https://doi.org/10.52673/18570461.26.2-81.27
CZU: 37.036:37.02

ADAPTAREA STRATEGIILOR DE FORMARE A ELEMENTELOR DE CULTURĂ ARTISTIC-ESTETICĂ LA STILURILE DE ÎNVĂȚARE ALE ELEVILOR

Doctorand **Claudia Veronica CIOBANU**
E-mail: micu_veronica@yahoo.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2258-883X
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
© 2026. Drepturile de autor aparțin autorului. Licență: CC BY 4.0.

ADAPTATION OF STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE ELEMENTS TO STUDENTS' LEARNING STYLES

Summary. The study aims at identifying the concrete relationships between learning styles and effective learning strategies used in the formation of artistic-aesthetic culture elements among primary school students. After an analysis of the styles proposed by Kolb and Lisievici – which are predominantly manifested within the activities specific to artistic-aesthetic education – the study records strategies adapted to these styles, identified through practical activity. The methodology of artistic-aesthetic education has curricular integration as its central element which promotes, in teaching activity, the synesthesia of the arts. A thorough understanding of the specifications of each learning style ensures that the student can leverage their individual abilities and self-regulate cognitive effort. The elements of metacognition are specific to a clear learning strategy and facilitate both the acquisition of the given content and the development of thinking operations and all other psychological processes. Pedagogical practice demonstrates that the educational process and teaching strategies generate different levels of performance among pupils, depending on individual characteristics, age, intellectual level, the structure of personal beliefs, attitudes, cultural background, elements that influence the differentiated reception and processing of instructional messages.
Keywords: learning styles, artistic-aesthetic education, differentiated teaching strategies, effective practices.

Rezumat. Prezentul studiu vizează identificarea relațiilor concrete dintre stilurile de învățare și strategiile eficiente utilizate în formarea elementelor culturii artistic-estetice la elevii din învățământul primar. În urma analizei stilurilor propuse de Kolb și Lisievici – care se manifestă cu preponderență în cadrul activităților specifice educației artistic-estetice –, studiul prezintă strategii adaptate acestora, identificate în activitatea practică. Metodologia educației artistic-estetice are ca element central integrarea curriculară, ceea ce favorizează, în activitatea didactică, sinestezia artelor. Cunoașterea amănunțită a particularităților fiecărui stil de învățare îi oferă elevului posibilitatea de a-și valorifica mai eficient capacitățile individuale și de a-și autoregla efortul cognitiv. Elementele de metacogniție sunt specifice unei strategii clare de învățare și facilitează atât însușirea conținuturilor studiate, cât și dezvoltarea operațiilor gândirii și a tuturor celorlalte procese psihice. Practica pedagogică demonstrează că procesul educațional și strategiile didactice generează performanțe diferite la nivelul elevilor, în funcție de caracteristicile individuale, vârstă, nivelul intelectual, structura credințelor proprii, atitudini și traseul cultural, elemente care influențează recepția și prelucrarea diferențiată a mesajelor didactice.
Cuvinte-cheie: stiluri de învățare, educație artistic-estetică, strategii didactice diferențiate, practici eficiente.

INTRODUCERE

Educația contemporană se confruntă cu provocări majore generate de diversitatea cognitivă, emoțională și culturală a elevilor. În studiul de față, diferențierea didactică desemnează ajustarea conținuturilor, proceselor, produselor și formelor de sprijin în funcție de nivelul de pregătire, interesele și particularitățile de învățare ale elevilor [2, p. 3]. În acest context, diferențierea didactică nu mai reprezintă o opțiune metodologică secundară, ci o necesitate structurală a procesului educațional. În special în învățământul primar, etapa decisivă în formarea fundamentelor personalității și a identității culturale, abordările pedagogice trebuie să fie adaptative, flexibile și centrate pe particularitățile individuale.

Educația artistic-estetică poate contribui la dezvoltarea sensibilității, creativității, exprimării simbolice și conștientizării emoționale [1, 2024]. În același timp, utilizarea unor strategii didactice uniforme poa-

te limita răspunsul educațional la diversitatea nivelurilor de pregătire, intereselor și profilurilor de învățare ale elevilor [3, p. 123]. Cu toate acestea, practica școlară relevă frecvent o abordare uniformizatoare, în care strategiile didactice nu valorifică suficient diversitatea stilurilor de învățare.

Pornind de la aceste considerente, prezenta lucrare își propune să extindă și să restructureze conceptual relația dintre stilurile de învățare și strategiile de formare a culturii artistic-estetice, elaborând un model strategic coerent, compatibil cu exigențele publicațiilor științifice internaționale.

FUNDAMENTARE TEORETICĂ EXTINSĂ

1. Teoria stilurilor de învățare

Teoria stilurilor de învățare oferă un cadru explicativ pentru înțelegerea modalităților preferențiale prin care indivizii procesează informația, organizează experiența și construiesc cunoașterea. Modelul experiențial al lui Kolb descrie învățarea ca pe un ciclu dinamic, care include experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Aceste etape generează patru stiluri dominante: convergent, divergent, asimilator și acomodator (facilitator).

Complementar, clasificările senzoriale – vizuală, auditivă, kinestezică – evidențiază importanța canalelor perceptive în procesarea informației. Deși literatura de specialitate conține dezbateri privind validitatea strict tipologică a acestor modele, valoarea lor euristică rămâne relevantă pentru proiectarea didactică diferențiată.

2. Învățarea experiențială și educația artistică

Învățarea experiențială este adecvată educației artistic-estetice, întrucât aceasta presupune implicare activă, reflecție și creație. Actul artistic devine simultan experiență, expresie și analiză simbolică, favorizând integrarea dimensiunilor cognitive și afective.

3. Neuroeducație și metacogniție

Cercetările recente din domeniul neuroeducației subliniază rolul emoției, al cogniției întrupate și al conexiunilor multimodale în procesul de învățare. Metacogniția, definită ca abilitatea de a reflecta asupra propriilor procese cognitive, constituie un factor esențial în autoreglarea învățării și în transferul cunoștințelor.

ARHITECTURA METODOLOGICĂ

Cercetarea adoptă un design conceptual-analitic extins, structurat pe patru niveluri: (1) analiza teoretică comparativă; (2) analiza curriculară; (3) sistematizarea experienței pedagogice; (4) modelarea strategică. Demersul urmărește coerența epistemologică și aplicabilitatea practică, pregătind terenul pentru validări empirice ulterioare.

Transformări în ceea ce privește stilurile de învățare ale elevilor, dar și stilurile de predare sunt necesare atunci când se elaborează un traseu strategic raportat la tipul de învățare promovat, la organizarea specifică a experiențelor de învățare într-un context mai larg și la perspective noi globale care promovează integrarea curriculară. Acest studiu analizează schimbările fundamentale care apar în relațiile cu copiii ca urmare a asumării statutului de elev, statut ce presupune o serie de drepturi și obligații și care determină transformări importante în dinamica vieții emoționale a elevului. Acesta este motivul pentru care inovațiile curriculare care vizează perioada respectivă de școlarizare trebuie înțelese și urmărite pe parcursul aplicării lor.

Subiectul, ca ființă socială, se poate dezvolta numai în anumite comunități, prin efectele lor socializatoare. Trebuie identificat cadrul adecvat pentru atingerea conformității sociale, pentru satisfacerea nevoii de comunicare, pentru integrarea în comunitate și pentru exprimarea sentimentului de apartenență. „Copilul, în ceea ce privește viața școlară, nu trăiește izolat, ci într-o întreagă viață socială, afectivă, intelectuală și, în timp, formarea are loc în interiorul și în funcție de mediul social înconjurător sau în condițiile date de acesta" [4, p. 53].

Pentru ca învățarea să fie eficientă, este nevoie ca profesorul să posede atât competențe științifice specifice disciplinei, cât și competențe psihopedagogice și metodologice. Eficiența procesului de predare-învățare se măsoară prin modul de valorificare a resurselor disponibile – competențele deja existente ale profesorilor și ale elevilor –, în condițiile date – stilurile de învățare ale elevilor –, în vederea obținerii celor mai bune rezultate: formarea elementelor culturii artistic-estetice. Profesorul trebuie să organizeze activitățile astfel încât să respecte particularitățile individuale ale unui grup de 24-26 de elevi, asigurându-se că învățarea s-a produs pentru fiecare dintre aceștia. Elevii unei clase vor avea întotdeauna preferințe și interese diferite. Este misiunea fiecărui cadru didactic să creeze în mintea și în sufletul fiecărui elev entuziasm și interes pentru conținutul pe care îl predă.

Fiecare cadru didactic este unic, însă numitorul comun îl reprezintă competențele profesionale [5, p. 21] – un sistem de referință important în evaluarea și autoevaluarea calității demersului didactic. Aceste competențe definesc funcțiile pe care profesorii le exercită în cadrul instituției școlare. Activitatea didactică evidențiază varietatea responsabilităților asumate de cadrul didactic:

- **Specialist în procesul de predare-învățare:** selectează, organizează și adaptează informațiile care urmează să fie transmise, astfel încât acestea să fie ac-

cesibile nivelului de înțelegere și modului de gândire al elevilor.

▪ **Factor motivațional:** stimulează și menține interesul, curiozitatea și implicarea elevilor în procesul educativ; creează contexte favorabile învățării și utilizează strategii didactice care să contribuie la succesul școlar al unui număr cât mai mare de elevi.

▪ **Lider:** coordonează activitatea grupului de elevi, exercitând autoritate educațională asupra principalelor situații din viața clasei; în același timp, poate deveni un sprijin de încredere și un interlocutor apropiat pentru elevi.

▪ **Consilier:** observă cu atenție comportamentul elevilor, oferă îndrumare și sprijin și contribuie la dezvoltarea lor personală și școlară.

▪ **Model educațional:** reprezintă un reper pozitiv pentru elevi prin atitudinile, valorile și comportamentul pe care le manifestă.

▪ **Manager al clasei:** organizează și coordonează activitățile desfășurate la nivelul clasei, asigurând colaborarea cu ceilalți profesori, părinți și alți factori implicați în educație. În acest rol, profesorul aplică principiile managementului clasei, care presupun adoptarea deciziilor și măsurilor necesare pentru menținerea unui climat ordonat și favorabil învățării. [6, p. 327].

Din aceste roluri decurg dimensiunile competenței profesionale a cadrului didactic. Pentru a acoperi întreaga gamă de competențe, au fost delimitate câteva domenii pentru care au fost formulate standarde și indicatori.

Cercetătorii din domeniu subliniază că elevii au abordări diferite asupra conținuturilor și asupra tehnicilor de însușire a acestora. Ei au definit stilurile de învățare ca fiind „o descriere a atitudinilor și comportamentelor care determină modul în care un individ preferă învățarea“ [7, p. 78]. Dezvoltarea unui stil de învățare este un element de bază în procesul educativ, acesta devenind foarte important și pentru cadrul didactic din perspectiva optimizării conținuturilor în funcție de particularitățile specifice fiecărui elev.

Cunoașterea amănunțită a specificului fiecărui stil de învățare asigură elevului abilitatea de a-și valorifica mai eficient capacitățile individuale și de a-și regla efortul în procesul de asimilare. Elementele de metacogniție sunt caracteristice unei strategii clare de instruire și facilitează atât însușirea conținuturilor studiate, cât și dezvoltarea operațiilor gândirii și a tuturor celorlalte procese psihice. Adaptarea învățării și predării este esențială pentru eficiența procesului ca întreg [8, p. 124].

Stilul de învățare reprezintă un concept complex, având valențe variate atât în dezvoltarea individuală, cât și în progresul general al actului educațional. Din perspectiva aplicativ-didactică, identificarea stilului de învățare este cu atât mai importantă, cu cât permite descoperirea trăsăturilor similare specifice stilurilor de învățare prezente într-o clasă. Activitatea didactică trebuie organizată eficient pe baza stilurilor de învățare identificate la nivelul clasei, respectându-se raportul incidenței acestora, fără ca demersul didactic să fie monopolizat de un singur stil. Astfel, este necesar ca elevii să ia contact cu activități în care trebuie să apeleze la elemente operaționalizate ale tuturor stilurilor, chiar dacă au unul preferat. Strategiile interactive devin elemente obligatorii pentru o învățare eficientă, adaptată [9, p. 129]. Cunoașterea tuturor stilurilor de învățare poate fi un punct de pornire pentru schimbare și pentru dezvoltarea pe direcții noi, în baza predispozițiilor genetice.

Stilurile de învățare sunt influențate de predispozițiile genetice și au efect asupra capacității individului de a structura informația, de a socializa și de a personaliza actul cunoașterii. Concretizarea acestora se regăsește în modalitățile de prelucrare a informației și în abordarea senzorială a situației de învățare. Comportamentul elevilor este influențat de mediul în care se produce învățarea, iar dacă aceasta se pliază pe felul personal de a percepe și de a organiza informația, procesul de învățare devine mai complex și mai statornic. În acest sens, este relevantă următoarea afirmație: „Interpretările personale și experiențele de rezolvare a problemelor pe care le au indivizii într-un domeniu academic infuzează amintirile și cunoștințele lor cu o semnificație emoțională” [10, p. 163].

David Kolb prezintă patru stiluri de învățare corelate cu stadiile învățării: învățarea prin implicare emoțională, învățarea prin observare și reflecție, învățarea prin gândire și învățarea prin acțiune. Din această perspectivă, el definește stilurile astfel: „Convergent; / Divergent; / Asimilator; / Acomodator/facilitator” [11, p. 207].

Teoria lui Kolb definește stilurile de învățare din perspectiva raportării individului la esența actului de învățare. Totul se raportează la experiența individului cu materialul de învățare; de aceea, aceste stiluri sunt integrate în teoria învățării experiențiale.

Kolb sintetizează conceptul de stil de învățare ca mijloc de acumulare a experienței necesare rezolvării unei situații-problemă. Odată ce problema este rezolvată, s-a realizat și învățarea. Stilurile de învățare sunt cele care facilitează accesarea anumitor instrumente specifice fiecărui individ pentru a rezolva problema dată. Cu toate acestea, din perspectiva lui Kolb, stilurile de învățare sunt etape succesive într-un proces complex, pornind de la identificarea problemei, presupunerea existenței mai multor soluții, testarea soluțiilor identificate și finalizându-se cu punerea în aplicare a soluției valide.

Totuși, modelul său identifică elemente clar diferențiatoare între indivizi. Astfel, modul în care fiecare indi-

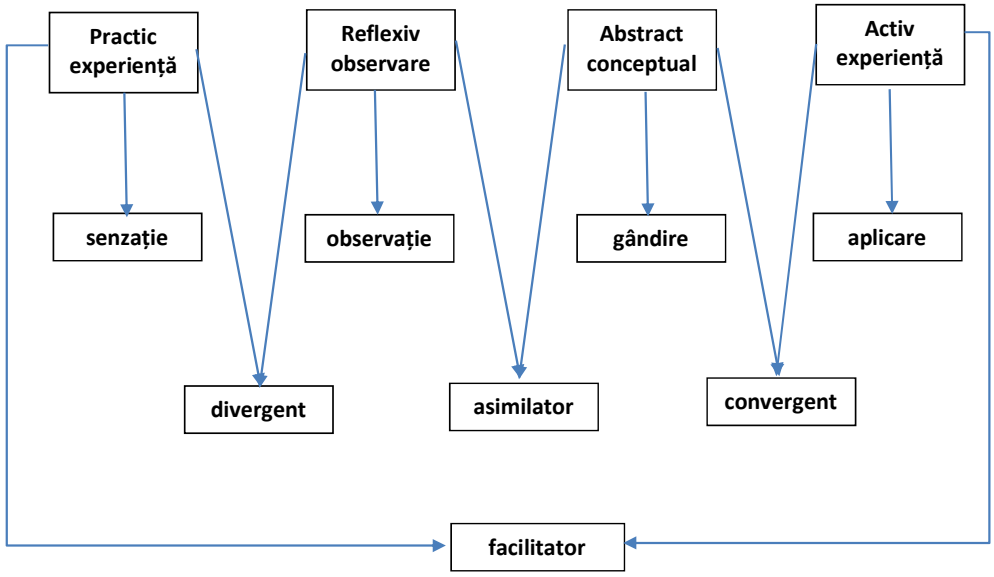


Figura 1. Modelul stilurilor de învățare, după David A. Kolb (1986).

vid alege tipul de experiență care să-i faciliteze învățarea – experiența abstractă, experiența concretă, conceptualizarea abstractă, observarea reflexivă – este definitoriu pentru comportamentul general al subiectului. Acestea devin trăsături direcționale ale modului de adaptare a individului la mediu. Polarizarea în definirea acestor stiluri este clară: abstract – concret / activ – reflexiv.

Stilul de învățare preferat reprezintă modalitatea prin care individul adoptă un anumit comportament în evoluția sa ontogenetică (Figura 1).

Petru Lisievici [11, p. 223] structurează stilurile de învățare în funcție de analizatorul utilizat preponderent în procesul de învățare, și anume cel vizual, cel auditiv și cel kinestezic. Pentru fiecare stil, autorul a descris o serie de comportamente specifice. Trebuie subliniat că aceste stiluri se asociază cu simțurile, iar simțurile sunt influențate de emoții și amintiri. Aceste amintiri pot servi ca sursă de inspirație.

C.A. Tomlinson subliniază că gruparea elevilor trebuie să fie intenționată și să se bazeze pe nivelul de pregătire, interes sau profilul de învățare, fără a fi statică sau fundamentată exclusiv pe criterii de abilități. Autoarea critică, de asemenea, „predarea tradițională la nivelul întregii clase, considerând-o insuficientă pentru a sprijini toți elevii și susține, în schimb, utilizarea unor modalități diverse de instruire, precum sarcinile de performanță, proiectele colaborative și dialogul între colegi" [12, p. 73] (Tabelul 1).

Tabelul 1

Analiza comparativă a stilurilor de învățare la David A. Kolb și Petru Lisievici

Criterii comparative	David A. Kolb	Petru Lisievici
Fundament teoretic	Model experiențial ciclic: experiență → reflecție → conceptualizare → experimentare	Adaptare și extindere a modelului experiențial la contextul educațional românesc. Clasificare pedagogică în funcție de analizatorul predominant utilizat în învățare
Număr de stiluri	4 stiluri	3 stiluri
Denumirea stilurilor	Divergent Asimilator Convergent Acomodator	Vizual Auditiv Kinestezic
Criteriul de diferențiere	Combinația dintre: • experiență concretă *vs.* conceptualizare abstractă • observare reflexivă *vs.* experimentare activă	Componenta analizatorului utilizat preponderent în învățare
Accent principal	Procesul cognitiv și transformarea experienței	Comportamentul în învățare și preferințele educaționale

MODEL STRATEGIC ADAPTIV PENTRU EDUCAȚIA ARTISTIC-ESTETICĂ

Modelul propus integrează patru axe majore: (a) profilul stilistic al elevului; (b) obiectivele formării competenței estetice; (c) strategiile didactice diferențiate; (d) rezultatele formative.

Pentru fiecare dimensiune, modelul propune obiective, forme de organizare, metode, forme de evaluare și întrebări metacognitive. Strategiile se combină în funcție de sarcină și context, fără repartizarea rigidă a elevilor pe categorii

Operaționalizarea modelului conceptual implică corelarea fiecărui profil stilistic de învățare cu strategii educaționale diferite. Aceste strategii sunt bazate pe caracteristicile procesării informației și pe mecanismele de receptare dominante ale elevilor. În acest sens, sunt prezentate particularitățile stilurilor de învățare vizuale, auditive și kinestezice, precum și modurile în care activitățile educaționale sunt structurate pentru a susține dezvoltarea competenței estetice prin utilizarea experiențelor perceptive, cognitive și experiențiale distincte ale fiecărui profil, și anume:

Stilul vizual:

- recepționarea informației în formă tipărită favorizează retenția;
- analiza operelor de artă – expoziții, tururi virtuale;
- sublinierea cuvintelor sau a expresiilor artistice.

Stilul auditiv:

- asigurarea unei învățări autentice prin ascultare conștientă;
- discutarea unei idei noi și explicarea acesteia prin propriile cuvinte;
- audiții muzicale și valorificarea sinesteziilor.

Stilul kinestezic:

- ateliere practice și dramatizări – aducerea în viața reală a elementelor teoretice;
- efectuarea unei activităţi practice facilitează adesea înțelegerea textelor;
- preferința pentru a atinge și a face [13, p. 172].

1. Dimensiunea vizuală

Strategii de învățare adecvate stilului vizual:

A. *Obiective*

- utilizarea imaginilor artistice și a observației;
- analiza și aprecierea mediului înconjurător;
- evaluarea impactului pe care imaginile artistice îl au asupra privitorului.

B. *Forme de organizare a activităților*

Vizite în locații și expoziții locale care stimulează abilitățile de observație – de exemplu, galerii de artă, magazine de artizanat, evenimente locale, vitrine, graffiti pe pereți, peisaje sau clădiri cu valoare estetică.

C. *Metode*

Organizarea vizitelor de grup la galerii de artă sau alte spații de interes local. Elevii își notează o fotografie, o pictură sau o operă de artă care i-a impresionat în timpul vizitării expoziției. O pictură, o sculptură sau o fotografie devin centre de interes, sarcina elevilor fiind aceea de a observa mai atent și de a încerca să înțeleagă de ce lucrarea respectivă i-a impresionat vizual. Totodată, elevii sunt invitați să discute ce picturi sau sculpturi le-au atras atenția vizuală în timpul observării galeriei, ce anume a determinat impactul (tema, nuanțele, forma sau aspectul general al lucrării). Facilitarea discuțiilor suplimentare derivă din acordarea unor punctaje pentru impactul vizual, estetic și artistic al lucrărilor analizate. Prin dezvoltarea acestui stil de învățare, elevii sunt încurajați să învețe din ceea ce văd și să construiască imagini sau prezentări personale care să aibă un impact vizual semnificativ.

D. *Evaluarea*

Se realizează formativ prin fișe de observație în timpul vizitei completate de un portofoliu vizual sumativ. Performanța elevilor este măsurată printr-o rubrică axată pe trei criterii clare: finețea observației, integrarea elementelor de mediu și argumentarea impactului emoțional.

E. *Întrebările metacognitive*

Îi ajută pe elevi să devină conștienți de propriul proces de percepție, învățare și transformare interioară. Discuțiile din clasă sunt dinamizate printr-un sistem gamificat de interevaluare, în care elevii își acordă reciproc jetoane de impact pentru calitatea analizelor estetice. Procesul se încheie cu reflecții metacognitive prin care elevii conștientizează cum s-a schimbat percepția lor vizuală asupra comunității și ce elemente artistice le declanșează reacții emoționale profunde.

2. Dimensiunea auditivă

În activitățile care valorifică modalitatea auditivă pot fi integrate muzica, dialogul reflexiv și transpunerea relațiilor dintre sunet și imagine. Prin transpunere sunet-imagine se înțelege reprezentarea vizuală a ritmului, intensității, timbrului sau stării sugerate de sunet. Accentul cade pe expresivitatea emoțională și pe articularea simbolică.

Strategii de învățare adecvate stilului auditiv:

A. *Obiective*

- înțelegerea modului în care sunetele și imaginile sunt utilizate în artă.
- stimularea creativității prin transpunerea emoțiilor și impresiilor auditive în compoziții plastice;
- dezvoltarea vocabularului artistic și a capacității de argumentare a propriilor alegeri estetice.

B. *Forme de organizare a activităților*

Realizarea compozițiilor plastice pe baza audiției, audierea și analiza fragmentelor muzicale, compararea și interpretarea lucrărilor realizate, discuții dirijate și conversații reflexive în plen, activități colaborative de creare a unor efecte sonore sau secvențe muzicale asociate imaginilor.

C. *Metode*

Audiția unei selecții de fragmente muzicale, elevii urmând să aleagă individual piesele care le produc o anumită reacție afectivă. Încurajarea elevilor să picteze sau să deseneze, utilizând materialele dorite, în timp ce ascultă muzica selectată, aceștia fiind determinați să lase sunetele să le influențeze mișcările și alegerea culorilor. Atunci când sesiunea s-a încheiat, clasa poate asculta fragmente de muzică liniștită sau sunete ritmice puternice, pentru a compara modul în care acestea au influențat imaginile, formele și cromatica lucrărilor realizate. Se poate discuta dacă muzica a avut un impact asupra lucrărilor elevilor și în ce mod s-a manifestat acest impact. Se recomandă încurajarea discuțiilor în grup. Este indicat ca sunetele cotidiene, cum ar fi cele produse de mașini, animale, vânt sau mare, să fie integrate în activitate, iar în timpul audițiilor, elevii să deseneze rapid ceea ce li se asociază cu sunetele percepute. De asemenea, aceștia pot descrie sunetul folosind semne abstracte.

Ca variantă de transfer intermodal, elevii pot crea un peisaj sonor pentru o pictură. Ulterior, elevii își pot crea propria muzică sau propriile efecte sonore, valorificând relația dintre imagine, sunet și expresie artistică.

D. *Evaluarea*

Se realizează formativ prin monitorizarea modului în care elevii transpun ritmul și intensitatea sonoră în gesturi plastice spontane la finalul activității, completată de evaluarea sumativă a proiectului de transfer intermodal. Performanța elevilor este măsurată printr-o rubrică axată pe trei criterii clare: rigoarea conceptuală a corespondențelor sinestezice dintre stimulul auditiv și compoziția plastică, complexitatea vocabularului critic utilizat în argumentarea opțiunilor estetice și originalitatea integrării sunetelor ambientale sau abstracte în discursul artistic propriu.

E. *Întrebări metacognitive*

Acestea sprijină elevii în autoreglarea învățării și în conștientizarea mecanismelor de analiză sinestezică, decodificare simbolică și transpunere intermodală a stimulilor sonori. Procesul se finalizează prin reflecții axate pe modul în care variațiile de ritm și tonalitate au condiționat selectarea paletei cromatice și configurarea liniilor. De asemenea, elevii își evaluează procesele de abstractizare grafică a sunetelor ambientale și strategiile de limbaj critic folosite pentru a verbaliza relația dintre sunet și imagine.

3. Dimensiunea kinestezică

Dimensiunea kinestezică valorifică mișcarea, gestul, manipularea materialelor și construirea sensului prin acțiune. Componenta tactilă poate fi integrată ca resursă senzorială, iar componenta olfactivă se utilizează numai atunci când este justificată de obiectiv. Modelul promovează intermodalitatea, evitând rigidizarea stilistică și favorizând dezvoltarea holistică.

Strategii de învățare adecvate stilului kinestezic:

A. *Obiective*

• descoperirea calităților tactile și olfactive ale diferitelor materiale artistice;

• stimularea creativității prin experimentarea texturilor, formelor și mirosurilor;

• dezvoltarea percepției senzoriale și a capacității de exprimare artistică prin experiențe reale.

B. *Forme de organizare a activităților*

Realizarea compozițiilor tactile și olfactive, explorarea și descrierea caracteristicilor materialelor, realizarea unor lucrări colective cu texturi variate, ateliere practice și activități de învățare prin descoperire și experimentare.

C. *Metode*

Activitatea debutează cu o conversație generală despre modul în care membrii grupului au experimentat mirosul și dimensiunea tactilă în artă, elevii fiind invitați să mimeze aceste senzații prin posturi corporale contractate sau relaxate. Elevii sunt invitați să deseneze un șablon pe o foaie mare de carton sau placaj, folosind mișcări ample ale întregului braț și implicând torsul pentru a trasa linii fluide, apoi să lipească mici bile de vată în câteva dintre formele desenate. Se pot aplica câteva picături de ulei de lavandă sau de trandafir pe zonele care au fost umplute. O variantă mai accesibilă este utilizarea unor fructe proaspete, cum ar fi căpșuni, portocale sau banane tăiate, pe farfurii, pentru a crea modele și texturi vibrante și aromate.

D. *Evaluarea*

Se realizează formativ prin observarea micro-mișcărilor de explorare corporală din timpul atelierului, completată de evaluarea sumativă a lucrării colective finale. Performanța elevilor este măsurată printr-o rubrică axată pe trei criterii clare: acuratețea identificării calităților materialelor, originalitatea combinării formelor/mirosurilor și capacitatea de exprimare a senzațiilor prin limbaj artistic și motric.

E. *Întrebările metacognitive*

Sunt proiectate pentru a facilita autoreglarea învățării, sprijinind elevii în conștientizarea propriilor mecanisme de percepție senzorială, analiză comparativă și transpunere motrică a stimulilor. Procesul se încheie cu reflecții ghidate despre înțelegerea sinestezică a

fenomenului artistic și capacitatea de a codifica conceptual senzațiile fizice experimentate.

Implicații pedagogice

Implementarea modelului presupune ca profesorul să observe preferințele de învățare, să proiecteze activități multimodale, să colecteze dovezi ale progresului și să reajusteze sarcinile și feedbackul. Evaluarea devine formativă, iar proiectarea didactică se bazează pe flexibilitate și reflecție continuă. Modelul susține includerea în curriculum a unor secvențe multimodale și integrarea, în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, a competențelor de diferențiere didactică, evaluare formativă și sprijinire a reflecției metacognitive. Conform studiilor lui Tomlinson mediul de învățare este considerat esențial pentru succesul elevului. „Profesorii lucrează la fel de conștient și deliberat pentru a menține un mediu de învățare primitor, așa cum o fac atunci când proiectează curriculumul sau implementează instruirea. De fapt, ei văd cele trei elemente – mediu, curriculum și instruire – ca fiind strâns legate. Ei înțeleg de asemenea că mediul de învățare are un impact asupra nevoilor afective ale elevilor și că afecțiunea, la rândul său, joacă un rol în cogniție și învățare." [2, p. 15].

Limitări și direcții viitoare de cercetare

Lucrarea are caracter conceptual și necesită validare empirică prin designuri experimentale sau mixte. Principala limitare constă în caracterul conceptual al modelului. Cercetările viitoare pot testa modelul la nivel primar, pe durata unei intervenții clar definite, utilizând produse ale elevilor, observații, rubrici, autoevaluări și date privind implicarea, creativitatea și reflecția, evidențiind impactul modelului propus asupra performanței școlare, creativității și dezvoltării socio-emoționale a elevilor.

CONCLUZII

Pentru a susține învățarea, este necesară observarea sistematică a particularităților, intereselor, nivelului de pregătire și preferințelor de învățare ale elevului. Preferințele de învățare pot orienta selectarea flexibilă a strategiilor, fără a determina în mod rigid metodele utilizate. În educația artistic-estetică din învățământul primar, preferințele elevilor trebuie corelate cu nivelul de pregătire, interesele, contextul și progresul înregistrat.

Trebuie să se aibă în vedere că un anumit stil de învățare nu se pretează la toate domeniile artistic-estetice. De aceea, în învățarea cotidiană nu se folosesc stiluri de învățare pure. Stilurile determinate ca fiind preferate trebuie dezvoltate prin strategii adecvate și perfecționate prin aplicare constantă.

Modelul propus oferă un cadru coerent și complex pentru diferențierea adaptivă în educația artistic-estetică. Integrarea stilurilor de învățare, a metacogniției și a pedagogiei sinestezice susține dezvoltarea unei educații centrate pe elev, care necesită validare empirică ulterioară.

Articol recepționat: 28 februarie 2026
Articol acceptat: 6 iunie 2026

BIBLIOGRAFIE

1. UNESCO. Framework for Culture and Arts Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2024, https://www.unesco.org/en/frameworkcultureartseducation (consultat: 01.06.2026).

2. Tomlinson, Carol Ann. The Differentiated Classroom, Editura ASCD, 2014. 197 p. https://doi.org/10.4135/9781483365633.n1

3. Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature, în: Journal for the Education of the Gifted, 27(2-3), 2003, 119–145.

4. Iucu, Romiță. Managementul clasei de elevi. Iași: Polirom, 2006. 250 p.

5. Gherghinescu, Ruxandra. Conceptul de competență didactică, în: S. Marcus (coord.). Competența didactică: perspectiva psihologică. București: ALL, 1999, 11-24.

6. Ausubel, D.; Robinson, F. Învățarea în școală: O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 799 p.

7. Grigore, E.; Macri, C. Stiluri de predare, stiluri de învățare. București: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă, 2011. 105 p.

8. Călin, M.F.; Sandu, M.L.; Matei, S.R. Influența factorilor psihologici, sociali, educaționali și comportamentali în adaptarea școlară a adolescenților. Studii și cercetări. București: Pro Universitaria, 2025. 324 p.

9. Chiteș, C.D. Interactivitate în învățare. București: Pro Universitaria, 2020. 225 p. https://doi.org/10.31178/AUBD.2020.12

10. Yang, Mary Helen Immordino, Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York City: W. W. Norton & Company, 2015. 208 p.

11. Stănculescu, Elena. Psihologia educației. București: Editura Universitară, 2009. 288 p.

12. Jurcău, N.; Niculescu, R. M. Psihologie școlară. Cluj-Napoca: Editura U.T. Press, 2002. 360 p.

13. Negovan, Valeria. Psihologia învățării – Forme, strategii și stil. București: Editura Universitară, 2010. 275 p.