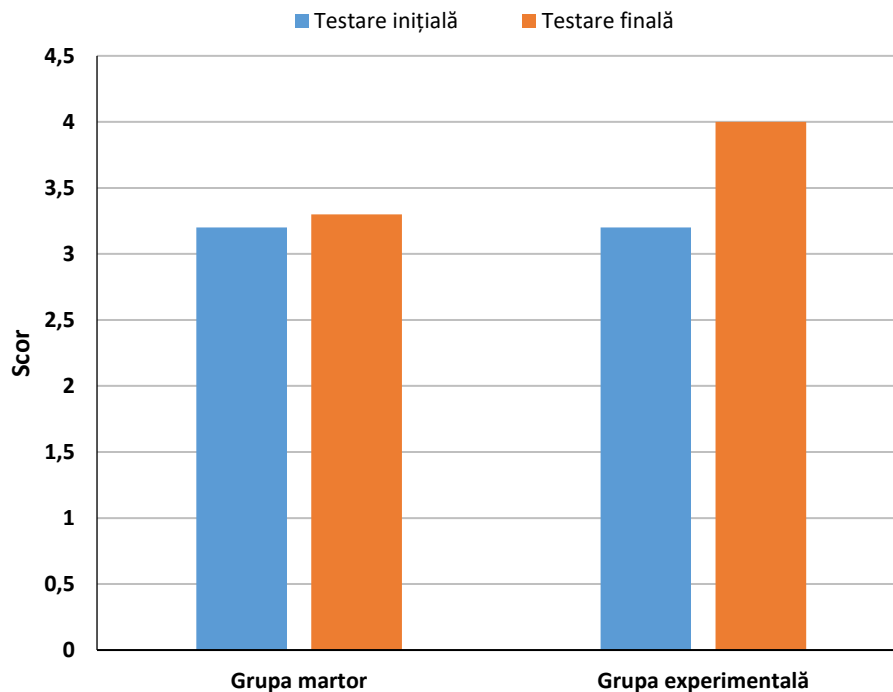


Figura 3.5. Scorurile medii obținute de grupa martor și grupa experimentală la testarea inițială și testarea finală, subcategoria randament (în cadrul secțiunii ce măsoară atitudinea față de schimbare).

Scorurile mari la această categorie indică necesitatea unei schimbări prin elaborarea unei strategii de marketing mai eficiente, de vânzare a serviciilor instituției și faptul că este necesară o consecvență mărită în respectarea contractelor și planurilor. De asemenea, achiziționarea echipamentelor și utilajelor necesare pentru a oferi produse și servicii de înaltă calitate este considerată de primă importanță în cazul scorurilor mari.

Analiza statistică ne demonstrează faptul că *participanții deschiși la schimbare (din cadrul grupei martor) au avut un nivel asemănător de randament la testarea inițială prin comparație cu participanții rezistenți la schimbare (din cadrul grupei experimentale)*. Pe parcursul anului școlar, nivelul de randament al participanților din grupa martor nu s-a modificat semnificativ, aspect ce poate fi considerat previzibil. Pe de altă parte, *cadrele didactice care au beneficiat de cursul de formare au avut parte de o creștere semnificativă a nivelului de randament, observându-se astfel o îmbunătățire a atitudinii față de schimbare. La testarea finală, grupa experimentală a ajuns să aibă un nivel semnificativ mai ridicat de randament prin comparație cu grupa martor, demonstrându-se astfel eficiența și aplicabilitatea programului de formare din acest punct de vedere.*

Analiza ANOVA multifactorială a evidențiat diferențe semnificative între grupa experimentală și grupa martor în ceea ce privește scorurile obținute la subcategoria conservatorism (Figura 3.6). La testarea inițială, scorurile medii de conservatorism au fost mai mari în grupa experimentală ($4,0 \pm 0,1$) comparativ cu grupa martor ($3,4 \pm 0,2$). Această diferență a fost semnificativă din punct de vedere statistic ($F = 9,5$) pentru pragul de 5%. În cadrul grupei martor, scorurile de conservatorism nu au prezentat schimbări semnificative când testarea inițială ($3,4 \pm 0,2$) a fost comparată cu testarea finală ($3,5 \pm 0,5$). Valoarea $F = 0,6$ nu a fost semnificativă pentru pragul statistic de 5%. Pe de altă parte, în grupa experimentală, scorurile pentru subcategoria conservatorism au scăzut semnificativ de la testarea inițială ($4,0 \pm 0,1$) la testarea finală ($3,3 \pm 0,3$). În ceea ce privește interacțiunea grupă \times timp a secțiunii de analiză ANOVA, această scădere procentuală de aproximativ 10% a fost semnificativă din punct de vedere statistic ($F = 6,7$) pentru pragul de 5%. La finalul studiului, scorurile medii ale subcategoriei conservatorism obținute de grupa experimentală ($3,3 \pm 0,3$) au fost similare cu cele din grupa martor ($3,5 \pm 0,4$). Diferența dintre grupe nu a fost semnificativă ($F = 0,7$) pentru pragul de 5%. Testele t post-hoc cu corecția Bonferroni au confirmat aceste rezultate: o scădere semnificativă a conservatorismului în grupa experimentală ($t = 6,9$) și absența unei diferențe semnificative între cele două grupe la testarea finală ($t = 0,3$).

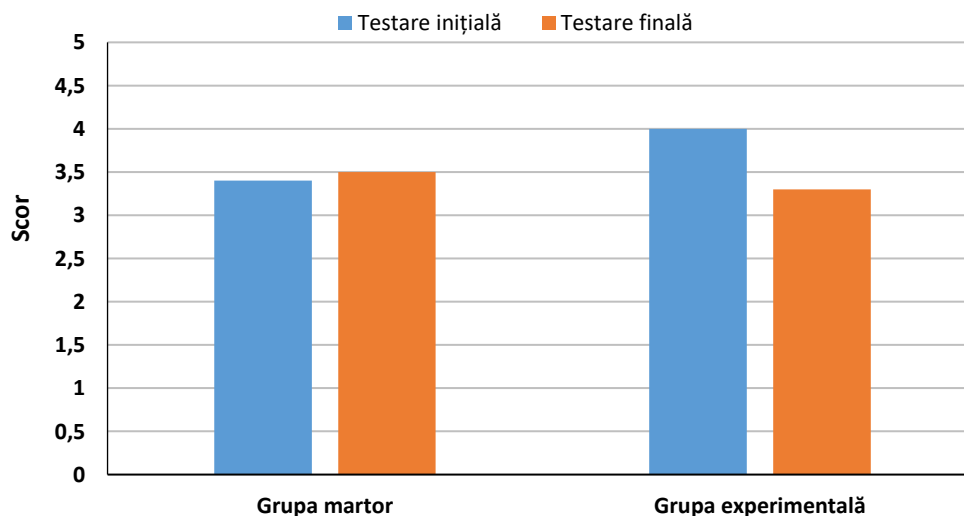


Figura 3.6. Scorurile medii obținute de grupa martor și grupa experimentală la testarea inițială și testarea finală, subcategoria conservatorism (în cadrul secțiunii ce măsoară atitudinea față de schimbare).

Scorurile mari observate în cadrul acestei subcategorii indică faptul că participanții consideră că succesul ar însemna să facă mai bine ceea ce au făcut până acum, că singura schimbare ce ar interesa ar fi cea legată de salarii. Totodată, respondenții cu scoruri mari manifestă o atitudine de opunere la schimbările radicale, considerând că este destul de confortabilă situația existentă atât timp cât lucrurile merg pe făgașul firesc.

Analiza statistică ne demonstrează faptul că *participanții deschiși la schimbare (din cadrul grupei martor) au avut un nivel scăzut de conservatorism la testarea inițială prin comparație cu participanții rezistenți la schimbare (din cadrul grupei experimentale). Pe parcursul anului școlar, nivelul de conservatorism al participanților din grupa martor nu s-a modificat semnificativ, aspect ce poate fi considerat previzibil. Pe de altă parte, cadrele didactice care au beneficiat de cursul de formare au avut parte de o scădere semnificativă a nivelului de conservatorism, observându-se astfel o îmbunătățire a atitudinii față de schimbare. La testarea finală, grupa experimentală a ajuns să aibă un nivel similar de conservatorism prin comparație cu grupa martor, demonstrându-se astfel eficiența și aplicabilitatea programului de formare din acest punct de vedere.*

Nivelul de corelație între personalism, randament și conservatorism

După cum este evidențiat mai jos, analiza corelațională indică, o asocierie puternică și pozitivă între fiecare dintre subcategoriile atitudinii față de schimbare – personalism, randament și conservatorism. În cadrul fiecărei grupe, o corelație semnificativă din punct de vedere statistic ($P < 0,05$) a fost observată la testarea inițială între personalism și randament ($r = 0,67$ pentru grupa experimentală, respectiv $r = 0,61$ pentru grupa martor). Acest trend a fost păstrat și la nivelul testării finale, unde a fost observată o corelație puternică și statistic semnificativă atât pentru grupa experimentală ($r = 0,64$), cât și pentru grupa martor ($r = 0,58$). Cu alte cuvinte, participanții care au exprimat un nivel ridicat de personalism sunt, în mare parte, aceeași participanți care au niveluri crescute de randament.

Următoarea analiză a sesizat o corelație semnificativă ($P < 0,05$), negativă și moderată la testarea inițială, atât pentru grupa experimentală ($r = -0,48$), cât și pentru grupa martor ($r = -0,50$) între personalism și conservatorism. Această tendință a persistat și la testarea finală, unde a fost observată o corelație care a atins pragul pentru semnificație statistică ($P < 0,05$) în cazul grupei experimentale ($r = -0,40$) și în cadrul grupei martor ($r = -0,52$). *În termeni simpli, această observație sugerează faptul*

că participanții care au exprimat un nivel ridicat de personalism sunt, într-o moderată proporție, aceeași participanți care au indicat niveluri scăzute de conservatorism (și vice-versa).

Nu în ultimul rând, a fost interpretată asocierea dintre randament și conservatorism. În mod similar, corelația a fost semnificativă din punct de vedere statistic ($P < 0,05$) și negativă pentru ambele grupe la testarea inițială. Cu toate acestea, a fost sesizată o corelație de o intensitate slabă atât pentru grupa experimentală ($r = -0,29$), cât și pentru grupa martor ($r = -0,31$). La fel ca în cazul analizelor precedente, acest trend s-a menținut la testarea finală, corelația fiind negativă, semnificativă ($P < 0,05$) și de intensitate scăzută pentru ambele grupe - experimentală ($r = -0,25$) și martor ($r = -0,33$). Cu alte cuvinte, această analiză indică faptul că participanții ce au arătat un nivel ridicat de randament sunt, într-o oarecare măsură, cei care au dat dovadă de niveluri scăzute de conservatorism (și vice-versa). Astfel, se poate concluziona că toate subcategoriile măsurate prin intermediul secțiunii ce analizează atitudinea față de schimbare au arătat un nivel semnificativ de asociere între ele.

3.3.4. Rezultate - caracteristicile cadrelor didactice rezistente la schimbare în funcție de pregătirea profesională, vechimea în învățământ și gradul didactic.

Deoarece implementarea unui program de formare este facilă cu o populație deschisă la schimbare (precum grupa martor), dorim să realizăm o imagine mai clară a cadrelor didactice reticente la schimbare (grupa experimentală), să înțelegem caracteristicile care predomină în această populație și să descoperim dacă au un efect asupra atitudinii față de schimbare. *În acest sens, vom analiza trei dimensiuni – pregătirea cadrelor didactice (nivelul de studii), vechimea și gradul didactic. Astfel, vom analiza dacă nivelul de personalism, randament și conservatorism diferă, la testarea inițială (înainte de a beneficia de programul de formare), în funcție de cele trei dimensiuni (pregătire, vechime, grad didactic).*

Tabelul 3.4 conține media și abaterea standard pentru fiecare subcategorie a chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de nivelul de pregătire profesională. Acesta conține, de asemenea, numărul de cadre didactice corespunzător fiecărei categorii de pregătire profesională.

Tabelul 3.4. Răspunsurile participanților la diversele subcategorii ale secțiunii 3 a chestionarului în funcție de pregătirea profesională.

Subcategoria chestionarului	Nivelul de pregătire profesională	Număr de respondenți	Media aritmetică ± abaterea standard	Diferență față de grupa „învățământ liceal (în alt domeniu)”
Personalism	Învățământ liceal (în alt domeniu)	5	2,5 ± 0,3	-
	Învățământ liceal (liceu pedagogic)	8	2,5 ± 0,2	0%
	Studii universitare de licență (PIPP)	45	2,8 ± 0,4	12%
	Studii universitare de licență (în alt domeniu)	21	2,9 ± 0,3	16%
	Studii universitare de master	30	2,5 ± 0,3	0%
	Studii universitare doctorale	3	2,8 ± 0,4	12%
Randament	Învățământ liceal (în alt domeniu)	5	3,2 ± 0,3	-
	Învățământ liceal (liceu pedagogic)	8	3,0 ± 0,4	-6%
	Studii universitare de licență (PIPP)	45	3,5 ± 0,2	9%
	Studii universitare de licență (în alt domeniu)	21	3,0 ± 0,3	-6%
	Studii universitare de master	30	3,4 ± 0,3	6%
	Studii universitare doctorale	3	2,9 ± 0,3	-9%
Conservatorism	Învățământ liceal (în alt domeniu)	5	4,2 ± 0,3	-
	Învățământ liceal (liceu pedagogic)	8	3,7 ± 0,2	-12%
	Studii universitare de licență (PIPP)	45	4,0 ± 0,1	-5%
	Studii universitare de licență (în alt domeniu)	21	4,3 ± 0,2	2%
	Studii universitare de master	30	3,8 ± 0,2	-10%
	Studii universitare doctorale	3	4,1 ± 0,2	-2%

Tehnica ANOVA simplă a fost utilizată pentru a compara nivelul de personalism, randament și conservatorism între diferitele tipuri de pregătire profesională: învățământ liceal pedagogic, învățământ liceal în alt domeniu, studii universitare de licență PIPP, studii universitare de licență în alt domeniu, studii universitare de master și studii universitare doctorale (Figura 3.7). În ceea ce privește personalismul, a fost obținută o valoare $F = 0,7$. Această valoare nu este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând lipsa unei diferențe statistice semnificative între răspunsurile furnizate de cadrele didactice cu diferite tipuri de pregătire profesională. Pentru subcategoria randament a fost obținută o valoare $F = 1,6$. Această valoare nu este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând lipsa unei diferențe statistice semnificative între răspunsurile furnizate de cadrele didactice cu diferite tipuri de pregătire profesională. Nu în ultimul rând, a fost obținută o valoare $F = 0,5$ la subcategoria conservatorism. Această valoare nu este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând lipsa unei diferențe statistice semnificative între răspunsurile furnizate de cadrele didactice cu diferite tipuri de pregătire profesională. Prin urmare, datorită lipsei unei diferențe semnificative din punct de vedere statistic (Tabelul 3.4), nu a fost necesară utilizarea analizei Tukey post-hoc pentru niciuna dintre subcategoriile chestionarului. Lipsa unei *diferențe semnificative între grupe indică faptul că rezistența la schimbare (măsurată prin intermediul personalismului, randamentului și conservatorismului) nu este determinată de pregătirea profesională.*

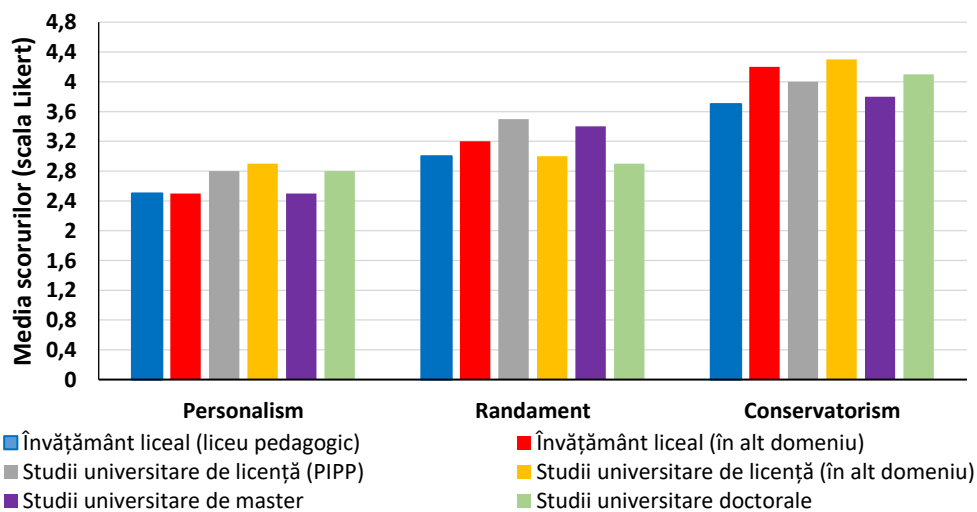


Figura 3.7. Răspunsurile cadrelor didactice rezistente la schimbare la diversele subcategorii ale chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de pregătirea profesională. Pentru fiecare categorie, înălțimea batoanelor reprezintă media aritmetică a răspunsurilor.

Tabelul 3.5 conține media și abaterea standard pentru fiecare subcategorie a chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de vechimea în învățământ. Acesta conține, de asemenea, numărul de cadre didactice corespunzător fiecărei categorii de vechime.

Tabelul 3.5. Răspunsurile participanților la diversele subcategorii ale secțiunii 3 a chestionarului în funcție de vechimea în învățământ.

Subcategoria chestionarului	Vechime în învățământ	Număr de respondenți	Media aritmetică ± abaterea standard	Diferență față de grupa „0-5 ani”
Personalism	0 – 5 ani	27	3,1 ± 0,2	-
	6 – 15 ani	24	2,8 ± 0,4	-10%
	16 – 25 ani	33	2,2 ± 0,3	29%
	26 – 35 ani	17	2,3 ± 0,2	-26%
	Peste 35 ani	11	2,7 ± 0,4	-13%
Randament	0 – 5 ani	27	3,0 ± 0,4	-
	6 – 15 ani	24	3,4 ± 0,2	13%
	16 – 25 ani	33	3,1 ± 0,4	3%
	26 – 35 ani	17	3,5 ± 0,3	17%
	Peste 35 ani	11	3,2 ± 0,2	7%
Conservatorism	0 – 5 ani	27	3,8 ± 0,2	-
	6 – 15 ani	24	4,1 ± 0,2	8%
	16 – 25 ani	33	4,0 ± 0,1	5%
	26 – 35 ani	17	4,2 ± 0,3	11%
	Peste 35 ani	11	3,9 ± 0,1	3%

Tehnica ANOVA simplă a fost utilizată pentru a compara nivelul de personalism, randament și conservatorism în funcție de vechimea în învățământ, grupând participanții astfel: 0-5 ani, 6-15 ani, 16-25 ani, 26-35 ani, peste 35 ani (Figura 3.8). În ceea ce privește personalismul, a fost obținută o valoare $F = 4,0$. Această valoare este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând prezența unei diferențe statistic semnificative între răspunsurile furnizate de cadrele didactice. Drept urmare, analiza post-hoc Tukey va fi utilizată pentru a stabili cu exactitate care categorii de vechime au furnizat răspunsuri diferite. Pentru subcategoria randament a fost obținută o valoare $F = 1,4$. Această valoare nu este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând lipsa unei diferențe statistic semnificative între răspunsurile furnizate de cadrele didactice cu niveluri diferite de vechime. Nu în ultimul rând, a fost obținută o valoare $F = 1,1$ la subcategoria conservatorism. Această valoare nu este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând lipsa unei diferențe statistic semnificative între răspunsurile furnizate de cadrele didactice. Datorită lipsei unei diferențe semnificative din punct de vedere statistic (Tabelul 3.5), nu a fost necesară utilizarea analizei Tukey post-hoc pentru ultimele două subcategorii.

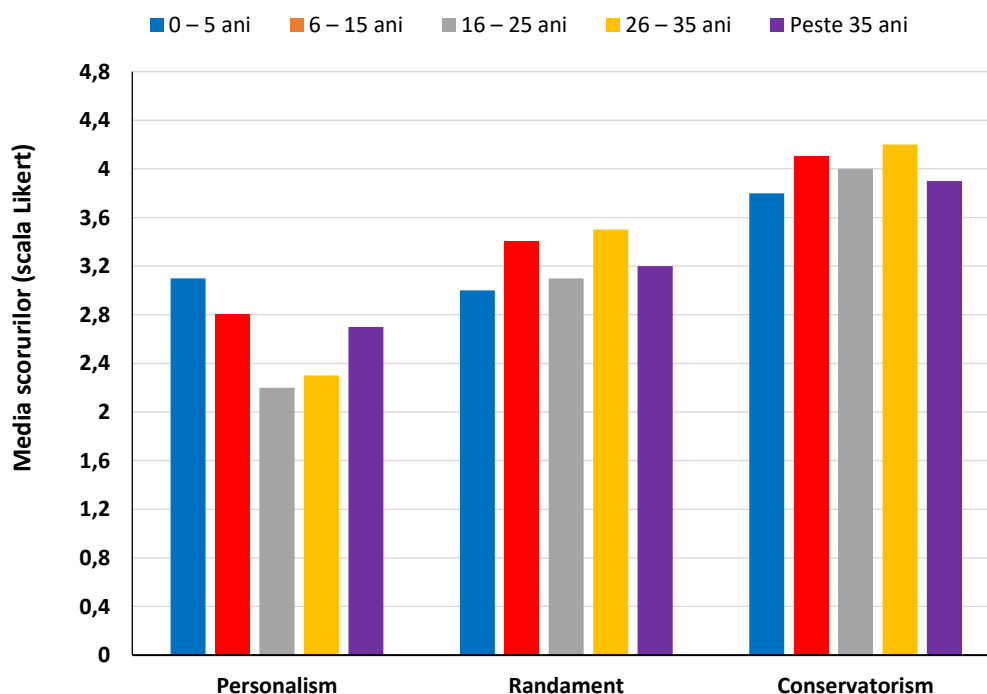


Figura 3.8. Răspunsurile cadrelor didactice rezistente la schimbare la diversele subcategorii ale chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de vechimea în învățământ. Pentru fiecare categorie, înălțimea batoanelor reprezintă media aritmetică a răspunsurilor.

Ca urmare a analizei Tukey post-hoc, a fost observat faptul că grupa cu 0-5 ani vechime a obținut scoruri semnificativ ($P < 0,05$) mai mari ($3,1 \pm 0,2$, $N=27$) la subcategoria personalism decât grupa cu 16-25 ani vechime ($2,2 \pm 0,3$, $N=33$) și decât grupa cu 26-35 ani vechime ($2,3 \pm 0,2$, $N=17$). Nu au fost observate diferențe statistic semnificative între celelalte grupe analizate. Prin urmare (Tabelul 3.5), *putem concluziona faptul că persoanele cu puțină vechime în învățământ dau dovadă de un nivel mai ridicat de personalism în comparație cu celelalte categorii de vechime, în special cu cele două categorii unde a fost observată o diferență semnificativă din punct de vedere statistic. Raportându-ne la toate categoriile vechime în învățământ, dar în special la cele două menționate anterior, cadrele didactice cu o mai mică vechime în învățământ manifestă un grad de personalism mai ridicat datorat entuziasmului și capacităților de adaptabilitate la schimbările survenite în sistemul educațional.*

Tabelul 3.6 conține media și abaterea standard pentru fiecare subcategorie a chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de gradul didactic. Acesta conține, de asemenea, numărul de cadre didactice corespunzător fiecărui grad didactic.

Tabelul 3.6. Răspunsurile participanților la diversele subcategorii ale secțiunii 3 a chestionarului în funcție de gradul didactic.

Subcategoria chestionarului	Gradul didactic	Număr de respondenți	Media aritmetică ± abaterea standard	Diferență față de grupa „fără grad didactic”
Personalism	Fără grad didactic	14	3,2 ± 0,2	-
	Definitivat	28	2,7 ± 0,4	-16%
	Gradul II	19	2,4 ± 0,5	-25%
	Gradul I	51	2,1 ± 0,2	-34%
Randament	Fără grad didactic	14	3,5 ± 0,4	-
	Definitivat	28	3,7 ± 0,2	6%
	Gradul II	19	2,8 ± 0,3	-20%
	Gradul I	51	2,9 ± 0,2	-17%
Conservatorism	Fără grad didactic	14	4,2 ± 0,2	-
	Definitivat	28	4,1 ± 0,1	-2%
	Gradul II	19	3,9 ± 0,2	-7%
	Gradul I	51	3,8 ± 0,2	-10%

Tehnica ANOVA simplă a fost utilizată pentru a compara nivelul de personalism, randament și conservatorism în funcție de gradul didactic, grupând participanții astfel: fără grad didactic, definitivat, gradul II și gradul I (Figura 3.9). În ceea ce privește personalismul, a fost obținută o valoare $F = 3,8$. Această valoare este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând prezența unei diferențe statistic semnificative între răspunsurile furnizate de respondenții cu diverse grade didactice. Pentru subcategoria randament a fost obținută o valoare $F = 4,4$. Această valoare este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând, de asemenea, prezența unei diferențe statistic semnificative între răspunsurile furnizate de participanții cu diferite grade didactice. Drept urmare, analiza post-hoc Tukey va fi utilizată pentru a stabili cu exactitate care respondenți au furnizat răspunsuri diferite, în funcție de gradul didactic al acestora. Nu în ultimul rând, a fost obținută o valoare $F = 1,5$ la subcategoria conservatorism. Această valoare nu este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând lipsa unei diferențe statistic semnificative între răspunsurile furnizate de cadrele didactice. Datorită lipsei unei diferențe semnificative din punct de vedere statistic (Tabelul 3.6), nu a fost necesară utilizarea analizei Tukey post-hoc pentru această subcategorie.

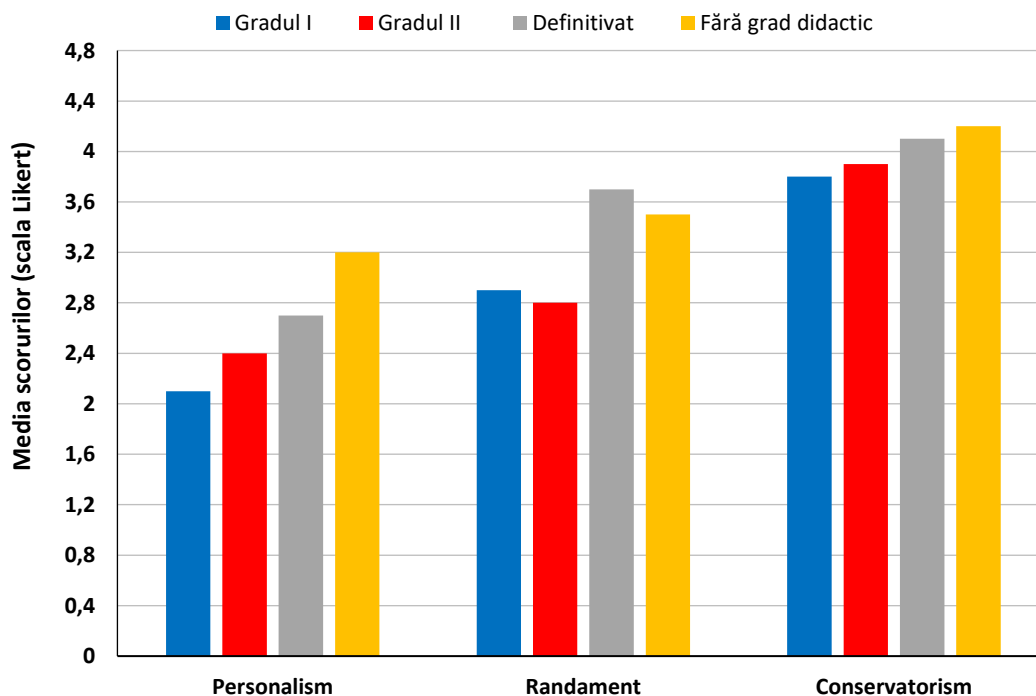


Figura 3.9. Răspunsurile cadrelor didactice rezistente la schimbare la diversele subcategorii ale chestionarului (personalism, randament, conservatorism) în funcție de gradul didactic. Pentru fiecare categorie, înălțimea batoanelor reprezintă media aritmetică a răspunsurilor.

Ca urmare a analizei Tukey post-hoc, a fost observat faptul că grupa fără grad didactic a obținut scoruri semnificativ ($P < 0,05$) mai mari ($3,2 \pm 0,2$, $N=14$) la subcategoria personalism decât grupa cu gradul I ($2,1 \pm 0,2$, $N=51$). Nu au fost observate diferențe statistic semnificative între celelalte grupe analizate. Prin urmare (Tabelul 3.6), putem concluziona faptul că persoanele fără grad didactic au un nivel mai ridicat de personalism în comparație cu participanții care au obținut grade didactice, în special prin comparație cu cadrele didactice ce au obținut gradul I, caz în care a fost observată o diferență semnificativă din punct de vedere statistic. De asemenea, ca urmare a analizei Tukey post-hoc, se observă faptul că participanții cu definitivat ($3,7 \pm 0,2$, $N=28$) au obținut scoruri semnificativ mai mari la subcategoria randament ($P < 0,05$) decât participanții cu gradul I ($2,9 \pm 0,2$, $N=51$) și decât participanții cu gradul II ($2,8 \pm 0,3$, $N=19$). Nu au fost observate diferențe statistic semnificative între celelalte grupe analizate. În concluzie (Tabelul 3.4), nivelul de randament este mai ridicat la persoanele cu definitivat (și fără grad didactic) prin comparație cu cele cu gradul II sau gradul I. Cu toate că analiza statistică nu a evidențiat prezența unei diferențe semnificative, nivelul de personalism al participanților fără grad didactic este mai mare decât a celor cu grad didactic I și grad didactic II.

Acest lucru poate fi datorat unei eventuale nevoi de compensare simțită față de cei fără grad didactic. În ceea ce privește randamentul, cei cu grad didactic definitiv au un nivel mai ridicat de randament față de cei cu grad didactic I și grad didactic II. O motivație suplimentară de care dau dovadă cei cu grad didactic definitiv este aceea că, aceștia fiind la începutul carierei, își doresc formarea „eului profesional” și în același timp o cunoaștere suplimentară a teoriilor specifice educației contemporane.

3.3.5. Cursurile de formare la care participă cadrele didactice rezistente la schimbare

Această secțiune își propune să contribuie la imaginea creată de analizele precedente prin furnizarea detaliilor cu privire la cursurile frecventate de cadrele didactice reticente la schimbare. Aceste informații suplimentare sunt colectate înainte de implementarea programului de formare (la testarea inițială) și ne pot ajuta să identificăm tendințe privind mentalitatea cadrelor didactice rezistente la schimbare, lacune în procesul educațional, respectiv potențiale motive pentru atitudinea acestor participanți. După cum este evidențiat în Figura 3.10, 44% dintre cadrele didactice rezistente la schimbare au participat la cursuri organizate de Ministerul Educației (iar 56% nu au participat la acest gen de cursuri), 50% au participat la cursuri derulate prin Inspectoratul Școlar Județean (iar 50% nu) și 65% au participat la activități de formare desfășurate prin intermediul Casei Corpului Didactic (iar 35% nu). De asemenea, 67% dintre participanți din grupa experimentală au participat la cursuri organizate de alt formator (iar 33% nu) și 97% au desfășurat studiu individual privind schimbările din domeniul educațional (iar 3% nu).

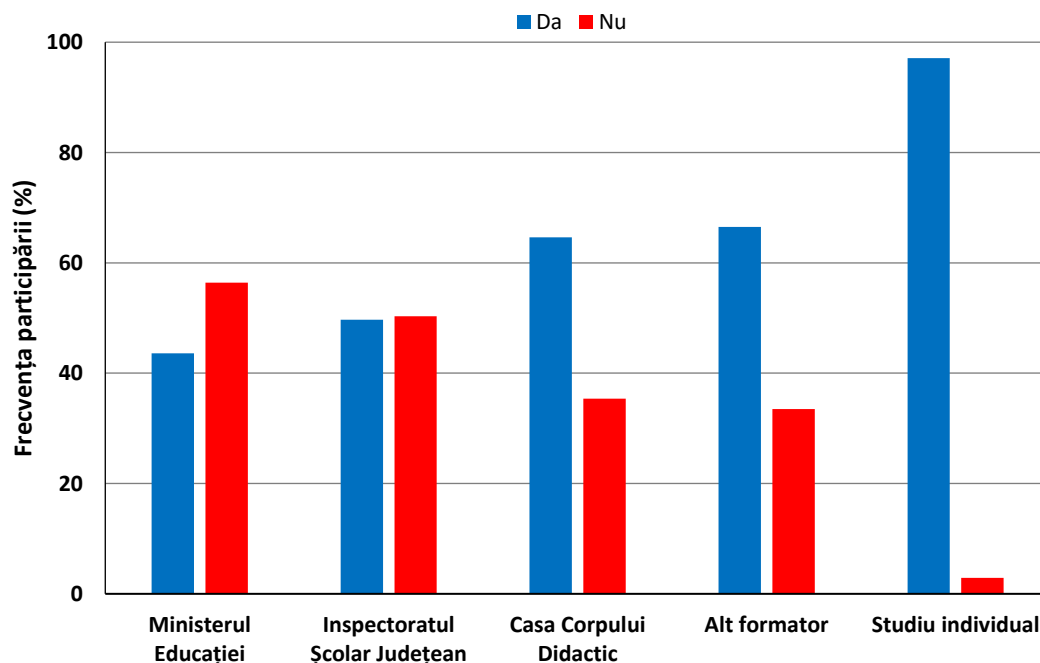


Figura 3.10. Tipurile de cursuri la care au participat cele 112 cadre didactice rezistente la schimbare, în conformitate cu secțiunea 4 a chestionarului.

Aproape toți respondenții (97%) desfășoară studiu individual (itemul 48) aspect care este îmbucurător și arată dorința de dezvoltare continuă a cadrelor didactice. Pentru a determina dacă respondenții participă la diferite tipuri de formare datorită disponibilității cursurilor, a fost analizată corelația între răspunsurile la ceilalți itemi. Au fost observate corelații statistic semnificative între toți itemii analizați ($P < 0,05$). Itemul 44 a arătat o corelație semnificativă cu itemul 45 ($r = 0,53$), itemul 46 ($r = 0,35$) și cu itemul 47 ($r = 0,29$). De asemenea, răspunsurile la itemul 45 au arătat un nivel semnificativ de asociere cu cele de la itemul 46 ($r = 0,52$) și de la itemul 47 ($r = 0,30$). Nu în ultimul rând, o corelație semnificativă a fost determinată între itemul 46 și itemul 47 ($r = 0,26$). Cu toate că puterea corelației este oscilantă, indicele Pearson variind între 0,26 și 0,53, relațiile discutate anterior sunt semnificative pentru pragul de 5%. Cu alte cuvinte, participanții care participă la unele cursuri (spre exemplu, organizate de Ministerul Educației) tind să fie aceiași participanți care participă la alte cursuri (spre exemplu, cele organizate de Casa Corpului Didactic). Acest lucru denotă faptul că o anumită categorie de profesori este neglijată, neavând suficient acces sau dorință de a participa la cursuri de formare.

Pentru a determina dacă participarea la cursurile de formare diferă în funcție de nivelul de pregătire profesională, vechime în învățământ și gradul didactic, vom calcula media aritmetică a itemilor 44, 45, 46, 47 (participare la cursuri organizate de: Ministerul Educației, Inspectoratul Școlar Județean, Casa Corpului Didactic sau alt formator) și vom folosi tehnica ANOVA simplă, respectiv testul post-hoc Tukey. Pentru început, a fost analizată participarea la cursurile de formare în funcție de diferitele tipuri de pregătire profesională: învățământ liceal pedagogic, învățământ liceal în alt domeniu, studii universitare de licență PIPP, studii universitare de licență în alt domeniu, studii universitare de master și studii universitare doctorale (Tabelul 3.7).

Tabelul 3.7. Răspunsurile participanților privind participarea la cursuri de formare în funcție de nivelul de pregătire profesională.

Secțiunea chestionarului	Vechime în învățământ	Număr de respondenți	Media aritmetică ± abaterea standard
Participarea la cursuri de formare	Învățământ liceal (liceu pedagogic)	8	0,58 ± 0,10
	Învățământ liceal (în alt domeniu)	5	0,57 ± 0,08
	Studii universitare de licență (PIPP)	45	0,61 ± 0,05
	Studii universitare de licență (în alt domeniu)	21	0,62 ± 0,11
	Studii universitare de master	30	0,56 ± 0,10
	Studii universitare doctorale	3	0,59 ± 0,06

Pentru această analiză, răspunsurile la chestionar au fost transformate. Astfel, răspunsul „nu” a primit valoarea 0 și răspunsul „da” a primit valoarea 1. O medie aritmetică care se apropie de 0 indică o participare mai redusă la cursurile de formare, pe când o medie aritmetică care se apropie de 1 indică participarea mai frecventă la cursuri.

Ca urmare a aplicării analizei ANOVA simplă, a fost obținută o valoare $F = 0,4$. Această valoare nu este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând faptul că *participarea la cursurile de formare nu diferă în funcție de pregătirea profesională* (Figura 3.11).

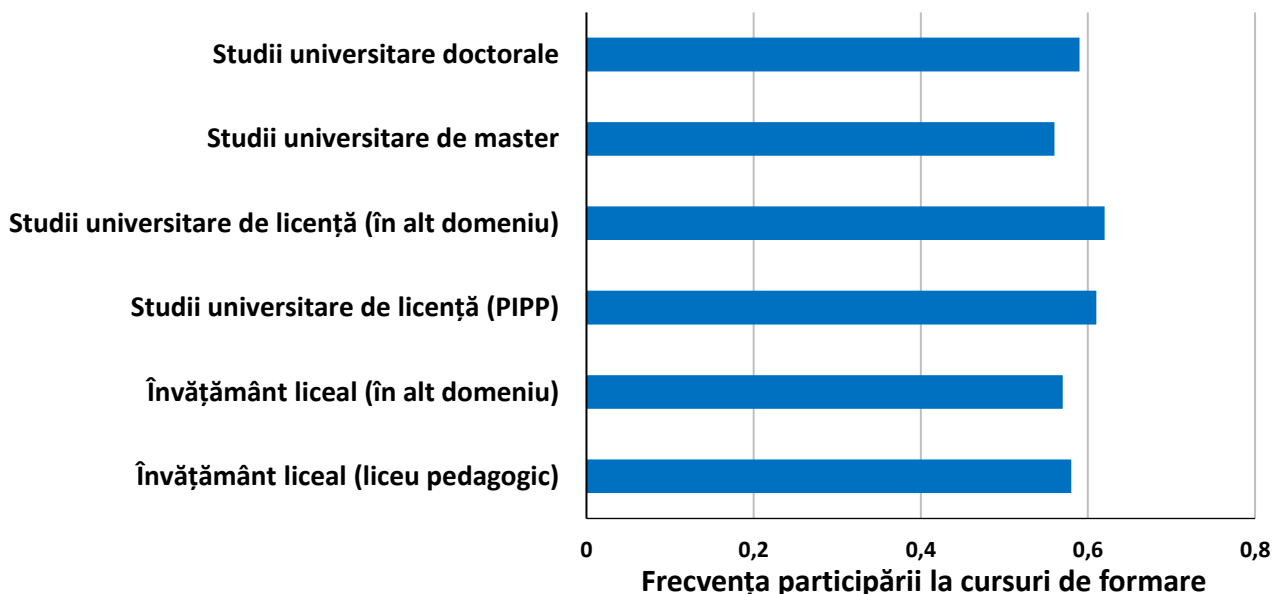


Figura 3.11. Frecvența participării la cursurile de formare în funcție de nivelul de pregătire profesională. O valoare apropiată de 0 indică o participare redusă la cursurile de formare, pe când o valoare apropiată de 1 indică participarea mai frecventă.

Analiza statistică a fost utilizată, pentru a examina participarea la cursurile de formare în funcție de vechimea în învățământ: 0-5 ani, 6-15 ani, 16-25 ani, 26-35 ani, peste 35 ani (Tabelul 3.8).

Tabelul 3.8. Răspunsurile participanților privind participarea la cursuri de formare în funcție de vechimea în învățământ.

Secțiunea chestionarului	Vechime în învățământ	Număr de respondenți	Media aritmetică ± abaterea standard
Participarea la cursuri de formare	0 – 5 ani	27	0,45 ± 0,05
	6 – 15 ani	24	0,50 ± 0,11
	16 – 25 ani	33	0,64 ± 0,06
	26 – 35 ani	17	0,68 ± 0,07
	Peste 35 ani	11	0,69 ± 0,07

Pentru această analiză, răspunsurile la chestionar au fost transformate. Astfel, răspunsul „nu” a primit valoarea 0 și răspunsul „da” a primit valoarea 1. O medie aritmetică care se apropie de 0 indică o participare mai redusă la cursurile de formare, pe când o medie aritmetică care se apropie de 1 indică participarea mai frecventă la cursuri.

Ca urmare a aplicării analizei ANOVA simplă, a fost obținută o valoare $F = 5,5$. Această valoare este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând faptul că participarea la cursurile de formare diferă în funcție de vechimea în învățământ. Analiza Tukey post-hoc a sugerat faptul că participanții cu 0-5 ani vechime participă la un număr statistic semnificativ ($P < 0,05$) mai redus de cursuri prin comparație cu cei care au 16-25, 26-35 și peste 35 ani de vechime. De asemenea, participanții cu 6-15 ani vechime participă la un număr semnificativ ($P < 0,05$) mai mic de cursuri spre deosebire de participanții cu 26-35 ani vechime. După cum este evidențiat în Figura 3.12, *participarea la cursuri de formare este direct proporțională cu vechimea în învățământ*. Acest lucru se poate datorat faptului că respondenții cu mai puțină vechime au absolvit de curând diverse forme de învățământ și sunt la curent cu noile metode propuse de educația modernă.

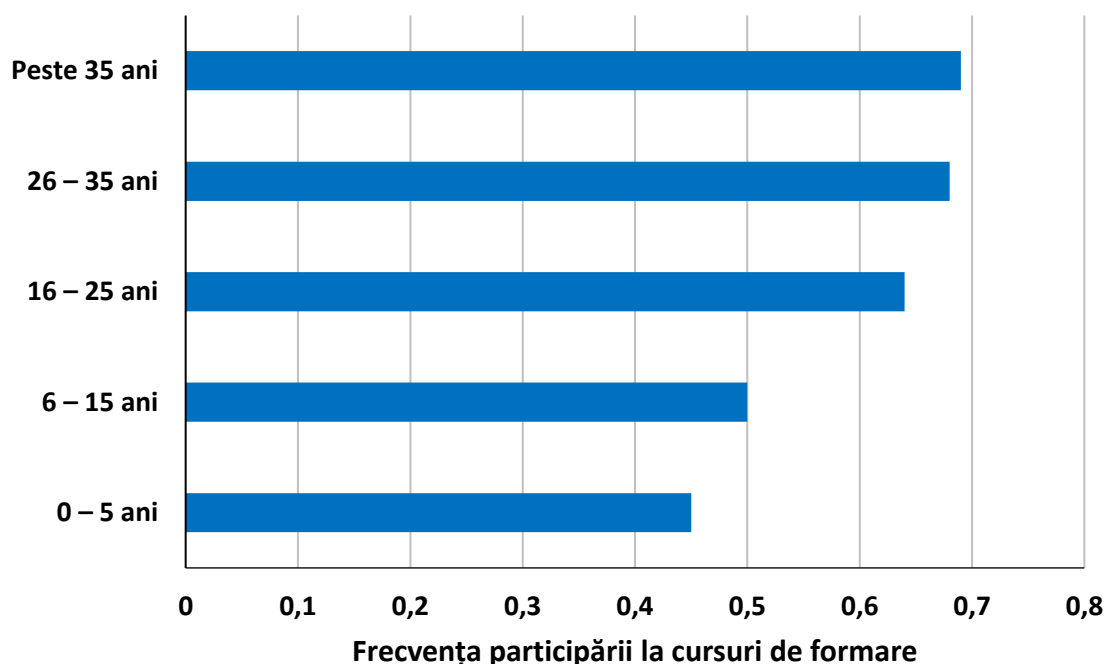


Figura 3.12. Frecvența participării la cursurile de formare în funcție de vechime. O valoare apropiată de 0 indică o participare redusă la cursurile de formare, pe când o valoare apropiată de 1 indică participarea mai frecventă.

De asemenea, analiza statistică a fost utilizată pentru a examina participarea la cursurile de formare în funcție de gradul didactic: gradul I, gradul II, definitivat, fără grad didactic (Tabelul 3.9).

Tabelul 3.9. Răspunsurile participanților privind participarea la cursuri de formare în funcție de gradul didactic.

Secțiunea chestionarului	Gradul didactic	Număr de respondenți	Media aritmetică ± abaterea standard
Participarea la cursuri de formare	Gradul I	51	0,68 ± 0,09
	Gradul II	19	0,59 ± 0,05
	Definitivat	28	0,59 ± 0,06
	Fără grad didactic	14	0,40 ± 0,05

Pentru această analiză, răspunsurile la chestionar au fost transformate. Astfel, răspunsul „nu” a primit valoarea 0 și răspunsul „da” a primit valoarea 1. O medie aritmetică care se apropie de 0 indică o participare mai redusă la cursurile de formare, pe când o medie aritmetică care se apropie de 1 indică participarea mai frecventă la cursuri.

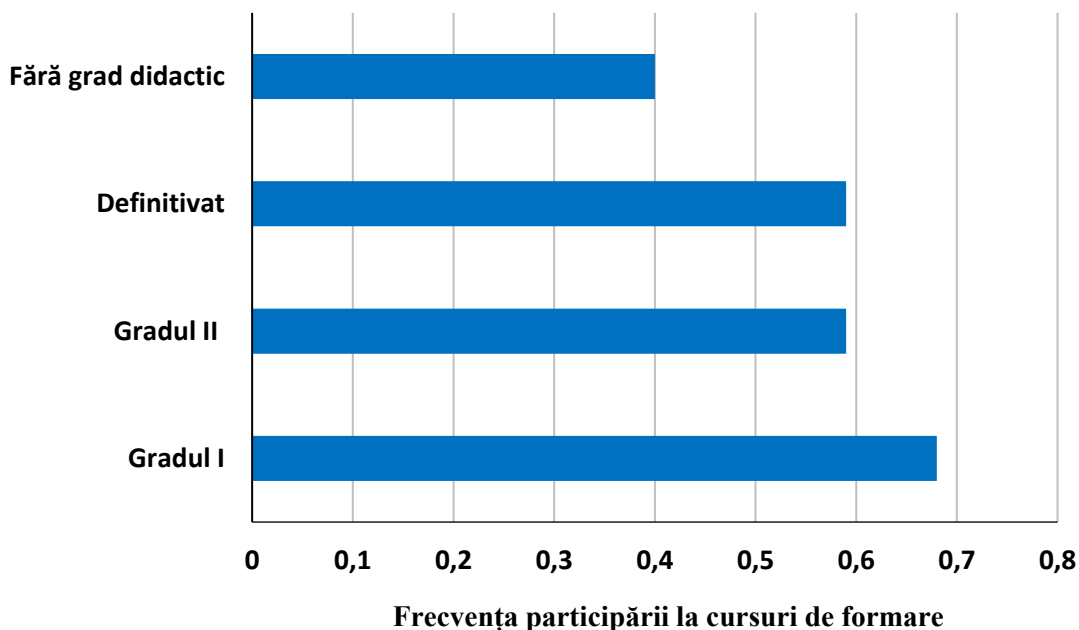


Figura 3.13. Frecvența participării la cursurile de formare în funcție de gradul didactic. O valoare apropiată de 0 indică o participare redusă la cursurile de formare, pe când o valoare apropiată de 1 indică participarea mai frecventă.

Ca urmare a aplicării analizei ANOVA simplă, a fost obținută o valoare $F = 8,3$. Această valoare este semnificativă pentru pragul de 5%, indicând faptul că participarea la cursurile de formare

diferă în funcție de gradul didactic. Analiza Tukey post-hoc a sugerat *faptul că participanții fără grad didactic participă la un număr semnificativ ($P < 0,05$) redus de cursuri de formare prin comparație cu participanții cu gradul I, gradul II sau definitivat* (Figura 3.13). Acest lucru este îngrijorător, având în vedere faptul că respondenții fără grad didactic sunt cei care au beneficiat de cel mai mic nivel de formare educațională și prin urmare, sunt cei care ar beneficia cel mai mult de pe urma acestor cursuri. De asemenea, se poate observa faptul că respondenții cu gradul I participă la cele mai multe cursuri de formare, înțelegând și apreciind probabil nevoia de formare continuă.

3.3.6. Analiza datelor privind abilitățile necesare unui cadru didactic pentru a fi considerat deschis la schimbare

Secțiunea 5 conține 17 itemi care enumeră o serie de abilități. Participanții rezistenți la schimbare au indicat, pe o scară de la 1 (foarte puțin important) la 4 (foarte important), care dintre acestea sunt necesare unui cadru didactic pentru a fi considerat deschis la schimbare. Aceste abilități sunt: nivelul de educație, experiența didactică, adaptabilitate la noile tehnologii și sisteme informatice, rapiditate în învățare, atenție la detalii, spirit de inițiativă, disponibilitate de a lucra suplimentar, sociabilitate, comunicare, organizarea muncii, punctualitate, devotament, capacitate de autocritică, rezistență la stres, gândire creativă, entuziasm și răbdare. Tabelul 3.10 prezintă un sumar al răspunsurilor la această secțiune. Această secțiune are ca obiectiv să contribuie la imaginea creată de subcapitolele anterioare prin furnizarea detaliilor privind abilitățile pe care cadrele didactice reticente la schimbare le consideră esențiale în procesul educațional. *Astfel, putem crea programe de formare care să fie pe placul celor reticenți și care să reprezinte o zonă tampon între nevoile educaționale moderne și preferințele cadrelor didactice care nu au o atitudine deschisă față de schimbare.*

Tabelul 3.10. Abilitățile pe care participanții rezistenți la schimbare le consideră necesare pentru un cadru didactic deschis la schimbare notate de la 1 (foarte puțin importantă) la 4 (foarte importantă)

Abilitate	Foarte puțin importantă N (%)	Puțin importantă N (%)	Importantă N (%)	Foarte importantă N (%)
Nivelul de educație	1 (0,9%)	8 (7,1%)	21 (18,8%)	82 (73,2%)
Experiență didactică	3 (2,7%)	10 (8,9%)	24 (21,4%)	75 (67,0%)
Adaptabilitate la noile tehnologii și sisteme informatice	8 (7,1%)	14 (12,5%)	19 (16,9%)	71 (63,4%)
Rapiditate în învățare	3 (2,7%)	9 (8,0%)	16 (14,3%)	84 (75,0%)
Atenție la detalii	1 (0,9%)	10 (8,9%)	25 (22,3%)	76 (67,9%)
Spirit de inițiativă	5 (4,5%)	12 (10,7%)	30 (26,8%)	65 (58,0%)
Disponibilitate de a lucra suplimentar	2 (1,8%)	6 (5,4%)	27 (24,1%)	77 (68,8%)
Sociabilitate	7 (6,3%)	13 (11,6%)	23 (20,5%)	69 (61,6%)
Comunicare	1 (0,9%)	3 (2,7%)	8 (7,1%)	100 (89,3%)
Organizarea muncii	0 (0,0%)	4 (3,6%)	8 (7,1%)	100 (89,3%)
Punctualitate	4 (3,6%)	7 (6,3%)	28 (25,0%)	73 (65,2%)
Devotament	6 (5,4%)	12 (10,7%)	22 (19,6%)	72 (64,3%)
Capacitate de autocritică	2 (1,8%)	14 (12,5%)	26 (23,2%)	70 (62,5%)
Rezistență la stres	7 (6,3%)	11 (9,8%)	20 (17,9%)	74 (66,1%)
Gândire creativă	0 (0,0%)	3 (2,7%)	8 (7,1%)	101 (90,3%)
Entuziasm	5 (4,5%)	9 (8,0%)	32 (28,6%)	66 (58,9%)
Răbdare	0 (0,0%)	2 (1,8%)	6 (5,4%)	104 (92,8%)

După cum se poate observa, o mare parte din abilitățile prezentate în secțiunea 5 sunt considerate importante sau foarte importante de către respondenții la chestionar. Cu toate acestea, *răbdarea (93%), gândirea creativă (90%), abilitățile de comunicare (89%) și organizarea muncii (89%) sunt caracteristicile care au fost considerate foarte importante de către un procent*

considerabil de respondenți. Prin urmare, acestea pot fi considerate punctul de plecare în vederea formării unui cadru didactic deschis la schimbare. Este important de notat, de asemenea, faptul că majoritatea acestor abilități (identificate ca fiind esențiale pentru un cadru didactic deschis la schimbare) sunt dezvoltate prin intermediul programului de formare implementat în acest studiu și pot reprezenta unul din motivele pentru succesul pe care acesta l-a avut.

3.4. Interpretarea rezultatelor anchetei pe bază de chestionar

3.4.1 Sumarul analizei statistice

- Un total de 511 cadre didactice cu vârsta între 20 și 65 de ani au răspuns la chestionar. Dintre acestea, 99% sunt femei, iar diversele niveluri de pregătire profesională, vechime și grad didactic sunt reprezentative pentru situația curentă din învățământul preșcolar.
- Participanții au fost împărțiți în două grupe în funcție de răspunsurile furnizate la secțiunea a doua a chestionarului – grupa experimentală (formată din cadre didactice rezistente la schimbare) și grupa martor (unde au fost incluse cadrele didactice deschise la schimbare). Un total de 112 participanți au fost repartizați în grupa experimentală, fiind considerați reticenți la schimbare și urmând să beneficieze de un program de formare. Dacă programul de formare are succes cu o grupă rezistentă la schimbare, acesta va putea fi implementat cu ușurință la cadre didactice deschise la schimbare.
- Fiecare subcategorie a chestionarului a arătat un bun nivel de fiabilitate și consistență internă (ca urmare a interpretării indicelui Chronbach α), atât în cadrul grupei experimentale, cât și în cadrul grupei martor, pentru fiecare dintre subcategoriile secțiunii 3 a chestionarului: personalism, randament și conservatorism.
- În ceea ce privește nivelul de personalism:
 - Participații deschiși la schimbare (din cadrul grupei martor) au avut un nivel semnificativ mai mare de personalism la testarea inițială prin comparație cu participanții rezistenți la schimbare (din cadrul grupei experimentale).
 - Pe parcursul anului școlar, nivelul de personalism al participanților din grupa martor nu s-a modificat semnificativ.

- Participanții care au beneficiat de cursul de formare au avut parte de o creștere semnificativă a nivelului de personalism, observându-se astfel o îmbunătățire a atitudinii față de schimbare.
- La testarea finală, grupa experimentală a ajuns să aibă un nivel puțin mai ridicat de personalism prin comparație cu grupa martor (deși diferența nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic), demonstrându-se astfel eficiența programului de formare din acest punct de vedere.
- În ceea ce privește nivelul de randament:
 - Participanții din grupa martor au avut un nivel asemănător de randament la testarea inițială prin comparație cu participanții din grupa experimentală.
 - Pe parcursul anului școlar, nivelul de randament al participanților din grupa martor nu s-a modificat semnificativ.
 - Participanții care au beneficiat de cursul de formare au avut parte de o creștere semnificativă a nivelului de randament.
 - La testarea finală, grupa experimentală a ajuns să aibă un nivel semnificativ mai ridicat de randament prin comparație cu grupa martor, demonstrându-se astfel eficiența și aplicabilitatea programului de formare în ceea ce privește această dimensiune a atitudinii față de schimbare.
- În ceea ce privește nivelul de conservatorism:
 - Participanții deschiși la schimbare au avut un nivel scăzut de conservatorism la testarea inițială prin comparație cu participanții rezistenți la schimbare.
 - Pe parcursul anului școlar, nivelul de conservatorism al participanților din grupa martor nu s-a modificat semnificativ.
 - Pe de altă parte, cadrele didactice care au beneficiat de cursul de formare au avut parte de o scădere semnificativă a nivelului de conservatorism, observându-se astfel o îmbunătățire a atitudinii față de schimbare.
 - La testarea finală, grupa experimentală a avut un nivel similar de conservatorism prin comparație cu grupa martor, demonstrându-se eficiența și aplicabilitatea programului de formare din acest punct de vedere.
- A fost observată o corelație semnificativă între răspunsurile la subcategoriile chestionarului în cadrul fiecărei grupe, atât la testarea inițială, cât și la cea finală. Corelația între personalism

și randament a fost pozitivă, însemnând că participanții care au obținut scoruri mari la subcategoria „personalism” au obținut scoruri mari și la subcategoria „randament” (și viceversa). De asemenea, subcategoria „conservatorism” a prezentat o corelație negativă cu nivelul de „personalism”, dar și cu nivelul de „randament”. Cu alte cuvinte, participanții care dau dovadă de un nivel ridicat de conservatorism sunt, în mare parte, cei care arată un nivel scăzut de randament și personalism (și viceversa).

- Pentru o mai bună caracterizare a cadrelor didactice rezistente la schimbare, a fost analizat nivelul de personalism, randament și conservatorism în funcție de pregătirea profesională, vechime și grad didactic.
 - Nivelul de *personalism*, *randament* și *conservatorism* nu diferă în funcție de pregătirea profesională.
 - În ceea ce privește vechimea, grupa cu 0-5 ani vechime a obținut scoruri semnificativ mai mari decât grupa cu 16-25 ani vechime (33 %) și decât grupa cu 26-35 ani vechime(29%). Nu au fost observate diferențe statistic semnificative între celelalte grupe analizate. Prin urmare, persoanele cu mai puțină vechime în învățământ dau dovadă de un nivel mai ridicat de *personalism* în comparație cu celelalte categorii de vechime. Nivelul de *randament* și *conservatorism* nu diferă în funcție de vechimea în învățământ.
 - În ceea ce privește gradul didactic, grupa fără grad didactic a obținut scoruri mai mari la subcategoria *personalism* decât toate celelalte grupe. Însă, a fost observată o diferență statistic semnificativă doar prin comparație cu grupa cu gradul I (41 %). Nu au fost observate diferențe statistic semnificative între celelalte grupe analizate. Participanții cu definitivat au obținut scoruri semnificativ mai mari la subcategoria *randament* decât participanții cu gradul I (24%) și decât participanții cu gradul II (27%). Nu au fost observate diferențe statistic semnificative între celelalte grupe analizate. Nivelul de conservatorism nu diferă în funcție de gradul didactic.
- Secțiunea 4 a chestionarului își propune să caracterizeze în detaliu tipurile de cursuri de formare la care participă cadrele didactice rezistente la schimbare. A fost observat faptul că 97% dintre respondenți desfășoară studiu individual în vederea formării privind schimbările în educație. Ca urmare a analizei corelaționale, s-a observat faptul că participanții care

participă la unele cursuri (spre exemplu, organizate de Ministerul Educației) tind să fie aceeași participanți care participă la alte cursuri (spre exemplu, cele organizate de Casa Corpului Didactic). Acest lucru denotă faptul că o anumită categorie de profesori este neglijată, neavând acces sau dorința de a participa la cursuri de formare.

- Participarea la cursurile de formare a participanților din grupa experimentală a fost analizată în funcție de pregătirea profesională, vechime și grad didactic.
 - Participarea la cursurile de formare nu diferă în funcție de pregătirea profesională, dar diferă în funcție de vechimea în învățământ și gradul didactic.
 - Participarea la cursuri de formare este direct proporțională cu vechimea în învățământ (cadrele didactice cu mai multă vechime participă la mai multe cursuri de formare). Acest lucru se poate datora faptului că respondenții cu mai puțină vechime au absolvit de curând diverse forme de învățământ și sunt la curent cu noile metode propuse de educația modernă.
 - Participanții fără grad didactic participă la un număr semnificativ redus de cursuri de formare prin comparație cu participanții cu gradul I, gradul II sau definitivat. Acest lucru este îngrijorător, având în vedere faptul că respondenții fără grad didactic sunt cei care au beneficiat de cel mai mic nivel de formare educațională și prin urmare, sunt cei care ar beneficia cel mai mult de pe urma acestor cursuri. De asemenea, respondenții cu gradul I participă la cele mai multe cursuri de formare, înțelegând și apreciind probabil nevoia de formare continuă.
- Răbdarea (93%), gândirea creativă (90%), abilitățile de comunicare (89%) și organizarea muncii (89%) sunt caracteristicile pe care respondenții le-au considerat esențiale pentru un cadru didactic care să fie deschis la schimbare. Aceste abilități sunt dezvoltate prin intermediul programului de formare din cadrul acestui studiu și pot reprezenta unul din motivele pentru succesul avut de acest program.

3.4.2 Validarea ipotezelor și a obiectivelor

Acest studiu și-a propus analiza literaturii de specialitate în domeniu (O1), precum și principalele schimbări aduse de curriculumul în vigoare din România, aspecte detaliate în cuprinsul capitolului 1 al tezei de față. (O2) Elaborarea și implementarea alternativei educaționale în învățământul preșcolar

Reggio Emilia și a programului de formare a cadrelor didactice din grădinițele participante. Acest obiectiv a fost validat prin *implementarea în unitățile de învățământ preșcolar a alternativei educaționale Reggio Emilia care a inovat structura activității integrate și implementarea programului de formare „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” aplicat ca suport științific și metodologic cadrelor didactice din unitățile preșcolare experimentale*. Cadrele didactice au fost evaluate prin intermediul secțiunii 2 a chestionarului, fiind identificat un total de 112 participanți reticenți la schimbare. Aceștia sunt cei care au beneficiat de programul de formare, făcând parte din grupa experimentală.

Studiul curent a avut ca obiectiv (O3), determinarea eficienței programului de formare prin compararea atitudinii inițiale față de schimbare (înainte de implementarea programului) cu cea finală (după implementarea programului), analiza realizându-se prin comparație cu grupa martor. De asemenea, (O4) al cercetării a vizat identificarea cadrelor didactice rezistente la schimbarea educațională. După cum a fost evidențiat de ipoteza specifică 1, programul de formare a avut un efect benefic asupra cadrelor didactice rezistente la schimbare. Analiza statistică a evidențiat faptul că programul de formare a avut efecte pozitive asupra nivelului de personalism, randament și conservatorism al participanților din grupa experimentală (prin comparație cu grupa martor). Astfel, putem concluziona faptul că programul de formare a avut un efect benefic asupra atitudinii față de schimbare a cadrelor didactice rezistente la schimbare.

Nu în ultimul rând, prezentul studiu a avut ca obiectiv (O5) evidențierea relației dintre atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar și variabilele: grad didactic, vechime în învățământ, pregătire profesională. Contrar celor enunțate în ipoteza specifică 2, analiza statistică a indicat că pregătirea profesională a cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar nu influențează atitudinea acestora. Pe de altă parte, sunt confirmate, vechimea în învățământ și gradul didactic fiind factori care influențează atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbare.

Astfel, ipoteza generală: Elaborarea și implementarea unor schimbări educaționale în învățământul preșcolar, de tipul unei noi alternative educaționale și a unui program de formare aferent, generează efecte în atitudinea cadrelor didactice față de schimbarea educațională și în optimizarea procesului instructiv-educativ din grădiniță, în funcție de variabile precum nivel de studii, vechime și grad didactic, a fost validată.

Prin obiectivele și ipotezele sale, studiul a adus elemente de noutate, furnizând detalii privind tipurile de cursuri de formare la care participă cadrele didactice. În urma analizei chestionarului a rezultat că 97% din cadrele didactice rezistente la schimbare se perfecționează profesional prin studiu individual. Mai mult decât atât, participarea la cursuri de formare a fost investigată în funcție de caracteristicile cadrelor didactice (pregătire profesională, vechime, grad didactic). Au fost evidențiate abilitățile pe care cadrele didactice le consideră necesare pentru a avea o atitudine pozitivă față de schimbare și a fost remarcat faptul că aceste abilități se regăsesc și sunt dezvoltate de programul de formare propus de acest studiu.

3.5. Concluzii la capitolul 3

1. În urma divizării eşantionului inițial în două grupe în funcție de rezistența la schimbare, a fost implementată activitatea integrată cu elemente Reggio și programul de formare „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” în grupa rezistentă la schimbare (grupa experimentală), iar atitudinea față de schimbare a fost măsurată înainte și după implementarea programului la nivelul ambelor grupe. Acest lucru ne-a permis să analizăm obiectiv eficiența celor două elemente inovative introdu-se în studiul de cercetare și să determinăm aplicabilitatea acestora în afara studiului curent.
2. Grupa experimentală alcătuită dintr-un număr de 112 cadre didactice identificate în faza preliminară a cercetării noastre, au beneficiat de implementarea alternativei educaționale Reggio Emilia și de parcurgerea programului de formare aferent, iar rezultatele obținute și comparate între testarea inițială și cea finală arată că aceștia și-au îmbunătățit semnificativ atitudinea față de schimbare cu un procent de 24,4 %.
3. Atitudinea față de schimbare a grupei experimentale (măsurată prin personalism, randament și conservatorism) s-a îmbunătățit semnificativ de la testarea inițială la testarea finală. Acest aspect poate fi observat prin comparația rezultatelor inițiale cu cele finale în cadrul grupei experimentale și este validat prin rezultatele contrastante observate în grupa martor (unde personalismul, randamentul și conservatorismul nu s-au modificat pe parcursul studiului). Astfel, putem concluziona faptul că programul de formare a avut succes și aplicarea acestuia poate fi recomandată oricăror alte cadre didactice.
4. Pentru a nu încălca principiile eticii în cercetare, cadrele didactice din grupa martor vor beneficia de experimentarea structurii activității integrate cu elemente Reggio și de programul de formare după finalul studiului (din moment ce acesta este considerat de succes). Cadrele didactice vor avea acces la materiale și resurse privind modul în care să implementeze programul.
5. Cadrele didactice rezistente la schimbare au fost analizate pentru a determina dacă pregătirea profesională, vechime sau gradul didactic influențează atitudinea acestora față de schimbare. Nivelul de personalism, randament și conservatorism în funcție de pregătirea profesională, vechime și grad didactic a fost analizat pentru o mai bună caracterizare a cadrelor didactice rezistente la schimbare. Nivelul de *personalism*, *randament* și *conservatorism* nu diferă în funcție de pregătirea profesională. Persoanele cu mai puțină vechime în învățământ dau

dovadă de un nivel mai ridicat de personalism în comparație cu celelalte categorii de vechime. Nivelul de randament și conservatorism nu diferă în funcție de vechimea în învățământ. Participanții fără grad didactic a obținut scoruri mai mari la subcategoria personalism decât toate celelalte grupe. Participanții cu definitivat au obținut scoruri semnificativ mai mari la subcategoria randament decât participanții cu gradul I și decât participanții cu gradul II. Nivelul de conservatorism nu diferă în funcție de gradul didactic.

6. 97% dintre cadrele didactice rezistente la schimbare desfășoară studiu individual în vederea formării privind schimbările în educație. Acest lucru este îmbucurător și evidențiază dorința de dezvoltare a cadrelor didactice rezistente la schimbare. Participarea la cursurile de formare nu diferă în funcție de pregătirea profesională, dar diferă în funcție de vechimea în învățământ și gradul didactic. Participarea la cursuri de formare este direct proporțională cu vechimea în învățământ. Participanții fără grad didactic participă la un număr semnificativ redus de cursuri de formare prin comparație cu participanții cu gradul I, gradul II sau definitivat.
7. Răbdarea, gândirea creativă, abilitățile de comunicare și organizarea muncii sunt caracteristicile pe care respondenții le-au considerat esențiale pentru un cadru didactic care să fie deschis la schimbare. Aceste abilități sunt dezvoltate prin intermediul programului de formare din cadrul acestui studiu și pot reprezenta unul din motivele pentru succesul avut de acesta.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea a oferit răspunsuri la principalele linii de investigație lansate în demersul experimental. Ca urmare, putem formula concluzii și recomandări corelate obiectivelor urmărite:

O1: Analiza literaturii de specialitate cu privire la schimbările educaționale de la nivelul sistemului de învățământ, precum și principalele schimbări aduse de curriculumul în vigoare din România:

- În urma analizei literaturii de specialitate, constatăm că specialiștii domeniului argumentează și susțin importanța schimbării educaționale, ca fiind o temă care a captat atenția politicianilor față de reformele educative care implică schimbări pedagogice, cât și specialiștilor în domeniu de-a lungul timpului.
- Conceptul de definire a schimbării educaționale s-a materializat în încercări care au pornit de la proiectele de reformă a educației din România, Proiectul România Educată, la expunerea elementelor cheie ale acestui amplu proces.
- Valorificând opiniile specialiștilor în domeniu, se evidențiază că, realizarea unei schimbări educaționale la nivel individual și la nivelul organizației școlare, implică stabilirea unor obiective. Realizarea acestora depinde de diverși factori care influențează procesul de schimbare, precum și de condițiile care pot sprijini sau împiedica această transformare, precum: resursa umană, comunicarea, motivarea, formarea actorilor și problema financiară.
- În urma evaluării opiniilor specialiștilor se constată că aceștia conștientizează necesitatea abordării schimbării educaționale la nivel individual dar și la nivelul instituțiilor școlare, întrucât aceasta favorizează promovarea substanțială a calității în educație.

O2: Elaborarea și implementarea alternativei educaționale în învățământul preșcolar Reggio Emilia și a programului de formare a cadrelor didactice din grădinițele participante:

- În urma demersului investigativ se constată că, atitudinea față de schimbare a grupei experimentale (măsurată prin personalism, randament și conservatorism) s-a îmbunătățit semnificativ de la testarea inițială la testarea finală cu o creștere de 24, 4%.
- Se constată că subiecții din grupa experimentală din cadrul investigației noastre, au fost analizați pentru a determina dacă pregătirea profesională, vechime sau gradul didactic influențează atitudinea acestora față de schimbare și s-a certificat că, pregătirea profesională a cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar nu

influențează atitudinea acestora. Pe de altă parte, vechimea în învățământ (33 %) și gradul didactic (41 %), sunt factori care influențează atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbare.

- Analiza comparativă față de nivelul de personalism, randament și conservatorism raportate la pregătirea profesională, vechime și grad didactic, indică o creștere de 57%.

O3: Determinarea eficienței programului de formare prin compararea atitudinii inițiale față de schimbare (înainte de implementarea programului) cu cea finală (după implementarea programului):

- Etapa inițială de constatare (înainte de implementarea programului) a avut la bază premiza conform căreia rolul cadrelor didactice în realizarea procesului de schimbare generează nevoia de formare continuă, astfel s-a constatat că reticența la schimbare a acestora poate fi eliminată.
- Programul de formare experimental „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” a avut succes și aplicarea acestuia poate fi recomandată oricăror alte cadre didactice din învățământul preșcolar, întrucât acest aspect poate fi observat prin comparația rezultatelor inițiale cu cele finale în cadrul grupei experimentale și este validat prin rezultatele contrastante observate în grupa martor (unde personalismul, randamentul și conservatorismul nu s-au modificat pe parcursul studiului) cu un procent de 41%.

O4: Identificarea cadrelor didactice rezistente la schimbarea educațională:

- După implementarea activității integrate în abordarea educațională Reggio Emilia și a programului experimental de formare Reggio s-a constatat că, rezistența la schimbare a cadrelor didactice din grupa experimentală s-a diminuat semnificativ, în procent de 24,4 %.
- Rezultate statistice obținute, demonstrează eficiența programului de formare prin compararea atitudinii inițiale față de schimbare (înainte de implementarea programului) cu cea finală (după implementarea programului).

O5: Evidențierea relației dintre atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbările educaționale din învățământul preșcolar și variabilele: grad didactic, vechime în învățământ, pregătire profesională:

- După o analiză calitativă asupra variabilelor care influențează atitudinea cadrelor didactice rezistente la schimbare, s-a constatat că, variabilele vechime în învățământ și gradul didactic

produc schimbări atitudinale ale cadrelor didactice, or variabila pregătirea profesională, nu influențează atitudinea acestora.

Analizând cele menționate, ne permitem să concluzionăm că ipoteza generală elaborarea și implementarea unor schimbări educaționale în învățământul preșcolar, de tipul unei noi alternative educaționale și a unui program de formare aferent, generează efecte în atitudinea cadrelor didactice față de schimbarea educațională și în optimizarea procesului instructiv-educativ din grădiniță, în funcție de variabile precum nivel de studii, vechime și grad didactic, se confirmă prin datele calitative și cantitative prezentate. Corelat acestora, formulăm și o serie de **recomandări structurate pe categorii de beneficiari interesați**:

RECOMANDĂRI :

a) Sugestii pentru instituțiile furnizoare de formare continuă:

1. Extinderea activității de formare (teoretică și practică) a cadrelor didactice în domeniul abordărilor educaționale prin cursuri, studii de formare în Centrele naționale de formare, prin organizare de seminarii cu statut permanent în unitățile de învățământ preșcolar în vederea profesionalizării cadrelor în problematica vizată.
2. Utilizarea feedback-ului primit din evaluarea cursanților și a rezultatelor obținute în procesul de învățare în abordări educaționale pentru a îmbunătăți și optimiza programele de formare destinate tuturor cadrelor didactice.
3. Organizarea cursurilor de formare cu tematică în abordări educaționale, doar în baza identificării nevoilor de formare și a activității post- formare în vederea îmbunătățirii continue a calității serviciilor acordate, elaborarea programelor de formare la solicitarea cadrelor și evitarea impunerii de către organizatori.
4. Extinderea tematicii abordărilor educaționale din perspectiva calității educației în lucrările de cercetare a masteranzilor, doctoranzilor care își fac studiile în domeniul pedagogiei și a managementului educațional din cadrul DPPD-ului.

b) Sugestii pentru cadrele didactice:

1. Implicarea responsabilă în studiile referitoare la schimbarea atitudinii, obligă o autoevaluare atentă a activității profesionale, a competențelor și a atitudinilor personale care ar putea necesita schimbări, adaptări sau dezvoltare.

2. Identificarea nevoilor de dezvoltare profesională necesită colaborarea cu factorii de sprijin, cum ar fi conducerea școlară, organizațiile de formare continuă și colegii. Această identificare se poate realiza prin consilierea privind schimbarea atitudinii față de ideile inovatoare la nivel de sistem de educație.
3. Implicarea în abordări educaționale de tip Reggio Emilia poate fi îmbunătățită prin propuneri de ameliorare și sugestii de activități multimedia în diverse domenii experiențiale. De asemenea, este importantă diseminarea rezultatelor obținute ca urmare a parcurgerii unui program de formare Reggio, pentru a împărtăși cunoștințele și experiențele dobândite cu colegii și alte cadre didactice.

c) Sugestii pentru autoritățile educative la nivel de sistem:

1. Programele de formare continuă la nivel național să fie mai flexibile prin dezvoltarea de curricule care pot fi adaptate, ceea ce permite educatorilor sau decidenților locali să adapteze conținutul pentru a satisface nevoile specifice de formare ale profesorilor;
2. Dezvoltarea și implementarea unui program de mentorat la nivel național, care poate fi folosit de cursanți după finalizarea cursurilor de formare în abordarea Reggio, pentru a ajuta profesorii (cu sprijinul formatorilor sau al altor categorii de personal calificat) să aplice competențele pe care le-au dobândit la grupă.
3. Construirea unei baze de date cu candidații pentru programele de formare în abordarea Reggio Emilia, cu ajutorul rezultatelor procesului de selecție care confirmă interesul individual.

MODALITĂȚI DE VALORIFICARE A REZULTATELOR CERCETĂRII

Complementar cu intervențiile experimentale prezentate explicit în teză, au fost realizate și alte acțiuni recomandate a însoți procesul de schimbare a atitudinilor educatoarelor din unitățile de învățământ preșcolar:

- ✓ conferințe/simpozioane/ workshopuri - exemplu – Conferință națională „Cele 100 de limbaje ale copiilor- metoda Reggio Emilia” care a avut loc în 17 Mai 2024, la Teatrul de Animație Țândărică din București- România, în cadrul căruia specialiștii din Italia, oameni care trăiesc pe viu, zilnic, fenomenul dinamic și în permanentă transformare- abordarea Reggio Emilia (după doi ani de colaborare româno-italiană, i-am lansat lui Cristian Fabbi , președintele

Reggio Children, invitația de a veni în România). El și doi profesori-practicieni din creșele și grădinițele Reggio, împreună cu primarul acestei celebre localități, care oferă lumii întregi un exemplu de administrație locală eficientă în gestionarea creșelor și a grădinițelor, le-a vorbit, pentru prima dată autorităților române, educatorilor români despre această abordare și au susținut nevoia ca și în România, copilul să devină protagonistul propriei călătorii încă din primii ani de viață.

- ✓ dezvoltarea de practici aplicative (schimburile de experiențe realizate la nivelul Inspectoratelor Școlare Județene, parteneriate ale instituțiilor conexe din sfera educațională, promovări ale rezultatelor învățării pe pagina de youtube a I.S.J.-urilor) în domeniul învățământului preșcolar, în cadrul cercetărilor științifice naționale promovate de Ministerului Educației (prezentarea rezultatelor cercetării experimentale în cadrul consfăturilor naționale desfășurate în perioada 14-16 septembrie 2024 la București) și nu în ultimul rând organizarea de manifestări științifice de la nivelul Casei Corpului Didactic-Galați.
- ✓ metodele de cercetare și abordarea investigativă au fost aplicate la grupă de către personalul didactic din următoarele instituții de învățământ: „Grădinița cu program prelungit „Motanul Încălțat”, Grădinița cu program prelungit „Tedi”, Grădinița cu program prelungit nr. 64, Grădinița cu program prelungit „Licurici”, Grădinița cu program prelungit „Arlechino”, Grădinița cu program prelungit nr.36 și Grădinița cu program prelungit nr.39 Galați – România.
- ✓ promovări ale rezultatelor învățării pe pagina de youtube în domeniul învățământului preșcolar, ale Inspectoratelor Școlare Județene din țară.
- ✓ cercetări științifice naționale promovate de Ministerului Educației.
- ✓ organizarea de manifestări științifice de la nivelul Casei Corpului Didactic, Galați.
- ✓ editarea de reviste în domeniu, extinderea publicațiilor în revistele de specialitate la această temă.

Susținând și aplicând modalitățile sus menționate, suntem de părere că educatorii care au fost reticenți să introducă noi elemente inovatoare în sistemul de învățământ vor reuși să se alinieze cu acele cadre didactice care sunt receptive la învățare, auto-reflexivi, deschiși spre dezvoltare personală, modelare și instruire. Ei vor înțelege că implicarea și aplicarea noutăților din educația modernă în sistemul de învățământ necesită studiu individual și doar astfel vor realiza activități educaționale

valoroase, de excepție, care să aducă satisfacție partenerilor educaționali, părinților, preșcolarilor și nu în ultimul rând să ridice unitatea școlară la un nivel de evaluare superior.

DESCHIDERI SPRE ALTE CERCETĂRI:

Având în vedere expansiunea rapidă a tehnologiei, această cercetare curentă se încadrează în una dintre numeroasele direcții de analiză a învățării prin intermediul diverselor abordări educaționale.

Activitatea integrată cu elemente Reggio și programul formare experimentat, poate să servească drept suport atât pentru furnizarea unor programe de formare continuă, cât și ca o bază care necesită adaptări și îmbunătățiri în raport cu educația contemporană. Solicitarea către Ministerul Educației, Asociația UNICEF și Centrul Step by Step, în vederea realizării unei cercetări de evaluare a statusului serviciilor de educație și îngrijire timpurie a copilului (ETIC) în România, reprezintă o direcție de cercetare de amploare pentru cei trei parteneri din educație, susținători permanenți ai eforturilor de asigurare a calității mediului educațional, a stării de bine pentru toți factorii implicați în educație, precum și dezvoltarea profesională continuă, extinderea comunității de învățare de specialitate în învățământul preșcolar. Studiul pe care îl dorim a fi realizat urmărește să cuprindă inventarierea și descrierea alternativelor educaționale existente și aplicate la nivel național, și identificarea a 3-5 alternative din Uniunea Europeană care ar putea fi adaptate contextului românesc. Această diagnoză națională a predării într-o alternativă educațională urmează a fi publicată și astfel se va contura o imagine de ansamblu și o centralizare a unităților de învățământ preșcolar, disponibile la nivel județean și național în cadrul cărora pot fi implementate un sistem de educație centrat pe copil, unde cadrele didactice inovative să poată aplica și desfășura activități educative de calitate prin utilizarea unei noi metode alternative experimentate prin cercetarea de față.

Deschiderile către alte cercetări vizează investigarea modalităților prin care activitățile în cadrul abordării Reggio pot fi explorate cu suportul altor resurse didactice, în afara celor utilizate exclusiv pentru cursanți. Alături de cercetarea modului în care acestea pot fi integrate eficient în eforturile de îmbunătățire a activității didactice, videoconferința ca metodă de instruire directă și ca substitut pentru secvențele de aplicare în sala de clasă, mentoratul și observarea ulterioară a formării prin intermediul rețelelor de socializare reprezintă doar câteva dintre opțiunile în continuă dezvoltare ale conceptului de învățare, prin care să introducem modelul de activitate integrată cu elemente Reggio.

BIBLIOGRAFIE

Surse bibliografice în limba română:

1. ALECU, S. *Metodologia cercetării educației*. Galați. Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”. 2005.183 p.
2. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău. PRINT-Caro SR. 2012. 288 p. ISBN: 978-9975-56-054-2.
3. ANDRE DE PERETI et. al *Tehnici de comunicare*. Iași. Polirom, 2001. 392 p. ISBN: 973-683-505-7.
4. ANGHELACHE, V. *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor educaționale*. În: „Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern”. Iași .2008. 282 p. ISBN :978-9975-48-163-2.
5. ANGHELACHE, V., BARONI, M.A., GHERGUT,A., BENTEA, C.C., LIUSNEA, M.D.,BOGDAN, I. *Metodica activitatilor instructiv-educative din gradinita*. București. Editura Didactica si Pedagogica. 2022. 512 p.Cod: EDP 978-606-31-1583-7.
6. ANGHELACHE, V. *Managementul schimbării educaționale-suport de curs*. Iași. Editura Institutul European. 2012. 282 p. ISBN: 978-973-611-828-9.
7. ADLER, A. *Psihologia școlarului greu educabil*. București. Editura Iri. 1995. 219 p. ISBN: 973-96348-8-5.
8. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad. „Vasile Goldiș” University Press. 2012. ISBN: 978-973-664-578-5.
9. ARMENIA, A., ANDRONICEANU, A. *Managementul schimbărilor*. București. Editura ALL Educațional S.A. 1998.176 p. ISBN: 9739392164.
10. AVRAM, S., MIHU, E., SĂU, Z. *Jocul didactic pentru preșcolari*. Ghid metodic.Focșani. Editura Terra. 2004. ISBN: 9738370132.
11. BARNA, A. *Autoeducație – autoinstruire*. București. Editura Științifică și Enciclopedică.1984. 143 p. ISBN: 978-973-745-070-8.
12. BERGER, G. *Omul modern și educația sa*.București. Editura Didactică și Pedagogică.1973.120 p.

13. BOCA, C. *Și tu poți fi manager, modul de formare elaborat în cadrul proiectului*. PRET. București. 2008. ISSN:1857-0623 E-ISSN:2587-3636.
14. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45. 2017. 432 p. ISBN: 978-973-47-2482-6.
15. BOCOȘ, M., JUCAN, D. *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești. Paralela 45. 2010. 237 p. ISBN: 978-973-47-0331-9.
16. BOZA, M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași. Edirura Polirom. 2010. 216 p. ISBN: 978-973-46-1014-3.
17. BLANCHARD, K., O'CONNOR, M. *Managementul și valorile*. Editura Curtea Veche. 2003. București. 408 p. ISBN: 978-9975-76-382-0.
18. BULBOACA, A. *Revista învățământul preșcolar*. Nr. 1/2. 2010. Editura Arlequin. 255 p.
19. BUTNARU, C. *Asigurarea calității educației prin programe de formare continuă*. Chișinău. 2008. p. 23-28. ISBN: 978-9975-48-163-2.
20. BUNESCU, V. *Învățarea deplină. Teorie și practică*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1995. 95 p. ISBN: 973-30-4523-3.
21. BREBEN, S. *Activități bazate pe inteligențe multiple-inteligența naturalist*. Craiova, Editura Reprography, 2004, 140 p.
22. BREBEN, S. *Grădina de relaxare, liniște și învățare- proiect pilot. Schimbarea suntem noi!* 2022. ISSN: 1583-7777.
23. BUSH, T. *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*. Iași. Ed. Polirom. 2015. 246 p. ISBN: 978-973-46-4290-8.
24. CALLO, T. *Calitatea educației: teorii, principii, realizări*. Conferința științifică internațională. Chișinău. 2008. p.34-39. ISBN: 978-9975-56-958-3.
25. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău. CEPUSM. 2007. p. 54-55. ISSN: 1857-2103.
26. CALLO, T. *Prioritățile formării continue în evoluția sistemului educațional*. Chișinău. http://www.prodidactica.md/revista/Revista_07.pdf (vizitat în 9.04.2022). ISBN: 978-9975-48-163-2.
27. CANDEA, D., CANDEA, R. *Comunicarea managerială*. Editura Expert. București. 1996.61 p. ISBN/COD 973-9282-28-8.

28. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. (coord.)ș.a. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău. Centrul Educațional PRO Didactica. 2008. 2002 p. ISBN: 978-9975-9763-4-3.
29. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași. Polirom. 2008. 400 p. ISBN: 978-973-46-1016-7.
30. CHATEAU, J. 1976, *Copilul și jocul*. Trd.-Dan Răuțu. București. E.D.P. 1996. 110 p.
31. CHIRICA, S. *Psihologie organizațională. Modele de diagnoză și intervenție*. Cluj-Napoca. Casa de Editura și Consultanță, Sediul organizării”. 1996. 382 p. ISBN: 973-976693-0-6 159.9:316.3.
32. CHIȘ, V. *Pedagogia curriculum-ului bazat pe competențe. Pedagogia învățării în profunzime*. Cluj-Napoca. 2004. http://www.psiedu.ubbcluj.ro/doc/Educatia_21 (vizitat în 2.05.2021)
33. CHIȘ, V., TĂTARU, L., GLAVA, A., CHIȘ, O. *Piramida cunoașterii. repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar*. Pitești. 2014. Editura Diamant. 544 p. ISBN: 978-606-8225-61-6.
34. CHIȘ, V. *Pedagogie contemporană. Pedagogia competențelor*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință. 2005. 192 p. ISBN: 973-686-695-5.
35. CIOFLICA, S. *Ziua bună începe la întâlnirea de dimineață*. București. 2021. Editura Tehno Art. 132 p. ISBN: 978-606-630-209-8.
36. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum interdisciplinar*. Iași. Polirom. 2008. 277 p. ISBN: 978-973-46-1034-1.
37. CLARKE, L. *Managementul schimbării*. București. Editura Teora. 2002. 192 p.
38. CLEGG, B. *Dezvoltarea personală: Curs rapid. 150 de tehnici și exerciții*. Iași. Polirom. 2003. 320 p. ISBN: 973-681-318-5.
39. COJOCARU, V. GH. *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*. Chișinău. Lumina. 2004. 334 p. ISBN: 9975-65-205-0.
40. COJOCARU, V. GH. *Competență-Performanță-Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: CEP UPSC. 2019. 288 p. ISBN: 978-9975-3377-2-4.
41. COJOCARU, V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău. S.n. 2020. (Tip. UPS „Ion Creangă”). 2016 p. ISBN: 978-9975-46-455-0.
42. COMENIUS, J.A. *Didactica Magna*. București. România Nouă, 1921. 449 p. ISBN: 973-686-769-2. 2.

43. COVEY, S. R. *Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficiente :lecții importante pentru schimbarea personală*. București. ALLFA. 2016. 275 p. ISBN: 978-606-783-031-6.
44. COZMA, T. *Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*. București. 2008. 143p. ISBN: 978-973-703-380-2.
45. CRISTEA, S. (coord.) *Curriculum pedagogic*. București.Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 560 p. ISBN: 973-30-2083-7.
46. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I A-C. București.Didactica Publishing House. 2015. 831 p. ISBN :978-606-683-295-3.
47. CRISTEA, S. *Pedagogie generală*. București. Editura Didactică și Pedagogică.1996. 256p. ISBN: 973-30-4671-X.
48. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași.Polirom. 2000. 283 p. ISBN: 973-683-445-x.
49. CUCOȘ, C. *Educația: experiență, reflecții, soluții*. Iași. Ed. Polirom. 2013. 318 p. ISBN: 978-973-46-3606-8.
50. CUCOȘ, C. *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*. Iași. Polirom. 2001. 282 p.
51. CUCOȘ, C.*Pedagogie.edițiaa-II-a revizuită*. Iași.Polirom2014.536p. ISBN: 978-973-46-4041-6
52. CUZNEȚOV, L., BANUH, N. *Filosofia educației - ghid metodologic*. Chișinău. Centrul editorial-poligrafică Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”. 2004. 230 p. ISBN: 997-592- 144-2.
53. DAVE, R. H. *Educația permanentă și curriculumul școlar*. Hamburg. Institutul pentru Educație. 1973.263 p. ISBN: 928201004X.
54. DÎRJAN, I. *Management comportamental în clasa de elevi*. Timișoara. Editura Universității de Vest. 2010. 209 p. ISBN: 978-973-125-300-8.
55. DEWEY, JHON. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. 368 p. ISBN 973-301-125-5.
56. DULAMĂ, M. E. *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații*. Cluj-Napoca.Presa Universitară Clujeană. 2010. 436 p. ISBN: 978-973-595-226-6.
57. DUMITRESCU, M., DUMITRESCU, S. *Educația pentru sănătate mentală și emoțională*. București. Arves. 2005. 150 p. ISBN: 9789737958667.
58. DUMITRU, A.I., IORDACHE, M. *Educația la vârsta adultă și elemente de management și marketing aplicate în educația adulților*. Timișoara. Eurostampa, 2002. 157 p. ISSN: 1810-6455.

59. DUMITRU, GH., OPRESCU, N., DĂNILĂ, I., MOROIANU. M., MODORAN, M. *Metodica activităților instructiv-educative în învățământul preșcolar*. București. Didactica Nova. 2007. 77 p.
60. DOBRIN, M. Lucrare de disertație „*Perspective de abordare a procesului de schimbare educațională*”. Galați. 2011. 117 p.
61. DOBRIN, M., GRIBINCEA, T. *Formarea profesională a cadrelor didactice în contextul provocărilor educației moderne*. În conferința Științifică Națională cu participare Internațională: „Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”. Chișinău. 2021.p 301-311. ISBN: 978-9975-46-567-0.
62. DOBRIN, M., GRIBINCEA, T. *Activitatea integrată – accente noi în curriculum pentru educație timpurie*. În conferința: „Calitate în educație - imperativ al societății contemporane”. Vol.1. 2020. Chișinău. Republica Moldova.p.211-218. ISBN: 978-9975-46-482-6; 978-9975-46-483-3.
63. DOBRIN, M. *Blocaje și rezistențe în procesul de schimbare din grădiniță* Abordarea psihologică a fenomenului atitudinal și comportamental al cadrelor didactice din învățământul preșcolar- În conferința științifică națională: „Măsuri pedagogice pentru creșterea eficienței învățării prin promovarea gândirii științifice în timpul crizei prelungite cauzate de pandemia covid-19”. Chișinău.2021. Vol.19. Partea. 1.p.154-161. ISBN: 978-9975-46-235-8.
64. DOBRIN, M. *Rolul cadrelor didactice în realizarea procesului de schimbare educațională*. Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului.Seria 22. Vol.2. 2020 În conferința națională „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”22. Chișinău. Moldova. 8-9 octombrie 2020.p.172-178. ISBN: 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2.
65. DOBRIN, M. *Studiu privind atitudinea cadrelor didactice din grădiniță față de schimbarea educațională*”- În conferință științifică anuală a doctoranzilor „Probleme actuale ale Științelor Umanistice”. Chișinău. 2022. Vol.20. Partea 1.p. 55-58. ISBN: 978-9975-46-636-3. ISSN: 1857-0267.
66. DOBRIN, M. *Componentele procesului de schimbare educațională*”- În conferința științifică națională cu participare internațională. „Conferința republicană a cadrelor didactice.” Chișinău. 2022. p.76-80. ISBN: 978-9975-76-382-0.
67. DOBRIN, M. *Mediul educațional în abordarea Reggio Emilia*. În: volulul revistei științifice Acta et Commentationes nr. 3(33). Chișinău. 2023. p. 166-174. ISSN: 1857-0623.

68. **DOBRIN, M.** *Inovație și aplicativitate a abordării Reggio Emilia în educația timpurie*. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). Chișinău. 2023. nr. 4(34).p. 76-82. ISSN: 1857-0623.
69. **DOBRIN, M.** *Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar- noi abordări ale educației moderne”-În conferința internațională „Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în contextul provocărilor actuale”*.Arad. Ediția a V-a. 2023.p.341-352. ISBN: 978-606-26-1818-6.
70. **DOBRIN, M.** *Abordarea comparativă a profilului de competență curriculară din perspectiva Reggio Emilia”* În: Revista „Școala Gălățeană”. Galați. 2023. nr.177.
71. **DOBRIN, M.** *Program de formare continuă- activitatea integrată în pedagogia Reggio Emilia*. În volulul revistei științifice Univers Pedagogic.Chișinău. 2024.
72. **DOBRIN, M., AUGOSTON R.,AVĂDANEI A.,BARBĂLATĂ C., ENE A.,MAGHIU P.,MINCIUNĂ T.,ROȘCA E.,STAN L.,TRUȘĂ L., VULTUR I.** *Curriculum și evaluare în abordarea Reggio Emilia* [https://fliphtml5.com/npgqo/hkpo/basic\(\)](https://fliphtml5.com/npgqo/hkpo/basic()).
73. **DUMITRANA, M.** *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*. Iași. 2002. 107 p. ISBN :973-99224-5-6.
74. **DUMITRESCU, M.** *Introducere în Management si Managementul General*. Oradea. Editura Eurounion. 1986. 466 p. ISBN: 9739623964.
75. **ENACHE, R.** *Managementul schimbării și inovării în educație*. București: Editura Universitară, 2019. 155 p. ISBN: 978-606-28-0890-7.
76. **ENĂCHESCU, C.** *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași. Polirom. 2005. 480 p. ISBN: 978-973-46-0410-4.
77. **ENĂCHESCU, E.** *Comunicarea în mediul educațional*. București. Aramis. 2009. 240 p. ISBN: 978-973-679-595-4.
78. **EZECHIL, L.** *Educația adulților –o abordare psihopedagogică*. Pitești. Paralela 45.2007. 290 p.
79. **EZEHEL, L.***Laborator preșcolar- ghid metodic*.București.Editura V&I Integral. 2005. 208 p. ISBN:973-9341-48-9.
80. **EZEHEL, L.** *Supliment metodic al revistei Învățământul primar, dedicat cadrelor didactice din învățământul preșcolar*. 2006.107p.
81. **FARLA, T.** (coord.). *Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei nevoilor de formare în școli*. Bucureșt. Atelier Didactic.2007.95 p ISBN: 978-973-88198-8-7.

82. FLOREA, A.N.A., SURLEA, C.F. *Procesul instructiv-educativ în școala modernă*. Craiova. Arves. 2005. 120 p. ISBN: 9789737958549.
83. GARDNER, H. *Inteligențele multiple. Noi perspective*. Curtea Veche. Editura Publishing. 576 p. ISBN: 978-606-44-1162-4.
84. GHERGUȚ, A., DIAC, G., CEOBANU, C. *Introducere în managementul clasei de elevi*. Iași. Editura Universității „Al. I. Cuza”. 2010. 390 p. ISBN: 9789737035912 , 9737035917.
85. GUȚU, V. *Tehnologii educaționale*. Chișinău. Cartier Educațional. 1998. 150 p. ISBN: 978-9975-48-150-2.
86. HOBJILA, A. *Didactica domeniului limba și comunicare. Invatamant prescolar*. Editura Polirom. 2023. 544 p. Cod: POL978-973-46-9290-3.
87. HOPKINS, D., AINSCOW, M., WEST, M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării / Trad. Stela Palii*. Chișinău. Editura Prut Internațional. 1998. 256 p. ISBN: 9975-69-058-0.
88. GRAMA, F., PLETEA, M., SPÂNU, C., CULEA, L., FOTACHE, R., CIUBOTARU, A., SESOVICI, A. *Ghid pentru proiecte tematice- activități integrate pentru preșcolari (3-ani)*. 2008 Editura Didactica Publishing House. 136 p. ISBN: 978-973-88675-0-5.
89. ILLERIS, K. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei. 2014. 424p. ISBN: 978-606-719-059-5.
90. IOSIFESCU, Ș. *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*. București: Educația 2000+. 2008. 152 p. ISBN: 978-973-1715-01-8.
91. IOSIFESCU, Ș. *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București. Editura ProGnosis. 2000. 165p. ISBN: 973-99707-0-7.
92. ISTRATE, O. *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*. București. Editura Agata. 2000. 102p. ISBN: 973-99847-0-3.
93. IUCU, R. *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*. Iași. Editura Polirom. 2000. 200 p. ISBN: 973-683-400-X.
94. IUCU, R., PĂCURARI, O. *Formare inițială și continuă*. București. Humanitas Educațional. 2001. 93 p. ISBN: 973-8144-44-2.
95. IUCU, R. *Patru exerciții de politică educațională în România*. Proiect. tema II: formarea cadrelor didactice. București. Centrul Educația 2000+. 2005. 31p.
96. JINGA, I., NEGREȚ, I. *Învățarea eficientă*. București. Editura Edits. 1995. 256p. ISBN: 973- 41-03220-2.

97. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București. BIC ALL. 2006. 567 p. ISBN: 973-571-632-1.
98. JOIȚA, E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași. Institutul European. 2010. 280 p. ISBN: 978-973-611-661-2.
99. JOIȚA, E. *Pedagogia. Știința integrativă a educației*. Iași. Polirom. 1999. 185 p. ISBN: 973-683-303-8.
100. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme*. Iași. Institutul European. 2009. 360 p. ISBN: 978-973-611-661-2.
101. KHAN, S. *O singură școală pentru toată lumea. Să regândim educația*. București: Ed. Publica. 2015. 248 p. ISBN: 978-606-8360-31-7.
102. KOTARBINSCHI, T. *Tratat despre lucrul bine făcut*. București: EDP. 1998. 134 p.
103. KRISHNAMURTI, J. *Despre educație. Artă învățării și valoarea vieții*. București. Herald. 2008. 288 p. ISBN. 978-973-111-593-1.
104. *Legea Educației Naționale (LEN) nr.1/2011 cu modificările și completările ulterioare*.
105. LESPEZENU, M. *Tradițional și modern în învățământul preșcolar- o metodă a activităților instructiv- educative*. București. 2007. Editura Esențial. ISBN: 978-973-88062-4-5.
106. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*. București. Aramis. 2002. 448 p. ISBN: 973-8294-00-2.
107. MARIN, (ALECU) S. *Dezvoltarea organizațiilor școlare. Managementul proiectelor*. București. Editura Didactică și Pedagogică. 2009. 276 p. ISBN: 973-30-4683-3.
108. MARIN, (ALECU) S. *Metodologia cercetării educaționale*. Galați. Fundația Universitară „Dunărea de Jos”. 2005. 110 p.
109. MARINESCU, M. *Tendențe și orientări în didactica modernă*. București. Editura Didactică și Pedagogică. 2007. 152 p. Cod: EDP978-973-30-2516-0.
110. MARCUS, S. *Carisma și personalitate*. București. Societatea Științifică și Tehnică S.A. 2000. 144 p.
111. MARILYN, F. *Predare și învățarea creativă / Trad.: N. Negru*. Chișinău: Editura uniunii sciitorilor. 1996. 148 p. ISBN 9975-68-014-3.
112. M.E.C. *Curriculum pentru învățământul preșcolar 3-6/7 ani*. București. 2008. 122 p.
113. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău. 2019. ISBN: 978-9975-3285-7-9.

114. MOLAN, V. *Curriculum pentru educația timpurie a copilului de la naștere până la vârsta de 6 ani. Didactica domeniului „Limbă și comunicare din învățământul preșcolar”*. Ediția a-II-a revizuită și adăugită. București. 2020. Editura Miniped. ISBN:978-606-96517-5-4.
115. NEACȘU, I. *Instruire și învățare: teorii, modele, strategii*. București: Editura Științifică, 1990.- 343 p. ISBN 973-290-070-9.
116. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași. Polirom. 2010. 336 p. ISBN:978-973-46-1798-2.
117. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Didactica Nova*. București. Aramis. 2000. 384 p. ISBN: 973-679-258-7.
118. NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași. Polirom. 2005. 254 p. ISBN: 978-973-46-1076-1.
119. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București. Editura Didactică și Pedagogică. 1996. 490 p. ISBN: 9738066689.
120. NICULESCU, R.M. *Pedagogie generală*. București. Scorpion. 1996. 320 p. ISBN: 9739741428.
121. NISKIER, A. *Filosofia educației o viziune critică*. Trad.: Iulia Bălan. București. Editura Economică. 2000. 368 p. ISBN: 973-590-270-2.
122. NOREL, M., BOTA, O. A. *Didactica domeniului experiential*. Editura: Asociația de Științe cognitive din România. 2012. Cod: ASR978-606-8244-63-1.
123. ONUTZ, S. *Profesionalizarea carierei didactice. Competențe psihopedagogice. Rezumatul tezei de doctor în științele educației*. Cluj-Napoca. 2011. 31 p.
124. OPREA, C. L. *Strategii didactice interactive*. București: E.D.P. 2008. 316 p. ISBN: 978-973- 30-2447-7.
125. PATRAȘCU, D., GARȘTEA, R. *Fantasma mentalității*. Chișinău: S.n, Î.S.F.E.-P „Tipografia Centrală”. 2011. 382 p. ISBN: 978-9975-53-009-5.
126. PÂNIȘOARA, G. *Managementul resurselor umane*. Iași. Editura Polirom. 2004. 416 p. ISBN: 978-973-46-5821-3.
127. PÂSLARU, VL. *Dimensiuni conceptuale ale calității educației*. Didactica Pro, 2008, nr. 4-5. P 18-21. ISSN: 1810-6455.
128. PÂSLARU, VL. *Principiul pozitiv al educației*. editura CIVITAS: Chișinău: 2003. 320 p. ISBN 997-591-208-7.

129. PĂSLARU, VL. *Societatea cunoștințelor - o provocare a conceptului educațional modern*//Didactica Pro. 2008. nr. 1(47). p. 4-7. ISSN: 1810-6455.
130. PĂUN, E. *Școala abordare sociopedagogică*. Iași. Editura Polirom. 1999.175 p. ISBN: 973-683-220-1.
131. PEEL, M. *Introducere în management*. București. Editura Alternative. 1993. 192 p. ISBN: 973-46-9-0070-2 .
132. PERETTI, DE ANDRE. *Educația în schimbare*. Iași: Editura Spiru Haret, 1996.- 182 p. ISBN: 973-97578-1-2.
133. POPESCU, D. *Conducerea afacerilor*. București. Editura Scripta.1995. 265 p.
134. POTOLEA, D., TOMA, S. *Conceptualizarea,, competenței”:concept și implicații pentru programele de formare a adulților*. În : a-III-a Conferință Națională de educație a adulților „, 10 ani de dezvoltare europeană a educației adulților”(coord. S.Sava), 19-20 martie, Timișoara. Editura Eurostampa. 2010.
135. PREDĂ, V. *Curriculum pentru educație timpurie (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani)* 2019.
136. PREDĂ, GH. *Managementul schimbării în contextul școlii- ghid practic*. În: Analele Universității “Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu. Seria Științe ale Educației. Nr. 2/2010. Editura Universității „Lucian. Blaga”. Sibiu. 2006. 8 p.
137. ROȘCA, M. G. *Managementul schimbării în organizația școlară*. Bacău, Editura Rovimed Publishers. 2015. 162 p. ISBN: 978-606-583-579-5.
138. RUSU, C. *Managementul schimbării*. București: Editura Economică. 2003. 456 p. ISBN :973-690-924-3.
139. SANDU, A.Ș. ș.a. *Deschideri postmoderne în științele educației*. Iași. Lumen. 2009. 112 p. ISBN: 978-973-166-138-4.
140. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Iași.Polirom. 2009.232 p. ISBN:978-973-46-1525-4.
141. SCHIFIRNEȚ, C. *Educația adulților în schimbare*. București, Fiat Lux.1997.128 p. ISBN:973-9250-12-2.
142. STAN, E. *Pedagogie postmodernă* .Iași: Institutul European, 2004.157 p. ISBN/ISSN: 973-611-285-3.

143. STANCIU, I. GH. *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*. Iași. Institutul European. 2006. 304 p. Cod: INE978-973-611-430-4.
144. SECRIERU, A. *Aspecte teoretice și practice în abordarea metodei proiectelor la vârstele timpurii*. Editura Școala Gălațeană. 2007. 130 p.
145. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași. Institutul European, 2002. 278 p. ISBN: 973-611-199-7.
146. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București, Aramis, 2007. 384 p. ISBN: 973-679-303-6.
147. TOMA, G. *Suport pentru aplicarea noului curriculum pentru învățământul preșcolar*. Pitești. Editura Europroduct. 2000. 172 p. ISBN: 9786066292382.
148. TOMȘA, GH. *Psihopedagogie preșcolară și școlară*. M.E.C. București. 2005. 272 p. ISBN: 973-0-03895-3.
149. TOMȘA, GH. *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare*. București, 2007. 143 p. ISBN: 978-973-9341-94-3.
150. TOMȘA, GH. *Consilierea și managementul carierei*. București. 2003. 189 p. ISBN: 973-85175-2-4.
151. TABACHIU, A., MORARU, I. *Tratat de psihologie managerială*. București, Editura didactică și Pedagogică. 1997. 382 p. ISBN/Cod: 973-30-5721-5.
152. TICU, C-TIN. *Chestionar atitudinea față de schimbare AFS II, 2004*.
153. VĂRZARU, M. *Resursele umane ale întreprinderii*. București. Tribuna Economică. 2000. 145 p.
154. VLĂSCLEANU, M. *Psihosociologia oorganizațiilor și a conducerii*. București. Editura Paidea. 1993. 42 p. ISBN: 973-9131-00-x.
155. VRABII, V. *Schimbarea atitudinii cadrului didactic: provocări și perspective psihosociale*. În: Conferința Științifică Internațională-Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Volumul VII. Partea 2. Cahul: USC. 2020. 4p.
156. ZGAGA, P. *Formarea cadrelor didactice în Europa de Sud-Est. o perspectivă regională*. Rețeaua sud-Est Europeană de Cooperare în Educație. București. Editura Universitară 2004-2006. 242 p.
157. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași. Editura Polirom. 2004. 568 p. ISBN: 973-681-680-X.
158. ZLATE, M. *Leadership și management*. Iași. Editura Polirom. 2004. 240 p. ISBN: 973-681-616-8.
159. ***Aplicarea noului curriculum pentru educație timpurie -o provocare?. Editura Diana, 2009.

160. *** Auxiliar de sprijin în activitatea de mentorat, privind aplicarea curriculumului pentru învățământul preșcolar și primar. Vol I. Călinești. Editura Delta Cart Educațional. 2022. ISBN: 978-606-629-729-5.
161. *** Auxiliar de sprijin în activitatea de mentorat, privind aplicarea curriculumului pentru învățământul preșcolar și primar. Vol II. Călinești. Editura Delta Cart Educațional. 2022,. ISBN: 978-606-629-729-5.
162. ***Curriculum pentru educația învățământul preșcolar(3 6/7 ani). București. Editura Diana. 2009. 146 p.
163. ***Curriculum pentru educație timpurie (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani) 2019.
164. ***Demersuri creative în predare și învățare. 2000. Editura Presa Universitară Clujeană.
165. ***Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 si 6/ 7 ani.
166. *** Învățământul preșcolar în mileniul III- Pași spre schimbare,.nr. 22/23.Editura Reprogrph. 2016.ISSN: 1583-557X.
167. *** Învățământul preșcolar în mileniul III- Pași spre schimbare. nr. 23/24. Editura Reprogrph. 2016. ISSN: 1583-557X.
168. *** Învățământul preșcolar în mileniul III- Pași spre schimbare. nr. 27/28.Editura Reprogrph. 2019. ISSN: 1583-557X.
169. *** Învățământul preșcolar în mileniul III- Pași spre schimbare. nr. 29/30. Editura Reprogrph. 2019. ISSN: 1583-557X.
170. *** Învățământul preșcolar în mileniul III- Pași spre schimbare. nr. 31/32. Editura Reprogrph. 2022. ISSN: 1583-557X.
171. *** Învățământul preșcolar în mileniul III- Pași spre schimbare. nr. 33/34. Editura Arves. 2022. ISSN: 1583-557X.
172. ***Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova*. Chișinău. 2018.
173. ***Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Curriculum Pentru Educație Timpurie*. Chișinău. 2019.
174. *** Revista învățământului preșcolar. pg. 118. Editura Aramis. 2002. ISSN: 2069-7961.
175. ***Orientări metodice privind aplicarea programei activităților instructiv-educative in grădinița de copii, 2006, Editura Școala Gălățeană. 185 p. ISBN: (10)973-7629-11-6: (13) 978-973-7629-11-1.
176. ***Repere metodice utile pentru învățământul preșcolar. 2011.Editura Delta Cart Educațional.

177. ***Suport pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculum pentru educație timpurie 2019.

Surse bibliografice în limba engleză:

178. ALBON, DEBORAH, PENNY Mukherji, Food and health in Early Childhood – SAGE – Los Angeles, London, New Delhi, Singapore. 2008. 184 p. ISBN:1412947227.

179. BECKWITH, L.&PARMALEE, A. H. EEG patterns of preterm infants, home environment, and later IQ. Child Development. 1986. ISBN:57, 777-789.

180. CANDWELL,L., BRINGING,Reggio Emilia home: An innovative approach to early child-hood education. Teachers College Press. New York. 1997.ISBN:0-8-8077-3661-9.

181. CADWELL. L., EDWARDS. C., GANDINI. L., and FORMAN. G. The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Experience in Transformation, an Imprint Of ABC-CLIO, LLC, Santa Barbara, California- Denver, Colorado, Oxford, England. 385 pagini;

182. CARPER BARTOLINI V. Creating a Reggio-Inspired STEM Environment for Young Children (Redleaf Quick Guide) . ISBN:978-1-60554-698-8

183. EDWARDS, C.,GANDINI L., &FORMAN.G.,(Eds). The hundredlanguages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. No.1993. ISBN:0-89391-927-6

184. HEWETT V.M. Examining the reggio Emilia Approach to early Childhood Education. 2001.

185. JULIANNE P. Working in the Reggio Way: A Beginner's Guide for American Teachers Paperback–June.Disponibil:https://www.amazon.com/Working-Reggio-Way-Beginners-American/dp/1929610645/ref=pd_vtp_h_pd_vtp_h_sccl_1/134-5438388-7590068(vizitat în 22.08.2023).

186. MANEA, R. *Abordarea Reggio Emilia și beneficiile ei*. Educarium.ro Disponibil:<https://www.educarium.ro/post/abordarea-reggio-emilia-%C8%99i-beneficiile-ei> (vizitat în 22.08.2023).

187. MINISTERUL EDUCAȚIEI *Memorandum România Educată 2021*- Dispiniabil la: <https://edu.ro/etichete/%E2%80%9Erom%C3%A2nia-educat%C4%83%E2%80%9D>

Surse bibliografice on-line:

188. ***<https://www.edupedu.ro/abordarea-reggio-emilia-si-beneficiile-ei/> (vizitat în 22.05.2023).

189. ***https://www.edu.ro/sites/default/files/Romanian_Technical%20report_4.03.2024.pdf Reforma învățământului preuniversitar în România (vizitat în 22.05.2023).

190. ***<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ro/national-education-systems/romania/reforme-derulare-si-evolutii-materie-de-politici>, Reforme în derulare și evoluții în materie de politici (vizitata la 4 .06.2024).
191. ***file:///C:/Users/ISJ-B/Downloads/5a093dfada70aPedagogii_alternative.pdf, Pedagogii alternative -studii (vizitat în 31.10.2023).
192. ***<https://totuldesprename.ro/copilul-tau/educatie/invatamant-alternativ-in-romania> (vizitat în 10.11.2023)
193. ***<https://www.reggiochildren.it/en/> (vizitat în 13.11.2023)
194. ***<https://www.remida.org/> (vizitat în 14.11.2023)
195. ***<http://ancatirca.blogspot.com/2013/07/educatia-timpurie-in-reggio-emilia.html> (vizitat în 17.11.2023).
196. ***<http://ancatirca.blogspot.com/2014/02/lectia-lui-loris-mallaguzzi-100-de.html> (vizitat în 20.11.2023).
197. ***<https://scoala9.ro/-loose-parts--ce-sunt-si-cum-pot-fi-folosite-in-educatia-timpurie-sau/606/> (vizitat în 4.06.2024)
198. ***<https://www.youtube.com/watch?v=N8xWKCKuhFA> (vizitat în 4.06.2024, 5.06.2024, 10.06.2024).
199. ***https://www.youtube.com/watch?v=fYx_aGs-DjU (vizitat în 20.06.2024).
200. ***<https://contramundum.ro/2021/10/08/diferenta-dintre-educatia-moderna-si-cea-clasica-2/> (vizitat în 28, 29.05.2024).
201. ***www.eric.ed.gov (vizitat în 27.05.2024).
202. ***www.scribd.com; 10. www.texaslearn.com. (vizitat în 2.02.2024).
203. ***https://emu.dk/sites/default/files/202103/8077%20SPL%20Hovedpublikation_UK_WEB%20FINA L-a.pdf (vizitat în 17.01.2024, 18.01.2024, 19.01.2024).
204. ***<https://eduscol.education.fr/document/20062/download> (vizitat în 27.05.2024).
205. ***<https://www.profinnovant.com/pedagogie-freinet-en-maternelle/> (vizitat în 12.02.2024, 13.02.2024, 14.02.2024).
206. <https://tribunainvatamantului.ro/cadrul-didactic-si-provocarea-prezentului> (vizitat în 28.05.2024).

ANEXE

Chestionar pentru participanți

Acest chestionar reprezintă punctul de plecare în realizarea părții speciale a tezei de doctorat, intitulată „Atitudinea cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de schimbarea educațională”.

Răspunsurile dumneavoastră mă vor ajuta să înțeleg felul în care este posibilă schimbarea atitudinii cadrelor didactice față de evoluția proceselor/ relațiilor din mediul de învățământ și cum pot influența în bine actul didactic, modalitățile de ameliorare a fenomenului social numit rezistență la schimbare.

De asemenea, vă adresez rugămintea de a răspunde cu sinceritate, neexistând variante de răspuns corecte sau greșite și vă asigur că datele colectate sunt confidențiale și anonime și vor fi folosite doar cu scopul menționat anterior (de cercetare/ științific).

Parcurgerea întrebărilor va dura aproximativ 20 minute iar prin completarea lui îmi dați acordul de a utiliza răspunsurile dumneavoastră în realizarea lucrării de doctorat.

Vă mulțumesc pentru colaborare!

I. Date despre respondent

1. Vârsta dumneavoastră:

20 - 30 ani

30 - 40 ani

40 - 50 ani

peste 50 ani

2. Genul dumneavoastră

masculin

feminin

3. Ultimul nivel de studii:

- || învățământ liceal (liceul pedagogic)
- || învățământ liceal (liceu în alt domeniu)
- || studii universitare de licență (PIPP)
- || studii universitare de licență (în alt domeniu)
- || studii universitare de master
- || studii universitare doctorale

4. Vechimea în învățământ:

- || 0 - 5 ani
- || 6 - 15 ani
- || 16 - 25 ani
- || 26 - 35 ani
- || peste 35 ani

5. Gradul didactic:

- || debutant
- || definitiv
- || gradul II
- || gradul I

6. În mediul:

Rural

Urban

7. Tipul de învățământ:

De stat

Particular

II. Date despre rezistența la schimbare a cadrelor didactice participante la acest studiu.

Acordați o valoare de la 1 la 5 următoarelor afirmații despre schimbarea educațională, în care: 5 înseamnă „Acord total”, 4 înseamnă „Acord”, 3 înseamnă „Nici acord, nici dezacord”, 2 înseamnă „Dezacord”, 1 înseamnă „Dezacord total”.

8. În opinia dumneavoastră, schimbarea educațională reprezintă o cale de „acces” către o creștere a calității actului educațional.

acord total

acord

nici acord, nici dezacord

dezacord

dezacord total

9. În procesul de schimbare educațională, aplicarea metodelor alternative poate reprezenta o îmbunătățire a activității instructiv- educative benefică, față de sistemul tradițional de învățare.

acord total

acord

nici acord, nici dezacord

dezacord

dezacord total

10. Schimbarea educațională înseamnă: adaptabilitate, capacitate de autocritică, rezistență la stres, deschidere față de implementarea noilor abordări educaționale, interes profesional pentru aplicarea în actul didactic a noutăților curriculare.

|| acord total

|| acord

|| nici acord, nici dezacord

|| dezacord

|| dezacord total

11. Alternativele educaționale promovează o schimbare benefică sistemului de învățământ preșcolar!

|| acord total

|| acord

|| nici acord, nici dezacord

|| dezacord

|| dezacord total

12. Sunt dispus/ dispusă să implementez metode alternative în procesul de predare- învățare-evaluare!.

|| acord total

|| acord

|| nici acord, nici dezacord

|| dezacord

|| dezacord total

III. Atitudinea față de schimbare cu referire la instituția de învățământ în care vă desfășurați activitatea(veți acorda o valoare de la 1 la 5 următoarelor afirmații, fiecare valoare însemnând: 5 - „Acord total”, 4 - „Acord”, 3 - „Nici acord, nici dezacord”, 2 - „Dezacord”, 1 - „Dezacord total”).

13. Cred că mă adaptez destul de bine la schimbări.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

14. Orice schimbare este binevenită.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

15. Nu cred că în grădinița mea este necesară o schimbare de amploare.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

16. Îmbunătățirea condițiilor de lucru este un pas spre realizarea unei schimbări reale.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

17. Este necesară schimbarea prin stabilirea unui nou sistem de salarizare.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

18. Creșterea gradului de pregătire profesională este o condiție pentru realizarea schimbării.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

19. Realizarea unei mai strânse colaborări între departamente/cadre didactice este o prioritate a unei strategii de schimbare.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

20. Schimbarea ar însemna a face mai bine ceea ce am făcut până acum.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

21. Schimbarea poate fi promovată prin stimularea angajaților care realizează o activitate de calitate.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

22. Ar fi necesară o schimbare prin stabilirea unei mai bune strategii de marketing educațional

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

23. Singura schimbare ce m-ar interesa ar fi cea legată de salarii.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

24. Schimbarea trebuie să înceapă cu stabilirea clară a noi obiective.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

25. Cred că suntem o instituție suficient de puternică pentru a face față oricărei situații.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

26. Persoanele cu rol de conducere implicate direct în procesul educațional trebuie să fie mai apropiate de cei cu care colaborează.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

27. Schimbarea educațională trebuie să se refere la planificarea și organizarea precisă a muncii fiecărui cadru didactic.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

28. Consider că este riscant să experimentăm schimbări atât timp cât lucrurile merg destul de bine

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

29. O schimbare benefică ar putea fi schimbarea stilului de conducere al persoanelor responsabile.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

30. O mai bună calitate a aprovizionării cu instrumente necesare procesului educațional trebuie să fie o prioritate a unei strategii de schimbare.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

31. Schimbarea se poate realiza printr-o muncă de calitate a fiecărui angajat.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

32. Schimbarea înseamnă în primul rând îmbunătățirea relațiilor dintre toți angajații.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

33. O cale spre schimbare este cea a stabilirii clare a sarcinilor unui cadru didactic.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

34. Schimbarea este absolut necesară și trebuie să înceapă cu redefinirea strategiei generale a grădiniței.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

35. În instituția noastră, schimbarea nu se poate realiza decât în bine.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

36. Stimularea cadrelor didactice care vin cu idei noi sau care încearcă să schimbe ceva în bine - o modalitate de a realiza o schimbare reală

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

37. Schimbarea ar însemna, în primul rând, promovarea unei mai bune strategii economice.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

38. Dacă conducerea instituției propune un plan de schimbare, ne vom mobiliza pentru a-l pune în practică.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

39. Realizarea unor cursuri/seminarii cu toți salariații instituției pentru schimbarea mentalității ar fi deosebit de utilă.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

40. Achiziționarea unor utilaje/echipamente care să asigure un înalt nivel calitativ al procesului educațional este prioritară

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

41. Schimbarea presupune și încurajarea și sprijinul acordate noilor angajați.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

42. Sunt bine venite schimbările care duc la îmbunătățirea condițiilor de lucru.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

43. În general nu-mi plac schimbările radicale.

acord total

acord

nici acord/ nici dezacord

dezacord

dezacord total

IV. Informații despre formarea dumneavoastră în domeniul schimbărilor în educație. Ați dobândit informații / cunoștințe despre despre educația modernă în următorul context:

44. Curs de formare derulat prin Ministerul Educației

da

nu

45. Curs de formare derulat prin Inspectoratul Școlar Județean

da

nu

46. Curs de formare derulat prin Casa Corpului Didactic

da

nu

47. Curs de formare derulat de alt formator

da

nu

48. Studiu individual

da

nu

V. Calitățile/ abilitățile/ atitudinile/ trăsăturile necesare unui cadru didactic pentru a fi considerat deschis la schimbare (Ierarhizați, utilizând cifre de la 1 la 4 calitățile/ abilitățile/ atitudinile/ trăsăturile necesare unui cadru didactic pentru a fi considerat deschis la

schimbare, unde 1 înseamnă „Foarte puțin important/ă”, 2 înseamnă „Puțin important/ă”, 3 înseamnă „Important/ă” iar 4 „Foarte important/ă”)

49. Nivelul de educație

foarte puțin important

puțin important

important

foarte important

50. Experiența în activitatea didactică

foarte puțin important

puțin important

important

foarte important

51. Adaptare la noile tehnologii și sisteme informatice și ale comunicării

foarte puțin important

puțin important

important

foarte important

52. Rapiditate în învățare

foarte puțin important

puțin important

|| important

|| foarte important

53. Atenție la detalii

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

54. Spirit de inițiativă

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

55. Disponibilitate de a lucra suplimentar

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

56. Sociabilitate

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

57. Abilități de comunicare

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

58. Organizare în muncă

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

59. Punctualitate

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

60. Devotament

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

61. Capacitate de autocritică

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

62. Rezistență la stres

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

63. Gândire creativă

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

64. Entuziasm

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

65. Răbdare

|| foarte puțin important

|| puțin important

|| important

|| foarte important

**Anexa 2. Planificarea activității de formare –
programul „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia”[Dobrin, 71]**

Ziua I de instruire directă:

- Prezentarea formabililor și a programului de formare;
- Prezentarea educației timpurii într-un mod structurat;
- Delimitari conceptual-teoretice: educația timpurie, mediul educațional, curriculum și evaluare;
- Abordarea istorică
- Principiile Reggio Emilia (percepția asupra copilului, implicarea părinților, rolul educatoarei, documentarea, importanța spațiului, considerarea mediului ca al treilea educator, centrul de reciclare creativă Remida);
- Aplicație;
- Spațiul-al treilea profesor;
- Utilizarea mijloacelor tehnice și digitale ca instrumente de explorare;
- Aplicație practică;
- Analiza activității din ziua I.

Ziua a II-a de instruire directă:

- Feed-back asupra activității ;
- Caracteristicile cheie ale Curriculumului Reggio Emilia (viziunea asupra copilului, plan de învățare flexibil, activități orientate pe proiecte, funcția educatorului, impactul ambiental, colaborarea cu părinții, înregistrarea progresului, multitudinea formelor de exprimare);
- Activitate în echipă;
- Aplicație:schiță unui proiect tematic;
- Cele patru funcții ale educatoarei în abordarea Reggio Emilia;
- Aplicație;
- Evaluarea zile.

**Anexa 3. Tematica și repartizarea orelor pentru programul de formare
„Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia”[Dobrin, 71]**

Unități de curs:

MODULUL I. Aspecte generale privind schimbarea educațională -abordarea educațională Reggio Emilia.

MODULUL II. Mediul educațional și specificul acestuia în sistemul educațional Reggio Emilia.

MODULUL III. Curriculum și evaluare în abordarea educațională Reggio Emilia.

MODULUL IV. Relația educatoare-copil, în alternativa educațională Reggio Emilia.

MODULUL V. Focus-grupuri în perspectiva de a corela stilul didactic cu specificul concret de învățare la preșcolari, în construcția și implementarea situațiilor de învățare, prin raportare la diferite modele de învățare (Aplicații- Proiect de activitate integrată în abordarea Reggio).

Seminarii (38 ore):

- ❑ 1.1.Educația timpurie în abordarea Reggio Emilia
- 1.2.Delimitări conceptuale teoretice- abordarea istorică;
- 1.3.Limbajele conceptuale; principiile Reggio Emilia;
- 1.4.Implicarea părinților; implicarea educatoarei;
- 1.5.Documentarea-o putere considerabilă în procesul educațional;
- 1.6.Mijloacele de învățământ, centru internațional Loris Malaguzzi;
- 1.7. Remida- centrul de reciclare creativă;
- ❑ 2.1.Specificul mediului educațional;
- 2.2.Spațiul al treilea profesor, aspecte distincte ale mediului educațional în abordarea Reggio Emilia prin comparație cu metodele tradiționale din România;
- 2.3. Tehnologiile și dispozitivele digitale;
- ❑ 3.1. Curriculum în abordarea Reggio Emilia
- 3.2.Imaginea copilului;
- 3.3.Lucrurile pe proiecte;
- 3.4.Profesorul și rolul acestuia;
- 3.5.Rolul mediului;

3.6.Implicarea părinților;

☐ 4.1.Sistemul Reggio Emilia;

4.2.,„Pereții vorbitori”

Activități independente de formare- dezvoltare (8 ore):

Acest tip de activități au fost realizate atât în manieră directă cu cursanții cât și asincron pe platforma de formare Google Classroom.

Evaluare sumativă și finală (4 ore):

Activitățile de evaluare s-au realizat atât pe parcursul derulării programului de formare, cât și la finalul acestuia prin prezentarea de către cursanți în cadrul comisiei de evaluare a unei teme la alegere din portofoliul realizat.

**Anexa 4. Suportul de curs al programului de formare
„Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” [Dobrin, 71; adaptare,72]**

CURSUL NR. 1⁹

Acest curs conține: informații despre abordarea istorică a educației timpurii în Reggio Emilia, factorii care contribuie la succesul școlar precum și despre modul în care aceștia pot fi analizați și dezvoltați cu implicarea cadrelor didactice.

Educația timpurie în Reggio Emilia

Delimitări conceptuale:

Abordarea Reggio Emilia își are rădăcinile în grădinițele orașului cu același nume din Italia. În prezent, această metodă este adoptată pe scară largă în întreaga lume, fiind utilizată în numeroase grădinițe din Italia, precum și în țări precum Singapore, Hong Kong și SUA.

Inițiată de către profesorul și filozoful Loris Malaguzzi (23 feb. 1920 - 30 ian. 1994), abordarea Reggio Emilia este considerată una dintre cele mai eficiente pedagogii alternative. Această metodă propune un sistem centrat în jurul copilului, în care acesta își dezvoltă cunoștințele și abilitățile prin explorarea mediului înconjurător și prin interacțiunea cu cei din jur. Curriculumul Reggio Emilia este flexibil și se dezvoltă natural, adaptându-se intereselor și pasiunilor fiecărui copil, facilitând astfel un proces de învățare plăcut și natural.

Limbajele conceptuale ale copilului:

Potrivit lui Malaguzzi, copiii au numeroase modalități de exprimare, cunoscut sub denumirea de "100 de limbaje simbolice". Acestea includ desenul, sculptura, pictura, modelajul, arta dramatică, vorbirea, mișcarea, scrisul, cântecul și altele. Aceste limbaje simbolice sunt modalități prin care copilul învață și își exprimă cunoștințele și emoțiile.

Cele "100 de limbaje" reprezintă diversitatea potențialului copilului, evidențiind abilitățile sale de a fi curios și de a explora lumea înconjurătoare. Aceste multiple limbaje simbolice ne reamintesc că există o varietate de moduri de a percepe și de a experimenta lumea.

⁹ Suport de curs realizat de prof. Drd. Dobrin Mihaela

Mesajul impresionant al lui Malaguzzi către educatori din întreaga lume este sintetizat în celebrul său text "Invece il cento c'e", tradus în engleză de Lela Gardini și cunoscut sub titlul "The Hundred Languages of Children". Acesta reprezintă un veritabil manifest pentru reformarea instituțiilor educaționale care limitează copiilor accesul la 99 din cele 100 de modalități prin care aceștia își pot exprima potențialul creativ și emoțional.

Prin urmare, grădinițele Reggio Emilia reprezintă spații ale explorării și experimentării, în care copiii se exprimă prin diverse mijloace și modalități (cuvinte, pictură, muzică, modelaj etc.), având sprijinul unei echipe adulte alcătuită din educatori, profesori de arte plastice (atelieristi) și pedagogi/experti în educație.

Principiile Reggio Emilia

Percepția asupra copilului: o ființă cu un imens potențial, plină de curiozitate și capabilă să-și contribuie la propria dezvoltare.

Loris Malaguzzi susține că fiecare copil este, în esență, o ființă curioasă, cu capacități nelimitate, creativă și doritoare să exploreze și să învețe într-o varietate de moduri. Adesea, felul în care percepem și interpretăm un copil poate influența modul în care interacționăm cu el și ne poate îndepărta de imaginea reală a sa. De exemplu, dacă privim un copil ca fiind capabil sau neputincios în fața anumitor provocări, acest lucru va afecta modul nostru de abordare, de comunicare și de activități cu el. În schimb, dacă recunoaștem potențialul nemărginit al fiecărui copil, vom căuta să observăm și să creăm contexte de învățare care să permită acestui potențial să se manifeste și să se dezvolte într-un mod autentic și plin de împlinire.

Implicarea părinților: Părintele este considerat primul și cel mai important educator al copilului, fiind esențial să fie activ implicat în procesul său de învățare. În cadrul abordării Reggio Emilia, părinții joacă un rol semnificativ, contribuind în calitate de voluntari la diverse activități, creând obiecte și materiale necesare în spațiul educațional, colaborând între ei și participând la experiențele de învățare ale copiilor. La finalul anului de grădiniță, se organizează întâlniri între părinți și educatori pentru a discuta despre progresul copiilor, pentru a împărtăși preocupări și opinii, și pentru a construi împreună o abordare educațională coezivă și comună între școală și familie.

Implicarea educatoarei: În contextul Reggio Emilia, educatoarea devine un partener al copilului în călătoria sa către descoperirea și învățarea autonomă. Ea creează un mediu bogat în oportunități

pentru copii de a explora și a împărtăși ideile lor, furnizând în același timp resursele adecvate pentru fiecare individ. Astfel, copiii sunt încurajați să descopere, să experimenteze și să învețe ceea ce îi captivează. Educatorea Reggio este percepută ca un observator atent al nevoilor și intereselor fiecărui copil, fiind pregătită să îi ghideze în învățare. Ea rămâne deschisă la întrebările lor și la schimburile de idei, îndeplinind rolul de mentor și ghid în călătoria lor educațională.

Abordarea Reggio Emilia se concentrează pe procesul educațional, mai degrabă decât pe rezultatele finale, punând accentul pe dezvoltarea autonomiei și a gândirii critice în rândul copiilor. În această perspectivă, relația dintre educatoare și copii este fundamentată pe încredere reciprocă. Educatorea încurajează explorarea și descoperirea, oferindu-le copiilor spațiu și libertate de a-și ghida propria învățare prin experimentare și cercetare independentă. Ea se retrage adesea în timpul activităților, permițându-le copiilor să-și formeze idei și să ajungă la concluzii proprii. Mai degrabă decât să ofere răspunsuri directe, educatoarea îi încurajează pe copii să-și exercite gândirea critică și logică.

În acest mod, curriculumul Reggio Emilia este dinamic și adaptabil, necesitând o colaborare continuă între educatoare și copii. Activitățile sunt desfășurate în principal în grupuri, într-un mediu socializant care favorizează integrarea și interacțiunea între copii. Acest lucru încurajează colaborarea și spiritul de echipă în rândul micilor exploratori.

Documentarea oferă o putere considerabilă în procesul educațional: prin observație atentă a copilului și înregistrarea progresului său în învățare, educatoarea poate crea o experiență educațională adaptată individual, în concordanță cu nevoile și interesele fiecărui copil. Prin intermediul documentării, educatoarea poate să își împărtășească observațiile și constatările cu părinții și cu ceilalți educatori, ceea ce facilitează o înțelegere mai profundă și o colaborare mai eficientă în sprijinul dezvoltării optime a copilului.

Educatorii din Reggio Emilia utilizează un sistem complex de documentare a experiențelor cotidiene alături de copii, prin care înregistrează cu atenție dezvoltarea și progresul fiecărui mic participant. Acest sistem cuprinde diverse forme de înregistrare, cum ar fi fotografiile, filmări, desene, cuvinte și creații ale copiilor, toate expuse și puse la dispoziția părinților. Informațiile relevante despre activitatea și comportamentul copiilor, relațiile dintre ei, expresiile emoționale, dorințele și preferințele sunt consemnate într-o agendă zilnică, care devine un document personalizat și flexibil. Această agendă poate include și artefacte ale activităților copiilor, iar textele sunt adesea însoțite de

imagini relevante. Acest document devine o resursă valoroasă pentru familiile copiilor, oferindu-le o perspectivă detaliată asupra activităților desfășurate în grădiniță. Pentru a asigura o privire obiectivă, documentele sunt discutate în echipă, iar în timpul perioadelor de odihnă ale copiilor, educatoarele, atelieristul și experții în pedagogie se întâlnesc pentru a analiza și dezvolta strategii educaționale adaptate nevoilor și intereselor fiecărui copil.

Spațiul, al treilea profesor : În concepția Reggio Emilia, spațiul fizic este văzut ca un al treilea educator deoarece joacă un rol vital în experiența de învățare a copiilor. În grădinițele Reggio Emilia, spațiile sunt concepute astfel încât să faciliteze interacțiunea și explorarea, oferind copiilor acces la diverse zone și facilități care îi încurajează să participe la diferite activități și să colaboreze cu colegii lor. De exemplu, sălile de clasă comunică cu zonele exterioare și sunt organizate în moduri care permit copiilor să-și urmărească colegii și să fie inspirați de activitățile lor. Această abordare încurajează comunicarea, explorarea și colaborarea între copii, oferindu-le oportunități bogate de a-și manifesta creativitatea, de a face conexiuni și de a-și exprima modul unic în care gândesc și interpretează lumea înconjurătoare.

Mijloace de învățământ: În grădinițele Reggio Emilia, materialele folosite sunt în mare parte naturale și reciclabile, cunoscute sub denumirea de "piese libere", sau "materiale cu final deschis". Acestea sunt materiale care pot fi interpretate și utilizate în diverse moduri, fără a avea un scop predefinit. Ele pot fi materiale naturale, precum lut, conuri de brad, crenguțe, castane, ghinde, pietre, sau materiale reciclabile, cum ar fi hârtie, carton, cu forme și texturi variate. În abordarea Reggio, se consideră că și mirosurile, fenomenele fizice, lumina, sunetele, interacțiunile chimice, ideile, conceptele, animalele, plantele, cuvintele și chiar oamenii sunt materiale "piese libere" importante pentru experiența de învățare a copiilor.

Pentru a răspândi conceptele lui Loris Malaguzzi și principiile modelului de educație timpurie Reggio Emilia și pentru a menține standardul ridicat al învățământului din grădinițele din oraș, precum și pentru a gestiona cererea semnificativă de formare la fața locului, care provine din întreaga lume, s-a creat Fundația Reggio Children. Această fundație este o organizație locală cu finanțare mixtă, publică și privată, cu un procent majoritar deținut de municipalitate. Veniturile acestei fundații sunt direcționate către cercetare, dezvoltare profesională și îmbunătățirea infrastructurii grădinițelor.

Centrul Internațional Loris Malaguzzi servește ca un punct de întâlnire și schimb de practici eficiente pentru cei interesați să aducă inovații în domeniul educației și culturii, atât în Reggio Emilia, Italia, cât și în întreaga lume. Acesta este un spațiu deschis tuturor vârstelor, ideilor și culturilor diverse, în care se desfășoară cercetare, experimentare și inovare în domeniul educației, bazate pe experiența acumulată în centrele de educație timpurie. Centrul Internațional Loris Malaguzzi este o expresie vie a principiilor și practicilor fundamentale ale Abordării Reggio Emilia.

Remida- centrul de reciclare creativă

Lansat în 1996 de către Compania Municipală de Reciclare Reggio Emilia și Fundația Reggio Children, Remida are rolul de a recupera anual peste 15 tone de deșeuri, incluzând resturi de producție, materiale nevândute sau defecte de la peste 200 de companii din regiune. Aceste materiale sunt apoi distribuite către creșe, grădinițe, școli și asociații, fiecare instituție de învățământ contribuind anual cu 40 de euro.

Centrul primește în fiecare an peste 6.000 de vizitatori, printre care profesori, artiști, studenți, administratori și turiști din întreaga lume. Remida desfășoară cercetări pe teme legate de sustenabilitate și creativitate, având ca punct de plecare materialele reciclabile. Totodată, organizează întâlniri cu profesori, educatori, cursuri de formare și evenimente culturale.

Un alt aspect important al activității Remida este facilitarea distribuirii și schimbului de cărți. Proiectul "Salvat de Remida" a fost creat pentru a oferi o nouă viață cărților care nu mai sunt dorite, prin intermediul schimbului. În cadrul acestui proiect, oricine poate aduce cărți și să ia altele în schimb. Doar în anul 2019, au fost schimbate 334 de cărți în incinta Remida.

CURSUL NR.2¹⁰

Mediul educațional în abordarea Reggio Emilia

Acest curs conține: clarificări privind conceptul de mediu educațional, informații despre legătura acestuia cu natura, efecte ale mijloacelor tehnice și digitale asupra dezvoltării copiilor.

¹⁰ Suport de curs realizat de prof.drd. Dobrin Mihaela

Copilul intră în sala de clasă cu un set specific de abilități și potențial înnăscut, adăugând la aceasta informațiile și comportamentele pe care le-a dobândit prin interacțiunea sa cu mediul, fie că aceasta a fost mai mult sau mai puțin organizată și îndreptată către un scop precis. Reușita sa este influențată atât de caracteristicile individuale proprii, cât și de factorii din mediul educațional al școlii în care învață.

Mediul educațional este esențial în definirea și funcționarea unei instituții școlare. Acesta cuprinde toți factorii și condițiile care contribuie la desfășurarea procesului de învățare și care au un impact direct asupra formării și dezvoltării personalității copilului.

Mediul educațional este definit de interacțiunile complexe dintre persoane, obiecte, informații și stări afective, care modelează și influențează procesele și relațiile educaționale. Parametrii principali ai acestui mediu includ aspectele umane (cum ar fi relațiile din grup, comunicarea, stilurile de management și atitudinile), informaționale (care acoperă informația și cunoștințele prezentate de profesori și elevi, materialele didactice utilizate și tehnologiile asociate) și fizice (incluzând aspecte legate de spațiul de învățare, condițiile de lucru și materialele utilizate în procesul educativ).

Școala trebuie să-și concentreze atenția pe elev, punându-l în centrul procesului educațional. Succesul academic al elevului este strâns legat de modul în care este implicat și motivat în procesul de învățare.

Plecând de la această idee, Loris Malaguzzi (1920-1994), un educator italian, a pus bazele unei filozofii educaționale cunoscute sub denumirea de abordare educațională Reggio Emilia. Contribuția sa a fost fundamentală în dezvoltarea unor grădinițe și centre pentru copii în cadrul comunității din Reggio Emilia. Această metodă educațională propune un sistem focalizat pe copil, în care acesta își construiește și își consolidează cunoștințele prin investigarea mediului înconjurător și prin contactul cu cei din jur. Astfel, Abordarea Reggio Emilia este recunoscută în prezent ca una dintre cele mai eficiente pedagogii alternative.

Loris Malaguzzi susține ideea că fiecare copil deține o capacitate inherentă, fiind curios și având potențialul de a explora și de a descifra mediul înconjurător. În plus, el evidențiază importanța percepției adulților (educatori, părinți) asupra copilului și modul în care aceasta influențează modul în care interacționăm cu el. Este esențial să fim receptivi în a urmări și înregistra evoluția copilului,

astfel încât să înțelegem cu autenticul caracter individual și abilitățile, depășind prejudecățile pe care le putem avea ca adulți. Se presupune următoarea idee, dacă un educator argumentează că fetele au performanțe mai slabe la matematică decât băieții, acesta va organiza activitățile lor de învățare în conformitate cu această presupunere, risipind astfel capacitățile pe care fetele le pot avea în această disciplină. În contrast, adoptând o abordare bazată pe curiozitate și încurajând interesul copilului, indiferent de gen, pentru matematică, educatorul poate crea oportunități de învățare adecvate, ajutându-i astfel să își atingă potențialul maxim. Copiii experimentează o varietate de contexte și stabilesc diverse relații în timp ce cresc, interacționând cu membrii familiei, alți copii, adulți și altele.



Imaginea A.10.1

Aceste experiențe și relații contribuie la formarea realității lor individuale. Când intră în cadrul grădiniței sau școlii, ei aduc cu ei aceste experiențe.

Prin urmare, procesul de învățare devine eficient atunci când este sensibil la contextul individual al fiecărui copil, luând în considerare valorile, atmosfera familială și nivelul de implicare al membrilor familiei, printre altele. Pentru a genera experiențe de învățare pertinente și valoroase, educatorul trebuie să fie implicat în realitatea fiecărui copil.

Spațiul al treilea profesor

Potrivit lui Loris Malaguzzi, spațiul fizic în care se desfășoară activitățile educative este considerat un al treilea educator deoarece influențează profund experiențele de învățare ale copiilor. Acest spațiu nu doar găzduiește activitățile, ci le modelează și le inspire. Prin urmare, este esențial ca spațiile să fie concepute astfel încât să încurajeze interacțiunile sociale între copii și adulți, să faciliteze explorarea și să stimuleze creativitatea și curiozitatea. Spațiile deschise, luminoase, cu elemente naturale și organizarea lor atentă sunt esențiale pentru a crea un mediu propice în care copiii să se simtă liberi să descopere și să învețe. De asemenea, accentul pus pe natură și interacțiunea cu aceasta, a colaborărilor în grupuri mici și pe comunitate contribuie la modelarea experiențelor educative în mod pozitiv. Filosofia Reggio Emilia subliniază importanța parteneriatului între educator (grădiniță) și părinte, având în vedere că părintele este primul model de comportament și de învățare pentru copil.



Imaginea A.10.2

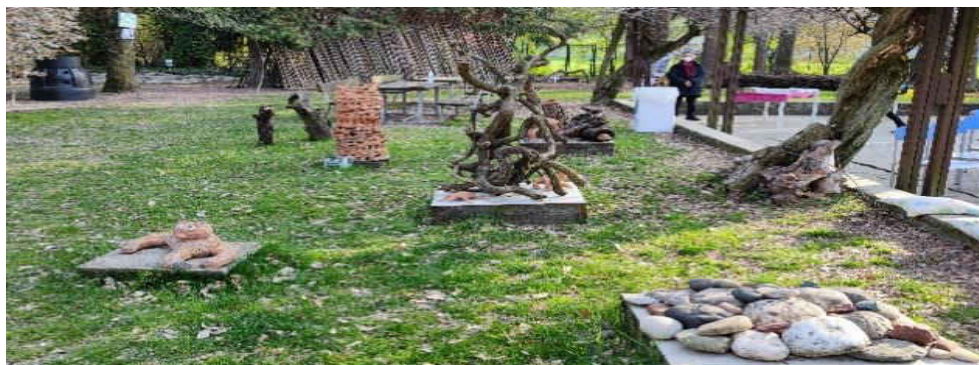
Prin intermediul unei comunicări strânse și a unei colaborări eficiente între părinte și educator, se poate contribui la dezvoltarea armonioasă a copilului. Configurația claselor, accesul liber la materiale și organizarea activităților sunt elemente cheie în această metodă (pe baza centrelor de interes), deoarece stimulează curiozitatea naturală a copiilor. Spațiul creat special pentru copii încurajează interacțiunea, explorarea și colaborarea între ei.

În sălile de clasă, lumină naturală abundă prin numeroasele ferestre, iar pereții sunt împodobiiți cu oglinzi variate, materiale naturale și fotografii ale copiilor, inclusiv proiectele lor în curs de

desfășurare. O gamă variată de materiale este disponibilă copiilor la nivel accesibil, încurajându-i să exploreze și să creeze. Ei sunt îndemnați să aducă de acasă obiecte personale și materiale cu texturi diverse, contribuind astfel la crearea unui spațiu care să le ofere sentimentul de apartenență și siguranță.

Reîntoarcerea la natură și reconectarea cu originile noastre ca ființe umane pe această planetă sunt aspecte centrale în educația timpurie Reggio Emilia. Folosirea mediului natural ca resursă educativă și învățarea prin interacțiunea directă cu natura sunt principii fundamentale. Simplitatea și diversitatea materialelor naturale, precum scoicile, pietrele, scoarța de copac, conurile de brad, crenguțele, lutul etc., sunt elemente esențiale și profund integrate în cadrul acestei abordări educaționale.

Este esențial să evidențiem că toate aceste activități sunt desfășurate în spații special concepute și amenajate pentru a implementa filozofia Reggio, care consideră mediul educațional ca fiind, așa cum am subliniat anterior, un al treilea educator ce susține, stimulează și încurajează procesul de învățare. În instituțiile de educație timpurie și centrele de dezvoltare pentru copii mici din Reggio Emilia, spațiile de clasă sunt concepute să fie cât mai simple și naturale, comunicând adesea cu grădinile sau curțile exterioare. Aceste spații sunt construite într-o manieră în care să faciliteze copiilor acces la o varietate de locuri pentru a decide în ceea ce privește participarea la activități sau pentru a-i observa pe colegii lor din alte grupuri.



Imaginea A.10.3

Grădinițele și centrele de dezvoltare pentru copiii mici creează un mediu educațional care promovează o ambianță a copilăriei și încurajează libertatea copiilor de a accesa îngrijire, instruire și dobândire de cunoștințe, punând accent pe valoarea interacțiunii sociale. Ele oferă un cadru în care copiii pot desfășura cercetări și experimente, extinzând modalitățile adecvate de explorare și

descoperire. De asemenea, ele reprezintă legătura și continuitatea între serviciile pentru primele etape ale copilăriei și învățământul primar, promovând schimbul, comparația de idei și dezvoltarea planificării profesionale comune.



Imaginea A.10.4

În plus, acestea se dedică colaborării cu alte entități din domeniul educației, cum ar fi școlile secundare și universitățile. În sala de grupă, există un spațiu special dedicat mișcării și dezvoltării motricității grosiere. Acesta este amenajat cu scări de lemn și o platformă care servește ca un tobogan, încurajând copiii să-și exerseze mișcările de bază și să-și dezvolte încrederea în propriul potențial. Cu ajutorul performanțelor lor, cum ar fi străbaterea treptelor fără sprijin, coborârea independentă sau găsirea unor modalități de deplasare pentru cei care se deplasează pe abdomen, copiii dobândesc curajul de a se aventura pe un plan înclinat. Acestora li se oferă posibilitatea să se familiarizeze cu spațiul disponibil pentru activitate fizică, având libertatea de a alege și de a găsi soluții. În timp ce se angajează în activități fizice, sunt observați pentru perseverența lor și pentru modul în care își sprijină și își încurajează unii pe alții atunci când obțin succesul. În sălile de grupă, tehnologia joacă un rol important, fiind folosită pentru a documenta explorările copiilor în natură. Aceste explorări sunt filmate și ulterior proiectate în sala de grupă, oferindu-le copiilor oportunitatea să identifice elemente familiare, să facă observații și să descrie experiențele lor în expresii ușor de înțeles. Totodată, micuții se familiarizează cu imaginile proiectate pe pereții sălilor de grupă, care includ fotografii cu ei și cu

educatoarele lor. De asemenea, este creat un colț special, numit unghiul luminos, în care copiii se pot vedea pe ei înșiși și pot observa obiectele din mediul lor educațional.



Imaginea A.10.5

În aceste instituții sunt create spații special amenajate, unde copiii își pot dezvolta abilitățile și își pot petrece timpul învățând lucruri care îi pasionează.

Aspecte distincte ale mediului educațional al abordării Reggio Emilia în comparație cu metodele tradiționale de educație timpurie din România:

- Principalele aspecte care definesc mediul din Reggio Emilia sunt adaptabilitatea și evoluția constantă;
- Contextul educațional, inclusiv mediul extern, servește ca un reflector al stării interioare a copiilor, reflectându-le percepțiile, emoțiile, nevoile și așteptările;
- Spațiul este conceput în jurul copiilor și reflectă activitatea lor, interesele lor și realizările lor, inclusiv prin intermediul decorului.



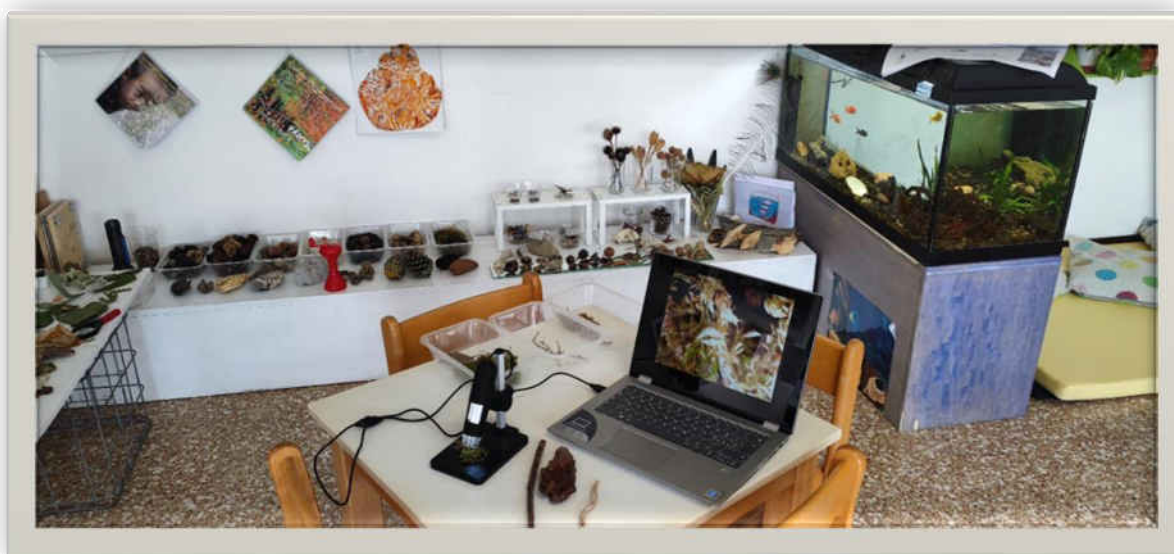
Imaginea A.10.6

- O atmosferă de învățare extinsă în afara sălii de grupă;
- Materialele didactice, în mare parte provenite din natură, constau în elemente neconvenționale și neobișnuite;
- Lumina în toate manifestările sale: artificială sau naturală, luminoasă sau difuză, umbre sau reflexii, chiar și culorile luminii;
- Oglinda - un instrument pentru a înțelege imaginea de sine și pentru a explora mediul înconjurător;
- Sunetul și mirosul - surse de informație și cunoaștere;
- Mijloace tehnice și digitale - instrumente de explorare la îndemâna copiilor. Exemple: microscop conectat la calculator, aparat foto digital, cameră web, retroproiector, proiector video;
- Lutul - o experiență senzorială care redă realitatea percepută în mod individual;
- Atelierele sunt locuri destinate învățării, dialogului și conexiunii, și nu doar experimenterii și investigării, și sunt menținute pe o perioadă mai îndelungată. Exemple includ atelierul de ceramică, atelierul de arte grafice, atelierul multimedia, atelierul de explorare a culorilor, și altele
- Curtea interioară a grădiniței, denumită și "Piața", este un spațiu dedicat întâlnirilor, experimentării și comunicării cu comunitatea.



Imaginea A.10.7

Tehnologiile și dispozitivele digitale devin unelte prin care copiii cercetează, testează, studiază și își conturează propriile concepții și viziuni individuale. Obiecte precum microscopul, camerele foto digitale, camerele web și calculatoarele sunt accesibile copiilor și sunt utilizate independent sau cu sprijinul unui adult, atunci când este necesar, în activitățile zilnice. Chiar dacă sunt adesea asociate cu explorarea realității, aceste mijloace pot fi găsite în diferite contexte, precum microscopul în atelierul de pictură sau retroproiectoarele în atelierul de hârtie.



Imaginea A.10.8

Microscopul digital permite copiilor să observe detalii ale obiectelor care nu pot fi văzute cu ochiul liber, fie pe un ecran, fie proiectate pe un perete. Acest microscop este conceput cu caracteristici tehnice care îl fac ușor de utilizat și foarte eficient în explorările lor. Beneficiile educaționale derivă atât din calitatea imaginilor proiectate, cât și din integrarea sa fluidă în procesul de învățare, în cadrul activităților desfășurate. Folosirea microscopului digital adaugă un plus de interes și plăcere în procesul de învățare, iar proiecțiile încurajează dorința de a afla și furnizează oportunități pentru extinderea vocabularului. Micuții sunt naturali, curioși în legătură cu mediul înconjurător, iar folosirea acestor mijloace educaționale îi încurajează să exploreze natura în detaliu și să abordeze perspective noi. Prin încurajarea curiozității și a explorării, ei își dezvoltă simțurile și capacitatea de gândire critică.

Metodele educative din Reggio Emilia, prioritare sunt relațiile pozitive cu natura și mediul înconjurător. Prin intermediul jocurilor și activităților desfășurate în natură, copiii sunt într-o formă mai bună și mai energici, învățând în același timp să respecte mediul și tot ce oferă acesta. Mediul natural devine un instrument de învățare, îi încurajează pe copii să exploreze și să descopere, să folosească toate simțurile în interacțiunea cu materialele naturale.

Copiii dobândesc o afecțiune specială pentru natură încă de la o vârstă fragedă, pe măsură ce o descoperă și o înțeleg mai bine. Ei sunt încurajați să studieze plantele, insectele, și animalele din mediul lor, să investigheze habitatul acestora și să participe la activități care îi provoacă să gândească și să învețe în mod activ. Prin aprecierea naturii și a contribuției sale, copiii învață să devină adulți responsabili și conștienți de importanța protejării mediului înconjurător.



Exercițiu de reflecție:

Orientați-vă către săptămâna care a trecut și analizați-o din punct de vedere al interacțiunilor pe care le-ați trăit în natură și mediul înconjurător. Au fost acestea un bun prilej de construire a unei interacțiuni favorabile? Reprezintă mediul înconjurător un factor esențial în învățarea activă a copiilor din grupele Reggio Emilia?

CURSUL NR. 3

Curriculum și evaluare în abordarea Reggio Emilia ¹¹[DOBRIN, M.... 72]

Acest curs conține: prezentarea conceptul de curriculum și caracteristicile cheie ale acestuia, munca pe proiecte și rolurile factorilor educaționali implicați în derularea proiectelor și metodele de documentare.

Abordarea Reggio Emilia a fost inițiată de către Loris Malaguzzi și este descrisă ca fiind una dintre cele mai bune pedagogii alternative datorită faptului că propune un sistem centrat în jurul copilului, în care acesta își construiește și își consolidează învățarea atât prin explorarea mediului înconjurător, cât și prin interacțiunea cu persoanele din jurul său.

Curricula Reggio Emilia, presupune că preșcolarii dezvoltă planul de învățare, colaborând și adaptându-se la nevoile lor. Ca co-creator al propriei învățări, copilul contribuie la elaborarea curriculum-ului prin explorare, punerea de întrebări și participare în dialog. Educatorul acționează în calitate de observator atent, dedicându-și atenția la copil și ascultând cu grijă, având rolul de a-l ghida în continuare în procesul său de explorare și descoperire. Copilul adresează propriile întrebări, iar educatorul consideră greșelile ca oportunități de a stimula gândirea, învățarea și descoperirea adevărului. Curriculumul emergent se concentrează pe predare și învățare în care educatorul lansează întrebări și ascultă ideile și discuțiile copiilor. Prin atenta monitorizare a clasei, profesorii pot crea situații de învățare și dezvolta proiecte pe termen lung. Astfel, curriculumul permite procesului de învățare să evolueze ca progresie în spirală, nu ca un proces liniar.

Caracteristicile cheie ale Curriculumului Reggio Emilia:

Fiecare copil este competent, curios, creativ și capabil. Investigarea curiozităților și a intereselor lor poate conduce la o înțelegere mai profundă și la o dorință crescută de a învăța. Educatorii sunt conștienți de capacitățile individuale ale fiecărui copil și au rolul și responsabilitatea de a-i susține și îndruma pe măsură ce se angajează în călătoria lor de învățare.

¹¹ Curriculum și evaluare în Reggio Emilia, autori: Dobrin, M. Augoston, R. Avădanei, A. Barbălată, C. Ene, A. Maghiu, P. Minciună, T. Roșca, E. Stan, L. Trușă, L. Vultur, I.

Imaginea copilului: Toți copiii sunt competenți, curioși, creativi și capabili. Explorarea curiozităților și intereselor lor poate duce la o mai mare înțelegere și o mai mare dorință de a învăța. Educatorii sunt conștienți de potențialul fiecărui copil și este responsabilitatea lor să îi sprijine și să-i ghideze pe copii pe parcursul călătoriei de învățare.

Curriculum în abordarea Reggio Emilia presupune că planul de învățare este generat de copii, colaborând și adaptându-se la nevoile lor. Ca co-creator al propriei învățări, copilul contribuie la elaborarea curriculum-ului prin explorare, punerea de întrebări și participare în dialog. Educatorul intervine în calitate de observator atent, dedicându-și atenția la copil și ascultând cu grijă, având rolul de a-l ghida în continuare în procesul său de explorare și descoperire. Copilul adresează propriile întrebări, iar educatorul consideră greșelile ca oportunități de stimulare a gândirii, învățarea și descoperirea adevărului. Curriculumul emergent reprezintă o metodă de predare și învățare în care educatorul promovează copiilor subiecte de discuții, aceștia având liberă manifestare în emiterea de idei. Cadrul didactic monitorizează atent grupa de preșcolari, astfel el putând crea situații de învățare și planificarea de proiecte tematice pe o perioadă îndelungată. Astfel, curriculumul permite procesului educativ să evolueze ca o progresie în spirală, nu ca un proces liniar.

Lucrul pe proiecte în cadrul curriculumului emergent oferă educatorilor posibilitatea de a facilita explorarea detaliată a domeniilor de interes pentru copii. Educatorii aduc în discuție materiale, concepte și medii care oferă copiilor posibilitatea de a-și exprima ideile și interesele. Copiii dobândesc entuziasm pentru cunoștințe prin capacitatea de a explora în detaliu diverse aspecte ale proiectelor. După realizarea activităților, educatorul examinează reacțiile copiilor la subiectul/tema abordată și ajustează în mod continuu activitățile pentru a le potrivi interesului spirit sau schimbării direcției de învățare. Observațiile sunt documentate de către educator, iar ulterior se reflectează asupra eficacității activităților în colaborare cu colegii, consilier școlar, specialiști în domeniu. Procesul se reia apoi, proiectele putând lua forma unor activități ce se desfășoară de la o zi până la o lună.

Profesorul și rolul acestuia în aplicarea curriculară Reggio este percepută ca fiind mult mai complexă decât simplul rol de educator. Aceștia îndeplinesc mai multe roluri distincte, pe lângă cel tradițional de profesor. Sunt ghizi călăuzind copiii în călătoria învățării, și scribi, înregistrând și reflectând experiențele din clasă. De asemenea, sunt susținători ai copiilor, într-un parteneriat constructiv cu colegii educatori și părinții copiilor, în vederea promovării unui cadru ambiental propice pentru învățare, atractiv și bazat pe sprijinul comunității. Abordarea în fapt subliniază că

adultul (educatorul) nu cunoaște cu adevărat copilul, decât atunci când acesta este prezent, îl observă și descoperă, considerând acest proces ca fiind, în primul rând, o oportunitate de învățare pentru educator.

Rolul mediului în abordarea Reggio Emilia este crucial. Spațiile comune și sălile de grupă sunt considerate al treilea profesor și nu reflectă doar copiii, profesorii sau părinții, ci reprezintă o oglindă a imaginii copilului.

În această perspectivă, sălile inspirate de Reggio sunt văzute ca organisme vii, fiind aranjate cu atenție pentru a stimula explorarea creativă și pentru a încuraja interacțiunea și comunicarea. Aceste spații sunt deschise, atrăgătoare, cu mobilier natural, materiale didactice din „viața reală”, pereți pavați cu oglinzi, ferestre mari care oferă lumină naturală. Sălile de grupă sunt spații în care sunt expuse lucrări de proiect, atât cele finalizate, cât și cele în desfășurare, pentru a povesti experiența celor care împart acel spațiu.

Implicarea părinților în procesul educațional este esențială. Învățarea nu se desfășoară doar în școală, ea continuă și acasă dar și la nivelul comunității din care fac parte. Părinții sunt permanent activați și încurajați să fie parte activă la educația copiilor și să participe la activitățile de zi cu zi din grădiniță, extinzând astfel și consolidând oportunitățile de învățare acasă.

Deoarece observația este întotdeauna subiectivă, este necesară o perspectivă diversificată asupra documentării, iar acest lucru este realizabil prin colaborarea în echipă. În timpul perioadelor de odihnă și somn ale copiilor, educatoarele, consilierul școlar și toții specialiștii în educație din unitatea școlară, organizează întâlniri de lucru unde discută detaliile documentării, în vederea dezvoltării unui program de studiu care să reflecte în mod corespunzător dorințele, interesele, ideile și aptitudinile copiilor.

Prin evidențierea învățării, gândirii și sentimentelor copiilor, documentarea oferă posibilitatea studierii acestora, contribuind la feed-back-ul activității educatorilor și revizuirea curriculumului. Documentarea arată cum se produce învățarea și totodată validează copiii ca fiind ființe competente, implicându-i deopotrivă în diagnosticarea, analiza, și autoevaluarea învățării proprii. Dacă experiențele de învățare ale copiilor sunt documentate, aceștia pot să-și "re-viziteze" și să interpreteze acele momente, consolidându-și astfel cunoștințele și abilitățile.

Există diverse modalități de documentare, analiza fotografiilor, arhivările audio-video, arta abstractă, rezultatele învățării, scrierea în caietul de observații a conversațiilor dintre copii, hărțile de proiect, momentul de lectură, însemnarea evenimentelor cheie ale descoperirilor acestora și repovestirea evenimentelor în succesiune. Profesorii din Reggio Emilia au implementat un sistem unic de documentare colaborativă a experiențelor cotidiene. Un accent deosebit este pus pe modul în care fac cunoscută activitatea copiilor și a cadrelor didactice, evidențind modul în care cadrele didactice se implică în demersurile investigative desfășurate.

De la începerea programului copiilor în grădiniță și până la finalizarea acestuia, cele două cadre didactice monitorizează jocul, activitatea, comportamentul, relațiile și exprimarea emoțională a copiilor. Informațiile semnificative despre copii sunt înregistrate într-o agendă zilnică. Acest document este neobișnuit, flexibil și poate include imagini false ale activității copiilor. Documentul este esențial pentru a construi povestea clasei, fiind o metodă de documentare care necesită capacități de sinteză, cunoștințe solide de psihopedagogie a învățării și o înțelegere profundă a modului în care copiii învață.

În unitățile de învățământ Reggio, întreg spațiu este conceput încât să permită păstrarea pe termen lung a obiectelor, colecțiilor și lucrărilor realizate de copii. Urmele lăsate de activitatea copilului sunt considerate extrem de importante pentru a reconstitui și înțelege ce s-a întâmplat și ce s-a experimentat. Dovada activității copiilor nu este imediat eliminată, ci este păstrată, deoarece reprezintă memoria experiențelor. Se revine asupra lor, se fac observații, se lucrează, se gândește, se formulează ipoteze, și se realizează interpretarea datelor. Astfel, urmele rămân pentru a constitui o amprentă semnificativă a experiențelor trăite.

Aceste materiale sunt instrumente esențiale pentru înțelegerea întregului demers realizat și pentru ghidarea pașilor viitori, evidențind modul în care evoluează și continuă activitățile, precum și materialele necesare pentru viitoarele demersuri. Aceste documente sunt păstrate deoarece oferă o perspectivă asupra continuității în dezvoltarea copilului, dar și în evoluția educatorilor.

Deosebit de importante sunt și portofoliile copiilor care, dețin materialele create de copii, dobândind astfel o valoare pe termen lung și dobândind semnificații noi. Documentele pe o anumită temă pot deveni ulterior publicații, materiale pentru expoziții, pot fi integrate în itinerariile de cercetare și pot fi expuse în oraș. Copilul, ca ființă umană, manifestă o sferă vastă de abilități, posedând o diversitate de modalități de gândire, exprimare, înțelegere și interacțiune cu ceilalți.

Pedagogia din Reggio Emilia se bazează pe descoperirea și formarea tuturor elevilor, cu un accent primordial pe dezvoltarea abilităților lingvistice ale copilului. Această abordare creează o paralelă cu teoria inteligențelor multiple, care servește drept fundament pentru narațiunile prezentate de instituțiile de învățământ.



Temă de grup, obligatorie:

Pe baza conceptelor studiate în Cursul nr. 3, analizați modul în care componentele curriculare Reggio Emilia pot îmbunătăți activitatea instructiv-educativă la clasă. Includeți în analiză atât cadrele didactice, cât și preșcolarii.

Tema va fi realizată pe maxim o pagină și va conține numele membrilor echipei de lucru.”[72].

CURSUL NR. 4¹²

Relația educatoare- copil în Reggio Emilia

Acest curs conține: prezentarea sistemului centrat în jurul copilului, etapele de construire și consolidare a învățării angajându-se în explorarea imaginativă a mediului și interacționând cu indivizi din vecinătatea lui, exerciții de autocunoaștere și de reflecție.

Sistemul Reggio Emilia

Promovăm colaborarea: între copii, între copii și educatori, între părinți și educatori, iar această abordare este extrem de benefică. Procesul de învățare este gradual și se construiește pe baza intereselor individuale ale copilului, cu sprijinul și ghidarea educatorului și a familiei, care acționează ca parteneri în observarea și facilitarea dezvoltării acestuia. Educatoarea invocă prezumția că fiecare copil este o ființă curioasă, avidă de explorare și descoperire, cu un potențial creativ și nelimitat, capabil să perceapă și să descifreze omenirea în nenumărate feluri, contribuind astfel în mod relevant la evoluția personală.

Aceasta reprezintă fundamentul pe care se construiesc eforturile educaționale, unde educatorul și părintele recunosc și apreciază unicitatea fiecărui copil, fără a avea așteptări preconcepționate în ceea ce privește limitele capacităților sau potențialului său. Astfel, interacțiunea

¹² Suport de curs elaborat de prof. drd. Dobrin Mihaela

cu copilul devine naturală și liberă de orice constrângeri, fără a transmite implicit sau explicit ideea că acesta ar fi incapabil să atingă anumite realizări sau să depășească anumite obstacole.

Educatorul devine un partener activ în procesul de învățare al copilului, renunțând la rolul tradițional de "maestru" sau "conducător" al învățământului, așa cum era în vechile școli pitagoreice. El se plasează în mijlocul unei continuări a propriului său proces de învățare, lucrând împreună cu micuții pe care îi angrenează în acest demers. Așa cum subliniază Hewett (2001), „Ca partener al copilului, Educatoarea este înăuntrul situației de învățare.” Educatorul devine mai degrabă un ghid și supraveghetor, preocupat să înțeleagă nevoile și interesele individuale ale copilului, în timp ce el însuși se află într-un proces continuu de învățare și auto-reflecție. În cadrul alternativei Reggio Emilia, educatorul se concentrează mai mult pe documentare și pe procesul învățării, mai puțin pe rezultatele finale, creând astfel o comunitate în cadrul clasei și oferind un ghidaj personalizat pentru fiecare copil. Acest aspect nu ne determină să înțelegem că lipsesc țintele, ci dimpotrivă, acestea sunt stabilite clar și sunt urmărite prin intermediul activităților integrate și al proiectelor comunității clasei.

Abordarea Reggio Emilia, alături de educația centrată pe joc, constituie o temelie extraordinară pentru a transforma experiența școlară a copiilor într-o activitate plăcută și atrăgătoare. În acest mediu, ideile și interesele fiecărui copil sunt prețuite și încurajate, oferindu-le posibilitatea să exploreze liber în clasă, în natură și în comunitatea lor. Prin această abordare, ei devin proprii lor cercetători; devin observatori, curioși, pun întrebări și sunt încurajați să-și exprime potențialul, fiind văzuți ca membri capabili și contribuitori activi ai comunității noastre. Aceasta reprezintă un început autentic și puternic - în loc să li se spună că nu pot, ei sunt încurajați de profesori cu entuziasm să exploreze împreună: „Cum putem? Haideți să încercăm să aflăm!” Am avut ocazia să urmăresc prezentările și filmele care ilustrează întâlnirile zilnice ale cadrelor didactice, discuțiile privind observațiile notate în caiete, și am înțeles cât de satisfăcător este pentru acești profesori să vadă evoluția intereselor copiilor. Astfel, fiecare an școlar devine o călătorie unică, iar rolul de educator devine un act constant de creativitate, fără ca vreun an să fie identic cu cel precedent. Acest cadru oferă un suport minunat pentru sprijinirea copiilor și asigură o durabilitate necesară pentru noi, profesorii, oferind o libertate creativă amplă în cadrul curriculumului, menținându-l captivant și interesant atât pentru preșcolari, cât și pentru noi, ca adulți.

Se pune în practică un sistem de centru integrativ, în care acesta construiește și întărește cunoștințele prin investigarea mediului înconjurător (mediul care nu doar educa, ci și servește drept sursă de cercetare comună) și prin interacțiunea activă cu persoanele din jurul său. În cadrul

abordării Reggio Emilia, copilul se bucură de o libertate totală de acțiune, fiind într-o conexiune continuă cu alte persoane fizice (copii, părinți, cadre didactice) și cu împrejurimile exterioare, care este bogat și stimulat, oferind o varietate de situații de cunoaștere prin examinare directă prin intermediul simțurilor, prin investigare și încercare.

Totodată, copiii își construiesc propriile lor cunoștințe, fiind exploratori naturali. Din punctul de vedere al adulților, ei reprezintă ființe pline de potențial, cu idei și perspective unice asupra lumii. Educatorul nu este văzut ca o autoritate supremă care dictează copilului ce să gândească, ci mai degrabă ca un observator atent, un în dezvoltarea cunoștințelor și întăritor al legăturilor de grup, astfel încât copiii să se învețe unii pe alții. Învățarea este cu adevărat axată pe elev, iar punctul de plecare în orice activitate educațională sunt propunerile, dorințele și nevoile copilului. Adultul respectă alegerile copilului și creează mediul de învățare potrivit, precum și materialele și instrumentele necesare. El îl îndrumă pe copil prin menținerea unui dialog deschis, folosind întrebări care îi stimulează potențialul, îi activează gândirea și îi încurajează să interacționeze cu ceilalți colegi.

Legătura dintre educator și copil este profundă, plină de afecțiune reciprocă, fundamentată pe empatie, respect, înțelegerea individualității fiecăruia, încredere necondiționată și colaborare autentică. Se construiește un parteneriat solid în care atât educatorul, cât și copilul sunt văzuți ca fiind egali în procesul de cunoaștere, autodescoperire și explorare a lumii din jur.

Educatorul se axează pe procesul de învățare, punând accentul pe stimularea și menținerea entuziasmului copiilor pentru a-și călăuzi propria lor educație. Această focalizare nu implică lipsă de interes sau absență. Mai degrabă, educatorul este conectat la nevoile individuale ale fiecărui copil, răspunzându-le cu delicatețe, empatie și oferindu-le sprijin și îndrumare pentru a învăța. Cu toate acestea, această abordare nu exclude stabilirea obiectivelor. Dimpotrivă, educatorul are obiective bine definite și monitorizează progresul fiecărui copil în direcția lor.

Pentru educator, este esențial să demonstreze un interes profund și să înțeleagă subiectul învățării, care este supus observației în diverse momente ale zilei și prin documentarea atentă efectuată împreună cu colegii din echipa educațională. Pentru a evita pierderea informațiilor valoroase despre copil, sunt utilizate instrumente eficiente de colectare a datelor, cum ar fi reportofonul, telefonul mobil, aparatul foto etc.

Adultul îndeplinește rolul de mentor și ghid - educatorul este perceput ca un partener al copilului în procesul său de învățare; prin analizarea, observarea și documentarea atentă a progresului copilului, el poate facilita și îndruma experiențele de învățare. Contribuțiile părinților, prin ideile, informațiile și experiențele aduse, aduc accesibilitate și familiaritate procesului educațional. Înainte de a începe diferite activități cu copilul, filosofia Reggio îndeamnă educatorul

să încerce să înțeleagă ce îl pasionează pe copil, ce ar dori să descopere. Pentru a face acest lucru, este necesar să ai o discuție cu el sau să observi cu atenție desenele, picturile sau jocurile sale (interesele copilului sunt adesea reflectate în activitățile sale).

Educatorea este privită ca un partener de colaborare în mod constant cu preșcolarii, nu doar îi educă. În cadrul acestui model, nu există un curriculum pregătit dinainte sau un program de testare, iar copiii pot rămâne cu un educator până la vârsta de 3 ani pentru a stabili o relație de învățare stabilă. Educatorele vor planifica lecții bazate pe interesele individuale ale fiecărui copil și îi vor implica permanent în procesul de învățare, adresându-le întrebări și explorând subiectul împreună cu ei, nu doar oferindu-le activități, ci și observându-i în mod activ.

Astfel, abordarea Reggio Emilia se concentrează pe învățarea care își are centrul în jurul intereselor fiecărui copil, fiind naturală și pornind din curiozitatea acestuia. Prin acest mod de a învăța, copilul își cultivă plăcerea de a descoperi cunoștințe, dezvoltându-și astfel abilitatea crucială de a învăța pe tot parcursul vieții. Această abordare îi permite să rămână mereu adaptabil și capabil să se reinventeze în orice context, inclusiv pe piața muncii în continuă schimbare. Învățarea se desfășoară în principal prin intermediul proiectelor, care pot fi integrate direct în viața de zi cu zi. Munca pe proiecte ocupă un loc central în pedagogia Reggio Emilia, iar aceste proiecte sunt adesea inspirate din jocuri, conversații și observații atente ale copiilor, fiind construite pe baza intereselor lor autentice. Tematicile proiectelor se nasc din experiența cotidiană a copilului, cum ar fi florile, umbrele, ploaia sau orașul. Durata unui proiect poate varia de la câteva ore până la un an întreg, iar accentul este pus pe procesul învățării în sine, nu pe produsul final. Dat fiind că suntem predispuși biologic să învățăm prin descoperire, natura reprezintă un subiect principal de explorare. Din acest motiv, corpul profesoral a ales să se concentreze pe un proiect legat de *margarete*. Pentru a planifica și implementa proiectul în mod eficient, profesorii se documentează în mod riguros și concep activități adecvate, alegând cu grijă materialele de lucru disponibile pentru copii, totul având loc într-un cadru de comunicare și colaborare optimă între toți membrii comunității școlare. Nicio decizie legată de materiale nu este luată la întâmplare, ci este supusă unui proces de studiu și discuție în cadrul corpului profesoral, iar materialele alese sunt selectate pentru a promova relațiile între copii și între copii și cadrele didactice.

La începutul proiectului, copiii au avut ocazia să observe, să fotografieze și să filmeze un câmp de margarete, având educatorul în rolul de ghid, adresându-le întrebări care să le stârnească curiozitatea. Copiii au folosit toate simțurile în explorarea mediului. Investigarea a continuat la grădiniță, folosind fotografiile și filmările realizate în mediul natural, copiii examinând fiecare

aspect al naturii margaretei așa cum se poate observa în mod obișnuit în natură. Descoperirile au fost investigate de copii folosind diverse tehnici, cum ar fi mărirea imaginilor pentru a analiza în detaliu și pentru a elabora, utilizând laboratoarele de lumină, tehnologice și sensibile - fiecare formă, semn și cuvânt au fost studiate cu atenție. În abordarea Reggio Emilia, investigarea este o conversație între cine suntem și subiectul observat, fiind un procedeu de înțelegere și conexiune, o componentă empatică care ne ajută să învățăm atât despre subiect, cât și despre noi înșine. Cercetarea are o natură morfologică și antropologică.



Un aspect esențial al pedagogiei Reggio Emilia în timpul desfășurării unui proiect este documentarea procesului prin utilizarea de afișe mari de perete cunoscute sub numele de "pereți vorbitori" sau prin intermediul unui jurnal. Aceste instrumente permit părinților să observe și să înțeleagă activitatea desfășurată de copii, iar personalului didactic să identifice și să integreze variante interdisciplinare în activitățile lor pedagogice.

În această paradigmă educațională, copilul beneficiază de o libertate totală pentru a explora mediul înconjurător, pentru a-și descoperi propria identitate și pentru a reflecta, pregătindu-se astfel pentru viața de adult. Metoda Reggio Emilia pune accentul pe comunitate, pe legătura dintre copil, părinte și educator, și pe implicarea lor activă în procesul educațional, adaptat necesităților individuale ale fiecărui copil. Planul de învățământ al Reggio Emilia se conturează organic din curiozitățile atât ale copilului, cât și ale educatorului.

În contrast cu sistemul de învățământ din România, în care educatorul este cel care controlează și coordonează întregul proces de învățare, abordarea Reggio Emilia subliniază faptul că educatorul este un partener în acest proces. Înainte de a începe acest demers, profesorul trebuie să observe cu atenție copilul pentru a putea selecta activitățile și mediile de învățare potrivite pentru el.

Această abordare educațională se concentrează pe nevoile și interesele individuale ale copilului, recunoscând că învățarea trebuie să fie relevantă și semnificativă pentru a fi eficientă. Aici, punctul de vedere al copilului este deplin respectat, fiind încurajat în mod constant să își urmeze propriul drum în procesul său educațional.

Echipa de profesori, contând din două sau trei educatoare, alături de o specialistă în pedagogie și o specialistă în arte plastice, creează și propune activități adaptate la interesele și dorințele individuale ale copiilor. Astfel, întregul proces de învățare devine unul plăcut, atrăgător, stimulat și natural. În această abordare, natura este considerată un laborator valoros pentru explorare și învățare. Cunoștințele în domeniul tehnicilor de grafică și pictură permit educatoarei să creeze scenarii diverse și să ofere copiilor o gamă variată de experiențe artistice și creatoare.

În acest context, rolul educatoarei este acela de a observa și de a evalua în mod constant progresul copilului pe durata întregului proces educațional, dar și de a fi ghida învățarea prin intermediul activităților planificate special pentru el. Astfel, copiii învață într-un mediu colaborativ, interacționând cu ceilalți colegi și învățând unii de la alții. Educatoarea oferă sprijin și îndrumare, însă nu furnizează soluții directe, ci încurajează progresul individual al fiecărui copil. Tema propusă nu trebuie finalizată rapid, ci trebuie să fie explorată într-un mod divers și variat.

Prin cercetare și descoperire împreună cu ceilalți colegi, copiii ajung să își pună întrebări, să experimenteze situații noi și să dobândească experiențe unice. Ei își dezvoltă teorii și ipoteze pentru a explica fenomenele și procesele observate sau pentru a-și exprima ideile și sentimentele personale.

Conform acestei abordări, copilul devine un participant activ în propriul său proces de învățare, devenind autor și chiar partener activ în procesul educațional. Acest proces se desfășoară în conformitate cu interesele, contribuția, implicarea, creativitatea, imaginația, curiozitatea, întrebările și interpretările sale individuale.

Educatoarea, având o înțelegere profundă a nivelului de dezvoltare și a intereselor fiecărui copil, organizează contexte de învățare personalizate care să-i ajute pe aceștia să avanseze spre etapa următoare de progres și cunoaștere. Lucrând cu grupuri mici de copii, formată din maxim 4-5 copii per educatoare, aceasta poate să observe și să acorde atenție fiecărui copil în mod individualizat.

În același timp, copilului i se oferă oportunitatea de a interacționa cu ceilalți membri ai grupului și de a contribui la activitățile desfășurate în cadrul acestuia. Activitățile creative, precum pictura, desenul, modelarea lutului etc., sunt parte integrantă a procesului de exprimare a creativității, imaginației și individualității fiecărui copil. În acest fel, accentul se pune pe procesul creativ în sine, iar nu pe rezultatul final sau pe comparații între lucrări sau copii. Nu există presiune sau competiție în cadrul activităților artistice; în schimb, se încurajează descoperirea manierei în care fiecare copil gândește și se exprimă, fără a se pune accent pe realizarea unui obiect sau produs

final. În acest context, copiii nu sunt judecați ca fiind artiști sau non-artiști, nu li se impune să copieze lucrările colegilor sau să evite greșelile, ci li se oferă șansa de a crea conexiuni între idei și de a dezvolta un ochi sensibil pentru lumea din jurul lor.

În perspectiva lui Malaguzzi, modul în care un adult percepe un copil va influența modul în care interacționează și îl abordează, motiv pentru care educatoarea trebuie să acorde o atenție deosebită observării și evaluării continue a copilului. Aceasta își propune să înțeleagă întregul potențial al copilului, precum și dorințele și interesele acestuia.

Astfel, în cadrul procesului de învățare, educatoarea devine un fel de regizor, oferind copilului diverse materiale pentru a explora. Aceste materiale pot fi naturale, colectate din mediul înconjurător, sau pot fi materiale artificiale, precum hârtie, carton, cărbune sau materiale reciclabile, care prezintă forme și texturi diverse. Copiii sunt încurajați să folosească aceste materiale în diferite activități și să le interpreteze și să le utilizeze în moduri variate și creative. În această perspectivă, natura reprezintă o sursă importantă de mistere ce așteaptă să fie descoperite de către cei curioși.

Scopul principal este să se ofere copiilor oportunitatea de a-și exprima liber creativitatea și imaginația, de a face legături și conexiuni între idei și de a-și exprima modul unic de gândire și interpretare a lumii înconjurătoare.

Abordarea Reggio Emilia este ghidată de curiozitatea naturală a copiilor, de conexiunea lor profundă cu mediul în care trăiesc și de încrederea că fiecare copil are capacitatea de a-și atinge potențialul maxim. Copilul este privit ca fiind un individ frumos, puternic, creativ și plin de dorințe și aspirații, iar interesele sale, întrebările pe care le pune și mediul în care se dezvoltă influențează modul în care se joacă.

Jucăriile oferite copiilor joacă un rol semnificativ în stimularea creativității și a explorării. Oferindu-le libertatea de a-și crea propriile jocuri și aventuri, se promovează independența și gândirea inovatoare. Pe măsură ce se implică în jocurile lor, copiii dezvoltă abilități sociale, își dezvoltă limbajul, investighează concepte matematice și științifice, exprimă creativitatea și explorează arta. Natură este integrată în mod natural în scenariile de joc și în excursii, iar copiii descoperă și alte culturi într-un mod semnificativ. În timp ce se joacă, copiii sunt profund absorbiți și implicați în explorarea lumii din jurul lor.

După ce au observat copiii, educatoarele au creat adesea provocări menite să stimuleze conversația, experimentarea, atenția și gândirea acestora. Aceste provocări pot fi bazate pe subiecte pe care copiii le învață sau care îi interesează. Educatoarele pot contribui la joc și descoperirea unui subiect prin proiectarea și aranjarea unor elemente semnificative în diferite locuri din clasă, cum ar fi o hartă, elemente ale naturii care captivază interesul copiilor, întrebări lansate de educatori sau de copii, cântece interpretate, întâmplări, cărți, activități considerate interesante de unul sau mai mulți copii sau prin stabilirea unor condiții specifice, precum tema școlii.

În centrele de educație timpurie din Reggio Emilia, relația dintre educator și copil promovează libertatea de gândire și acțiune. Aici, copiii au posibilitatea să își dezvolte abilitățile de auto-reflecție, evaluându-și constant propriul proces de învățare, activitățile desfășurate și reacțiile lor. Această abordare îi pregătește pe copii să devină adulți creativi și flexibili, capabili să gândească în mod inovativ și să își depășească limitele convenționale.

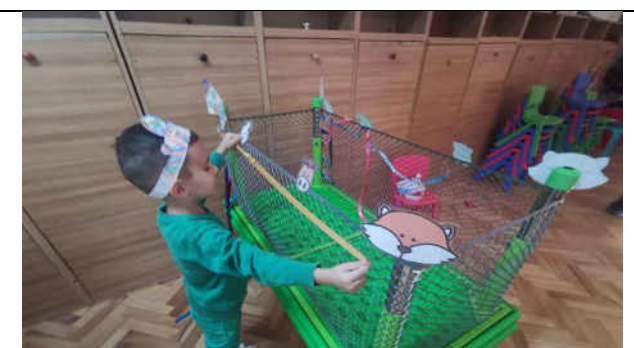
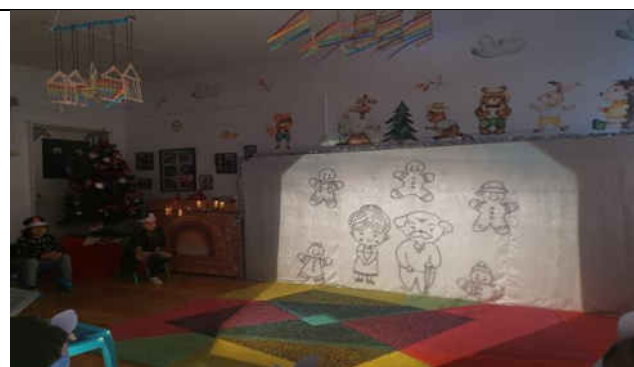


Temă obligatorie, în echipă:

Discutați în echipe de 3-4 despre situațiile în care v-ați asumat unul din rolurile prezentate în curs, raportându-vă la experiența dumneavoastră. După discuții, realizați următoarele:

1. Concepeți un joc de rol în care interacțiunile dintre rolul asumat de educatoare și cel al copilului să fie diferit,
2. Clasificați aceste roluri în funcție de importanța pe care considerați că o au în parteneriatul cu preșcolarii.

Imagini ale activității integrate Reggio Emilia „Omulețul de turtă dulce!”



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, DOBRIN MIHAELA , declar pe propria-mi răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatele cercetărilor și realizărilor științifice personale.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Dobrin Mihaela

Semnătura:

Data:

CURRICULUM VITAE

DATE PERSONALE:

Nume: DOBRIN MIHAELA

Cetățenia: Română

Data nașterii: 05.08.1973

Locul nașterii: Tîrgu Bujor

STUDII:

2019-2024 - Program de studii doctorale, Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova, specializarea Management educational;

2012-2014 - Studii de masterat, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România, specializarea Management educațional;

2006-2011 - Studii de licență, Universitatea Științele Educației din București, România, Facultatea de Psihopedagogie, Specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar.

STAGII DE FORMARE CONTINUĂ / PERFEȚIONARE (selectiv):

2023 - Programul de formare continua acreditat prin OME nr.4740/19.08.2022 „PROF III-Management educational în context mentorat”, Casa Corpului Didactic Brăila, România;

2022- Stagiul de mobilitate în cadrul Proiectului POCU/446/6/22 „Educație timpurie incluzivă și de calitate (ETIC)-vizită de studio în Regio Emilia, Italia;

2021- Program de pregătire a profesorilor evaluatori pentru examenele și concursurile naționale (CPEECN)-învățământ preșcolar, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, București.

DOMENII DE INTERES ȘTIINȚIFIC:

Pedagogie generală: educația elevilor, educația părinților; Psihologia educației și a învățării: particularități ale învățării la diferite vârste.

ACTIVITATE PROFESIONALĂ (selectiv):

2021-prezent: Inspector școlar pentru educație timpurie la Inspectoratul Școlar Județean Galați;

2017 - prezent: Formator CCD- Casa Corpului Didactic Galați;

2016-prezent: Evaluator în sistemul formării profesionale continue, Inspectoratul Școlar Județean Galați;

2012 – prezent: (suspendat temporar ca metodist)- Metodist și membru al consiliului consultativ de specialitate Inspectoratul Școlar Județean Galați;

2010-prezent: Mentor pentru cadrelor didactice-nivel educație timpurie la Inspectoratul Școlar Județean Galați;

2006- prezent: Instructor de părinți, Casa corpului didactic Galați – furnizor de formare continua;

2012-2021: Director- Grădinița cu program prelungit „Tedi”, Galați, județul Galați și structură (Grădinița cu program prelungit „Ciprian Porumbescu” Galați)

2019 – 2020: Expert conținut didactic pentru educație timpurie- Inspectoratul Școlar Județean Galați, Str. Portului nr. 55 B, Galați, Județul Galați Proiect „ORIZONT – „Educație pentru comunitatea viitorului” POCU/74/6/18/108062;

2007 – 2012: Educatoare, Profesor pentru învățământul preșcolar Grădinița cu program prelungit „Tedi”, Galați;

2000-2007: Educatoare, Profesor pentru învățământul preșcolar -Grădinița cu program normal structură a Școlii Gimnaziale Drăgușeni, Galați;

1999-2000: Învățător la Școala Gimnazială Drăgușeni, Galați

PARTICIPĂRI LA PROIECTE ȘI PARTENERIATE ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE (selectiv):

2011-2013: Expert pe termen lung în cadrul Proiectului regional POSDRU -„PEER (Profesioniști în Educație Europeană și Reformă)";

2019-2020: Expert conținut didactic pentru educație timpurie Proiect „ORIZONT – „Educație pentru comunitatea viitorului” POCU/74/6/18/108062;

2019-2023: Inițiator și organizator al Proiectului transfrontalier „Punți de prietenie”, în România și Republica Moldova;

PARTICIPĂRI LA FORURI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

(selectiv):

2020: Conferința Științifică Internațională „Creativitatea și dezvoltarea personală - Modalități de integrare socială și educativă”, Iași, România;

2021: Conferința Științifică Internațională Multidisciplinară ICM VI 2021, „Inovație, creativitate și management în sec.XXI”, România;

2021: Conferința Științifică Internațională „Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale” Chișinău;

2022: Conferința Științifică Internațională „Conferința republicană a cadrelor didactice”, Tiraspol, Chișinău;

2023: Conferința Științifică Internațională „Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în contextul provocărilor actuale” Arad, România.

2023: Conferința Științifică a doctoranzilor „Probleme actuale ale științelor umanistice”, Chișinău.

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE PUBLICATE (selectiv):

- Program de formare continuă- activitatea integrată în pedagogia alternativă Reggio Emilia. *În revista științifică de pedagogie și psihologie „Univers pedagogic” nr. 1 (81), Chișinău, 2024. pp 103-107, ISSN:1811-5470.*

-Noi abordări curriculare din perspectiva educației moderne. *În culegerea Conferinței Științifice Anuale a doctoranzilor cu participare internațională „Probleme actuale ale științelor umanistice” Chișinău, 2023, pp 85-89*

- Innovation and applicability of the Reggio Emilia approach in early 223ducation. *In Acta et commentationes. Științe ale Educației. Tiraspol, Categoria B, 2023, nr. 4(34), pp. 76-82. ISSN 1857-0623. CZU:[373.2.013.75\(498\)](#)*

- The educational environment in the Reggio Emilia approach. *In: Acta et commentationes. Științe ale Educației. Tiraspol, Categoria B. 2023, nr. 3(33), pp. 166-174. ISSN 1857-0623*

- Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar – noi abordări ale educației moderne. *In: Revista Pro Universitaria SRL acreditată CNCȘ în domeniul Științelor Umaniste și CNATDCU (lista A2-Panel 4) în domeniul Științelor Sociale. București. 2023. pag 341-352. ISBN 978-606-26-1818-6*

-Activitatea integrate-accente noi în curriculum pentru educație timpurie. *În „ Calitatea în educație-imperativ al societății contemporane ”, vol 1,2020, Chișinău, ISBN 978-9975-46-6; 978-9975-46-483-3;*

- Blocaje și rezistențe în procesul de schimbare din grădiniță. *In: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol.19, Partea 1, Chișinău. CEP UPS „I.Creangă”, 2021, pp. 154-161. ISBN 978-9975-46-235-8.*

- Rolul cadrelor didactice în realizarea procesului de schimbare educațională. *In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Seria 22, Vol.2, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. CEP UPS „I.Creangă”. pp. 172-178. ISBN 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2*

-Formarea profesională a cadrelor didactice în contextual provocărilor educației modern. *În „ Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextual provocărilor societale ”, 2021, Chișinău, ISBN 978-9975-46-567-0.*

- Studiu privind atitudinea cadrelor didactice din grădiniță față de schimbarea educațională. *In: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol.20, Partea 1, 11 mai 2022. Chișinău. CEP UPS „I.Creangă”. pp. 55-58. ISBN 978-9975-46-636-3. ISSN 1857-0267*

-Componentele procesului de schimbare educațională. *In: Conferința științifică națională cu participare internațională- conferința republicană a cadrelor didactice. Tiraspol- Chișinău. 2022. pp. 29.*

MENTIUNI, DISTINCȚII:

2019: Distincția „Gradație de merit” decernată de Inspectoratul Școlar Județean Galați pentru pregătirea cadrelor didactice debutante din învățământul gălățean.

LIMBI STRĂINE:

-limba franceză

DATE DE CONTACT:

Adresa de domiciliu: România, Galați, str. Nae Leonard nr. 45, Bloc Z6A, sc. 2, ap. 37;
Telefon: 004-0745168851; E-mail: mioaradobrin@yahoo.com.