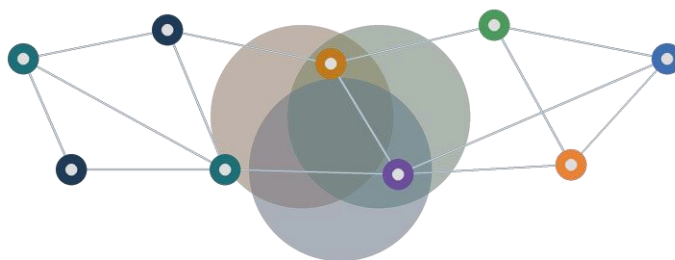


Procedură de integrare curriculară transversală a dezvoltării competențelor socio-emoționale

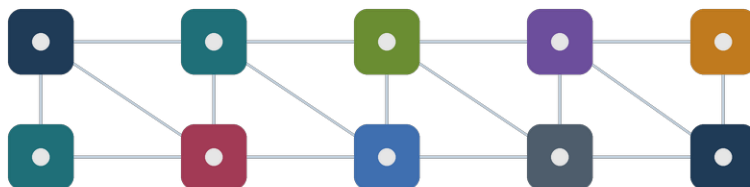
Ghid practic pentru cadrele didactice — Grădiniță.



PARTEA I

Cadrul metodologic

Fundamentarea teoretică și modelele de integrare curriculară a competențelor socio-emoționale



1. Preambul: Necesitatea și relevanța integrării curriculare a competențelor socio-emoționale

1.1. Necesitatea integrării competențelor socio-emoționale în curriculumul școlar

În ultimele două decenii, competențele socio-emoționale au devenit un obiect central al cercetării educaționale și al politicilor publice, pe fondul acumulării consistente de dovezi empirice privind rolul lor în susținerea performanței academice, adaptării socio-școlare, sănătății mintale și funcționării sociale pe termen lung. Meta-analizele asupra intervențiilor sistematice indică efecte pozitive asupra rezultatelor academice, asupra comportamentelor prosociale și asupra reducerii dificultăților emoționale și comportamentale (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). În aceeași direcție, literatura de sinteză arată că aceste efecte sunt mai robuste atunci când intervențiile sunt implementate consecvent și în relație cu activitatea școlară curentă, nu ca inițiative ocazionale sau marginale (Weissberg et al., 2015; Jones et al., 2017).

Dincolo de impactul observabil în perioada școlară, studiile longitudinale susțin asocierea dintre competențele socio-emoționale dezvoltate în copilărie și adolescență și beneficii de durată, incluzând integrare socială mai bună, niveluri mai ridicate de bunăstare și rezultate favorabile la vârsta adultă (Heckman & Kautz, 2012; Moffitt et al., 2011). Aceste rezultate au contribuit la consolidarea unui consens științific privind faptul că educația formală vizează nu doar acumularea de cunoștințe, ci și formarea unor resurse personale și sociale care susțin învățarea, relaționarea și participarea responsabilă la viața comunității (Elias et al., 1997; Darling-Hammond et al., 2020).

În acest context, cadrele conceptuale promovate la nivel internațional au facilitat clarificarea și sistematizarea competențelor socio-emoționale, sprijinind includerea lor în documente de politică educațională și în reforme curriculare. De exemplu, inițiativele de tip CASEL sau OECD au contribuit la formularea unor repere operaționale și la dezvoltarea unor instrumente de planificare și evaluare, ceea ce a făcut posibilă trecerea de la recunoașterea importanței competențelor socio-emoționale la încercări de integrare la nivel curricular (OECD, 2015; Weissberg et al., 2015). Cu toate acestea, recunoașterea importanței competențelor socio-emoționale nu a fost însoțită în mod sistematic de dezvoltarea unor metodologii coerente de integrare curriculară, capabile să ghideze practica didactică de zi cu zi și să susțină continuitatea implementării (Humphrey et al., 2016; Jones & Bouffard, 2012).

1.2. Limitele abordărilor curente și decalajul dintre cercetare și practică

Literatura de specialitate semnalează un decalaj persistent între validarea științifică a eficienței intervențiilor orientate spre competențe socio-emoționale și modalitățile concrete de implementare în școală (Jones & Bouffard, 2012; Humphrey et al., 2016). În numeroase sisteme educaționale, competențele socio-emoționale sunt abordate prin programe paralele, lecții separate sau activități extracurriculare, care funcționează în afara curriculumului disciplinar propriu-zis. În aceste condiții, competențele socio-emoționale sunt întâlnite de elevi ca „episod” educațional, nu ca dimensiune recurentă a învățării școlare. Această separare conduce frecvent la fragmentarea experiențelor de învățare, la lipsa continuității și la dificultăți de transfer al competențelor socio-emoționale în contexte academice autentice. Cercetările arată că intervențiile care nu sunt conectate la activitatea curriculară curentă sunt mai greu de susținut pe termen lung și tind să aibă un impact redus în absența unei coerențe la nivel instituțional (Elias et al., 1997; Jones et al., 2017). În plus, atunci când competențele socio-emoționale sunt tratate ca responsabilitate individuală a unor profesori sau ca inițiative punctuale, apare un risc major de implementare inegală: elevii au acces la experiențe foarte diferite, cu criterii neclare și fără progresie.

Aceste limite sunt explicabile prin natura competențelor socio-emoționale, care se formează prin participarea repetată la situații de învățare ce implică efort cognitiv, interacțiune socială, gestionarea dificultăților și feedback, în contexte semnificative pentru elevi. În absența integrării în sarcini academice autentice, competențele socio-emoționale rămân dependente de context și dificil de generalizat (Elias et al., 1997; Darling-Hammond et al., 2020). Prin urmare, problema centrală nu este „dacă” competențele socio-emoționale sunt importante, ci „cum” pot fi integrate curricular într-un mod coerent, fezabil și sustenabil.

1.3. Premisa metodologică de integrare a competențelor socio-emoționale în procesul de predare-învățare

Metodologia de față pornește de la premisa că dezvoltarea și consolidarea competențelor socio-emoționale devin eficiente și sustenabile atunci când acestea sunt integrate funcțional în activități cognitive autentice, cu miză academică reală. Competențele socio-emoționale nu sunt concepute ca un domeniu autonom de conținut și nici ca obiective paralele ale predării, ci ca resurse care se dezvoltă prin implicarea elevilor în sarcini disciplinare relevante, provocatoare și social mediate, în care sunt necesare asumarea efortului, cooperarea, ajustarea strategiilor și reflectarea asupra procesului.

Această perspectivă este convergentă cu literatura care arată că experiențele educaționale cu impact ridicat sunt cele care conectează dimensiunile cognitive, sociale și emoționale ale învățării, fără a le trata ca sectoare separate ale curriculumului (Darling-Hammond et al., 2020). În același timp, cercetările despre învățarea autoreglată și despre emoțiile trăite în contexte academice evidențiază rolul strategiilor de planificare, monitorizare și ajustare a abordării de lucru, precum și influența dispozițiilor emoționale asupra implicării și persistenței (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Pekrun, 2006). În acest cadru, integrarea competențelor socio-emoționale se exprimă ca design didactic: situațiile de învățare sunt proiectate astfel încât elevii să exerseze competențe socio-emoționale în timp ce lucrează efectiv pe conținuturi disciplinare.

În consecință, integrarea competențelor socio-emoționale nu poate fi realizată printr-o formulă universală sau printr-un set de activități standardizate, aplicabile uniform tuturor disciplinelor. Ea presupune utilizarea diferențiată a unor modele de integrare curriculară, adaptate specificului disciplinelor, nivelurilor de școlaritate și contextelor educaționale. Metodologia propusă își asumă această diversitate și oferă un cadru coerent pentru integrarea competențelor socio-emoționale în predarea disciplinară, fără a afecta rigoarea academică și fără a suprasolicita curriculumul.

1.4. Modele de integrare curriculară a competențelor socio-emoționale (SEL)

Integrarea curriculară reprezintă un concept central în teoria curriculumului, fiind definită ca proces de proiectare prin care conținuturile, competențele și experiențele de învățare sunt conectate intenționat, coerent și funcțional, depășind fragmentarea disciplinară tradițională (Jacobs, 1989; Drake & Burns, 2004). Literatura de specialitate tratează integrarea curriculară ca un ansamblu de modele distincte, fiecare corespunzând unui anumit nivel de profunzime a integrării și unui anumit tip de relație între discipline, competențe și contexte de învățare. În acest sens, integrarea competențelor socio-emoționale nu poate fi realizată în absența unor modele explicite de organizare curriculară, deoarece competențele socio-emoționale nu funcționează ca „unități de conținut”, ci ca resurse care se dezvoltă prin exersare repetată și contextualizată în situații de învățare variate (Elias et al., 1997; Jones & Bouffard, 2012).

În context școlar, aceste modele sunt relevante deoarece permit: ancorarea competențelor socio-emoționale în sarcini disciplinare autentice, evitarea supraîncărcării curriculumului prin adăugiri paralele, crearea de contexte variate de exersare și asigurarea progresiei și coerenței pe termen lung (Drake & Burns, 2004; Fogarty, 1991).

Metodologia de față utilizează 10 modele de integrare curriculară, consacrate în literatura de specialitate (Beane, 1997; Drake, 2012; Fogarty, 1991; Jacobs, 1989):

- Modelul „cuibărit” (Nested model)
- Modelul partajat (Shared model)
- Modelul tematic (Thematic/Webbed model)
- Modelul infuzat (Infused model)
- Modelul interdisciplinar
- Modelul bazat pe probleme (Problem-Based Learning)
- Modelul bazat pe proiecte (Project-Based Learning)
- Modelul transdisciplinar

- Modelul integrativ centrat pe elev (Beane)
- Modelul de tip rețea (Networked model)

1.4.1. Modelul „cuibărit”: integrarea competențelor socio-emoționale în arhitectura internă a învățării disciplinare

Modelul cuibărit descrie o formă de integrare curriculară în care competențele socio-emoționale sunt integrate direct în structura sarcinilor de învățare, fără a fi tratate ca element adiacent sau ca „strat suplimentar” al lecției. Integrarea nu se realizează prin adăugarea unor activități separate, ci prin proiectarea intenționată a sarcinilor astfel încât acestea să solicite simultan procesarea cognitivă specifică disciplinei, gestionarea efortului și interacțiunea socială structurată. În tipologiile integrării curriculare, modelul este descris ca strategie prin care mai multe dimensiuni ale învățării sunt înglobate în aceeași secvență didactică, elevul lucrând concomitent pe conținuturi și pe competențe transversale (Fogarty, 1991).

Relevanța modelului cuibărit constă în faptul că reflectă condițiile reale ale învățării: sarcinile academice presupun dificultate, incertitudine, feedback și interacțiune cu ceilalți. În acest cadru, competențele socio-emoționale sunt exersate direct în situații cu miză cognitivă reală, ceea ce este asociat cu rezultate mai robuste decât intervențiile izolate sau punctuale (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). De exemplu, sarcinile de rezolvare de probleme sau de argumentare pot genera dificultate și necesită ajustarea abordării de lucru, iar activitățile de colaborare cu roluri clare pot solicita asumarea responsabilității și coordonarea cu colegii.

Din perspectivă pedagogică, modelul cuibărit presupune o proiectare mai fină decât simpla „muncă pe grupuri”. Nu este suficientă organizarea elevilor în echipe pentru a afirma integrarea competențelor socio-emoționale: este necesară interdependență reală a sarcinii, norme de comunicare explicite, roluri funcționale și criterii clare pentru proces, nu doar pentru produs. Practici precum distribuirea rolurilor (facilitator, sumarizator, verificator al argumentelor, observator al procesului) sau momente scurte de reflecție ghidată fac comportamentele socio-emoționale observabile și reduc riscul ca procesul social să rămână implicit și inegal (Elias et al., 1997).

În termeni de integrare curriculară, modelul cuibărit este adecvat ca „model de bază” pentru disciplinele cu conținut vast, deoarece nu cere timp separat, ci o schimbare de design didactic: aceeași lecție, dar cu o arhitectură care include procesul socio-emoțional ca parte legitimă a învățării.

1.4.2. Modelul partajat: integrarea competențelor socio-emoționale prin convergență conceptuală între discipline

Modelul partajat descrie o formă de integrare curriculară în care două discipline colaborează explicit în jurul unor concepte, procese sau competențe comune, care devin nucleu de organizare a experiențelor de învățare. Spre deosebire de formele de integrare bazate pe aliniere temporală sau conexiuni punctuale, modelul partajat presupune asumarea comună a unor obiective și o proiectare coordonată a activităților, menținând identitatea epistemologică a fiecărei discipline (Jacobs, 1989; Fogarty, 1991). Integrarea nu constă în amestecarea conținuturilor, ci în valorificarea deliberată a suprapunerilor conceptuale și competențiale dintre discipline.

Relevanța modelului partajat pentru integrarea competențelor socio-emoționale este ridicată, deoarece multe cerințe socio-emoționale apar în contexte disciplinare diferite și pot fi consolidate prin expunere recurentă și coerentă. Modelul partajat creează cadrul în care elevii întâlnesc cerințe similare în două discipline, în contexte cognitive diferite, dar convergente, ceea ce sprijină stabilizarea așteptărilor educaționale și consistența practicilor la nivel de școală (Elias et al., 1997; Weissberg et al., 2015).

Din punct de vedere al implementării, modelul partajat presupune coordonare între cadrele didactice: clarificarea obiectivelor comune, a comportamentelor așteptate și a criteriilor de feedback formativ, chiar dacă evaluarea rămâne în principal disciplinară. În absența acestei coordonări, integrarea riscă să rămână formală, iar cerințele socio-emoționale să fie abordate fragmentat. Literatura despre curriculumul integrat

subliniază că succesul modelului depinde decisiv de calitatea colaborării profesionale (Jacobs, 1989; Drake & Burns, 2004).

Un avantaj semnificativ al modelului partajat este echilibrul dintre profunzimea integrării și fezabilitatea instituțională: nu presupune reorganizarea majoră a curriculumului, dar oferă un cadru robust pentru coerență.

1.4.3. Modelul tematic: integrarea competențelor socio-emoționale prin organizarea curriculumului în jurul unor nuclee de sens

Modelul tematic presupune organizarea experiențelor de învățare în jurul unei teme centrale, la care contribuie mai multe discipline, fiecare din propria perspectivă epistemologică și metodologică. Tema funcționează ca nucleu de sens care structurează conținuturile, activitățile și sarcinile de învățare, facilitând conexiuni între domenii și oferind elevilor un cadru coerent pentru explorarea unor probleme complexe (Fogarty, 1991; Drake & Burns, 2004). Integrarea nu se realizează prin dizolvarea disciplinelor, ci prin alinierea lor în jurul unei problematice comune.

Modelul tematic este valoros pentru integrarea competențelor socio-emoționale atunci când tema are relevanță personală și socială, deoarece creează contexte naturale pentru dialog, confruntarea de perspective și reflecție asupra semnificației experiențelor de învățare (Elias et al., 1997). În astfel de contexte, competențele socio-emoționale nu sunt introduse artificial, ci sunt exersate prin natura activităților solicitate de tema explorată.

Implementarea eficientă presupune selecția atentă a temei și proiectarea riguroasă a activităților. Riscul principal este superficialitatea: tema devine pretext de alăturare de conținuturi dacă nu există întrebări generatoare, activități care cer dialog și cooperare și momente de sinteză. Literatura despre motivație și implicare indică faptul că elevii sunt mai angajați atunci când percep învățarea ca relevantă și conectată la preocupări reale (Ryan & Deci, 2000). Modelul tematic poate susține această relevanță, cu condiția să rămână ancorat în obiectivele curriculare ale disciplinelor.

1.4.4. Modelul infuzat: integrarea competențelor socio-emoționale ca parcurs transversal și continuitate instituțională

Modelul infuzat descrie o formă de integrare curriculară în care competențele socio-emoționale sunt asumate explicit ca dimensiuni transversale ale curriculumului și sunt integrate sistematic în predarea disciplinelor prin obiective de proces, rutine didactice și practici de feedback. Spre deosebire de modelele definite printr-o unitate specifică de integrare (de exemplu, sarcină, temă, problemă sau proiect), modelul infuzat operează la nivelul continuității curriculare și al coerenței instituționale, urmărind stabilizarea unor așteptări recurente în experiența școlară (Fogarty, 1991; Elias et al., 1997).

În acest model, competențele socio-emoționale nu sunt asociate unei teme sau unui demers punctual, ci devin parte a „normalității” didactice: norme de colaborare, rutine de reflecție, criterii de feedback orientate spre proces și consistență între discipline. Această continuitate răspunde uneia dintre condițiile frecvent asociate cu intervențiile de calitate: integrarea în rutina zilnică și susținerea la nivel de școală, nu doar la nivel de clasă (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015).

Implementarea modelului infuzat presupune claritate curriculară și coordonare: formularea explicită a competențelor socio-emoționale vizate, operaționalizarea comportamentelor așteptate și includerea lor în feedbackul formativ în mod consecvent, în toate disciplinele. Fără aceste elemente, infuzarea riscă să rămână doar declarativă, iar practica să fie inegală (Elias et al., 1997; CASEL, 2020).

Un avantaj major al modelului infuzat este potențialul de scalare și sustenabilitate: odată stabilite reperele și rutinele comune, integrarea competențelor socio-emoționale poate fi menținută chiar și atunci când se alternează, în mod natural, diferite modele de integrare (cuibărit, tematic, PBL/PjBL etc.).

1.4.5. Modelul interdisciplinar: integrarea competențelor socio-emoționale prin construirea de sens din perspective disciplinare multiple

Modelul interdisciplinar presupune integrarea deliberată a conținuturilor, competențelor și metodelor din două sau mai multe discipline în jurul unor concepte, probleme sau întrebări comune, cu planificare coordonată și, frecvent, cu evaluare armonizată (Jacobs, 1989; Drake & Burns, 2004). Spre deosebire de modelele în care disciplinele coexistă în paralel, modelul interdisciplinar urmărește construirea de sens prin dialogul dintre perspective disciplinare distincte, fără a anula specificul epistemologic al fiecăreia.

Relevanța pentru integrarea competențelor socio-emoționale este ridicată deoarece demersul interdisciplinar creează contexte de învățare caracterizate prin complexitate cognitivă și socială: elevii lucrează cu informații diverse, negociază interpretări și coordonează contribuții, ceea ce impune reguli explicite de comunicare și cooperare. În plus, confruntarea controlată a perspectivelor stimulează dialogul argumentativ și gestionarea dezacordului în mod constructiv (Beane, 1997; Darling-Hammond et al., 2020).

Implementarea eficientă necesită proiectare riguroasă și coordonare între cadrele didactice: definirea comună a obiectivelor, clarificarea contribuțiilor disciplinare și proiectarea unor sarcini care cer integrare reală, nu doar juxtapunere. În absența acestor condiții, integrarea riscă să fie redusă la o succesiune de activități separate, iar potențialul formativ să fie diminuat (Drake, 2012; Jacobs, 1989).

1.4.6. Modelul bazat pe probleme (Problem-Based Learning): integrarea competențelor socio-emoționale prin confruntarea cu situații autentice și ambigue

Modelul bazat pe probleme (Problem-Based Learning – PBL) organizează învățarea în jurul unor probleme autentice, slab structurate, care nu pot fi rezolvate prin aplicarea mecanică a unor proceduri sau prin reproducerea de informații, ci necesită investigație, colaborare, luare de decizii și reflecție asupra procesului (Barrows, 1986; Hmelo-Silver, 2004). În acest model, problema precede instruirea formală și funcționează ca declanșator al învățării, iar disciplinele devin resurse pentru înțelegerea și abordarea situației.

Relevanța PBL pentru integrarea competențelor socio-emoționale derivă din natura problemelor autentice: acestea sunt incomplete, ambigue și deschise către soluții multiple, ceea ce solicită elevilor persistență, coordonare în grup și ajustarea strategiilor de lucru. Prin urmare, competențele socio-emoționale sunt exersate ca parte a funcționării reale a grupului și a procesului de rezolvare, nu ca activități adăugate ulterior.

Un element distinctiv al PBL este accentul pe reflecția asupra procesului: grupurile sunt încurajate să analizeze modul în care au lucrat, ce dificultăți au întâmpinat și ce ajustări sunt necesare. Aceste momente susțin explicitarea criteriilor de colaborare și consolidarea rutinei de feedback orientat spre proces (Elias et al., 1997). Implementarea necesită probleme bine calibrate și un rol clar al profesorului ca facilitator, pentru a preveni blocajele și funcționarea disfuncțională a grupurilor (Hmelo-Silver, 2004).

1.4.7. Modelul bazat pe proiecte (Project-Based Learning): integrarea competențelor socio-emoționale prin angajament susținut, responsabilitate și colaborare

Modelul bazat pe proiecte (Project-Based Learning – PjBL) organizează procesul de învățare în jurul unor proiecte complexe, desfășurate pe o perioadă mai lungă de timp, care presupun investigarea unei întrebări sau probleme relevante, elaborarea unui produs final și prezentarea acestuia către o audiență autentică (Krajcik & Blumenfeld, 2006; Thomas, 2000). Proiectele implică un angajament susținut, atât cognitiv, cât și social, și solicită coordonarea eforturilor individuale și colective pe termen mediu și lung.

Relevanța pentru integrarea competențelor socio-emoționale este ridicată deoarece proiectele solicită planificare, gestionarea timpului, asumarea responsabilităților, cooperare și negocierea deciziilor în echipă. În plus, produsul final și prezentarea publică cresc miza activității și impun practici consistente de feedback și revizuire. Literatura despre învățarea cooperativă subliniază importanța structurării colaborării prin roluri, interdependență și responsabilitate individuală (Johnson & Johnson, 2009).

Implementarea eficientă presupune ghidaj pe proces, nu doar pe produs: criterii clare, repere intermediare, feedback formativ și momente de reflecție asupra funcționării echipei. În absența acestora, proiectele pot deveni exerciții de management al sarcinilor, iar distribuția implicării între elevi rămâne inegală (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Componenta de evaluare autentică și de prezentare poate fi susținută prin criterii transparente și standarde de calitate explicitate (Wiggins, 1998).

1.4.8. Modelul transdisciplinar: integrarea competențelor socio-emoționale prin abordarea problemelor reale dincolo de granițele disciplinare

Modelul transdisciplinar reprezintă una dintre cele mai profunde forme de integrare curriculară, orientând procesul de învățare către înțelegerea și abordarea unor probleme complexe din viața reală, relevante pentru elevi și pentru comunitate (Beane, 1997; Drake, 2012). În acest model, disciplinele nu mai constituie punctul de plecare al proiectării curriculare, ci devin resurse utilizate în funcție de nevoile generate de problemă.

Relevanța pentru integrarea competențelor socio-emoționale este ridicată deoarece problemele reale implică în mod natural perspective multiple, valori, consecințe și responsabilitate. Elevii sunt puși în situația de a analiza efecte asupra oamenilor și comunităților, de a formula soluții și, uneori, de a propune acțiuni concrete. În astfel de contexte, competențele socio-emoționale sunt exersate ca parte a participării și a asumării rolurilor, nu ca „lecții separate”.

Implementarea modelului transdisciplinar presupune flexibilitate curriculară și sprijin instituțional, precum și structurarea atentă a activităților: norme de colaborare, repere clare și spații de reflecție, astfel încât experiența să rămână educațională și gestionabilă. Literatura despre învățarea profundă și orientată spre probleme reale susține potențialul acestor abordări pentru relevanță și transfer (Darling-Hammond et al., 2020).

1.4.9. Modelul integrativ centrat pe elev (Beane): integrarea competențelor socio-emoționale prin curriculum construit din experiențele și preocupările elevilor

Modelul integrativ centrat pe elev, formulat și teoretizat de Beane, propune o reconceptualizare a curriculumului în care punctul de plecare nu îl constituie disciplinele sau conținuturile prescrise, ci întrebările, experiențele și preocupările reale ale elevilor (Beane, 1997). Curriculumul este construit prin negociere și dialog, iar disciplinele sunt utilizate ca resurse pentru explorarea unor probleme semnificative pentru elevi.

Relevanța pentru integrarea competențelor socio-emoționale este fundamentală deoarece elevii sunt implicați activ în definirea sensului învățării, în luarea deciziilor și în asumarea responsabilității pentru parcursul lor. Integrarea se produce prin însăși structura participativă a demersului: elevii formulează întrebări, argumentează, negociază și construiesc reguli de funcționare, în condițiile păstrării rigorii academice prin facilitarea profesorului.

Implementarea presupune competență profesională ridicată și o cultură a clasei bazată pe dialog și structură. În absența unei facilitări ferme, există riscul ca autonomia să fie confundată cu lipsa de organizare, ceea ce poate diminua eficiența demersului (Beane, 1997; Darling-Hammond et al., 2020).

1.4.10. Modelul de tip rețea (Networked model): integrarea competențelor socio-emoționale prin învățare conectată, colaborare extinsă și participare socială

Modelul de tip rețea descrie o formă de integrare curriculară care extinde procesul de învățare dincolo de granițele clasei și ale instituției școlare, prin conectarea elevilor la rețele mai largi de persoane, resurse, comunități și contexte de învățare. În acest model, cunoașterea este construită prin interacțiuni multiple, iar elevii sunt poziționați ca participanți activi în comunități de practică, nu doar ca receptori ai conținuturilor livrate de profesor (Goodyear et al., 2014; Siemens, 2005).

Relevanța pentru integrarea competențelor socio-emoționale este ridicată deoarece elevii interacționează cu persoane și roluri diverse, în contexte cu miză autentică: colaborare cu experți, parteneri comunitari, alte grupuri de elevi sau organizații. Aceste experiențe solicită adaptare la norme de comunicare, asumarea responsabilității și gestionarea interacțiunilor într-un cadru mai complex decât cel al clasei. Modelele de învățare socială și participare în comunități de practică susțin importanța acestor contexte pentru formarea unor comportamente funcționale în rețele sociale diverse (Bandura, 1986; Wenger, 1998).

Implementarea presupune ca profesorul să aibe un rol predominant de facilitator și curator de experiențe, stabilirea unor norme clare de comunicare și integrarea reflecției asupra experiențelor, astfel încât participarea extinsă să rămână sigură și educațional relevantă.

2. Operaționalizarea integrării competențelor socio-emoționale în activitățile didactice

2.1. Repere generale privind competențele socio-emoționale vizate în metodologie

Integrarea competențelor socio-emoționale în curriculum nu presupune introducerea unui set rigid de competențe „predate” separat, ci configurarea unor experiențe de învățare în care aceste competențe sunt activate, exersate și consolidate funcțional în interiorul activităților disciplinare. În această perspectivă, competențele socio-emoționale sunt tratate ca finalități educaționale transversale, care sprijină participarea elevilor la învățare, calitatea interacțiunilor educaționale și capacitatea de a face față cerințelor școlare, în contexte reale de lucru (Elias et al., 1997; Weissberg et al., 2015).

Din punct de vedere conceptual, sunt valorizate reperele care tratează competențele socio-emoționale ca dezvoltări educaționale progresive, ce pot fi susținute prin practici didactice și rutine instituționale coerente (OECD, 2015; CASEL, 2020).

În acord cu literatura de implementare, metodologia delimitează câteva caracteristici generale ale competențelor socio-emoționale relevante pentru integrarea curriculară:

- sunt dependente de context, ceea ce impune exersare repetată în situații variate și autentice, nu activități izolate (Jones & Bouffard, 2012; Perkins & Salomon, 1992);
- se manifestă prin comportamente observabile în situații de învățare (de exemplu, în modurile de colaborare, comunicare, gestionare a dificultății și utilizare a feedbackului), ceea ce permite susținerea lor prin proiectare didactică și evaluare formativă (Elias et al., 1997; Weissberg et al., 2015);
- nu sunt tratate ca trăsături fixe, ci ca rezultate ale unor experiențe educaționale sistematice, care pot fi influențate prin calitatea proiectării și consistența implementării (Heckman & Kautz, 2012; Moffitt et al., 2011);
- devin sustenabile atunci când sunt integrate în rutina zilnică a predării, cu așteptări coerente și feedback regulat, nu doar prin programe paralele (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Humphrey et al., 2016).

Prin urmare, metodologia nu fixează din start o listă de competențe, ci propune un cadru de lucru în care competențele socio-emoționale sunt selectate, formulate și urmărite în raport cu cerințele activităților disciplinare și cu tipurile de integrare curriculară utilizate (Fogarty, 1991; Jacobs, 1989; Drake & Burns, 2004). Această abordare păstrează rigoarea curriculară, evită supraîncărcarea și reduce riscul ca integrarea competențelor socio-emoționale să rămână declarativă.

2.2. Principii de selecție și formulare a competențelor socio-emoționale vizate

Selecția competențelor socio-emoționale vizate a fi dezvoltate se poate face în funcție de patru criterii operaționale:

- Relevanța pentru învățarea școlară (de exemplu, susținerea angajamentului în sarcină, funcționarea în contexte de colaborare, participarea la dialog academic);
- Compatibilitatea cu natura disciplinei, în sensul în care competențele pot fi activate în mod natural prin tipuri de activități specifice (de exemplu, argumentare, investigare, rezolvare de probleme, proiect);
- Posibilitatea de integrare fără „supliment curricular”, adică fără adăugarea unor secvențe separate care fragmentează lecția;
- Fezabilitatea evaluării formative, prin criterii și descriptori de proces integrați în sarcina disciplinară.

Prin urmare, formularea competențelor socio-emoționale vizează nu aspecte generale, ci formulări funcționale, conectate la cerințe de învățare și la situații didactice recurente, astfel încât elevii să le întâlnească în mod repetat, în contexte variate și cu criterii coerente de feedback (OECD, 2015; Jones & Bouffard, 2012). Această logică reduce riscul tratării competențelor socio-emoționale ca „temă în plus” și

crește probabilitatea ca ele să devină parte a culturii didactice curente (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

2.3. Niveluri de integrare: de la „înglobare în sarcină” la proiectare curriculară extinsă

Integrarea competențelor socio-emoționale poate avea intensități diferite, iar metodologia propune o abordare graduală, care permite adaptarea la resursele și constrângerile reale ale școlii. În termeni operaționali, distingem trei niveluri, fiecare compatibil cu modelele curriculare descrise anterior (Fogarty, 1991; Jacobs, 1989; Drake & Burns, 2004).

- Nivelul 1: Integrare în arhitectura sarcinii (micro-integrare). Competențele socio-emoționale sunt înglobate în sarcini disciplinare obișnuite prin cerințe de proces: reguli de colaborare, norme de dialog, roluri funcționale, repere de autoreglare a activității și momente scurte de reflecție asupra modului de lucru. Acest nivel este compatibil în special cu modelul cuibărit și poate deveni „standard minim” de integrare în disciplinele cu presiune ridicată de conținut (Fogarty, 1991).
- Nivelul 2: Integrare prin proiectare coordonată (mezzo-integrare). Competențele socio-emoționale sunt urmărite prin secvențe didactice proiectate explicit, în colaborare între discipline sau în jurul unor teme/unități comune. Accentul cade pe consistența cerințelor și pe expunerea elevilor la contexte variate de aplicare, ceea ce susține stabilitatea și transferul (Jacobs, 1989; Perkins & Salomon, 1992).
- Nivelul 3: Integrare extinsă, orientată spre probleme/proiecte (macro-integrare). Competențele socio-emoționale sunt activate în mod sistematic în contexte de învățare de durată, cu miză autentică (PBL/PJBL/transdisciplinar/rețea), unde colaborarea, responsabilitatea și reflecția asupra procesului sunt condiții de funcționare ale activității. Acest nivel are potențial ridicat, dar presupune timp, coordonare și sprijin instituțional (Barrows, 1986; Hmelo-Silver, 2004; Krajcik & Blumenfeld, 2006; Drake, 2012).

Această gradație permite școlii să adopte integrarea competențelor socio-emoționale ca demers realist: se poate începe prin micro-integrare (rutină didactică), apoi se poate avansa spre forme coordonate și, unde contextul permite, spre proiecte și probleme autentice.

2.4. Evaluare formativă și monitorizarea progresului în integrarea competențelor socio-emoționale

În metodologia propusă, evaluarea este concepută ca mecanism de susținere a învățării și a integrării competențelor socio-emoționale, nu ca instrument de clasificare sau etichetare a elevilor. În consecință, evaluarea competențelor socio-emoționale este realizată preponderent sub forma evaluării formative a procesului, integrată în activitățile disciplinare curente și raportată direct la modul în care elevii lucrează în situațiile de învățare.

Evaluarea nu vizează trăsături personale sau dispoziții afective generale, ci comportamente și strategii observabile, manifestate în contexte concrete de învățare: modul de colaborare, comunicarea în cadrul activității, gestionarea dificultăților, utilizarea feedbackului și asumarea responsabilităților. Această abordare este în acord cu literatura de specialitate, care subliniază că evaluarea eficientă a competențelor socio-emoționale trebuie să fie contextualizată, descriptivă și orientată spre progres (Elias et al., 1997; Weissberg et al., 2015).

Pentru monitorizarea progresului, metodologia recomandă utilizarea unui set restrâns de instrumente simple și uzuale, compatibile cu practica de evaluare din școala românească, utilizate în mod flexibil și fără încărcare birocratică:

- Rubrici de proces asociate situațiilor de învățare, care descriu, în termeni clari și accesibili, niveluri diferite ale modului de lucru (de exemplu: colaborare, respectarea regulilor de comunicare, argumentarea ideilor, perseverența în fața dificultății). Aceste rubrici sunt utilizate în principal pentru feedback formativ și pentru sprijinirea autoreglării elevilor, nu pentru notare.

- Instrumente scurte de auto-reflecție și co-reflecție, aplicate selectiv după activități relevante (de exemplu, câteva întrebări ghidate de tipul: ce a funcționat, ce a fost dificil, ce putem face diferit data viitoare). Reflecția este menținută la un nivel funcțional, fără a deveni un exercițiu formal sau repetitiv.
- Observația sistematică a cadrului didactic, realizată în timpul activităților de la clasă, prin consemnări simple sau repere mentale privind modul de lucru al elevilor (de exemplu, respectarea regulilor stabilite, implicarea în activitate, cooperarea în grup). Această observație nu presupune fișe elaborate sau documente suplimentare, ci sprijină ajustarea intervențiilor didactice și formularea feedbackului.

În această logică, progresul în integrarea competențelor socio-emoționale nu este urmărit prin măsurări rare, abstracte sau standardizate, ci prin semnale recurente în activitatea curentă de la clasă, observate și discutate în contexte de învățare reale. Cercetările sintetizate în meta-analize arată că implementarea consecventă a practicilor formative, cu criterii clare și feedback regulat, este asociată cu efecte educaționale mai puternice și mai stabile decât intervențiile punctuale sau sporadice (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

În același timp, literatura privind implementarea programelor de educație socio-emoțională subliniază importanța coerenței instituționale și a alinierii dintre obiective, practici didactice și evaluare. Atunci când așteptările privind modul de lucru al elevilor sunt formulate clar și susținute constant de evaluare formativă, integrarea competențelor socio-emoționale devine parte a culturii școlare și nu o inițiativă dependentă de eforturi individuale izolate (CASEL, 2020; Humphrey et al., 2016).

3. Utilizarea modelelor de integrare curriculară în proiectarea didactică

Integrarea competențelor socio-emoționale nu este un act simbolic și nici rezultatul alegerii unui model „mai modern”, ci o decizie pedagogică situată, care trebuie să țină cont de obiectivele disciplinare, de caracteristicile elevilor și de constrângerile instituționale. În lipsa unor repere metodologice clare, modelele riscă să fie aplicate formal sau episodic, fără impact asupra experienței reale de învățare.

3.1. Alegerea modelului de integrare: o decizie pedagogică situată

Utilizarea unui model de integrare curriculară trebuie înțeleasă ca o decizie de proiectare didactică, nu ca opțiune ideologică sau preferință metodologică personală. Modelele diferă prin nivelul de complexitate, prin cerințele de coordonare și prin tipul de experiențe de învățare pe care le generează. Prin urmare, ele nu sunt interschimbabile și nici nu pot fi utilizate uniform în toate contextele.

- Primul criteriu de alegere este natura obiectivelor disciplinare și a conținutului. În situațiile în care predarea este caracterizată de densitate mare de conținut și ritm alert (frecvent întâlnite în școala românească), modelele care nu presupun timp suplimentar sau reorganizare curriculară sunt mai adecvate. În aceste cazuri, integrarea competențelor socio-emoționale se realizează prin modul de lucru al elevilor, nu prin activități dedicate. În schimb, atunci când obiectivele permit explorare, investigare sau dezbateri, pot fi utilizate modele care presupun coordonare între activități sau discipline.
- Un al doilea criteriu este nivelul de autonomie al elevilor. Modelele care implică probleme slab structurate sau proiecte de durată solicită capacitatea elevilor de a-și regla activitatea și de a colabora eficient. În clasele în care aceste competențe nu sunt încă formate, introducerea directă a unor modele complexe poate conduce la blocaje și la pierderea sensului didactic. În aceste situații, este justificată utilizarea inițială a modelelor cu nivel redus de complexitate, care permit construirea graduală a competențelor de proces.
- La nivel organizațional, alegerea modelului depinde de gradul de coordonare profesională existent în școală. Modelele care presupun colaborare între cadre didactice (partajat, tematic, interdisciplinar) necesită un minim de aliniere și planificare comună. În lipsa acestora, integrarea rămâne adesea la nivel declarativ. Prin contrast, modelul cuibărit poate fi implementat individual de fiecare profesor, ceea ce îl face central în metodologia propusă.
- În fine, un criteriu esențial este sustenabilitatea. Integrarea competențelor socio-emoționale produce efecte doar atunci când este realizată consecvent, pe termen mediu și lung. Din acest motiv, metodologia privilegiază modelele care pot deveni rutină didactică și recomandă utilizarea modelelor mai complexe ca extensii planificate, nu ca practici dominante.

3.2. Modelul cuibărit: standardul minim de integrare în situațiile de învățare

În contextul școlii românești, modelul cuibărit este propus ca standard minim de integrare a competențelor socio-emoționale în activitatea didactică curentă. Această poziționare nu se bazează pe o ierarhizare teoretică a modelelor de integrare, ci pe un criteriu pragmatic esențial: fezabilitatea implementării. Modelul cuibărit nu presupune restructurarea curriculumului, introducerea unor discipline sau activități suplimentare și nici alocarea unui timp didactic distinct, ci vizează modificarea modului de proiectare și conducere a situațiilor de învățare existente.

În practica curentă, activitățile care implică interacțiune socială (lucrul în grup, discuțiile dirijate, rezolvarea colaborativă de sarcini) sunt frecvente, însă modul de lucru al elevilor rămâne adesea implicit. Elevilor li se solicită să „lucreze împreună” sau să „discute”, fără ca așteptările privind colaborarea, comunicarea sau gestionarea dificultăților să fie clar formulate, observate și susținute prin feedback. În aceste condiții, interacțiunea socială există, dar nu este transformată într-o experiență educațională ghidată, iar diferențele de implicare, autoreglare sau responsabilitate rămân neadresate sistematic. Ca urmare, competențele socio-emoționale pot apărea incidental, dar nu sunt dezvoltate intenționat și coerent.

Modelul cuibărit răspunde acestei probleme prin explicitarea cerințelor de proces în interiorul situației de învățare, fără a modifica obiectivele disciplinare sau structura generală a lecției. Lecția rămâne disciplinară, obiectivul principal rămâne cognitiv, însă modul de lucru al elevilor este tratat ca o componentă legitimă a proiectării didactice, nu ca un efect secundar al activității.

Din perspectivă metodologică, utilizarea modelului cuibărit presupune proiectarea situației de învățare pornind de la patru repere clare și recurente:

- Formularea obiectivelor operaționale, derivate din competențele specifice ale programei școlare. Modelul cuibărit nu introduce obiective socio-emoționale paralele, ci operează exclusiv în interiorul obiectivelor disciplinare, evitând astfel fragmentarea curriculară.
- Explicitarea cerințelor de proces, care vizează modul în care elevii urmează să lucreze pentru atingerea obiectivului disciplinar. Aceste cerințe pot privi colaborarea (de exemplu, distribuirea rolurilor, responsabilitatea individuală), comunicarea (reguli de dialog, argumentare, ascultare activă) sau gestionarea dificultății (persistență, solicitarea sprijinului, ajustarea strategiilor). Cerințele sunt formulate clar și sunt cunoscute elevilor înainte sau în timpul activității.
- Crearea unei interdependențe funcționale reale, astfel încât realizarea sarcinii să depindă de contribuția fiecărui elev. Interdependența nu este declarativă, ci structurală: sarcina este concepută astfel încât participarea fiecărui membru să fie necesară pentru finalizarea activității. În absența acestei condiții, lucrul în grup riscă să devină inegal și să nu susțină dezvoltarea competențelor socio-emoționale.
- Utilizarea feedbackului formativ asupra procesului, formulat pe parcursul activității sau la final, cu accent pe strategii și comportamente observabile, nu doar pe corectitudinea rezultatului. Feedbackul vizează modul de colaborare, comunicarea, gestionarea dificultăților și ajustarea modului de lucru, sprijinind autoreglarea și progresul elevilor.

Această structură metodologică permite transformarea interacțiunii sociale implicite într-o experiență de învățare ghidată, intenționată și repetabilă. Prin utilizarea consecventă a acelorași repere de proces în contexte disciplinare diferite, modelul cuibărit poate deveni rutină didactică, contribuind la stabilizarea comportamentelor socio-emoționale și la transferul acestora în situații de învățare noi. Din acest motiv, modelul cuibărit constituie fundamentul metodologic al integrării competențelor socio-emoționale și punctul de plecare pentru utilizarea modelelor de integrare mai complexe.

3.3. Modele de integrare la nivel „mezzo”: repere metodologice de proiectare didactică

Modelele de integrare la nivel „mezzo” (partajat, tematic, interdisciplinar) presupun depășirea situației de învățare izolate și organizarea coerentă a mai multor activități sau discipline în jurul unor repere comune. Din perspectivă metodologică, valoarea acestor modele nu constă în complexitatea lor teoretică, ci în capacitatea de a crea consistență în cerințele de proces și de a expune elevii, în mod repetat, la aceleași așteptări privind modul de lucru.

În lipsa unor repere metodologice explicite, aceste modele riscă să rămână la nivel de coordonare formală (teme comune, titluri similare, planificări paralele), fără impact real asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale. Din acest motiv, metodologia tratează fiecare model prin aceeași grilă de proiectare, centrată pe: unitatea de integrare, formularea obiectivelor, cerințele de proces, tipul de interdependență și modalitățile de feedback.

3.3.1. Modelul partajat: repere metodologice de proiectare

În modelul partajat, integrarea competențelor socio-emoționale se realizează prin alinierea cerințelor de proces în două discipline distincte, care funcționează în paralel, pe o perioadă delimitată de timp.

- Unitatea de integrare. Unitatea de integrare este unitatea de învățare sau secvența didactică coordonată, nu lecția individuală. Fiecare disciplină își păstrează structura curriculară proprie, dar planifică activități în același interval temporal, cu cerințe de proces comune.
- Obiectivele disciplinelor și obiectivele de proces. Fiecare disciplină formulează obiective operaționale proprii, derivate din competențele specifice ale programei. În paralel, este formulat un set comun de

obiective de proces, care vizează modul de lucru al elevilor (de exemplu: argumentare respectuoasă, ascultare activă, colaborare structurată). Aceste obiective de proces nu sunt formulate separat ca „obiective SEL”, ci sunt integrate în descrierea activităților.

- Cerințe de proces explicite și comune. Cerințele de proces sunt formulate în termeni similari în ambele discipline (aceleași reguli de dialog, aceleași așteptări privind colaborarea), astfel încât elevii să recunoască stabilitatea cerințelor, chiar dacă sarcinile cognitive diferă. Această consistență este esențială pentru internalizarea comportamentelor socio-emoționale.
- Interdependență funcțională între experiențele de învățare. Interdependența nu se manifestă la nivelul conținuturilor, ci la nivelul experienței elevilor: competențele de proces exersate într-o disciplină sunt reluate și consolidate în cealaltă. Elevii sunt puși în situația de a transfera moduri de lucru, nu informații.
- Feedback formativ coerent. Feedbackul asupra modului de lucru este formulat folosind criterii similare în ambele discipline, chiar dacă evaluarea produselor rămâne disciplinară. Accentul cade pe progresul elevilor în raport cu cerințele de proces, nu pe performanța comparativă între discipline.

3.3.2. Modelul tematic: repere metodologice de proiectare

În modelul tematic, integrarea competențelor socio-emoționale se realizează prin organizarea mai multor situații de învățare în jurul unei teme comune, care funcționează ca nucleu de sens și ca generator de contexte de interacțiune.

- Unitatea de integrare. Unitatea de integrare este tema sau unitatea tematică, care structurează mai multe situații de învățare, în cadrul uneia sau mai multor discipline. Tema nu înlocuiește obiectivele disciplinare, ci oferă un cadru comun pentru activități diferite.
- Obiective disciplinelor și obiective de proces urmărite de temă. Obiectivele disciplinelor sunt formulate distinct, în funcție de specificul fiecărei activități. În paralel, sunt formulate obiective de proces legate de participarea elevilor la explorarea temei (de exemplu: exprimarea opiniilor, negocierea sensurilor, gestionarea dezacordului). Acestea sunt activate de natura temei, nu introduse artificial.
- Cerințe de proces recurente. Cerințele de proces sunt reluate în mod sistematic în activitățile asociate temei (discuții, analize, lucrări de grup), astfel încât elevii să întâlnească aceleași așteptări privind comunicarea și colaborarea în contexte variate, dar coerente.
- Interdependență funcțională generată de temă. Interdependența apare prin faptul că înțelegerea temei presupune contribuții multiple și confruntarea de perspective. Elevii depind unii de alții pentru a construi sensul, iar competențele socio-emoționale devin condiții de funcționare ale activității.
- Feedback formativ centrat pe participare și proces. Feedbackul vizează modul în care elevii participă la explorarea temei: claritatea exprimării, respectarea regulilor de dialog, capacitatea de a integra puncte de vedere diferite. Evaluarea produselor rămâne disciplinară, dar feedbackul asupra procesului este constant și explicit.

3.3.3. Modelul interdisciplinar: repere metodologice de proiectare

Modelul interdisciplinar presupune integrarea competențelor socio-emoționale prin realizarea unor sarcini sau produse comune, care necesită contribuția reală a mai multor discipline.

- Unitatea de integrare. Unitatea de integrare este sarcina comună sau produsul integrat, care nu poate fi realizat fără aportul fiecărei discipline implicate. Integrarea nu se produce prin succesiune de activități, ci prin convergență funcțională.
- Obiective disciplinelor distincte și obiective de proces comune. Fiecare disciplină formulează obiective operaționale proprii, clar delimitate. În același timp, sunt formulate obiective de proces comune, care vizează colaborarea, negocierea deciziilor și coordonarea contribuțiilor în cadrul sarcinii comune.
- Cerințe de proces explicite pentru lucrul integrat. Cerințele de proces includ reguli clare privind comunicarea între membri, distribuirea rolurilor, gestionarea conflictelor de idei și utilizarea

feedbackului în cadrul echipei. Aceste cerințe sunt formulate înainte de începerea activității și sunt reluate pe parcurs.

- Interdependență funcțională între discipline și elevi. Interdependența este structurală: fără contribuția fiecărei discipline și a fiecărui membru al echipei, sarcina nu poate fi finalizată. Această condiție transformă competențele socio-emoționale din „obiective secundare” în resurse necesare pentru rezolvarea sarcinii.
- Feedback formativ dublu: disciplinar și de proces. Feedbackul este formulat atât asupra calității contribuțiilor disciplinare, cât și asupra modului de colaborare și coordonare. Accentul cade pe modul în care echipa funcționează și își ajustează strategiile, nu doar pe produsul final.

3.4. Modele de integrare la nivel „macro”: proiectare extinsă, probleme autentice și angajament susținut

Modelele de integrare la nivel „macro” (Problem-Based Learning, Project-Based Learning, modelul transdisciplinar și modelul de tip rețea) presupun depășirea logicii lecției sau a unității de învățare și organizarea procesului educațional în jurul unor demersuri de durată, cu miză autentică și grad ridicat de complexitate cognitivă și socială. Din perspectivă metodologică, aceste modele sunt relevante pentru integrarea competențelor socio-emoționale deoarece modul de lucru al elevilor devine condiție de funcționare a activității, nu doar o cerință suplimentară.

Spre deosebire de modelele micro și mezzo, în care cerințele de proces sunt integrate punctual sau coordonat, modelele macro presupun angajament susținut, asumarea responsabilității pe termen mediu și capacitatea elevilor de a gestiona incertitudinea, efortul și colaborarea în contexte deschise. Din acest motiv, metodologia recomandă utilizarea lor selectivă, în contexte în care există condiții minime de autonomie și suport didactic.

3.4.1. Modelul bazat pe probleme (Problem-Based Learning): repere metodologice de proiectare

În modelul bazat pe probleme, integrarea competențelor socio-emoționale se realizează prin confruntarea elevilor cu situații-problemă autentice, slab structurate, care nu pot fi rezolvate prin aplicarea directă a unor proceduri cunoscute. Problema precede instruirea sistematică și funcționează ca declanșator al învățării.

Din perspectivă metodologică, utilizarea PBL presupune următoarele repere de proiectare:

- Unitatea de integrare. Unitatea de integrare este problema autentică, formulată astfel încât să genereze incertitudine, întrebări și nevoia de investigație. Problema trebuie să fie suficient de complexă pentru a solicita colaborarea și negocierea strategiilor, dar suficient de accesibilă pentru a evita blocajul cognitiv.
- Obiective disciplinei și obiective de proces. Obiectivele disciplinei sunt formulate în raport cu cunoștințele și competențele necesare pentru înțelegerea și rezolvarea problemei. În paralel, sunt formulate obiective de proces legate de funcționarea grupului: planificarea activității, distribuirea responsabilităților, monitorizarea progresului și ajustarea strategiilor.
- Cerințe de proces explicite pentru rezolvarea problemei. Modul de lucru al elevilor este structurat prin reguli clare privind colaborarea, luarea deciziilor și gestionarea dezacordului. Elevii sunt ghidați să își formuleze ipoteze, să își împartă sarcinile și să reflecteze asupra eficienței strategiilor utilizate.
- Interdependență funcțională. Interdependența este generată de natura problemei: soluția nu poate fi obținută individual, iar progresul depinde de coordonarea contribuțiilor. Această condiție face ca competențele socio-emoționale să fie resurse necesare pentru rezolvarea problemei, nu obiective declarative.
- Feedback formativ și reflecție asupra procesului. Feedbackul vizează atât progresul cognitiv, cât și modul de lucru al grupului. Momentele de reflecție asupra procesului (ce a funcționat, ce a fost dificil, ce ajustăm) sunt integrate în demers, sprijinind autoreglarea și învățarea din experiență.

3.4.2. Modelul bazat pe proiecte (Project-Based Learning): repere metodologice de proiectare

Modelul bazat pe proiecte organizează învățarea în jurul realizării unui proiect complex, desfășurat pe o perioadă mai lungă de timp, care conduce la un produs final prezentat unei audiențe autentice. Integrarea competențelor socio-emoționale este susținută de durata demersului și de necesitatea coordonării eforturilor pe termen mediu.

Repere metodologice:

- Unitatea de integrare. Unitatea de integrare este proiectul, definit printr-o întrebare generatoare sau o problemă relevantă, un produs final clar și criterii de calitate explicitate.
- Obiective disciplinare și obiective de proces. Obiectivele sunt formulate pentru a evidenția finalitățile proiectului. Obiectivele de proces pot viza planificarea activității, gestionarea timpului, colaborarea și asumarea responsabilităților individuale și colective.
- Cerințe de proces și repere intermediare. Proiectul este structurat prin etape și repere intermediare, care fac procesul vizibil și gestionabil. Cerințele de proces sunt reluate constant și sunt integrate în evaluarea formativă.
- Interdependență funcțională în cadrul echipei. Sarcinile sunt distribuite astfel încât fiecare membru să aibă o contribuție esențială la realizarea produsului final. Interdependența reduce riscul participării inegale și susține responsabilitatea individuală.
- Feedback formativ și evaluare autentică. Feedbackul este oferit pe parcursul proiectului și vizează atât calitatea produselor intermediare, cât și modul de lucru al echipei. Evaluarea finală este autentică și se bazează pe criterii transparente.

3.4.3. Modelul transdisciplinar: repere metodologice de proiectare

Modelul transdisciplinar presupune abordarea unor probleme reale, relevante pentru elevi și comunitate, care depășesc granițele disciplinare. Disciplinele devin resurse utilizate în funcție de nevoile generate de problemă.

Repere metodologice:

- Unitatea de integrare. Unitatea de integrare este problema reală, ancorată în contexte sociale, civice sau comunitare.
- Obiective. Obiectivele sunt formulate în termeni de înțelegere și acțiune, iar competențele socio-emoționale sunt integrate ca resurse necesare pentru participare, cooperare și asumarea responsabilității.
- Cerințe de proces explicite. Elevii sunt ghidați prin norme clare de colaborare, luare a deciziilor și reflecție asupra implicațiilor sociale ale soluțiilor propuse.
- Interdependență funcțională extinsă. Interdependența apare atât în cadrul grupului, cât și în raport cu comunitatea sau cu alți actori implicați.
- Feedback și reflecție. Feedbackul vizează procesul de învățare, impactul soluțiilor și modul de participare al elevilor.

3.4.4. Modelul de tip rețea: repere metodologice de proiectare

Modelul de tip rețea extinde procesul de învățare dincolo de clasă, conectând elevii la rețele de persoane, resurse și contexte de învățare.

Repere metodologice:

- Unitatea de integrare. Unitatea de integrare este rețeaua de învățare construită în jurul unei teme, probleme sau proiect.
- Obiective. Obiectivele vizează atât achiziții disciplinare, cât și competențe socio-emoționale, precum comunicare, colaborare și adaptare la contexte sociale diverse.

- Cerințe de proces. Sunt stabilite norme clare de comunicare, etică și responsabilitate în interacțiunile extinse.
- Interdependență funcțională. Progresul depinde de participarea activă în rețea și de capacitatea de a valorifica resursele și feedbackul extern.
- Feedback și reflecție. Feedbackul provine atât din interiorul clasei, cât și din exterior, iar reflecția asupra experienței este esențială pentru consolidarea învățării.

4. Concluzii

Prezenta metodologie evidențiază faptul că integrarea dezvoltării socio-emoționale în curriculumul școlar poate fi realizată în mod riguros și sustenabil fără modificarea competențelor disciplinare, prin utilizarea conștientă a modelelor de integrare curriculară ca instrumente de proiectare pedagogică. Această abordare permite depășirea opoziției artificiale dintre învățarea cognitivă și dezvoltarea socio-emoțională, demonstrând că cele două dimensiuni pot fi articulate funcțional în cadrul acelorași situații de învățare.

Modelele de integrare curriculară analizate funcționează ca dispozitive pedagogice diferențiate, care structurează în mod distinct procesul de predare-învățare și activează mecanisme specifice de dezvoltare socio-emoțională. Integrarea SEL nu este realizată prin adăugarea unor obiective sau activități paralele, ci prin configurarea intenționată a sarcinilor, a temelor, a problemelor sau a demersurilor interdisciplinare, în acord cu logica fiecărui model. Astfel, dezvoltarea socio-emoțională devine o consecință firească a angajării elevilor în activități cognitive autentice, și nu un element extern sau suplimentar curriculumului.

Caracterul replicabil al cadrului metodologic propus derivă din faptul că modelele de integrare curriculară pot fi aplicate transversal, la nivelul diferitelor discipline și niveluri de școlaritate, fără a afecta coerența curriculară sau statutul disciplinelor. Prin clarificarea unității de integrare și a deciziei curriculare specifice fiecărui model, cadrele didactice pot proiecta situații de învățare care susțin dezvoltarea socio-emoțională într-un mod controlat și contextualizat, evitând atât abordările ad-hoc, cât și supradimensionarea discursului socio-emoțional în detrimentul conținuturilor academice.

În același timp, metodologia subliniază importanța alinierii dintre nivelul deciziei curriculare și tipul de competențe socio-emoționale vizate. Aplicarea necritică a modelelor sau confuzia între acestea poate conduce la practici cu impact formativ limitat. În acest sens, utilizarea modelelor de integrare curriculară presupune nu doar flexibilitate didactică, ci și competență profesională în proiectarea, implementarea și evaluarea situațiilor de învățare.

În concluzie, integrarea dezvoltării competențelor socio-emoționale prin modele de integrare curriculară reprezintă o soluție pedagogică coerentă și sustenabilă, care răspunde atât cerințelor curriculare actuale, cât și nevoii de formare a elevilor ca persoane autonome, responsabile și capabile să funcționeze eficient în contexte sociale și educaționale complexe.

PARTEA A II-A

Integrarea curriculară în practică: exemple și activități

Repertoriu de activități pentru grădiniță



Acest ghid oferă un repertoriu de activități practice pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, organizate după zece modele de integrare curriculară, adaptate nivelului grădiniță. Pentru fiecare model este reluată pe scurt logica de integrare, după care sunt prezentate trei activități, restructurate după aceeași schemă: disciplinele sau domeniile experiențiale unde pot fi integrate, scopul, obiectivele și descrierea activității.

1. Modelul „cuibărit” (Nested model)

Competențele socio-emoționale sunt integrate direct în structura unei singure sarcini de învățare, fără timp didactic suplimentar. Sarcina cognitivă rămâne centrală, iar cerințele de proces – colaborarea, autoreglarea și reflecția – sunt cuibărite în aceeași secvență didactică. Fiind cel mai accesibil model, funcționează ca standard minim de integrare și poate fi aplicat în orice lecție sau activitate.

GRĂDINIȚĂ

Numărăm împreună, ne calmăm împreună

Încadrare: DȘ (activitate matematică), cu obiective socio-emoționale cuibărite.

Scop: exersarea numărării și sortării, cuibărind autoreglarea emoțională și colaborarea.

Obiective:

- să numere și să grupeze obiecte după un criteriu, lucrând în perechi;
- să folosească o tehnică simplă de calmare (respirația „balonului”) când apare frustrarea;
- să aștepte rândul și să se ajute reciproc în rezolvarea sarcinii.

Descriere: Copiii primesc, în perechi, un set de jetoane sau obiecte mărunte de numărat și sortat după culoare sau formă. Sarcina matematică este reală și rămâne în prim-plan: numără, grupează, compară cantități. Educatoarea stabilește de la început două reguli de proces: fiecare copil pune câte un obiect pe rând, iar atunci când cineva se simte nemulțumit, perechea face împreună trei „respirații ale balonului” (inspiră umflând burta, expiră lung). Pe parcurs, educatoarea observă și numește comportamentele dorite („Ați așteptat frumos rândul”, „Ați respirat și ați continuat”). La final, fiecare copil spune un lucru care i-a plăcut la felul în care au lucrat împreună. Astfel, învățarea matematică și reglarea emoțională se produc în aceeași activitate, fără timp suplimentar.

Povestea și emoțiile personajelor

Încadrare: DLC (educarea limbajului), cu obiective socio-emoționale cuibărite.

Scop: dezvoltarea ascultării active și a vocabularului, cuibărind recunoașterea emoțiilor și empatia.

Obiective:

- să asculte o poveste scurtă și să redea momentele principale;
- să identifice emoțiile trăite de personaje și cauzele lor;
- să propună un gest prin care personajul ar putea fi ajutat.

Descriere: Educatoarea citește o poveste scurtă, oprindu-se în două-trei momente-cheie pentru a întreba ce simte personajul și de ce („Cum credeți că se simte iepurașul acum? De unde știți?”). Sarcina de limbaj rămâne centrală: copiii repovestesc, denumesc personaje și acțiuni, îmbogățesc vocabularul. Cuibărit în această sarcină, fiecare copil exersează identificarea emoțiilor după indici (expresia feței, tonul, situația) și propune un gest de ajutor sau de consolare. La final, copiii leagă povestea de viața lor: „Și mie mi s-a întâmplat să fiu trist când...”. Educatoarea valorizează atât exprimarea corectă, cât și empatia exprimată.

Turnul cooperării

Încadrare: DPM și DȘ, cu obiective socio-emoționale cuibărite.

Scop: exersarea coordonării și a noțiunilor de mărime și echilibru, cuibărind colaborarea și toleranța la frustrare.

Obiective:

- să construiască, în grup mic, un turn cât mai stabil din piese de construcție;
- să își coordoneze mișcările și să respecte contribuția fiecăruia;
- să rămână calmi și să reia construcția dacă turnul se dărmă.

Descriere: În grupuri de trei, copiii construiesc împreună un turn din cuburi sau piese, urmărind un obiectiv concret: să fie cât mai înalt și să nu se dărâme. Sarcina psihomotrică și noțiunile de echilibru, mărime și ordine rămân în centru. Cuibărit, copiii exersează colaborarea (fiecare pune piese pe rând, se sfătuiesc unde așază piesa următoare) și autoreglarea (dacă turnul cade, fac împreună un gest convenit – de exemplu „palmele jos, respirăm, reîncepem” – în loc să se supere unul pe altul). Educatoarea intervine doar pentru a numi reușitele de cooperare. La final, grupurile își prezintă turnul și spun ce i-a ajutat să lucreze bine împreună.

2. Modelul partajat (Shared model)

Două discipline sau domenii lucrează în paralel, pe un interval delimitat de timp, în jurul unor cerințe de proces comune (aceleași reguli de dialog, aceleași așteptări de colaborare, aceleași criterii de lucru). Fiecare disciplină își păstrează identitatea, dar elevii întâlnesc aceleași moduri de lucru în contexte cognitive diferite, ceea ce sprijină transferul competențelor socio-emoționale.

GRĂDINIȚĂ

Aceleași reguli de dialog la DLC și DOS

Încadrare: DLC și DOS, cu cerințe comune de comunicare.

Scop: consolidarea regulilor de dialog prin aplicarea lor în două domenii diferite.

Obiective:

- să respecte aceleași reguli de dialog (ascult, aștept rândul, vorbesc respectuos);
- să aplice aceste reguli atât la activitatea de limbaj, cât și la cea socială;
- să observe că aceleași reguli ajută în situații diferite.

Descriere: Educatoarea introduce un set simplu de reguli de dialog, reprezentate prin imagini: „ascult”, „aștept rândul”, „vorbesc frumos”. Aceleași reguli sunt afișate și folosite în două activități desfășurate în aceeași perioadă: la DLC, în timpul discuțiilor despre o poveste, și la DOS, într-o activitate despre prieteni și familie. Fiecare domeniu își păstrează conținutul propriu, dar copiii întâlnesc aceleași așteptări de comunicare. Educatoarea face explicit transferul: „La fel ca la poveste, și aici ascultăm până la capăt”. Astfel, regulile de comunicare devin un fir comun care leagă cele două domenii și se consolidează prin repetare în contexte diferite.

Emoțiile în culoare și în mișcare

Încadrare: DEC și DPM, cu criterii comune de exprimare.

Scop: exprimarea emoțiilor prin artă și prin mișcare, după aceleași criterii de autoexprimare.

Obiective:

- să exprime o emoție prin culoare și formă, apoi prin mișcare corporală;
- să folosească aceleași repere (ce emoție, cât de puternică) în ambele activități;
- să recunoască faptul că o emoție poate fi arătată în mai multe feluri.

Descriere: Pe parcursul aceleiași săptămâni, copiii lucrează cu emoțiile în două domenii. La DEC, desenează sau pictează o emoție, alegând culori și forme care i se potrivesc. La DPM, exprimă aceeași emoție prin mișcare: bucuria prin sărituri ușoare, supărarea prin pași apăsați, calmul prin mișcări lente. Reperele de lucru sunt comune: ce emoție arăt și cât de puternică este. Educatoarea leagă explicit cele două experiențe, ajutând copiii să observe că aceeași emoție poate fi exprimată prin culoare și prin corp. Activitatea dezvoltă atât competențe estetice și psihomotrice, cât și conștiința emoțională, prin aceleași criterii partajate.

Lucrăm cu grijă: la DȘ și la DOS

Încadrare: DȘ și DOS, cu reguli comune de cooperare.

Scop: exersarea cooperării și a grijii față de ceilalți în două domenii diferite.

Obiective:

- să respecte aceleași reguli de cooperare (ne ajutăm, împărțim, avem grijă);
- să aplice regulile la o sarcină de sortare și la o activitate de ajutorare;
- să observe efectul pozitiv al cooperării asupra grupului.

Descriere: Aceleași reguli de cooperare („ne ajutăm”, „împărțim”, „avem grijă unul de altul”) sunt folosite în două activități paralele. La DȘ, copiii sortează și grupează materiale din natură, împărțindu-le și ajutându-se. La DOS, desfășoară o activitate despre cum îi ajutăm pe ceilalți acasă și la grădiniță. Conținuturile sunt distincte, dar regulile de proces sunt aceleași și sunt reamintite în ambele contexte. Educatoarea evidențiază momentele în care copiii aplică regulile și îi ajută să observe că grupul funcționează mai bine când fiecare are grijă de ceilalți. Transferul explicit între domenii întărește comportamentele prosociale.

3. Modelul tematic (Thematic / Webbed model)

O temă-umbrelă leagă mai multe discipline sau domenii, iar competențele socio-emoționale sunt țesute în firul tematic. Aceeași temă (de exemplu, emoțiile, prietenia, recunoștința) este explorată din unghiuri diferite, ceea ce oferă coerență experienței de învățare și multiplică ocaziile de exersare a abilităților socio-emoționale.

GRĂDINIȚĂ

Săptămâna emoțiilor

Încadrare: DLC, DEC, DOS și DPM, sub tema „Emoțiile”.

Scop: explorarea emoțiilor de bază prin activități din mai multe domenii.

Obiective:

- să recunoască și să denumească emoțiile de bază;
- să exprime emoții prin limbaj, desen și mișcare;
- să asocieze emoțiile cu situații din viața de zi cu zi.

Descriere: Tema „Emoțiile” organizează o săptămână de activități. La DLC, copiii ascultă povești despre emoții și le denumesc; la DEC, desenează „chipul” fiecărei emoții; la DOS, discută când apar emoțiile și cum se simt ceilalți; la DPM, exprimă emoțiile prin mișcare. Firul tematic comun face ca aceeași competență – recunoașterea și exprimarea emoțiilor – să fie exersată repetat, în forme diferite. Educatoarea reia zilnic tema și leagă activitățile între ele („Ieri am desenat bucuria, azi o arătăm prin mișcare”). La final, grupa realizează un „panou al emoțiilor” care reflectă toate activitățile săptămânii.

Prietenia

Încadrare: DLC, DOS, DEC, sub tema „Prietenia”.

Scop: dezvoltarea abilităților de relaționare prin explorarea temei prieteniei.

Obiective:

- să identifice comportamente care ajută și care strică o prietenie;
- să exerseze gesturi de prietenie (ajutor, împărțire, încurajare);
- să exprime ce înseamnă pentru ei un prieten bun.

Descriere: Tema „Prietenia” traversează mai multe domenii pe parcursul câtorva zile. La DLC, copiii ascultă și discută povești despre prieteni; la DOS, identifică gesturi care ajută prietenia (ajut, împart, încurajez) și gesturi care o strică; la DEC, realizează un dar simbolic pentru un coleg sau un „copac al prieteniei” colectiv. Firul tematic asigură coerență, iar competențele de relaționare sunt exersate în contexte variate. Educatoarea valorizează gesturile reale de prietenie observate în grupă pe durata temei. La final, copiii spun, pe rând, un lucru pe care îl apreciază la un coleg, consolidând legăturile din grup.

Cum se simte personajul?

Încadrare: DLC, DEC, DOS, sub tema unei povești sau a unui scurtmetraj.

Scop: dezvoltarea recunoașterii emoțiilor și a empatiei, plecând de la o poveste-temă.

Obiective:

- să identifice emoțiile personajelor și cauzele lor;
- să exprime, prin cuvinte și desen, cum s-ar simți în locul personajului;
- să propună soluții prin care personajul s-ar putea simți mai bine.

Descriere: O poveste sau un scurtmetraj adecvat vârstei devine temă pentru mai multe activități. La DLC, copiii repovestesc și discută emoțiile personajelor; la DEC, desenează un moment în care personajul trăiește o emoție puternică; la DOS, propun soluții prin care personajul s-ar putea simți mai bine și le leagă de situații proprii. Tema comună menține atenția copiilor și aprofundează competențele de conștiință emoțională și empatie. Educatoarea oprește povestea în momente-cheie pentru întrebări despre emoții. La final, copiii aleg „personajul care a învățat ceva” și spun ce anume a învățat.

4. Modelul infuzat (Infused model)

Competențele socio-emoționale nu sunt legate de o temă sau de un demers punctual, ci devin parte din „normalitatea” didactică: rutine recurente, norme de colaborare și practici de observare integrate în viața zilnică a clasei. Aceste practici asigură continuitate și coerență instituțională și pot fi menținute pe tot parcursul anului, indiferent de conținuturile predate.

GRĂDINIȚĂ

Rutina de salut de dimineață

Încadrare: DOS și DPM, integrată în rutina zilnică a grupei.

Scop: crearea unui climat cald și sigur și întărirea sentimentului de apartenență.

Obiective:

- să participe zilnic la o rutină de salut personalizată;
- să exprime gesturi prietenoase față de colegi;
- să contribuie la coeziunea grupului prin participare constantă.

Descriere: Educatoarea stabilește o rutină zilnică de întâmpinare a copiilor: fiecare copil este salutat personalizat și alege cum vrea să fie întâmpinat (îmbrățișare, bătaie de palme, salut în mai multe feluri). Rutina durează câteva minute și se desfășoară la fel în fiecare dimineață. Aplicată constant cel puțin o lună, devine un reper de siguranță emoțională și un instrument simplu de susținere a stării de bine și a apartenenței la grup. Educatoarea adaptează salutul la dispoziția copilului din ziua respectivă, oferind ocazia de a-și recunoaște emoțiile încă de la sosire. Rutina infuzează zilnic conectarea emoțională, fără a necesita timp didactic suplimentar.

Colțul liniștirii

Încadrare: DOS, integrat în viața zilnică a grupei.

Scop: oferirea unui spațiu și a unei rutine pentru autoreglarea emoțională.

Obiective:

- să recunoască momentul în care are nevoie să se liniștească;
- să folosească strategii simple de calmare în colțul liniștirii;
- să revină în activitate după ce s-a calmat.

Descriere: În sala de grupă este amenajat un „colț al liniștirii”: un spațiu mic, primitor, cu o pernă, câteva imagini cu tehnici de respirație și obiecte liniștitoare. Copiii învață că pot merge acolo, singuri sau cu sprijinul educatoarei, atunci când simt emoții puternice. Colțul nu este un loc de pedeapsă, ci un instrument de autoreglare. Educatoarea modelează folosirea lui și ajută copiii să numească ce simt înainte și după. Practica este disponibilă permanent și devine parte din normalitatea grupei, infuzând autoreglarea în viața de zi cu zi. În timp, copiii ajung să recunoască singuri când au nevoie de o pauză de liniștire.

Roata responsabilităților

Încadrare: DOS, integrată în rutina zilnică a grupei.

Scop: dezvoltarea responsabilității și a sentimentului de contribuție la grup.

Obiective:

- să își asume zilnic o mică responsabilitate în grupă;
- să ducă la capăt sarcina asumată;
- să recunoască valoarea contribuției fiecăruia la bunul mers al grupei.

Descriere: Educatoarea creează o „roată a responsabilităților” cu sarcini mici și concrete (udatul florilor, aranjarea jucăriilor, ajutorul la masă, responsabilul cu liniștea). În fiecare zi sau săptămână, roata se rotește și fiecare copil primește o responsabilitate. Practica este recurentă și vizibilă, infuzând în viața grupei asumarea responsabilității și cooperarea. Educatoarea apreciază îndeplinirea sarcinilor și ajută copiii să observe că grupa funcționează mai bine când fiecare contribuie. În timp, copiii așteaptă cu plăcere rolul lor și înțeleg că responsabilitatea este o formă de grijă față de ceilalți.

5. Modelul interdisciplinar

Două sau mai multe discipline sunt conectate explicit în jurul unui concept sau al unei abilități comune, iar competențele socio-emoționale sunt dezvoltate prin această punte conceptuală. Spre deosebire de modelul partajat, accentul cade pe legătura explicită dintre conținuturile disciplinelor, nu doar pe procesele comune de lucru.

GRĂDINIȚĂ

Conceptul de „împreună”

Încadrare: DOS și DȘ, conectate prin conceptul de cooperare.

Scop: înțelegerea ideii că lucrurile reușesc mai bine atunci când lucrăm împreună.

Obiective:

- să realizeze o sarcină care nu poate fi dusă la capăt individual;
- să recunoască faptul că rezultatul depinde de contribuția tuturor;
- să exprime ce înseamnă „să lucrăm împreună”.

Descriere: Conceptul de „împreună” leagă explicit două domenii. La DȘ, copiii primesc o sarcină care nu poate fi realizată de unul singur (de exemplu, transportul unui obiect mare sau construirea unui traseu lung din piese). La DOS, discută despre situații din viața reală în care oamenii reușesc pentru că lucrează împreună (familia, echipa, comunitatea). Educatoarea face legătura explicită între cele două experiențe: aceeași idee – cooperarea – apare și în sarcina practică, și în discuția socială. Copiii observă că „împreună” înseamnă mai mult decât a fi alături: înseamnă a-ți coordona acțiunile. Activitatea dezvoltă abilitățile de cooperare în jurul unui concept comun.

Împărțim corect

Încadrare: DȘ și DOS, conectate prin conceptul de echitate.

Scop: dezvoltarea noțiunii de împărțire echitabilă și a sensului de corectitudine.

Obiective:

- să împartă o cantitate în părți egale;
- să recunoască atunci când o împărțire este corectă sau incorectă;
- să exprime de ce este important să fim corecți unii cu alții.

Descriere: Conceptul de „corectitudine” conectează o sarcină matematică și una socială. La DȘ, copiii împart obiecte (fructe, jetoane) în părți egale între colegi, exersând noțiunea de egalitate cantitativă. La DOS, discută situații în care ceva a fost împărțit corect sau incorect și cum s-au simțit cei implicați. Educatoarea leagă explicit cele două: aceeași idee de „a împărți drept” apare și în numărare, și în relațiile dintre oameni. Copiii înțeleg că echitatea are atât o dimensiune concretă, cât și una emoțională. Activitatea dezvoltă sensul corectitudinii și empatia, ancorate într-un concept comun celor două domenii.

Sunete și emoții

Încadrare: DEC (muzică) și DLC, conectate prin conceptul de exprimare a trăirilor.

Scop: dezvoltarea capacității de a exprima și recunoaște emoții prin sunet și cuvânt.

Obiective:

- să asocieze sunete și melodii cu emoții;
- să exprime aceeași emoție prin sunet și prin cuvânt;
- să recunoască faptul că emoțiile pot fi comunicate în mai multe limbaje.

Descriere: Conceptul de „exprimare a trăirilor” leagă muzica și limbajul. La DEC, copiii ascultă fragmente muzicale și spun ce emoție le transmite fiecare, apoi produc ei înșiși sunete vesele, triste sau calme. La DLC, denumesc aceleași emoții în cuvinte și le leagă de situații. Educatoarea conectează explicit cele două limbaje: aceeași emoție poate fi „spusă” prin sunet și prin cuvânt. Copiii descoperă că muzica și limbajul sunt căi diferite de a comunica ceea ce simt. Activitatea dezvoltă conștiința emoțională și capacitatea de exprimare, în jurul unui concept comun.

6. Modelul bazat pe probleme (Problem-Based Learning)

Învățarea pornește de la o problemă autentică, deschisă, care îi solicită pe elevi să colaboreze, să negocieze și să ia decizii. Competențele socio-emoționale sunt mobilizate firesc: rezolvarea problemei nu este posibilă fără comunicare, gestionarea emoțiilor și luarea în considerare a perspectivelor diferite.

GRĂDINIȚĂ

O singură jucărie, doi copii

Încadrare: DOS, problemă de negociere și împărțire.

Scop: dezvoltarea capacității de a găsi soluții când două dorințe intră în conflict.

Obiective:

- să exprime ce își dorește fără a-l răni pe celălalt;
- să propună soluții prin care ambii copii să fie mulțumiți;
- să aleagă împreună o soluție și să o aplice.

Descriere: Educatoarea propune o problemă reală și frecventă: doi copii vor aceeași jucărie în același timp. În loc să decidă ea, îi ajută pe copii să caute soluții: pe rând, împreună, alegem altceva, ne jucăm amândoi cu ea. Copiii exprimă ce simt și ce își doresc, ascultă și perspectiva celuilalt și aleg împreună o soluție. Educatoarea ghidează procesul cu întrebări („Cum am putea face să fie bine pentru amândoi?”) și valorizează rezolvarea pașnică. Problema, deși simplă, mobilizează negocierea, empatia și autoreglarea. În timp, copiii învață că un conflict se poate rezolva prin cuvinte și soluții, nu prin ceartă.

Un coleg este trist: ce putem face?

Încadrare: DOS, problemă de empatie și sprijin.

Scop: dezvoltarea empatiei și a comportamentului de ajutorare.

Obiective:

- să recunoască semnele tristeții la un coleg;
- să propună modalități prin care îl pot ajuta;
- să aplice un gest de sprijin potrivit situației.

Descriere: Pornind de la o situație (reală sau dintr-o poveste) în care un coleg este trist, educatoarea lansează problema: „Ce am putea face ca el să se simtă mai bine?”. Copiii observă semnele tristeții, propun soluții (îl întreb ce are, îl îmbrățișez, îl invit la joacă) și aleg împreună ce ar fi potrivit. Apoi exersează gestul ales. Problema mobilizează conștiința socială, empatia și comportamentul prosocial. Educatoarea subliniază că nu există o singură soluție și că important este să încercăm să ajutăm. În timp, copiii devin mai atenți la emoțiile celorlalți și mai dispuși să ofere sprijin.

Prea mult zgomot în sala noastră

Încadrare: DOS, problemă de cooperare și autoreglare colectivă.

Scop: dezvoltarea capacității de a rezolva împreună o problemă a grupului.

Obiective:

- să recunoască o problemă care îi afectează pe toți;
- să propună reguli care ar putea rezolva problema;
- să își regleze comportamentul în acord cu soluția aleasă.

Descriere: Educatoarea aduce în discuție o problemă reală a grupei: este prea mult zgomot și nu se mai aud unii pe alții. În loc să impună o regulă, îi implică pe copii în găsirea soluției: de ce apare zgomotul, cum ne deranjează, ce am putea face. Copiii propun soluții (un semn de liniște, vorbim pe rând, „vocea de interior”) și aleg împreună una pe care o testează. Problema dezvoltă cooperarea, autoreglarea și responsabilitatea colectivă. Educatoarea revine periodic pentru a vedea dacă soluția funcționează. Copiii înțeleg că problemele grupului se rezolvă împreună și că fiecare are un rol în soluție.

7. Modelul bazat pe proiecte (Project-Based Learning)

Elevii lucrează, pe o perioadă mai lungă, la un proiect care produce un rezultat concret (un produs, un eveniment, o creație). Competențele socio-emoționale sunt dezvoltate pe tot parcursul proiectului: planificare, distribuirea sarcinilor, colaborare, gestionarea dificultăților și prezentarea rezultatului.

GRĂDINIȚĂ

Grădina bunătații

Încadrare: DOS, DȘ și DEC, proiect de grup.

Scop: dezvoltarea comportamentelor prosociale printr-un proiect colectiv vizibil.

Obiective:

- să contribuie la un proiect comun al grupei;
- să asocieze faptele bune cu „creșterea” grădinii;
- să recunoască valoarea contribuției fiecăruia.

Descriere: Grupa realizează, pe parcursul mai multor zile, o „grădină a bunătații”: un panou sau un colț unde fiecare faptă bună observată adaugă o floare, o frunză sau un element nou. Copiii plantează simbolic câte un element de fiecare dată când ajută, împart sau încurajează un coleg. Proiectul leagă conținuturi din mai multe domenii (numărarea elementelor, realizarea lor artistică, discuția despre fapte bune) și produce un rezultat vizibil care crește în timp. Educatoarea valorizează contribuțiile și ajută copiii să observe legătura dintre faptele bune și „înflorirea” grădinii. La final, grupa privește grădina completă și discută ce au construit împreună prin bunătațe.

Spitalul jucăriilor

Încadrare: DOS, DPM și DEC, proiect de grup.

Scop: dezvoltarea grijii, a responsabilității și a cooperării printr-un proiect concret.

Obiective:

- să identifice jucării care au nevoie de „îngrijire”;
- să colaboreze pentru a le repara sau a le aranja;
- să își asume responsabilitatea de a avea grijă de lucrurile comune.

Descriere: Grupa deschide un „spital al jucăriilor”: pe parcursul câtorva zile, copiii identifică jucăriile stricate sau dezordonate și, cu sprijinul educatoarei, le repară, le curăță sau le aranjează. Fiecare copil are un rol (le aduce, le sortează, ajută la reparat, le așază la loc). Proiectul produce un rezultat concret – jucării îngrijite și ordine – și dezvoltă grija, responsabilitatea și cooperarea. Educatoarea leagă activitatea de ideea de a avea grijă de lucrurile comune și de ceilalți. La final, copiii prezintă „jucăriile vindecate” și discută cum se simt când au grijă de ceea ce este al tuturor.

Cartea emoțiilor grupei

Încadrare: DLC, DEC și DOS, proiect de grup.

Scop: dezvoltarea conștiinței emoționale prin crearea unui produs colectiv.

Obiective:

- să contribuie cu o pagină despre o emoție;
- să exprime, prin desen și cuvânt, când apare o emoție;
- să folosească produsul pentru a vorbi despre emoții.

Descriere: Pe parcursul mai multor zile, grupa creează „cartea emoțiilor”: fiecare copil contribuie cu o pagină dedicată unei emoții, prin desen și, cu sprijinul educatoarei, prin câteva cuvinte despre când apare acea emoție. Paginile sunt adunate într-o carte a grupei. Proiectul leagă limbajul, arta și discuția socială și produce un instrument durabil. Educatoarea folosește apoi cartea în momentele de discuție despre emoții. Proiectul dezvoltă conștiința emoțională, exprimarea și sentimentul de contribuție. La final, copiii „citesc” împreună cartea și recunosc emoțiile, transformând produsul într-un reper comun al grupei.

8. Modelul transdisciplinar

Învățarea este organizată în jurul unei teme sau a unei probleme reale care depășește granițele disciplinelor și pornește, adesea, de la întrebările și preocupările elevilor. Disciplinele devin resurse pentru a înțelege și a acționa asupra unei situații din viața reală, iar competențele socio-emoționale sunt centrale în explorarea comună și în acțiune.

GRĂDINIȚĂ

Cum este să nu vezi? Cum este să nu auzi?

Încadrare: Temă transdisciplinară (grupa mare), cu resurse din DOS, DPM, DLC.

Scop: dezvoltarea empatiei și a înțelegerii diversității prin experiență directă.

Obiective:

- să experimenteze, în siguranță, cum este să te bazezi pe alte simțuri;
- să exprime ce a simțit în timpul experienței;
- să recunoască nevoia de sprijin și de respect față de cei diferiți.

Descriere: Pornind de la curiozitatea copiilor despre oamenii care nu văd sau nu aud, educatoarea organizează o explorare transdisciplinară. În siguranță și pe rând, copiii experimentează scurte situații: parcurg un traseu simplu cu ochii acoperiți, ghidați de un coleg, sau comunică fără cuvinte, doar prin gesturi. După fiecare experiență, exprimă ce au simțit și ce i-a ajutat. Tema depășește un singur domeniu și pornește de la o întrebare reală a copiilor. Educatoarea conduce discuția spre empatie și respect: cum putem ajuta o persoană care nu vede sau nu aude. Activitatea dezvoltă conștiința socială, empatia și deschiderea față de diversitate, prin trăire directă.

Avem grijă de planeta noastră

Încadrare: Temă transdisciplinară, cu resurse din DȘ, DOS, DEC, DPM.

Scop: dezvoltarea responsabilității față de mediu pornind de la o preocupare reală.

Obiective:

- să identifice comportamente care ajută sau dăunează naturii;
- să își asume mici acțiuni de îngrijire a mediului;
- să exprime de ce este important să avem grijă de planetă.

Descriere: Tema „grija pentru planetă” pornește de la întrebările copiilor despre natură și gunoaie. Explorarea depășește granițele unui domeniu: copiii observă natura, discută ce o ajută și ce o strică, sortează deșeuri pentru reciclare, plantează sau îngrijesc o plantă, creează un mesaj despre curățenie. Educatoarea leagă cunoașterea, atitudinea și acțiunea în jurul unei probleme reale. Copiii își asumă mici responsabilități concrete (de exemplu, păstrarea curățeniei în sală sau în curte). Activitatea dezvoltă conștiința socială, responsabilitatea și sentimentul că pot contribui, oricât de mici, la binele comun. Tema se poate prelungi prin acțiuni repetate.

Orașul prietenos

Încadrare: Temă transdisciplinară, cu resurse din DOS, DEC, DLC, DȘ.

Scop: dezvoltarea cooperării și a gândirii orientate spre binele comun.

Obiective:

- să imagineze, împreună, cum ar arăta un loc prietenos pentru toți;
- să contribuie la o construcție colectivă;
- să exprime ce face un loc să fie primitiv pentru oameni.

Descriere: Pornind de la întrebarea „Cum ar arăta un oraș în care tuturor le e bine?”, copiii construiesc împreună, pe parcursul câtorva zile, un „oraș prietenos” din materiale diverse (cuburi, hârtie, materiale reciclabile). Tema depășește granițele domeniilor: copiii discută de ce au nevoie oamenii (locuri de joacă, spitale, locuri pentru toți), numără și organizează spațiul, creează clădiri, povestesc despre orașul lor. Educatoarea conduce explorarea spre ideea de comunitate primitivă, în care fiecare are loc. Copiii cooperează pentru o construcție comună. Activitatea dezvoltă cooperarea, conștiința socială și creativitatea, în jurul unei teme reale despre cum trăim împreună.

9. Modelul integrativ centrat pe elev (Beane)

Curriculumul este construit pornind de la întrebările, preocupările și experiențele elevilor despre ei înșiși și despre lume. Competențele socio-emoționale nu sunt un adaos, ci chiar miezul demersului: elevii explorează cine sunt, ce îi preocupă și cum se raportează la ceilalți, iar disciplinele sprijină aceste explorări.

GRĂDINIȚĂ

Întrebările noastre despre prietenie

Încadrare: Pornind de la întrebările copiilor, cu resurse din DOS și DLC.

Scop: explorarea prieteniei pornind de la curiozitățile și experiențele copiilor.

Obiective:

- să formuleze întrebări proprii despre prietenie;
- să împărtășească experiențe legate de prieteni;
- să descopere împreună ce face o prietenie bună.

Descriere: Educatoarea pornește de la întrebările reale ale copiilor despre prietenie: „De ce ne certăm cu prietenii?”, „Ce facem când nu avem cu cine să ne jucăm?”. Aceste întrebări devin firul activităților. Copiii împărtășesc experiențe proprii, ascultă poveștile celorlalți și descoperă împreună ce face o prietenie bună. Demersul este centrat pe ei: pornește de la ce îi preocupă cu adevărat. Educatoarea valorizează fiecare contribuție și conduce explorarea spre comportamente concrete de prietenie. Activitatea dezvoltă conștiința de sine, empatia și abilitățile de relaționare, pornind de la lumea reală a copiilor, nu de la un conținut prestabilit.

De ce ne certăm și cum ne împăcăm?

Încadrare: Pornind de la preocupările copiilor, cu resurse din DOS.

Scop: explorarea conflictelor și a împăcării pornind de la experiențele copiilor.

Obiective:

- să recunoască situații care duc la certuri;
- să exprime ce simt în timpul unui conflict;
- să descopere modalități de împăcare.

Descriere: Pornind de la o preocupare reală și frecventă a copiilor – certurile dintre ei – educatoarea construiește o explorare centrată pe experiența lor. Copiii spun când și de ce se ceartă, ce simt atunci și ce îi ajută să se împace. Demersul nu pornește de la un conținut, ci de la trăirile lor. Împreună descoperă modalități de împăcare (ne cerem iertare, vorbim despre ce ne-a supărat, găsim o soluție) și le exersează prin joc. Educatoarea creează un cadru sigur și fără judecată. Activitatea dezvoltă autoreglarea, empatia și abilitățile de gestionare a conflictelor, pornind direct de la viața grupei.

Ce ne face fericiți?

Încadrare: Pornind de la întrebările copiilor, cu resurse din DLC, DEC, DOS.

Scop: explorarea stării de bine pornind de la experiențele copiilor.

Obiective:

- să identifice lucruri, persoane și activități care îi bucură;
- să exprime, prin cuvânt și desen, ce înseamnă pentru ei fericirea;
- să recunoască faptul că oamenii se bucură de lucruri diferite.

Descriere: Pornind de la întrebarea „Ce ne face fericiți?”, educatoarea organizează o explorare centrată pe copii. Aceștia spun și desenează ce îi bucură – persoane, activități, momente – și împărtășesc cu grupa. Demersul valorizează experiența și perspectiva fiecăruia. Copiii observă că oamenii se bucură de lucruri diferite și că fiecare bucurie este valoroasă. Educatoarea conduce explorarea spre conștientizarea propriilor surse de stare de bine și spre respectul față de alții. Activitatea dezvoltă conștiința de sine, exprimarea emoțională și deschiderea față de diversitate, pornind de la lumea interioară a copiilor.

10. Modelul de tip rețea (Networked model)

Elevii sunt conectați la resurse, persoane și programe din afara clasei, care extind învățarea dincolo de pereții sălii. Competențele socio-emoționale se dezvoltă prin interacțiunea cu o rețea mai largă: experți invitați, alte clase, programe externe, comunitatea. Clasa devine un nod într-o rețea de relații și resurse.

GRĂDINIȚĂ

Șezătoarea „În așteptarea lui Moș Crăciun”

Încadrare: Activitate în rețea cu familiile și comunitatea, cu resurse din DLC, DEC, DOS.

Scop: consolidarea relațiilor cu familia și comunitatea prin participare la o activitate comună.

Obiective:

- să participe la o activitate alături de familie și comunitate;
- să exerseze gesturi de colaborare și de bucurie împărtășită;
- să se simtă parte dintr-o comunitate mai largă.

Descriere: Grupa organizează o șezătoare în care sunt invitați părinții și membri ai comunității. Copiii pregătesc, împreună cu educatoarea, momente (cântece, colinde, mici creații), iar evenimentul îi conectează la o rețea mai largă decât grupa: familia și comunitatea. Pe parcursul pregătirii și al evenimentului, copiii exersează colaborarea, exprimarea și bucuria împărtășită. Conexiunea cu adulții semnificativi întărește sentimentul de apartenență și de siguranță. Educatoarea valorizează contribuția fiecăruia și implicarea familiilor. Activitatea dezvoltă abilitățile de relaționare și sentimentul de apartenență, deschizând grupa către comunitatea din jur.

Invitatul special: o meserie din comunitate

Încadrare: Activitate în rețea cu comunitatea, cu resurse din DOS, DLC.

Scop: lărgirea orizontului social al copiilor prin contactul cu oameni din comunitate.

Obiective:

- să interacționeze respectuos cu un invitat din comunitate;
- să formuleze întrebări despre meseria acestuia;
- să recunoască rolul diferiților oameni în viața comunității.

Descriere: Educatoarea invită în grupă o persoană din comunitate (un medic, un pompier, un brutar, un bibliotecar) care le povestește copiilor despre meseria sa. Activitatea conectează grupa la o rețea de oameni și roluri din comunitate. Copiii pregătesc întrebări, ascultă, interacționează respectuos și descoperă cum contribuie fiecare la viața comunității. Conexiunea cu un adult din afara grădiniței lărgeste orizontul social al copiilor și exersează abilitățile de comunicare. Educatoarea facilitează interacțiunea și valorizează curiozitatea. Activitatea dezvoltă conștiința socială, abilitățile de relaționare și respectul, deschizând grupa către lumea reală.

Prietenii de la altă grupă

Încadrare: Activitate în rețea cu o altă grupă, cu resurse din DOS, DPM, DEC.

Scop: dezvoltarea relațiilor și a cooperării dincolo de grupa proprie.

Obiective:

- să interacționeze cu copii dintr-o altă grupă;
- să colaboreze la o activitate comună;
- să exerseze gesturi de prietenie față de copii noi.

Descriere: Grupa stabilește o legătură cu o altă grupă din grădiniță și organizează, periodic, activități comune: jocuri, ateliere de creație, mici serbări. Conexiunea creează o rețea între grupe și extinde cercul social al copiilor. Pe parcursul activităților comune, copiii interacționează cu colegi noi, colaborează și exersează gesturi de prietenie dincolo de grupul familiar. Educatoarele facilitează interacțiunea și valorizează deschiderea. Repetarea întâlnirilor consolidează relațiile dintre grupe. Activitatea dezvoltă abilitățile de relaționare, cooperarea și deschiderea față de ceilalți, arătând copiilor că prietenia poate depăși granițele grupei.

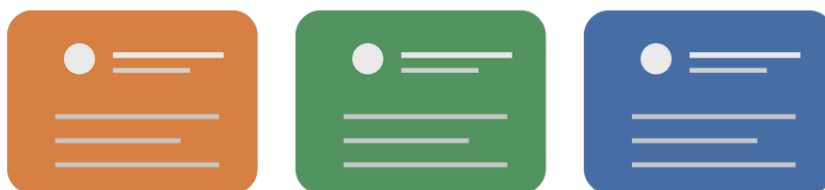
În loc de încheiere

Cele zece modele nu sunt rețete fixe, ci moduri complementare de a face loc dezvoltării socio-emoționale în activitatea de zi cu zi. Aceeași activitate poate fi reproiectată dintr-un model în altul, în funcție de obiectivele urmărite, de timpul disponibil și de specificul grupului. Recomandarea practică este să porniți de la modelele cele mai accesibile (cuibărit, partajat, tematic) și să avansați treptat spre cele care presupun mai multă coordonare (bazat pe proiecte, transdisciplinar, integrativ centrat pe elev, rețea).

Folosiți activitățile ca punct de plecare: adaptați-le la vârsta, nevoile și contextul elevilor dumneavoastră, păstrând constant cele două intenții care străbat întregul ghid: învățarea disciplinară temeinică și dezvoltarea socio-emoțională a copilului.

Partea a treia

Pornind de la analiza și înțelegerea principalelor metodologii de integrare curriculară, au fost elaborate și detaliate mai multe activități pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, activități pe care le prezentăm în paginile următoare.



Planificarea activităților pentru dezvoltarea stării de bine, DECEMBRIE 2025

GRĂDINIȚĂ

Stimate cadre didactice, în lunile următoare urmează să implementăm la nivelul grădiniței mai multe activități care vor avea ca și scop dezvoltarea abilităților sociale și emoționale la copii, dar și activități care își propun creșterea nivelului de stare de bine al cadrelor didactice. Prin urmare, ținând cont de faptul că urmează luna decembrie, vă propunem realizarea următoarelor activități:

- Implementarea la nivelul grupei a unor activități de tip "Calendar de Advent", cu sarcini scurte ce pot fi adaptate nivelului de vârstă a grupului de copii cu care lucrați
- Realizarea unei activități de tip șezătoare- "În așteptarea lui Moș Crăciun"- activitate cu părinții
- Realizarea activităților dintr-un calendar advent adresat cadrelor didactice și personalului din instituție

Calendarul de Advent

Argument. Considerăm că un calendar de Advent poate fi o activitate introductivă potrivită pentru un program de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale deoarece oferă un cadru ludic, accesibil, care facilitează implicarea copiilor în activități. Prin sarcini zilnice scurte — centrate pe recunoștință, empatie, colaborare, auto-reflecție și acte de bunătate — copiii experimentează concret competențele socio-emoționale înainte de a intra în etapa formală de învățare a acestor competențe. Astfel, aceste activități pot crește motivația pentru astfel de sarcini de reflecție, introspective, pro-sociale, creează o rutină pozitivă necesară pentru explorarea ulterioară a competențelor socio-emoționale într-un mod mai structurat. Integrat în programul grupei, calendarul devine un instrument simplu și eficient prin care cadrele didactice pot susține starea de bine, coeziunea grupului și un climat educațional mai cald și mai sigur pe tot parcursul lunii decembrie.

Modalitatea de implementare a activității.

1. Realizarea calendarului. Mai jos veți găsi schița -model pentru Calendarul de Advent, dar mai ales o serie de sugestii de sarcini pe care le puteți particulariza pentru grupa cu care lucrați. Fiecare dintre dumneavoastră poate selecta și include în calendar sarcini care răspund cel mai bine nivelului de dezvoltare a copiilor (puteți alege din lista de activități sugerate), sau puteți adăuga sarcini care sunt scurte, interesante pentru copii, care se potrivesc cu tema săptămânii etc. Așadar, puteți pleca de la propunerile de mai jos pentru a vă crea propriul Calendar de Advent al grupei, sau puteți folosi modelele oferite de noi, dacă vi se potrivesc.
2. Aplicarea activităților. După ce veți selecta sarcinile pentru copii din grupă, începând cu data de 2 decembrie, veți solicita elevilor să execute sarcina prevăzută pentru fiecare zi. Vă recomandăm să vă asigurați că toți copiii înțeleg ce trebuie să facă și fac ce li se cere. Puteți prezenta activitatea ca venind din partea unui spiriduș al Moșului care vrea să vadă pe ce listă trebuie să treacă fiecare copil (Ascultător/ Neascultător). Dacă la clasa aveți panou cu buzunărașe, puteți pune sarcinile în buzunare diferite și le scoateți și le discutați la cercul de dimineață. O altă variantă este să listați, să decupați fiecare sarcină prevăzută în calendar și să puneți într-un plic bilețele, după care, la momentul în care doriți să aplicați activitatea, să scoateți bilețelul și să discutați exercițiul pe care copiii îl au de făcut. Puteți pune apoi aceste bilețele într-un brad al clasei (conturul bradului este desenat pe un carton, iar în loc de globuri se pot pune bilețelele). În funcție de resursele pe care le aveți la dispoziție, de modul în care doriți să realizați activitatea, aveți libertatea de a alege modalitatea de prezentare și organizare a activităților din calendar.
3. În mod normal, un Calendar de Advent are 24 de zile, deci 24 de activități. Deoarece vacanța începe în 19 decembrie, fie organizați doar 18 zile din calendar (1 Decembrie este zi liberă), fie includeți pentru perioada 19-24 decembrie activități pe care copiii să le facă acasă (în Anexa 3 aveți o listă de activități sugerate)

Noi am intitulat acest calendar "Zile de bunătate și recunoștință" pentru că acesta va fi focusul activităților. Vă oferim mai jos câte un exemplu de calendar complet (Anexa 1), cu focus exclusiv pe dezvoltarea stării de bine și un model de calendar cu activități integrate pe care îl adaptați grupului de copii cu care lucrați (Anexa 2)

Anexa 1. Calendar de Advent – Activități pentru creșterea stării de bine

Ziua	Titlul activității	Obiectiv	Descriere
Ziua 1	Zâmbetul care pornește ziua	Conectare	Copiii trimit un zâmbet colegului din dreapta pentru a începe ziua într-o stare bună.
Ziua 2	Cutiuța cu lucruri bune	Recunoștință	Fiecare copil spune ceva frumos din ziua precedentă, iar educatoarea notează pe bilețele pe care le pune într-o cutie.
Ziua 3	Dansul fulgilor veseli	Exprimare emoțională	Copiii dansează liber ca fulgii și arată cu corpul cum se simt muzica. Pot explica și cu cuvinte
Ziua 4	Îmbrățișarea prieteniei	Relaționare și siguranță	Copiii se îmbrățișează sau își dau mâna, exersând apropierea și gesturile prietenoase.
Ziua 5	Mâini care ajută	Responsabilitate și empatie	Copiii trasează conturul mâinii și spun cum pot ajuta colegii în acea zi.
Ziua 6	Stea de fapte bune	Valorizare	Copiii primesc o stea când fac un gest frumos și o lipesc pe panoul clasei.
Ziua 7	Respiram	Autoreglare emoțională	Inspirăm 5 secunde, ținem 2, expirăm 5. Repetăm exercițiul de 3 ori.
Ziua 8	Povestea care ne face bine	Dezvoltare emoțională	Citirea unei povești despre prietenie sau emoții, urmată de discuție. <i>Recomandăm seria Noni sau orice altă poveste potrivită</i> <u>Emoțiile lui Noni - Sunt timid!</u>
Ziua 9	Semaforul emoțiilor	Conștientizarea emoțiilor	Discutați cu copiii despre ce facem atunci când simțim diferite emoții, prin analogie cu un semafor: când suntem veseli, bucuroși- ne mișcăm (asta facem când semaforul este verde); când ne simțim așa și așa, nu știm dacă să facem ceva sau nu (când e galben la semafor, ne pregătim, dar nu știm dacă să ne mișcăm sau nu); când suntem supărați/ furioși, putem să facem lucruri pe care le regretăm (deci mai bine stăm, ca atunci când la semafor este roșu).
Ziua 10	Salut în trei feluri	Comunicare	Copiii salută în trei moduri: cu mâna, cu zâmbetul, cu o plecăciune veselă.
Ziua 11	Atelierul «Te ajută!»	Cooperare	Copiii se ajută în perechi la o activitate simplă din clasă.
Ziua 12	Pălăria complimentelor	Stima de sine	Copiii trag numele unui coleg și îi oferă un compliment.
Ziua 13	Culorile fericirii	Exprimare creativă	Copiii aleg o culoare a fericirii și pictează ceva cu ea (timp de 1 minut).
Ziua 14	Povestea mâinilor bune	Valorizare personală	Copiii spun ce lucru frumos au făcut cu mâinile lor astăzi.
Ziua 15	Întrebarea magică	Introspecție	Copiii răspund: «Ce ți-a plăcut azi la grădiniță?»
Ziua 16	Jucăria împărțită	Generozitate	Copiii aleg o jucărie pe care o împart cu un coleg pentru scurt timp.
Ziua 17	Relaxare cu luminițe	Calm și confort	Stingem luminile, aprindem luminițe și privim în liniște 1 minut.
Ziua 18	Prietenul secret	Grijă față de ceilalți	Copiii primesc numele unui coleg pe un bilețel și fac un gest frumos pentru acel

			coleg în ziua respectivă (puteți da exemple de astfel de gesturi).
Ziua 19	Găsește 3 lucruri frumoase	Aprecieri	Copiii caută 3 obiecte în grupă care le plac și le arată colegilor.
Ziua 20	Dansul bucuriei	Bucurie împărtășită	Dansăm 1 minut și spunem cum ne-am simțit
Ziua 21	Afișul clasei fericite	Identitate de grup	Copiii desenează pe un carton mare lucrurile care îi fac fericiți la grădiniță. Ca și alternativă se pot oferi diverse imagini pe care le pot lipi pe carton (ex. imagini cu obiecte, activități din grădiniță).
Ziua 22	Gândul bun al zilei	Intenție pozitivă	Educatoarea propune un gând bun, copiii repetă.
Ziua 23	Povestea amintirii fericite	Acceptare	Copiii spun o amintire frumoasă și ascultă pe ceilalți.
Ziua 24	Cercul îmbrățișărilor	Cooperare, emoții pozitive	Toți copiii se îmbrățișează în cerc și își urează o zi frumoasă.

Model de calendar care poate fi listat

Ziua 1 Zâmbetul care pornește ziua Copiii trimit un zâmbet colegului din dreapta pentru a începe ziua într-o stare bună.	Ziua 2 Cutiuța cu lucruri bune Fiecare copil spune ceva frumos din ziua precedentă, iar educatoarea notează pe bilețele pe care le pune într-o cutie.	Ziua 3 Dansul fulgilor veseli Copiii dansează liber ca fulgii și arată cu corpul cum se simt muzica. Pot explica și cu cuvinte.	Ziua 4 Îmbrățișarea prieteniei Copiii se îmbrățișează sau își dau mâna, exersând apropierea și gesturile prietenoase.
Ziua 5 Mâini care ajută Copiii trasează conturul mâinii și spun cum pot ajuta colegii în acea zi.	Ziua 6 Steaua faptelor bune Copiii primesc o stea când fac un gest frumos și o lipesc pe panoul clasei.	Ziua 7 Respiram Inspirăm 5 secunde, ținem 2, expirăm 5. Repetăm exercițiul de 3 ori.	Ziua 8 Povestea care ne face bine Citirea unei povești despre prietenie sau emoții.
Ziua 9 Semaforul emoțiilor Copiii discută despre ce facem când simțim diferite emoții, prin analogie cu semaforul.	Ziua 10 Salut în trei feluri Copiii salută în trei moduri: cu mâna, cu zâmbetul, cu o plecăciune veselă.	Ziua 11 Atelierul «Te ajută!» Copiii se ajută în perechi la o activitate simplă din clasă.	Ziua 12 Pălăria complimentelor Copiii trag numele unui coleg și îi oferă un compliment.
Ziua 13 Culorile fericirii Copiii aleg o culoare a fericirii și pictează ceva cu ea (timp de 1 minut).	Ziua 14 Povestea mâinilor bune Copiii spun ce lucru frumos au făcut cu mâinile lor astăzi.	Ziua 15 Întrebarea magică Copiii răspund: «Ce ți-a plăcut azi la grădiniță?»	Ziua 16 Jucăria împărtășită Copiii aleg o jucărie pe care o împart cu un coleg pentru scurt timp.
Ziua 17 Relaxare cu luminițe Stingem luminile, aprindem luminițe și privim în liniște 1 minut.	Ziua 18 Prietenul secret Copiii primesc numele unui coleg și fac un gest frumos pentru el.	Ziua 19 Găsește 3 lucruri frumoase Copiii caută 3 obiecte în grupă care le plac și le arată colegilor.	Ziua 20 Dansul bucuriei Dansăm 1 minut și spunem cum ne-am simțit.

Ziua 21 Afișul clasei fericite Copiii desenează sau lipesc imagini cu lucrurile care îi fac fericiți la grădiniță.	Ziua 22 Gândul bun al zilei Educatorea propune un gând bun, copiii repetă.	Ziua 23 Povestea amintirii fericite Copiii spun o amintire frumoasă și ascultă pe ceilalți.	Ziua 24 Cercul îmbrățișărilor Toți copiii se îmbrățișează în cerc și își urează o zi frumoasă.
--	--	---	--

Anexa 2. Calendar de Advent – activități integrate
Zile de bunătațe și recunoștință

Ziua 1 Zâmbetul prieteniei Copiii zambesc colegului din dreapta. Puteți discuta despre cum "se simte" cand zâmbești	Ziua 2 Multumesc! Cui vrem să spunem "multumesc", azi?	Ziua 3 Ne jucăm împreună Cu cine îți place să împarți jucăriile? De ce? Copiii numesc cel puțin un coleg de grupă	Ziua 4 Dansul fulgilor veseli Mișcări libere pe o melodie calmă <u>Happy Music for Playtime,</u> <u>Great for Babies & Toddlers </u> <u>1 Hour Happy Upbeat</u> <u>Morning Music for Kids</u>
Ziua 5 Cizmulițe pline de bucurie Moș Bucurie aduce zâmbete, nu jucării. Copiii spun cum pot aduce bucurie celorlalți	Ziua 6 Jocul «Te ajut» Copiii ajută părinții să pregătească prânzul (ex. pun servetele/duc pâinea la masa)	Ziua 7 Fulgul zburător Inspiră adânc și suflă lung „fulgul” (o bucată de vată), cât mai departe.	Ziua 8 Căsuța bunătații Construiesc din cuburi sau desenează/colorează o casă și spun ce fapte bune sunt în căsuța respectivă
Ziua 9 Prietenul imaginar Copiii aleg o jucărie de care s-ar putea despărți pentru un copil imaginar fără jucării. Explică de i-ar da acea jucărie, de ce s-ar bucura acel copil să o primească	Ziua 10 Mâini care ajută Copiii își desenează conturul mâinii pe hârtie și spun cum „mâinile lor” pot ajuta (ex: „strâng jucăriile”).	Ziua 11 Culorile emoției Copiii exprima diferite emoții prin culori (Cand esti vesel/trist/ furios/ dezamagit în ce culori ai picta lumea?)	Ziua 12 Lumea emoțiilor Se așază pe covor și aleg un emoticon (fericit, trist, supărat). Spun: „Astăzi mă simt... pentru că...”
Ziua 13 O zi pentru noi Părinții citesc/spun copiilor o poveste de Crăciun	Ziua 14 Globul magic Desenează, colorează, decorează un glob de Crăciun	Ziua 15 În cerc, copiii închid ochii, inspiră profund și expiră de 3 ori împreună, apoi spun cum se simt	Ziua 16 Amintirea fericită Spune care a fost ziua ta preferată de la grădiniță (pot începe propozitia cu "Am fost vesel../ M-am bucurat cand....)

Ziua 17 Trei lucruri bune Numește trei lucruri la care te pricepi foarte bine	Ziua 18 Dansul fulgului Așezați pe jos, cu o jucărie de plus pe burtică, copiii respiră încet, relaxat, astfel încât să nu răstoarne jucăria	Ziua 19 Brăduțul recunoștinței Copiii primesc câte un cerc de hartie roșie pe care îl pot colora/decora ca pe un glob. Pe spatele globului educatoarea notează pentru ce îi pot mulțumi copiii Moșului (Moș Crăciun, multumesc pentru....)	Ziua 20 Îmbrățișare caldă Părintele îmbrățișează copilul pentru 5-7 secunde
Ziua 21 Scrisoare pentru Moș Crăciun Copilul desenează ce își dorește; părintele scrie dedesubt cuvintele copilului	Ziua 22 Ziua complimentelor Părinții și copilul spun 3 lucruri frumoase unul despre celălalt	Ziua 23 Dansul familiei Porniți un cântec și dansați împreună 2-3 minute	Ziua 24 Biscuiți perfecți/ imperfecti Decorați împreună biscuiți/ turtă dulce

Anexa 3. Activități care pot fi incluse în calendar pentru zilele de weekend sau de vacanță, când copiii sunt acasă

- ✓ Alegeți o carte preferată și citiți-o la lumină caldă sau cu lantern
- ✓ Confectionați fulgi din hârtie pe care copilul îi poate lipi pe geam sau în cameră
- ✓ Oferiți-vă 5 secunde de îmbrățișare și spuneți „Mulțumesc pentru ziua de azi!”
- ✓ Inventați o poveste împreună cu copilul
- ✓ Desenați 4 expresii (fericit, trist, surprins, supărat) și jucați-vă „ghicește emoția”.
- ✓ Savurați împreună cu copilul un ceai cald și un biscuit
- ✓ Rugați copilul să vă ajute cu sarcini simple în casă- sortat șosete, șters praful, strâns jucăriile.
- ✓ Înainte de culcare, spuneți pe rând 3 lucruri bune din ziua respectivă.
- ✓ Uitați-vă împreună cu copilul la un desen animat scurt. La final întrebați: „Ce ți-a plăcut cel mai mult?”.
- ✓ Ieșiți la plimbare să vedeți luminile de Crăciun.
- ✓ Copilul alege o jucărie bună, dar mică, pe care o poate dona.
- ✓ Faceți stele din carton, lipici și sclipici/abțibilduri.
- ✓ Cântați colinde sau melodii pentru copii.
- ✓ Copilul face 1 gest de bunătate acasă (ex.: împarte jucăriile, ajută la pregătirea cinei, pregătește fructe pentru membrii familiei).
- ✓ Fiecare îl desenează pe celălalt (părintele desenează copilul, copilul desenează părintele)
- ✓ Dansul în oglindă (copilul și părinții dansează iminindu-și reciproc mișcările)
- ✓ Rădem împreună. Părințele și copilul fac diverse grimase amuzante
- ✓ Construiți un turn/o casă din cuburi

Alte sugestii de activități care pot fi incluse în calendar

Activitatea propusă	Descriere scurtă
Zâmbetul magic	Copiii se privesc în oglindă și trimit „zâmbetul magic” colegului din dreapta. Dacă aveți timp puteți discuta despre cum ”se simte” un zâmbet?
Bradul prieteniei	Lipesc pe un brad desenat pe un carton mai mare, inimioare colorate cu prenumele copilului cu care comunică cel mai bine/ cu care prefer să se joace
Îmbrățișarea spiridușilor	Copiii dansează; la oprirea muzicii, se îmbrățișează sau dă mâna cu colegul din apropiere.
Steaua faptelor bune	Fiecare copil lipește o stea pe un afiș comun după ce a făcut o faptă bună în acea zi
Dansul fulgilor veseli	Mișcări libere pe o melodie pe care o cunosc. Când muzica se oprește numesc emoția pe care o simt atunci: ex. veselie, surpriză, liniște.
Culorile emoțiilor	Asociază culorile cu diferite stări/emoții galben = fericire, albastru = liniște, roșu = energie (în ce culoare te vezi îmbrăcat când simți ? Dacă timpul va permite puteți să vizionați filmul Întors pe dos, sau să le citiți cartea cu același nume.
Ascult povestea colegului	Fiecare spune ce îi place să facă acasă. Ceilalți ascultă fără să întrerupă.
Zgomot sau liniște?	Experimentăm sunete și tăcere. Copiii spun când preferă liniștea și de ce.
Micul ajutor al zilei	Fiecare are o sarcină: aduce scaune, șterge masa, împarte creioane.
Inimioara mea	Decupează o inimioară și o oferă unui coleg spunând: „Îți ofer o inimă fericită!”
Cântecul prieteniei	Învăță un cântec despre prietenie și îl cântă împreună.
Scrisoare pentru Moș Crăciun	Copiii dictează educatoarei: „Dragă Moș Crăciun, îți mulțumesc pentru că în acest an..... Dacă poți, vreau să primesc....”. Copii pot desena ce doresc
Brăduțul recunoștinței	Agăță pe brad bilețele cu „Sunt recunoscător pentru ...” (prietenii, mâncare, jucării).
Ora bucuriei	Dans, veselie, îmbrățișări – recapitulăm: „Ce am învățat să facem frumos pentru ceilalți?”
Globul meu	Desenează un glob de Crăciun unic.
Renul lui Moș Crăciun	Inventează un nume pentru unul din renii lui Moș Crăciun.
Momente de bucurie	Spune 3 motive pentru care iubești luna Decembrie
Bucurii de iarnă	Desenează un fulg de nea
Provocare	Joacă-te cu alt copil decât cu colegul preferat
Povestea noastră	„Într-o zi, un fulg vesel a plecat la plimbare...” iar copiii continuă povestea pe rând, fiecare cu o idee scurtă.
Ghirlanda grupei noastre	Copiii decupează sau rup fâșii de hârtie colorată și fac o ghirlandă comună, lipind fiecare câte o verigă
Văd frumusețe	Copiii privesc pe fereastră sau prin clasă și spun pe rând ce vad frumos în jur: un obiect, o lumină, un coleg care zâmbește
Balonul călător	Folosind un balon mic, copiii îl suflă de la un coleg la altul, așezați în cerc. Fulgul trebuie să „călătorească” fără să cadă

Realizarea unei activități de tip șezătoare- ”În așteptarea lui Moș Crăciun”- activitate cu părinții

Argument. Activitățile de tip șezătoare reprezintă un prilej valoros de consolidare a relației dintre grădiniță, familie și comunitate, într-un cadru cald, relaxat și colaborativ. Organizarea șezătorii „În așteptarea lui Moș Crăciun” are ca scop principal crearea unui spațiu de conectare autentică între copii și părinți, prin activități comune, ludice și creative, specifice perioadei sărbătorilor de iarnă.

Evenimentul încurajează participarea activă a părinților în viața educațională a copiilor, aspect susținut de Reperele Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie (2024), care subliniază importanța colaborării familie–grădiniță pentru dezvoltarea armonioasă a copilului. În cadrul unei șezători, copiii au oportunitatea de a experimenta momente de siguranță emoțională, de a observa implicarea afectivă a părinților și de a dezvolta sentimentul de apartenență la grup. Totodată, activitatea valorifică tradiția, creativitatea și ritmul firesc al comunicării, oferind copiilor contexte naturale pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale: exprimarea bucuriei, cooperarea, împărtășirea, respectarea rândului și recunoștința. Părinții, la rândul lor, beneficiază de un cadru în care își pot cunoaște mai bine copiii în situații de învățare nonformală și pot interacționa pozitiv cu ceilalți membri ai comunității educaționale.

Prin atmosfera specifică sărbătorilor și activitățile realizate împreună (cântece, jocuri, confecționare de ornamente, lectură, colinde), șezătoria contribuie la crearea unui climat festiv, plin de emoție pozitivă, care sprijină starea de bine a copiilor și a familiilor și întărește legătura dintre educatoare, copii și părinți.

Astfel, „Șezătoare – În așteptarea lui Moș Crăciun” devine nu doar o activitate festivă, ci un demers educațional și relațional cu valoare formativă de durată.

Modalitatea de implementare a activității. Pentru a asigura valențele formative ale unei astfel de inițiative, este recomandat să alegeți un moment al săptămânii când fiecare copil poate veni la șezătoare cu un membru al familiei (un părinte/ bunic/mătușă, frate/soră mai mare). Identificați 2-3 obiecte care pot fi create de copil și aparținător, asigurați materialele necesare și invitați părinții la activitate. După momentul de primire a invitațiilor, explicați participanților sarcina de lucru, anume de a confecționa un obiect pentru familia lor și unul pentru a-l da în dar unei persoane căreia îi sunt recunoscătoare. Puteți folosi un mesajul ca cel de mai jos: ”Dragi copii, dragi părinți, cu toții știm că sărbătorile de iarnă sunt un prilej de bucurie și de apreciere/ mulțumire pentru lucrurile pe care le avem. Astăzi vrem să ținem cont de aceste lucruri și să cream niște obiecte speciale, care să reflecte bunătatea, recunoștința. Astfel, fiecare copil, va confecționa alături de familie 2 obiecte de decor pentru sărbătorile care ne bat la ușă. Un obiect va fi pentru voi, să îl puteți duce acasă, iar pe cel de a-l doilea trebuie să îl dăruieți unei persoane căreia vreți să îi mulțumiți pentru lucrurile pe care le-a făcut/le face, pentru că vă ajută mereu, are grija de voi etc (poate fi un coleg, un membru al familiei, un cadru didactic, un prieten etc). Veți scrie împreună cu mama (persoana care lucrează cu copilul) un bilețel în care veți spune persoanei pentru ce îi sunteți recunoscători și i-l veți oferi împreună cu obiectul decorativ”.

Așadar, pe lângă materialele necesare pentru confecționarea obiectelor respective, vă sugerăm să oferiți familiilor și un bilețel, cartonat, pe care părintele să poată scrie mesajul.

Obiectele confecționate sugerăm să fie simple, astfel încât să poată fi realizate într-un timp relativ scurt. Puteți folosi acest prilej pentru a interacționa cu copilul și familia, dar nu încercați să orientați discuția înspre performanța școlară, activitatea copilului la clasă etc.

Activități de dezvoltare socială și emoțională (Activitățile 1–5, ianuarie)

Sugestiile de activități sunt pentru 4-6 ani cu accent pe reglare emoțională, atenție și bunătate, dar pentru fiecare lecție există sugestii de adaptare pentru grupa mică, respectiv aspecte pe care putem insista la grupa mare. Alegeți-le pe cele care se potrivesc cel mai bine copiilor, le puteți adapta/transforma, însă asigurați-vă că urmăriți obiectivele

Lecția 1: „Corpul meu, emoțiile mele

Vârsta: 4–6 ani (grupa mijlocie / mare)

Durata: 20–25 minute

Domeniu: Dezvoltare socio-emoțională

Tip activitate: Mindfulness – conștientizarea corpului (grounding)

Obiective

- Să își direcționeze atenția asupra propriului corp pentru 1–2 minute.
- Să identifice senzații corporale simple (cald/rece, tare/moale, relaxat/încordat).
- Să experimenteze o stare de calm prin focalizare senzorială.

Desfășurarea lecției

1. Idee pentru introducerea în activitate : „Astăzi învățăm să fim atenți la corpul nostru, ca atunci când ascultăm o poveste.” Așezare confortabilă pe scaune/covor/pernuțe.
2. Grounding: picioarele pe podea/covor. Întrebări: „Simți podeaua? Este tare sau moale?”
3. Atenție la postură: mâinile pe genunchi / în poală. „Simți mâinile? Sunt calde sau reci?”
4. Explorare senzorială cu obiect: fiecare copil ține un obiect (minge moale/burete). „Cum se simte? Moale? Aspru?” (30–60 sec. în liniște).
5. Încheiere: „Cum se simte corpul tău acum?” Validare a răspunsurilor. 1 respirație lentă împreună.

Materiale necesare

- Covor / scaune/ pernuțe (spațiu de stat în cerc)
- Obiecte senzoriale (minge moale, burete, jucărie antistres) – câte unul pentru fiecare copil

Adaptări

- 3–4 ani: ghidaj mai scurt (max. 10–15 sec./instrucțiune), accent pe imitație.
- 5–6 ani: adaugă întrebarea „Unde simți cel mai clar senzația?”.

Observații

- Nu se corectează răspunsurile („corect/greșit”); orice descriere este acceptată.
- Copiii pot sta cu ochii deschiși; nu se insistă pe închiderea ochilor.
- Folosiți un ton lent și pauze scurte.

Lecția 2: „Respirația calmă”

Vârsta: 4–6 ani

Durata: 15–20 minute

Domeniu: Dezvoltare socio-emoțională

Tip activitate: Mindfulness – reglare fiziologică prin respirație

Obiective

- Să observe propria respirație fără a o forța.
- Să exerseze o tehnică simplă de calmare (respirația „balonului”).
- Să asocieze respirația lentă cu o stare de liniște.

Desfășurarea lecției

- Idee pentru introducerea în activitate: „Când emoțiile sunt foarte puternice, respirația ne poate ajuta.” Educatoarea demonstrează cum putem respira pentru a ne calma.
- Exercițiul „Balonul”: Ne imaginăm ca burtica este un balon; punem mâna pe burtică. „Inspir pe nas – balonul se umflă; expir pe gură – balonul se dezumflă.” Repetăm de 3–5 ori exercițiul.
- Exercițiu alternativ, pentru un expir prelung: „Suflăm o lumânare imaginară... încet, fără să o stingem.” 3 repetări.
- Dupa exercițiu, se recomandă o pauză de observare a efectelor la nivel fiziologic. Stam 10–15 sec. în liniște, fiecare încearcă să își simtă corpul.
- Reflecție: „Cum se simte corpul tău acum?”
Pentru aceasta activitate, în funcție de spațiu, copiii se pot întinde pe podea, cu o jucarie pe burtica și inspira-expira încet ca să nu ” deranjeze ” jucaria.

Adaptări

- 3–4 ani: 2–3 cicluri de respirație, cu imitație (educatoarea respiră vizibil).
- 5–6 ani: numărare simplă (inspir 3, expir 4), urmărim însă cum se descurcă copiii. Dacă totul este ok, putem să le cerem să își țină respirația pentru 3 secunde, dar nu mai mult și doar dacă vedem că execută corect inspirul și expirul. Ideea de bază este ca expirul să fie ușor mai lung decât inspirul.

Lecția 3: „Observ emoțiile mele” (Conștientizare emoțională)

Vârsta: 4–6 ani

Durata: 20–25 minute

Domeniu: Dezvoltare socio-emoțională

Tip activitate: Mindfulness – observarea emoțiilor și legătura emoție–corp

Obiective

- Să recunoască emoții de bază (bucurie, tristețe, furie, frică).
- Să observe emoția fără judecată (acceptare).
- Să facă legătura dintre emoție și senzații corporale (unde o simt în corp).
- Să înțeleagă că emoțiile vin și pleacă (sunt trecătoare).

Desfășurarea lecției

- Copiii sunt așezați în cerc și pentru introducere, le explicăm copiilor că emoțiile nu sunt bune sau rele, sunt normale, cu toții le avem, dar este important să le înțelegem.

2. Carduri emoții: educatoarea prezintă pe rând carduri cu emoții (bucurie, tristețe, furie, frică) și adresează următoarele întrebări: „Ce exprimă aceasta față?” „Când ai simțit așa?”
3. Emoția în corp: „Unde simți emoția?” (piept, burtă, cap, mâini). Se acceptă răspunsuri variate.
4. Normalizare: „Uneori emoția e intensă, puternică și o simțim mai bine, alteori e mai ”mică”/ slabă ca intensitate.... Și e bine să învățăm că emoțiile se schimbă, iar noi putem să le schimbăm”
5. Încheiere: exerciții pentru schimbarea intensității emoției- 1–2 respirații lente, respectând principiile lecției anterioare. Întrebăm apoi copiii „Cum te simți acum?”.

Materiale necesare

- Carduri cu fețe care exprimă diverse emoții
- Opțional, la arte se poate face un poster simplu: „Toate emoțiile sunt OK” (se pot decupa din reviste diverse expresii faciale și se pot lipi pe un carton, sau se pot desena- aici accentul se va pune pe diversitatea expresiilor faciale și pe numirea lor- se pot introduce astfel alte emoții- dezgust, mulțumire, dezamăgire, îngrijorare....

Adaptări

- 3–4 ani: accent pe numirea emoției și imitarea feței.
- 5–6 ani: propoziții-model: „Sunt furios pentru că...” / „Sunt trist când...”.

Observații metodologice

- Nu folosiți întrebarea „de ce” dacă observați că cel mic simte disconfort; folosiți expresia „vrei să spui că....”.
- Nu etichetați comportamentul ca emoție (ex.: „acum ești rău” se referă la comportament → spuneti „acum pari furios”).
- Validați : „Înțeleg, e greu....”

Lecția 4: „Sunt bun cu mine” (Autocompasiune / auto-liniștire)

Vârsta: 4–6 ani

Durata: 20 minute

Domeniu: Dezvoltare socio-emoțională

Tip activitate: Bunătate față de sine – strategii simple de reglare

Obiective

- Să folosească un limbaj blând pentru a descrie o emoție dificilă.
- Să aleagă și să exerseze o strategie de auto-liniștire (respirație, îmbrățișare, pauză).
- Să înțeleagă că a avea emoții dificile este normal.

Desfășurarea lecției

6. Idee pentru introducerea în activitate - folosiți o poveste/ un personaj/păpușă: personajul este furios/ trist/ îngrijorat...și se gândește ce poate face
7. Modelarea răspunsului: educatoarea este acum personajul care simte emoția și oferă exemplu de ce poate face în situația dată spunând: „E greu acum. Sunt în siguranță. Pot cere ajutor.” (gânduri de auto-liniștire)
8. Exersăm în grup: copiii repetă 1 propoziție simplă (aleg una): „E greu acum.” / „Respir încet.” / „Am nevoie de o pauză....”
9. Strategii de auto-liniștire. Uneori este greu pentru copiii să schimbe modul de gândire și au nevoie de strategii comportamentale. De aceea putem sugera 3 opțiuni potrivite pentru aceasta vârstă pe care le

demonstrăm: (1) îmbrățișare „fluture” (brațe încrucișate pe piept, palmele pe umeri, ca și cum ne îmbrățișăm singuri), (2) 2 respirații lente- vezi lecția 2, (3) pauză în colțul de relaxare. (vezi materialele)

10. Încheiere: fiecare copil alege strategia preferată și o practică 10–15 sec. („Aceasta mă ajută când...”).

Materiale necesare

- Păpușă sau personaj (pentru poveste scurtă)
- Colț de calmare (pernuță, obiect sensorial, fotoliu)
- Carduri cu strategii (opțional)- fiecare tehnică poate fi printată și afișată în sală (vezi exemple de imagini mai jos)

Adaptări

- 3–4 ani: mai multă imitație și mai puține întrebări.
- 5–6 ani: completare de propoziții: „Când sunt (ex. îngrijorat)... pot (ex. să respir încet)...”.

Observații metodologice

- Unii copii preferă îmbrățișarea fizică. O putem sugera ca și strategie dacă este permisă, dar nu forțăm contactul fizic; îmbrățișarea poate fi „îmbrățișare în aer”.
- Puteți adăuga alte strategii, dar să fie foarte scurte și repetabile.
- Reamintiți copiilor: „Strategiile ne ajută să ne liniștim, chiar dacă emoția nu dispare instant.”



Lecția 5: „Sunt bun cu ceilalți” (Empatie și comportamente prosociale)

Vârsta: 4–6 ani

Durata: 20–25 minute

Domeniu: Dezvoltare socio-emoțională

Tip activitate: Bunătate față de ceilalți – empatie, ajutor, cooperare

Obiective

- Să recunoască emoția altei persoane (din expresie/gest).

- Să formuleze un răspuns empatic simplu („Îmi pare rău”, „Pot să te ajut?”).
- Să exerseze un comportament prosocial (ajutor, împărțire, cuvinte bune).

Desfășurarea lecției

1. Introducere: explicați pes curt ce este bunătaea, cum o identificăm și accentuați că uneori a fi bun poate să însemne doar să observăm cum se simt ceilalți și să ajutăm
2. Scenetă cu păpușa: păpușa e tristă / cineva i-a luat jucăria. Întrebări: „Ce simte?” „De unde știi?” (aici puteți propune cate scenarii doriți)
3. Brainstorming: „Ce ar putea ajuta în acest caz?” 3–5 idei: cuvinte bune, ajutor, împărțire, chemarea adultului.
4. Joc de rol în perechi: imaginați un joc de rol în care într-o situație un copil simte o emoție (tristețe), iar celălalt oferă o reacție empatică (cu replici). Arătați câteva situații ca și model, apoi lăsați perechile de copii să exerseze. Solicitați-le apoi să schimbe rolurile între ei .
5. Încheiere: „Cum ne simțim când primim bunătaea/reacții de suținere din partea celorlalți?”

Materiale necesare

- Păpușă/păpuși pentru scenetă
- 1–2 obiecte/jucării pentru situația-problemă
- Opțional puteți printa carduri cu replici-model

Adaptări

- 3–4 ani: joc de rol condus de educatoare (copiii imită replici scurte).
- 5–6 ani: adaugă „soluții sigure” (cer ajutor, folosesc cuvinte, nu lovesc).

Observații

- Puteți insista la această lecție pe situații specifice din grupă pentru a-i învăța explicit alternative de comportament. Pentru comportamentul agresiv puteți folosi fisa si posterul de mai jos în care este explicate tehnica „mă opresc – spun – cer ajutor” .
- Uneori copiii nu cunosc alternative comportamentale pentru exprimarea emoțiilor și se simt rușinați. Pentru a evita rușinarea, putem să le oferim ghidaj- „hai să găsim o soluție”.
- Repetați de mai multe ori replicile pentru a încerca formarea unui comportament automatizat



Rutine care pot fi integrate în activitățile zilnice pentru promovarea stării de bine

Pornind de la exemplele din link-urile de mai jos, stabiliți rutina potrivită pentru grupa cu care lucrați

[Irving Elementary teachers greet students with hugs and high-fives](#)

Doting Teacher's Morning Routine Offers Children Hugs and High-Fives
How Kindergartners Greet Classmates Everyday Will Warm Your Heart
Teachers greet students every morning with hugs, handshakes and fist bumps at NC school
Teacher greeting her students with special handshakes and hugs/How we welcome our kids/Welcome kids
KINDERGARTEN GREETINGS ROUTINE HUGS & HI-FIVE

Activitati dezvoltare sociala și emoțională - MARTIE

Tema activității: Ce fac când sunt foarte supărat?

Durata: 15–20 minute

Dezvoltarea capacității de reglare a emoțiilor intense prin identificarea emoției și alegerea unui comportament adecvat.

La finalul activității copiii vor fi capabili:

- să identifice emoția unui personaj într-o situație frustrantă
- să diferențieze emoția de comportament
- să identifice cel puțin o strategie de control al impulsului (pauză înainte de reacție)

Materiale

- imagini cu situații sociale (copil căruia i s-a dărâmat construcția, copil căruia i se ia jucăria)
- două cartonașe: EMOȚIE / COMPORTAMENT

Desfășurarea activității

Etapa	Activitatea educatoarei	Ce fac copiii
1. Moment introductiv	Educatoarea prezintă o imagine sau o scurtă poveste: „Matei construiește un turn din cuburi. Un coleg îl dărâmă.”- se pot folosi diverse cartonașe/imagini/povești care permit analiza emoției și comportamentului	Copiii ascultă și privesc imaginea.
2. Identificarea emoției	Educatoarea întreabă: „Cum credeți că se simte Matei cand colegul lui îi derâmă turnul?”	Copiii identifică emoția (supărat, trist, furios etc.).
3. Diferența emoție – comportament	Educatoarea arată cartonașele „EMOȚIE” și „COMPORTAMENT” și explică diferența dintre ceea ce simțim și ceea ce facem. Dacă este posibil recomand citirea cartii Monstrul culorilor. Se insistă asupra modului în care se exprimă emoția (când suntem triști, ne retragem/ascundem și poate plângem) La grupa mică se poate cere mimarea comportamentului și exprimarea facială a emoției Concluzionăm- Când simțim o emoție puternică, ea se manifestă/ se exprimă în diferite moduri	Copiii oferă exemple de comportamente posibile (plânge, împinge, cere ajutor). Putem arăta emoții care exprimă exprimarea emoțiilor

Etapa	Activitatea educadorului	Ce fac copiii
4. Introducerea strategiei de reglare	Educatorul explică: „Când emoția este foarte puternică, putem face o pauză înainte să reacționăm.”	Copiii repetă gestul simbolic: „STOP – mă gândesc.”
5. Aplicarea strategiei	Educatorul prezintă alte situații (cineva îți ia jucăria, pierzi la un joc).	Copiii identifică emoția și propun comportamente potrivite după pauză.
6. Concluzie	Educatorul sintetizează: „Este normal să fim supărați, dar putem alege ce facem.”	Copiii repetă mesajul și oferă exemple.

Identificarea emoției

- Cum se simte Matei?
- De ce crezi că se simte așa?

Diferența emoție–comportament

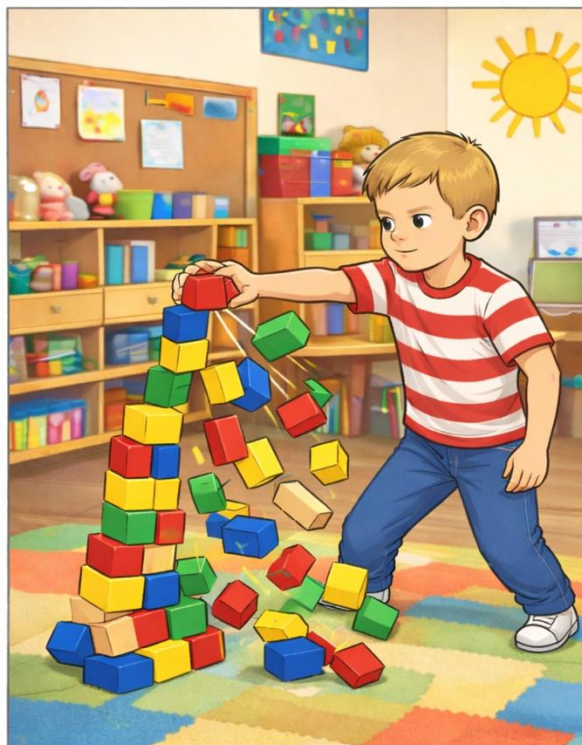
- Este în regulă să fim supărați?
- Ce se poate întâmpla dacă reacționăm imediat?

Reglarea emoției

- Ce putem face înainte să reacționăm?
- Ce ar ajuta personajul să se liniștească?

Adaptarea activității în funcție de vârstă

Element	Grupa mică (3–4 ani)	Grupa mijlocie (4–5 ani)	Grupa mare (5–6 ani)
Complexitatea situațiilor	Se folosesc situații simple (jucăria luată, construcția dărâmată).	Situații sociale ușor mai complexe (am pierdut la Nu te supăara frate; am fost exclus din joc se pot folosi situații cu care se confruntă des copiii din grupă/ care se întâmplă în grupă).	Se pot discuta și situații care implică intenții diferite (din greșeală / intenționat).
Tipul întrebărilor	Întrebări de identificare a emoției: „Este copilul supărat sau fericit?”	Întrebări despre cauză: „De ce crezi că este supărat?”	Întrebări de reflecție: „Ce s-ar putea întâmpla dacă reacționează imediat?”
Strategia de reglare	Accent pe gestul simbolic „STOP”.	Se discută pauza și alegerea unui comportament potrivit.	Copiii generează mai multe alternative de comportament.
Participarea copiilor	Copiii mimează emoția sau reacția.	Copiii descriu ce ar putea face personajul.	Copiii analizează situația și propun soluții diferite.





„Cum se simte personajul?” (analiză de film)

Obiectiv general- Recunoașterea emoțiilor celorlalți și dezvoltarea empatiei

Materiale- Filmuleț scurt (ex. „Piper – Pixar short” sau „The Present – 2014”), videoproiector, cartonașe cu emoții (fericit, trist, speriat, supărat)

Desfășurarea activității

Etapă	Activitatea educatoarei	Activitatea copiilor
1. Moment introductiv (3–4 min)	Educatoarea introduce tema: „Astăzi vom vedea o poveste și vom încerca să descoperim cum se simt personajele.” Prezintă cartonașele cu emoții și discută pe scurt despre ele.	Copiii privesc cartonașele și spun exemple de situații când s-au simțit fericiți, triști sau speriați.
2. Vizionarea filmulețului (5–6 min)	Educatoarea pornește filmulețul și îl oprește în momente cheie pentru a pune întrebări: „Cum credeți că se simte personajul?”, „De ce se simte așa?”	Copiii urmăresc filmul și ridică cartonașul cu emoția pe care o consideră potrivită.
3. Discuție ghidată (5 min)	Educatoarea adresează întrebări pentru înțelegerea emoțiilor: „De ce credeți că s-a simțit așa?”, „Ce l-a ajutat să fie curajos?”	Copiii răspund și povestesc experiențe asemănătoare.

4. Activitate de extindere – empatie (4–5 min)	Educatorul întreabă: „Ce ai face tu dacă ai fi acolo?” și oferă exemple de situații.	Copiii spun sau mimează cum ar ajuta personajul (încurajare, ajutor, îmbrățișare).
--	--	--

Adaptarea activității pe grupe de vârstă

Grupa	Recomandări de adaptare
Grupa mică (3–4 ani)	Se folosesc doar 2–3 emoții (fericit, trist, speriat). Întrebări simple: „Este fericit sau trist?”. Copiii pot mima emoția personajului.
Grupa mijlocie (4–5 ani)	Se folosesc 4 emoții. Copiii identifică emoția și cauza ei. Întrebări: „Cum se simte?”, „De ce crezi că se simte așa?”. Pot povesti o experiență similară
Grupa mare (5–6 ani)	Se discută schimbarea emoțiilor și reacțiile empatice- Cum s-a schimbat emoția personajului?”, „Ce l-a ajutat să fie curajos?”, „Cum ai reacționa tu?” Copiii pot propune soluții sau pot desena cum ar ajuta personajul, pot povesti/desena situația similară pe care apoi să le explice/descrie

„Cutia emoțiilor”

Obiective: identificarea emoțiilor altora, identificarea modului de exprimare a emoțiilor, găsirea unor soluții pentru liniștirea celorlalți (comportamente prosociale).

Materiale: cutie cu imagini ca cele de mai jos, sau cu alte situații pe care le aveți din alte resurse (ex imagine cu un copil căruia i s-a stricat jucăria, copil care primește un cadou, copil exclus din joc)

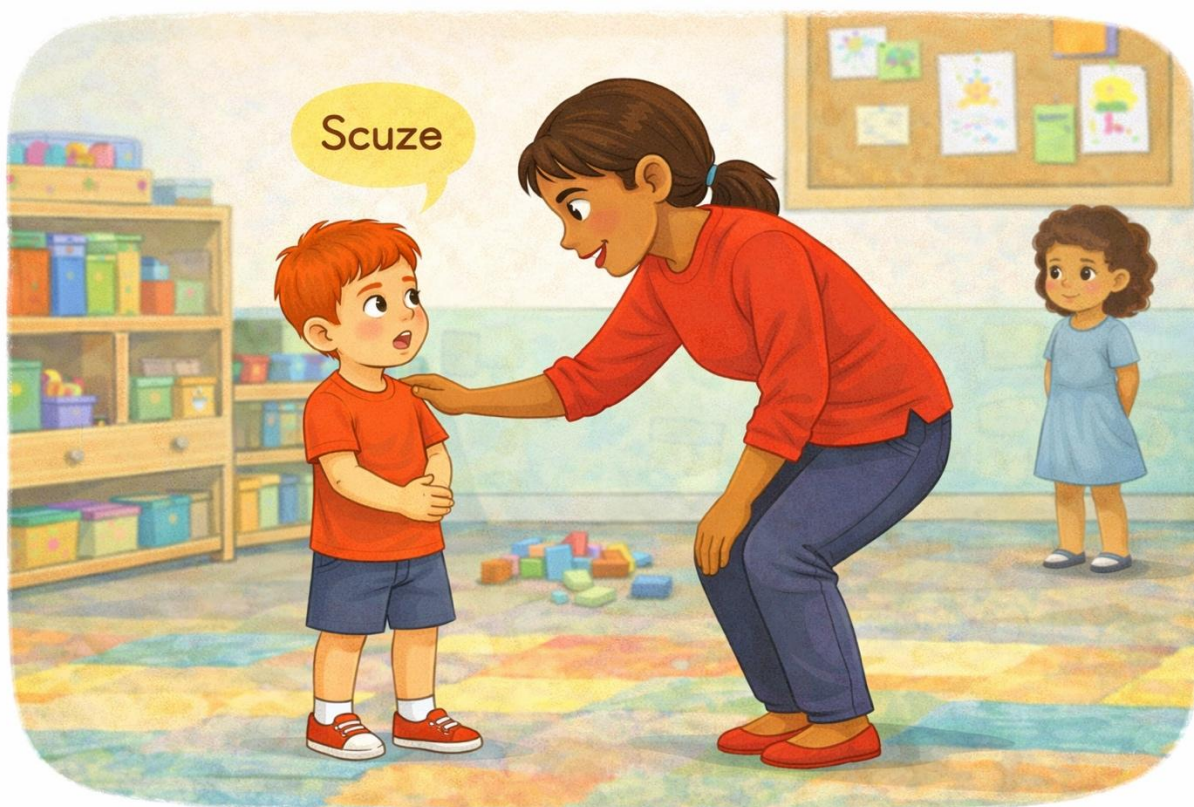
Desfășurarea activității

Moment introductiv-

Copilul scoate o imagine și răspunde:

- „Cum se simte copilul?”
- „De ce?”
- „Ce am putea face să îl ajutăm/ îi ajutăm ca să nu se mai simtă așa?” (îl putem îmbrățișa, îl putem invita să se joace cu noi, îi putem spune că ne pare rău pentru că i s-a întâmplat asta.....)









Elefantul Elmer

Pentru a încuraja acceptarea, o alternativă, poate fi citirea cărții Elefantul Elmer (de D McKee) se poate discuta cu copiii despre emoțiile, comportamentul elefantului, modul lui de a se uita la lume, cum îl vedeau ceilalți, cum se schimba relațiile dintre personaje, emoțiile lor etc

Detectivii

Obiectiv: observarea emoțiilor în viața reală și oferirea de ajutor.

Activitatea se poate desfășura pe durata unei zile, a unei săptămâni

Desfășurarea activității.

Discutați cu copiii despre ce este un detectiv, ce face acesta. Încurajați-i să observe/ caute colegi care simt diverse emoții în timpul unei zile și să-i întrebe direct ce emoție simt, sau dacă simt emoția X, urmărind modul în care se exprimă facial emoția. La finalul zilei se alocă 5-10 minute pentru a discuta despre situațiile în care copiii au identificat emoții la ceilalți.

În săptămâna următoare, continuați activitatea schimbând sarcina- „Astăzi căutăm în clasă un prieten care are nevoie de ajutor.” (de exemplu, putem să ajutăm un coleg care are nevoie să – termine un puzzle, un coleg care este trist, care este singur și nu dorește...)

Discutați la finalul zilei despre cum se simt cei care oferă ajutor, cum se simt cei care primesc ajutor (se simt încurajați, sprijiniți, simt că au prieteni... etc).

CE POATE FACE CADRUL DIDACTIC:

- Poate oferi o inimioară/ sticker copiilor pe care îi observă oferind ajutor (dacă ajută un prieten, consolează un coleg, împarte jucăriile etc)

Activitățile se pot derula pe tot parcursul lunii martie

Se pot citi și alte cărți, sau se pot discuta și alte filmulețe

- Pentru grupa mare The Present - CGI Awarded short film (2014)
- PARTLY CLOUDY
- CGI Animated Short Film "Joy and Heron" by Passion Pictures | CGMeetup-
material recomandat de discutat pentru compasiune si empatie si comportamente prosoziale
- Erste Christmas Ad 2018: What would Christmas be without love?

Proiect de educație non-formală (interdisciplinar)

„Grădina bunătății – învățăm empatia prin fapte”

Proiect interdisciplinar pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale

Produs final: „ *Grădina bunătății* ” (panou cu flori ale empatiei, copacul empatiei, pietre pictate și plante reale)

1. Scopul proiectului

Dezvoltarea empatiei și a comportamentelor prosoziale la copiii preșcolari prin activități interdisciplinare bazate pe colaborare, exprimare creativă și acțiuni concrete de ajutor.

2. Obiective ale proiectului

La finalul proiectului, copiii vor fi capabili să:

1. recunoască emoțiile altor persoane în situații cotidiene;
2. manifeste comportamente de ajutor și grijă față de colegi;
3. colaboreze cu ceilalți în realizarea unor produse comune;
4. exprime idei și experiențe despre bunătate prin desen și activități practice;
5. participe activ la realizarea unui proiect colectiv.

3. Competențe vizate

Competențe socio-emoționale: identificarea emoțiilor altora, dezvoltarea empatiei, comportamente de cooperare și ajutor

Competențe de comunicare: exprimarea verbal, descrierea unor situații sociale

Competențe creative: realizarea de produse artistice, utilizarea materialelor plastice

Competențe de explorare a mediului: observarea creșterii plantelor, responsabilitate față de mediul înconjurător

4. Domenii vizate (integrate): dezvoltare socio-emoțională, limbaj și comunicare, activități artistico-plastice, explorarea mediului, activități practice și cooperative

5. Resurse:

- semințe (fasole, grâu, salată etc.- semințe care germinează rapid)
- ghivece mici sau pahare reciclabile
- hârtie colorată
- carton mare pentru panou

- lipici, foarfece
- culori / acuarele
- pietre mici
- markere
- plastilină

6. Descrierea activităților

Ziua 1 – „Semințele bunătății”

Scop – dezvoltarea competențelor de comunicare, îngrijire, explicarea conceptelor de bunătate și prietenie

Desfășurarea activității

1. Introducere (5 min)

Discutați cu copiii despre ce înseamnă să ai grijă de ceva/cineva, despre bunătate și cum exprimăm bunătatea față de ceilalți (față de familie, animale, plante). Pornind de la aceste idei, introduceți ideea că bunătatea, la fel ca și prietenia sunt lucruri care trebuie îngrijite- „Așa cum plantele cresc dacă le îngrijim, și bunătatea crește dacă avem grijă de ceilalți.”

2. Activitate practică – plantarea semințelor (15 min)

Copiii primesc ghivece mici și plantează semințe cu timp de germinare scurt. Se pot folosi pahare de unică folosință, sau borcane de sticlă care permit observarea rădăcinilor plantei dacă semințele sunt așezate pe margine. O altă variantă este folosirea servețelilor de hartie (vezi Cum să germini semințele rapid și ușor: un ghid complet cu metode practice și sfaturi – metode rapide de germinare....) Ghivecele se păstrează și se îngrijesc pentru a fi folosite în decorarea grădinii

****Dacă există resurse, se pot folosi plante deja dezvoltate care se replantează (copiii transferă din ghiveci în jardiniere plantele)**

După ce se plantează semințele, discutați cu copiii, folosind următoarele întrebări:

- De ce are nevoie o plantă ca să crească?
- Cine se ocupă de observare/udare zilnică a plantelor?
- De ce are nevoie un copil ca să crească?
- De ce au nevoie copiii/ oamenii ca să se simtă bine? (ex ajut un prieten, împart jucăriile, spun ceva frumos, ofer o îmbrățișare.. etc)

3. Activitate creativă (opțională, 10-15 min)

Copiii modelează din plastilină „semințe ale bunătății” pe care le pot așeza de jur împrejurul paharului/borcanelui cu semințe. Pot să explice de ce aleg anumite culori ca să își realizeze semințele sau ce vor ei să răsară/ crească din acele semințe .

Ziua 2 – „Florile bunătății”

Obiectiv- copiii reprezintă vizual comportamente prosociale (de ajutor).

Desfășurarea activității

Discutați cu copiii despre ce comportamente cred ei că exprimă bunătatea. Rugați-i să dea exemple de astfel de comportamente pe care le-au observat în ultimele zile în grupă sau în familie. Discutați și despre cum au exprimat ei bunătatea lor în ultima perioadă. Punctați care sunt comportamentele pe care le pot face toți, amintind că în anumite momente oamenii au și mai mare nevoie ca ceilalți să fie buni față de ei (de ex când sunt triști, răniți, când nu se simt bine etc)

Dacă aveți cartonase cu astfel de comportamente, le puteți folosi ca să susțineți discuția, mai ales la grupele mici

1. Activitate (20 min)

După discuția frontală, invitați copiii să se așeze la măsuțe și să deseneze/decoreze/realizeze flori ale bunătății. Ca și variante:

- oferiți copiilor hârtie glasă/ creponată din care să realizeze diverse flori. Scrieți pe bilețele diverse exemple de comportamente care exprimă bunătate și lipiți în centrul florii acele comportamente pe care copilul le face deseori (pot fi mai mulți copii cu același bilețel)

- oferiți copiilor discuri de carton alb pe care aceștia să lipească hârtie creponată colorată și scrieți dvs pe discul din mijloc comportamente prosoziale pe care copilul le face deseori (dacă grupul de copii permite, puteți să completați frontal discurile, astfel încât fiecare copil din grupă să audă/ valideze comportamentele prosoziale pe care le face copilul despre care se vorbește; în acest fel se cunosc mai bine, se apreciază mai mult unii pe alții, devin mai empatici, le crește starea de bine)

- puteți lista diverse imagini cu comportamente prosoziale/de bunătate/ empatică/ într-ajutorare care se întâlnesc în mediul grădiniței și nu numai. Oferiți apoi copiilor un disc de carton pe care ei pot să lipească imaginea cu comportamentul care îi reprezintă sau de care au nevoie cel mai mult în mediul grădiniței (primesc sprijin de la colegi în realizarea unei activități, interacționează cu educatoarea, se joacă cu alți colegi, primesc îmbrățișare când sunt triști... etc). Pot apoi decora discul lipind petale, hârtie creponată, astfel încât să obțină o floare

2. Activitate colaborativă (10–15 min)

Florile sunt lipite pe un panou mare care devine baza „Grădinii Bunătății”.

Opțional, fiecare copil poate să își prezinte floarea (spre exemplu celelalte educatoare, sau colegilor)

Ziua 3 – „Misiunea bunătății”

Obiectiv- copiii realizează comportamente care exprimă empatie în mediul grădiniței.

Desfășurarea activității

1. Misiuni de empatie (15 min)

Copiii primesc sarcini simple:

- ajută la strângerea jucăriilor din grupa lor
- oferă un desen unei alte grupe
- ajută la aranjarea materialelor pentru o activitate
- ...alte sarcini simple pe care le realizează pentru colegii lor din grupă/ grădiniță

2. Activitate artistică (15–20 min)

Copiii sunt rugați să aducă la grădiniță niște pietre mai mari (aprox cât palma lor) pe care le

pictază/ decorează. Acestea pot fi considerate „pietre ale bunătății” pe care le vor folosi la decorarea colțului verde/ grădinii bunătății

Pietrele sunt pictate/ decorate cu:

- inimioare
- flori
- simboluri ale prieteniei

Opțional- dacă există în curte un gard de lemn, o zona de ciment, un perete de ciment- copiii pot colora împreună peretele/gardul, asfaltul cu cretă colorată sau vopsea/ acuarele. Important ar fi să fie cât mai aproape de zona unde va fi realizat colțul verde/ grădina. O altă variantă- copiii pot realiza împreună un panou (carton mare, sau A3) cu picture/culori/desene care pentru ei înseamnă bunătate/empatie

Ziua 4 – „Copacul empatiei”

Obiectiv- copiii reflectează și exemplifică diverse modurilor în care îi pot ajuta pe ceilalți.

Desfășurarea activității

1. Pe un cartou/ panou mare este desenat trunchiul unui copac.

Copiii fac amprente de mâini cu vopsea pe foi A4 pe care apoi le decupează și le lipesc apoi în jurul trunchiului ca să devină frunzele copacului.

2. Activitate de exprimare (10–15 min)

Fiecare copil spune: „Eu pot ajuta pe cineva atunci când...”, iar educatoarea notează ideea lângă amprentă/ pe amprentă.

Aici este foarte important să conștientizeze fiecare copil ce poate face el. Sigur că poate unii vor copia răspunsul colegilor, de aceea puteți să îi sprijiniți în găsirea altor alternative (dar decizia este a lor)

Ziua 5 – „Grădina Bunătății” (expoziție)

Obiectiv- copiii prezintă rezultatele proiectului.

Împreună cu educatoarea, copiii organizează o mică expoziție, în care expun ce au realizat pe parcursul săptămânii: florile empatiei, copacul empatiei, pietrele bunătății, ghivecele plantate

Se discută apoi cu copiii despre ce activități au realizat, ce înseamnă bunătatea și empatia, ce le-a plăcut cel mai mult, ce au învățat. La grupele mari se poate adresa întrebarea- dacă totuși am face lucrurile acestea mereu, cum ar arăta grupa noastră? Dar grădinița noastră? Cum ne-am simți?

„Grădina” poate fi realizată în curtea grădiniței, pe hol, în sala de grupă. Copiii pot vizita grădina fiecărei grupe, pot discuta despre ce au observat la ceilalți, ce este comun, ce este diferit etc.

ACTIVITĂȚI SUPLIMENTARE CARE POT (SAU NU) SA FIE INCLUSE ÎN PROIECT ÎN FUNCȚIE DE GRUPA CU CARE SE LUCREAZĂ ȘI DE TIMP

„Spitalul jucăriilor – învățăm să avem grijă de ceilalți”

Durata: 2-3 zile

Tema: empatie, grijă, responsabilitate

Scop- dezvoltarea empatiei și a comportamentelor de grijă prin implicarea copiilor într-un proiect colaborativ de „îngrijire” a jucăriilor deteriorate.

Obiective. Copiii vor fi capabili să:

- manifeste comportamente de grijă față de obiecte și persoane
- colaboreze în realizarea unui proiect comun
- utilizeze materiale pentru repararea sau decorarea jucăriilor
- exprime verbal emoții și situații de ajutor

Activitățile proiectului

Ziua 1 – „Descoperim jucăriile bolnave”

Copiii aduc de acasă sau identifică în sala de grupă jucării deteriorate. Copiii observă apoi jucăriile, identifică ”problemele”, discută despre cum pot ajuta jucăriile și se decide înființarea unui spital pentru jucării. Se decide cine sunt medicii, cine sunt asistenții, ce material sunt necesare pentru un spital (se pot organiza și departamente- cardiologie, pediatrie, ortopedie, chirurgie, în funcție de problemele semnalate. De ex- unele jucării nu au baterii, înseamnă că trebuie operate pt a li se schimba bateriile, cele rupte trebuie cusute, cele mici trebuie să meargă la control anual... etc)

Ziua 2 – „Organizăm spitalul”

Copiii amenajează: recepția, cabinetul de consultații, sala de tratament, desenează/colorează semne distincte pt fiecare departament ca să ajute pacienții și părinții să ajungă la secția potrivită, își realizează ecusoane/ simboluri pt rolurile asumate, pregătesc materialele pentru a doua zi (halate, mănuși, cutii pt materialele necesare)

Ziua 3 – „Tratăm jucăriile”

Copiii repară jucăriile: lipesc bandaje, cos (cu ajutor, sau cu banda dublu adezivă, sau cu un capsator), pun plasturi, consultă, schimbă baterii (pot folosi surubelnițe..), pansează etc. Discută apoi despre diagnostic și tratament cu colegii și își prezintă pacienții vindecați

Se discută apoi despre cum ne simțim când ajutăm pe cineva

Ca și activitate de încheiere se poate realiza un fel de expoziție a jucăriilor vindicate, se pot da carnete de sănătate în care se desenează zona tratată etc

Doar pentru grupele mari se pot organiza și activitățile de mai jos

Cum este să nu vezi?”

Obiectiv- Copiii experimentează situații care îi ajută să înțeleagă dificultățile altora, în scopul dezvoltării capacității de acceptare a celorlalți, non-discriminare, empatie.

Activitate experiențială- Se organizează un mini traseu sensorial în sala de grupă sau afară. Copiii parcurg pe rând traseul cu ochii acoperiți de o eșarfă, doar pe baza informațiilor pe care le primesc de la un copil care este pentru ei ca și un ghid (sunt ghidați de un coleg). Traseul trebuie să nu îi pună în pericol și se poate schimba ușor, astfel încât să nu se obișnuiască cu el cei care la început doar observă.

Activitate de reflecție- După experiență copiii discută: cum s-au simțit, cum i-a ajutat colegul care i-a ajutat să termine traseul, ce a fost greu/ ușor.

„Cum este să nu auzi?”

Obiectiv - Copiii înțeleg dificultățile de comunicare, își dezvoltă abilitățile empatice și non-discriminative.

Activitate- Copiii încearcă să comunice fără a vorbi: fiecare alege să transmit un mesaj celorlalți, fără a folosi cuvinte. Pot să exprime mesajul prin gesturi, prin mimică, prin desen, iar ceilalți trebuie să ghicească despre ce e vorba

Activitate de reflecție- Se discută apoi despre cum s-au simțit, ce a fost greu, cum ar trebuie să se comporte cu copiii care nu pot comunica prin cuvinte

Bibliografie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Chicago, IL: CASEL.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Drake, S. M. (2012). *Creating standards-based integrated curriculum: The Common Core State Standards edition (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61–65.
- Goodyear, P., & Carvalho, L. (2014). Framing the analysis of learning network architectures. In L. Carvalho & P. Goodyear (Eds.), *The architecture of productive learning networks* (pp. 259–276). New York, NY: Routledge.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Harrison, M., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73–89.
- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49–72.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). New York, NY: Cambridge University Press.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills (OECD Skills Studies)*. Paris: OECD Publishing.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In *International encyclopedia of education* (2nd ed.). Oxford, England: Pergamon Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.