



Universitatea
Transilvania
din Braşov

ŞCOALA DOCTORALĂ INTERDISCIPLINARĂ

Facultatea de Educaţie Fizică şi Sporturi Montane

Zsuzsa Szilárda GÁLL

**CONTRIBUŢIILE ACTIVITĂŢILOR PSIHOMOTRICE
EXTRACURRICULARE ÎN AMELIORAREA
COMPORTAMENTULUI ADAPTATIV AL PREŞCOLARULUI
ÎN TRANZIŢIA CĂTRE CLASA PREGĂTITOARE**

CONTRIBUTIONS OF EXTRACURRICULAR PSYCHOMOTOR
ACTIVITIES TO THE IMPROVEMENT OF PRESCHOOL
CHILDREN'S ADAPTIVE BEHAVIOR IN THEIR TRANSITION
TO THE ZERO GRADE CLASS

REZUMAT / ABSTRACT

Conducător ştiinţific

Prof.dr. Lorand BALINT

BRAŞOV, 2018

D-lui (D-nei)

.....

COMPONENȚA

Comisiei de doctorat

Numită prin ordinul Rectorului Universității Transilvania din Brașov

Nr. din

PREȘEDINTE:

Conf. dr. TURCU Ioan

Decan – Facultatea de Educație Fizică și Sporturi Montane
Universitatea Transilvania din Brașov

CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC:

Prof.dr. BALINT Lorand

Universitatea Transilvania din Brașov

REFERENȚI:

Prof.dr. MIHĂILESCU Liliana Niculina

Universitatea din Pitești

Prof.dr. RAȚĂ Gloria

Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău

Prof.dr. TUDOR Virgil

Universitatea Națională de Educație Fizică și Sport
București

Data, ora și locul susținerii publice a tezei de doctorat: 20.09.2018, ora 11:00, sala BP1.

Eventualele aprecieri sau observații asupra conținutului lucrării vor fi transmise electronic, în timp util, pe adresa zsuzsa.gall@unitbv.ro

Totodată, vă invităm să luați parte la ședința publică de susținere a tezei de doctorat.

Vă mulțumim.

PLANUL LUCRĂRII

teză rezumat

PARTEA I. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ, CONCEPTUALĂ ȘI METODOLOGICĂ A TEMEI

INTODUCERE	26	15
CAPITOLUL I. ASPECTE GENERALE PRIVIND EDUCAȚIA TIMPURIE	32	21
I.1. Acte legislative care reglementează statutul educației timpurii la nivel internațional	32	21
I.2. Acte legislative care reglementează statutul educației timpurii la nivel național	34	
I.3. Definirea conceptului de educație timpurie	37	23
I.4. Avantajele educației timpurii	39	24
I.5. Date privind rata de cupindere a copiilor în educația timpurie....	41	
I.6. Sistemul de educație timpurie din Europa	43	
I.6.1 Sistemul de educație timpurie din Finlanda	43	
I.6.2 Sistemul de educație timpurie din Germania	48	
I.6.3 Sistemul de educație timpurie din Spania	50	
I.6.4 Sistemul de educație timpurie din Ungaria	56	
I.6.5 Sistemul de educație timpurie din România	63	26
I.7. Elemente comune și diferite ale sistemului de educație timpurie din UE	73	35
CAPITOLUL II - FORMELE EDUCAȚIEI	76	38
II.1 Educație formală	76	
II.2. Educație nonformală	77	38
II.3 Educația informală	80	
II.4 Relația dintre formele educației	80	40
II.5 Preocupări în România privind educația nonformală	82	
II.6 Activitățile extracurriculare și extrașcolare ca mijloace de realizare ale educației nonformale	83	42
II.6.1 Funcțiile activităților extracurriculare	85	
II.6.2. Tipologia activităților extracurriculare	85	44
II.6.3. Influențele activităților extracurriculare	92	46
CAPITOLUL III. SPECIFICUL DEZVOLTĂRII COPILULUI DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	95	48
III.1 Delimitare conceptuală	95	48
III.1.1. Etapele de dezvoltare	95	48
III.1.2. Domeniile dezvoltării	96	49
III.1.3. Specificul dezvoltării copilului de vârstă preșcolară 3 – 6/7 ani văzută prin prisma celor trei domenii de dezvoltare.....	96	

III.1.3.1. Domeniul fizic, particularitățile somato-funcționale și motrice ale preșcolarului	97	
III.1.3.2. Domeniul cognitiv	100	
III.1.3.3. Domeniul socioemoțional	102	
III.2. Ferestre de oportunități pentru învățare	103	49
III.2.1. Ferestre de oportunități pentru motricitate	104	50
III.2.2. Activități fizice recomandate pentru preșcolari	104	50
CAPITOLUL IV. - COMPORTAMENTUL ADAPTATIV	105	51
IV.1. Definirea conceptului de adaptare	105	51
IV.1.1. Adaptarea la mediul educației formale - grădiniță și școală	105	51
IV.1.2. Comportamentul adaptativ	109	55
IV.1.2.1. Definirea și structura factorială a comportamentului adaptativ	109	55
IV. 1.2.2. Comportamentul adaptativ la vârsta timpurie.....	110	56
IV.1.2.3. Evaluarea comportamentului adaptativ	112	58

**PARTEA A II-A. STUDIU PRELIMINAR PRIVIND
INFLUENȚELE ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE
DE TIP SPORTIV ÎN AMELIORAREA
COMPORTAMENTULUI ADAPTATIV AL
PREȘCOLARILOR**

CAPITOLUL V. DEMERSUL METODOLOGIC AL CERCETĂRII	117	62
V.1 Premisele cercetării	117	62
V.1.1 Cadrul de referință al clasei pregătitoare	117	62
V.1.2 Clasa pregătitoare între continuitate și schimbare	118	63
V.1.3 Cadrul de referință al continuității dintre treptele de învățământ preșcolar și primar	119	64
V.1.3.1 Continuitatea prin prisma aspectelor curriculare ale educației timpurii a copiilor de la 3 la 6/7 ani și ale clasei pregătitoare	120	65
V.1.3.2 Continuitatea dintre obiectivele cadru și de referință formulate pentru domeniul psihomotric în curriculumul pentru învățământul preșcolar și competențele generale și specifice din programa școlară pentru disciplina Educație fizică și sport, ciclul achizițiilor fundamentale	123	68
V.1.4 Profilul de formare al copilului aflat în perioada de tranziție de la ciclul preprimar la cel primar din perspectiva adaptării școlare	124	69
V.2 Scopul, obiectivele și ipotezele studiului preliminar	126	71
V.3 Metodologia cercetării științifice	127	72
V.3.1 Metoda studiului literaturii de specialitate	127	72

V.3.2 Metoda anchetei	228	73
V.3.2.1 Chestionarul nr. 1 pentru aprecierea mediului educațional din grădinițele de stat și private, precum și pentru evaluarea comportamentamentului adaptativ al copiilor evaluați de către educatoare	131	74
V.3.2.2 Chestionarul nr. 2 pentru aprecierea mediului educațional din grădinițele de stat și private, precum și pentru evaluarea comportamentamentului adaptativ al copiilor evaluați de către părinți	133	75
V.3.2.3 Procedura aplicată pentru interpretarea datelor recoltate în urma aplicării metodei chestionarului	133	76
V.3.2.3.1 Procedura de interpretare a punctajului aferent calității mediului educațional	134	76
V.3.2.3.2 Procedura de interpretare a punctajului aferent comportamentului adaptativ	135	77
V.3.3 Metoda observației pedagogice	136	78
V.3.3.1 Prezentarea fișei individuale de evaluare a nivelului de achiziții psihomotrice și a procedurii de interpretare a nivelului de dezvoltare psihomotrică	136	78
V.3.4 Experimentul pedagogic	137	79
V.3.5 Metode statistico-matematice de prelucrare și interpretare a datelor	137	
CAPITOLUL VI. STUDIU PRELIMINAR	140	80
VI.1 Eșantionul, locația, etapele și strategia generală a cercetării preliminare	140	80
VI.1.1 Descrierea subiecților evaluați și a celor respondenți	140	
VI.1.1.1 Distribuția subiecților evaluați	140	
VI.1.1.2 Distribuția subiecților respondenți	142	
VI.1.1.2.1 Datele educatoarelor respondente	142	
VI.1.1.2.2 Datele părinților respondenți	143	
VI.2 Validarea instrumentelor de cercetare	146	80
VI.2.1 Validarea Chestionarului nr. 1 aplicat educatoarelor	147	81
VI.2.2 Validare Chestionarului nr. 2 aplicat părinților	148	82
VI.3. Colectarea, prelucrarea și interpretarea datelor cercetării preliminare	149	
VI.3.1. Descrierea procedurii de codare a datelor	149	
VI.4 Investigarea mediului educațional	150	
VI.4.1 Frecvențele răspunsurilor la întrebările chestionarelor	150	
VI.4.1.1 Frecvențele aprecierilor referitoare la mediul și procesul educațional din grădiniță, secțiunea B	150	
VI.4.1.2 Frecvențele aprecierilor respondenților referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu copiii evaluați.....	154	

VI.4.1.2.1 Frecvențele aprecierilor itemilor comuni din partea I a chestionarelor	155	
VI.4.1.2.2 Frecvențele aprecierilor itemilor distincți din partea I a chestionarelor	165	
VI.4.2 Aprecierile generale ale respondenților referitoare la calitatea mediului educațional	170	83
VI.4.3 Analiza comparativă a aprecierilor educatoarelor referitoare la calitatea mediului educațional în funcție de forma de proprietate a grădiniței	175	87
VI.4.4 Analiza comparativă a aprecierilor părinților referitoare la calitatea mediului educațional în funcție de forma de proprietate a grădiniței	178	90
VI.5 Investigarea comportamentului adaptativ	185	
VI.5.1 Frecvențele răspunsurilor la întrebările din partea a II-a a chestionarelor	185	
VI.5.1.1 Frecvențele aprecierilor itemilor comuni	185	
VI.5.1.2 Frecvențele aprecierilor itemilor distincți	199	
VI.5.2 Aprecierile generale ale respondenților referitoare la partea a II-a a chestionarelor cu privire la gradul de adaptare comportamentală a copiilor evaluați	200	92
VI.5.3 Analiza comparativă a aprecierilor educatoarelor referitoare la comportamentul adaptativ al copiilor în funcție de forma de proprietate a grădiniței	205	
VI.5.4 Analiza comparativă a aprecierilor părinților referitoare la comportamentul adaptativ al copiilor lor în funcție de forma de proprietate a grădiniței	211	
VI.6 Datele referitoare la psihomotricitatea copiilor evaluați	214	
VI.6.1 Analiza comparativă a nivelului de achiziții psihomotorice ale copiilor preșcolari, în funcție de forma de proprietate a grădiniței frecventate	216	
VI.6.2 Verificarea relațiilor pozitive semnificative statistic între calitatea mediului educațional în relație cu copiii preșcolari și capacitatea lor de adaptare	217	96
VI.6.3 Verificarea relațiilor pozitive semnificative statistic între capacitatea de adaptare a copiilor și nivelul de dezvoltare psihomotrică a acestora	219	98
VI.7 Concluzii la interpretarea datelor studiului preliminar și recomandări pentru cercetarea de bază	223	101

**PARTEA A III-A. CONTRIBUȚII PERSONALE PRIVIND
AMELIORAREA COMPORTAMENTULUI ADAPTATIV AL
PREȘCOLARILOR DIN GRUPA MARE PRIN
IMPLEMENTAREA PROGRAMULUI DE ACTIVITĂȚI
EXTRACURRICULARE INTEGRATE PE FOND MOTOR**

**CAPITOLUL VII. ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA
CERCETĂRII DE BAZĂ**

CERCETĂRII DE BAZĂ	227	104
VII.1 Premisele cercetării de bază	227	104
VII.2. Scopul, sarcinile și ipotezele cercetării de bază	228	105
VII.2.1 Scopul cercetării de bază.....	228	105
VII.2.2 Ipotezele cercetării de bază.....	228	105
VII.2.3 Obiectivele cercetării de bază	228	
VII.3 Metodele aplicate pentru studiul de bază	229	
VII.3.1 Metoda studiului literaturii de specialitate	229	
VII.3.2 Metoda experimentului	229	106
VII.3.3 Metoda observației pedagogice	231	107
VII.3.4 Metoda Portage - evaluarea comportamentului copilului	231	107
VII.3.4.1 Adaptarea metodei Portage la profilul cercetării de		
bază.....	233	109
VII.3.5 Metoda chestionarului	234	110

**CAPITOLUL VIII. METODOLOGIA DE APLICARE A
PROGRAMULUI DE ACTIVITĂȚII EXTRACURRICULARE**

PROGRAMULUI DE ACTIVITĂȚII EXTRACURRICULARE	236	112
VIII.1 Descrierea programului de cercetare	236	112
VIII.2 Secvență privind detalierea conținuturilor eșalonate prin		
unitățile de activități extracurriculare/extrașcolare sportive	243	120
VIII.2.1 Exemple de activități de outdoor	243	
VIII.2.2 Exemple de activități de educație prin jocuri de mișcare	252	
VIII.2.3 Exemple de activități de gimnastică de bază	257	120
VIII.2.4 Exemple de activități de schi	264	
VIII.2.5 Exemple de activități de șah	272	
VIII.2.6. Exemple de activități de înot	283	
VIII.3 Rezultate obținute în urma prelucrării și interpretării datelor		
cercetării de bază	289	124
VIII.3.1. Recoltarea, prelucrarea și interpretarea datelor cercetării		
din prima etapă a experimentului	290	125
VIII.3.1.1 Distribuția prezențelor preșcolarilor evaluați la		
programul de activități extracurriculare	290	125
VIII.3.1.2 Distribuția dezvoltării psihomotrice a preșcolarilor		
evaluați	299	130
VIII.3.1.3 Distribuția scorurilor obținute de preșcolarii evaluați		
la testul Portage	302	132

III.3.1.3.1 Profilul comportamental al subiecților conturat în urma testului Portage	306	133
VIII.3.1.4 Verificarea relației dintre nivelul achizițiilor integrate și cel de dezvoltare psihomotrică a copiilor	311	
VIII.3.1.5 Verificarea relațiilor pozitive semnificative statistic între frecvențele de participare la activitățile extracurriculare din programul experimental și nivelul lor de dezvoltare psihomotrică	319	135
VIII.3.1.6 Verificarea relațiilor pozitive semnificative statistic între nivelul achizițiilor integrate și frecvența de participare la programul de cercetare	320	137
VIII.3.2. Recoltarea, prelucrarea și interpretarea datelor cercetării din a doua fază a experimentului de bază	323	139
VIII.3.2.1 Validarea chestionarului de evaluare a comportamentului adaptativ	323	
VIII.3.2.2 Distribuția aprecierilor învățătoarelor cu privire la comportamentul adaptativ al copiilor din clasele pregătitoare ...	324	
VIII.3.2.3 Diferențe semnificative privind nivelul comportamentului adaptativ al elevilor evaluați, în funcție de participarea acestora la programul experimental de activități extracurriculare	340	139
VIII.3.2.4 Rezultatele obținute în urma evaluării comportamentului adaptativ al elevilor din clasa pregătitoare ...	351	
VIII.3.2.4.1. Clasamente pe clasă și generale întocmite pe baza punctajului individual obținut la comportamentul adaptativ	353	141
CAPITOLUL IX. CONCLUZII ȘI PROPUNERI	358	143
IX.1. Concluzii teoretice	358	143
IX.2. Concluzii metodologice	359	144
IX.3 Concluzii specifice cercetării experimentale	360	145
IX.4. Propuneri metodologice	361	146
CAPITOLUL X. CONTRIBUȚII ORIGINALE	362	147
BIBLIOGRAFIE	365	150
ANEXE	376	

WORK PLAN

thesis abstract

PART I - TEORETICAL, CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL BASE OF THE THEME

INTODUCTION	26	15
CHAPTER I - GENERAL ON EARLY EDUCATION	32	21
I.1 Legislative acts governing the early education status at an international level	32	21
I.2 Legislative acts governing the early education status at a national level	34	
I.3 Early education concept definition	37	23
I.4 Early education advantages	39	24
I.5 Data concerning the children's coverage rate in early education	41	
I.6 Early education system in Europe	43	
I.6.1 Early education system in Finland	43	
I.6.2 Early education system in Germany	48	
I.6.3 Early education system in Spain	50	
I.6.4 Early education system in Hungary	56	
I.6.5 Early education system in Romania	63	26
I.7 Common and distinctive elements of early education systems in the EU	73	35
CHAPTER II – FORMS OF EDUCATION	76	38
II.1 Formal education	76	
II.2 Non-formal education	77	38
II.3 Informal education	80	
II.4 Relationships among forms of education	80	40
II.5 Preoccupations in Romania concerning the non-formal education	82	
II.6 Extracurricular and out of school activities as means to accomplish non-formal education	83	42
II.6.1 Functions of extracurricular activities.....	85	
II.6.2 Typology of extracurricular activities	85	44
II.6.3 Influences of extracurricular activities	92	46
CHAPTER III - SPECIFICITY OF THE PRESCHOOL AGE CHILD'S DEVELOPMENT	95	48
III.1 Conceptual delimitation	95	48
III.1.1 Phases of development	95	48
III.1.2 Areas of development	96	49

III.1.3 Specificity of the development in preschool children 3 – 6/7 years of age, contemplated according to the three areas of development	96	
III.1.3.1. Physical domain, somatic – functional and motor particularities of the pre-school student	97	
III.1.3.2. Cognitive domain	100	
III.1.3.3. Social – emotional domain	102	
III.2 Windows of opportunities for learning	103	49
III.2.1 Windows of opportunities for motricity	104	50
III.2.2 Physical activities recommended for preschool children	104	50
CHAPTER IV. ADAPTATIVE BEHAVIOR	105	51
IV.1 Adaptation concept definition	105	51
IV.1.1 Adaptation to the formal education environment, kindergarten and school	105	51
IV. 1.2. Adaptive behavior.....	109	55
IV.1.2.1. Definition and factor structure of the adaptive behavior	109	55
IV. 1.2.2. Adaptive behavior at early age	110	56
IV.1.2.3. Assessment of adaptive behavior	112	58
 PART II – PRELIMINARY STUDY ON HOW SPORTS-LIKE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES INFLUENCE THE IMPROVEMENT OF THE PRESCHOOL CHILDREN'S ADAPTIVE BEHAVIOR		
CHAPTER V – METHODOLOGICAL APPROACH OF THE RESEARCH	117	62
V.1 Research prerequisites	117	62
V.1.1 Zero grade programme reference framework	117	62
V.1.2 Zero grade programme between continuity and change..	118	63
V.1.3 Continuity reference framework between preschool and primary school steps	119	64
V.1.3.1 Continuity by curriculum aspects of early education for children between 3 and 6/7 years and for infant class	120	65
V.1.3.2 Continuity between the frame and reference objectives made for the psycho-motor domain in the curriculum for pre-school education and general and specific competences from the school curriculum for Physical Education and Sport, fundamental acquisition cycle	123	68
V.1.4 Training profile of children in the transition period from preschool to primary school from the viewpoint of school adaptation	124	69
V.2 Scope, objectives and hypotheses of the preliminary study	126	71
V.3 Scientific research methodology	127	72

V.3.1 Method of studying the reference literature of the speciality	127	72
V.3.2 Method of enquiry	228	73
V.3.2.1 Inquiry no. 1 for the assessment of educational environment from state and private kindergartens, but also the assessment of the adaptive behavior of the children evaluated by the kindergarten teacher	131	74
V.3.2.2 Inquiry no. 2 for the assessment of educational environment from state and private kindergartens, but also the assessment of the adaptive behavior of the children evaluated by the parents	133	75
V.3.2.3 Procedure applied to data interpretation from the inquiry method	133	76
V.3.2.3.1 Interpretation procedure of the score afferent to educational environment quality	134	76
V.3.2.3.2 Interpretation procedure of the score afferent to adaptive behavior	135	77
V.3.3 Method of pedagogical observation	136	78
V.3.3.1 Presentation of the individual assessment sheet for psychomotor acquisition level and the interpretation procedure for the level of psychomotor development	136	78
V.3.4 Pedagogical experiment	137	79
V.3.5 Statistical-mathematical methods for processing and construing dat	137	
CHAPTER VI – PRELIMINARY STUDY	140	80
VI.1 Sample, location, phases and general strategy of preliminary research	140	80
VI.1.1 Description of evaluated subjects and of respondents ...	140	
VI.1.1.1 Distribution of evaluated subjects	140	
VI.1.1.2 Distribution of respondent subjects	142	
VI.1.1.2.1 Data of respondent kindergarten teachers	142	
VI.1.1.2.2 Data of respondent parents	143	
VI.2 Validating the research instruments	146	80
VI.2.1 Validating Questionnaire 1 applicable to teachers	147	81
VI.2.2 Validating Questionnaire 2 applicable to parents	148	82
VI.3 Acquiring, processing and construing the preliminary research data	149	
VI.3.1 Description or the data coding procedure	149	
VI.4 Investigating the educational environment	150	
VI.4.1 Occurrence of answers to the questions of the questionnaire	150	
VI.4.1.1 Assessment frequencies regarding the environment and the educational process from kindergarten, section B	150	

VI.4.1.2 Assessment frequencies of respondents regarding the quality of educational environment in relation to the evaluated children	154	
VI.4.1.2.1 Assessment frequencies of the common items from part I of the Inquiry	155	
VI.4.1.2.2 Assessment frequencies of the different items from part I of the Inquiry	165	
VI.4.2 General assessment of the respondents in terms of the educational environment quality	170	83
VI.4.3 Comparative analysis of the teachers' assessments concerning the educational environment quality, according to the type of kindergarten property	175	87
VI.4.4 Comparative analysis of the parents' assessments concerning the educational environment quality, according to the type of kindergarten property.....	178	90
VI.5 Investigating the adaptive behavior	185	
VI.5.1 Occurrences of answers to the questions in Part II of the questionnaires	185	
VI.5.1.1 Assessment frequencies of common items	185	
VI.5.1.2 Assessment frequencies of different items	199	
VI.5.2 Respondents' general assessments in terms of Part II of the questionnaires concerning the degree of behavior adaptation shown by the assessed children	200	92
VI.5.3 Comparative analysis of the teachers' assessments concerning the children's adaptive behavior according to the type of kindergarten property	205	
VI.5.4 Comparative analysis of the parents' assessments concerning their children's adaptive behavior according to the type of kindergarten property	211	
VI.6 Data concerning the psychomotricity of the assessed children	214	
VI.6.1 Comparative analysis of the psychomotor aquirements level shown by preschool children, according to the property type of the attended kindergarten	216	
VI.6.2 Verifying the statistically significant positive relations between the quality of the educational environment related to preschool children and their adaptation capacity	217	96
VI.6.3 Verifying the statistically significant positive relations between the children's adaptation capacity and the level of their psychomotor development	219	98
VI.7 Conclusions regarding the construance of the preliminary study data and suggesions for the basic research	223	101

**PART III – PERSONAL CONTRIBUTIONS
CONCERNING THE IMPROVEMENT OF THE
ADAPTIVE BEHAVIOR SHOWN BY UPPER GROUP
PRESCHOOL CHILDREN BY IMPLEMENTING THE
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES PROGRAMME
INTEGRATED ON MOTORIC GROUNDS**

CHAPTER VII - ORGANIZING AND COMPLETING THE BASIC RESEARCH	227	104
VII.1 Basic research prerequisites	227	104
VII.2. Scope, tasks and hypotheses of the basic research	228	105
VII.2.1 Purpose of basic research	228	105
VII.2.2 Hypotheses of basic research	228	105
VII.2.3 Basic research objectives	228	
VII.3 Methods applied for the basic study	229	
VII.3.1 Method of studying the reference literature of the speciality	229	
VII.3.2. The method of experiment	229	106
VII.3.3 The method of pedagogical obsevation	231	107
VII.3.4 The Portage method – assessing the child’s behavior .	231	107
VII.3.4.1 Adaptation of Portage method to basic research profile	233	109
VII.3.5 The method of questionnaire	234	110
CHAPTER VIII - METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES PROGRAMME	236	112
VIII.1 Description of the research programme	236	112
VIII.2 Sequence concerning the sampling content details by units of extracurricular / out of school sporting activities	243	120
VIII.2.1 Examples for outdoor activities	2436	
VIII.2.2 Examples for education activities through motion games	252	
VIII.2.3 Examples for activities of basic gymnastics	257	120
VIII.2.4 Examples for skiing activities	264	
VIII.2.5 Examples for chess activities	272	
VIII.2.6 Examples for swimming activites	283	
VIII.3 Results obtained further to processing and construing the basic research data	289	124
VIII.3.1 Acquiring, processing and construing reseach data deriving from the first phase of the experiment	290	125
VIII.3.1.1 Distribution of presence of the pre-school students evaluated at extracurricular activities program	290	125

VIII.3.1.2 Distribution of psycho-motor development of the pre-school students evaluated	299	130
VIII.3.1.3 Distribution of scores obtained by the pre-school students evaluated at Portage test	302	132
III.3.1.3.1 Behavioral profile of the subjects defined following the Portage test	306	133
VIII.3.1.4 Checking the relation between the level of integrated acquisition and the level of psycho-motor development of children	311	
VIII.3.1.5 Checking the positive relations statistically significant between the participation frequencies at extracurricular activities from the experimental program and their level of psycho-motor development	319	135
VIII.3.1.6 Checking the positive relations statistically significant between the level of integrated acquisitions and the participation to research program	320	137
VIII.3.2 Acquiring, processing and construing research data deriving from the second phase of the basic experiment	323	139
VIII.3.2.1 Validation of the evaluation inquiry of the adaptive behavior	323	
VIII.3.2.2 Assessment distribution made by the kindergarten teachers regarding the adaptive behavior of children from infant classes	324	
VIII.3.2.3 Significant differences regarding the level of the adaptive behavior of the evaluated students, according to their participation to the experimental program at extracurricular activities	340	139
VIII.3.2.4 Results obtained following the assessment of the adaptive behavior of the students from infant class	351	
VIII.3.2.4.1 Ranking on classes and general ranking drafted based on individual score obtained at adaptive behavior	353	141
CHAPTER IX - CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS	358	143
IX.1 Theoretical conclusions	358	143
IX.2 Methodological conclusions	359	144
IX.3 Conclusions specific to the experimental research	360	145
IX.4 Methodological suggestions	361	146
CHAPTER X – ORIGINAL CONTRIBUTIONS	362	147
REFERENCES	365	150
APPENDIX	376	

PARTEA I. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ, CONCEPTUALĂ ȘI METODOLOGICĂ A TEMEI

INTODUCERE

Învățământul preșcolar are menirea de a forma copiii sub aspect psiho-intelectual, fizic și socio-afectiv, pentru o cât mai ușoară adaptare la activitatea de tip școlar, asigurând în acest fel continuitate între cele două trepte de învățământ.

Educația copilului mic este considerată „proba de foc” a oricărui sistem de învățământ. Educația primită la această vârstă, influențează eficiența, eficacitatea și stabilitatea celei care o va urma, în anii școlarității.

Trecând prin anii preșcolarității, copilul se descoperă pe sine ca subiect activ și conștient al universului înconjurător. Descoperă obiecte, lucruri, fapte, oameni, trăiri, emoții, nevoi și interese, își conștientizează traseul evolutiv al existenței sale, devine apt de cunoaștere și autocunoaștere. Cu timpul, copilul reușește să se autoadapteze optim și eficient sarcinilor din ce în ce mai complexe cu care vine în contact. Își însușește tehnici și strategii rezolutive, parcurge diverse momente tensionale și conflictuale, creează universul extrem de variat al relațiilor interumane.

Prin toate aceste achiziții, preșcolaritatea devine o etapă deosebit de importantă a dezvoltării sale, un vârf evolutiv, o vârstă concomitent fascinantă și încântătoare, atât pentru copil, cât și pentru cei din jurul său.

Începerea școlii este un moment semnificativ pentru copil. Tranziția la școală implică stărniri emoționale puternice și o nouă identitate, pe măsură ce copilul experimentează trecerea de la statutul de preșcolar la cel de elev și comportamentele sau solicitările asociate ale acestui nou rol. Imensa varietate a dezvoltării și a experiențelor copiilor, fac ca tranziția fiecărui copil să fie unică.

Potrivit lui Wolery (1989), tranziția trebuie să asigure continuitatea serviciilor și să faciliteze adaptarea la schimbare prin pregătirea copiilor pentru programul primitor. În acest sens, succesul tranziției este influențat de abilitățile și atitudinile de care dă dovadă copilul în cursul acestui proces și de concordanța acestora cu cerințele programului instituției de învățământ primar.

În literatura de specialitate putem întâlni termenul de „competențe de tranziție”, care se referă la abilitățile și comportamentele care facilitează tranziția dintre treptele învățământului, ajutând copilul să se descurce și să se adapteze la noul mediu. Competențele de tranziție pot include comportamente sociale, abilități de autoservire, motivaționale, de rezolvare de probleme și de comunicare, competențe pre-academice sau academice și cunoștințe privind normele de comportament.

Dacă comparăm aceste competențe de tranziție, cu competențele care intră în structura comportamentului adaptativ, observăm o legătură strânsă la nivelul celor două conținuturi. Pornind de la acest aspect, putem spune că tranziția școlară

este dependentă și este influențată în mare măsură de capacitățile adaptative ale copilului.

Copiii care nu sunt suficient de pregătiți pentru a îndeplini rolul de școlar, sunt predispuși să trăiască așa numitul „șoc al școlarizării”, care îngreunează inserția copilului în sistemul solicitărilor școlare.

Tot mai multe cercetări din literatura de specialitate constată faptul că, pe lângă îmbunătățirea sănătății fizice, activitățile sportive joacă un rol primordial și în formarea tinerilor, contribuind la obținerea unor rezultate școlare mai bune, formarea stimei de sine, reducerea problemelor de comportament în favoarea formării abilităților psihosociale pozitive. Prin participarea la activități sportive, copiii învață valoroase competențe de viață, cum sunt: autodisciplina, controlul emoțional, spiritul de echipă, capacitatea de a da dovadă de inițiativă, onestitatea, respectul etc. Aceste competențe se transferă la învățătură, viața familială sau mai târziu la mediului de lucru.

În lucrarea de față dorim să punem în evidență valențele formative ale activităților sportive, prin efectul ameliorativ pe care le au asupra comportamentului adaptativ al copiilor aflați în perioada de tranziție.

- **Gradul de actualitate a temei**

„Condițiile societății contemporane produc mutații frecvente în toate sectoarele vieții, obligând omul contemporan la o permanentă adaptare. De aceea, menirea principală a educației societății actuale și de mâine este aceea de a-i forma omului o bună capacitate de adaptare. „(Matei, 2012, p. 14)

Capacitatea de adaptare are o importanță deosebită și este pusă la încercare încă din anii copilăriei timpurii, cu ocazia începerii învățământului preșcolar și mai târziu, la momentul intrării în școală. Cu cât tranzițiile sunt mai line, cu atât se creează premise mai favorabile pentru o adaptare stabilă. Din acest motiv este foarte important ca preșcolarii să fie pregătiți din timp pentru noile roluri și sarcini care îi așteaptă odată cu înaintarea în vârstă.

Programele de tranziție trebuie să se bazeze pe filosofia că, adaptarea copiilor la școală este mai facilă când copiii sunt familiarizați cu noua situație, părinții sunt informați despre noua școală, iar profesorii au informații despre dezvoltarea și experiențele anterioare ale copiilor și în acest fel, experiențele școlare pot fi adaptate pentru minimalizarea schimbărilor și discontinuităților (Margetts, 2002, p.113). Programele de tranziție trebuie să creeze legături între copii, părinți, familii, profesori, servicii de educație timpurie și comunități locale prin implicarea activă a acestora. (Margetts, 2004, p. 113).

Considerăm că, la momentul actual, această pregătire a copilului nu primește suficientă atenție. Sunt foarte puține instituții care derulează programe specializate în acest sens, deși succesul școlar depinde în mare măsură de continuitatea între conținutul și formele de organizare ale procesului educațional.

Pregătirea copilului preșcolar trebuie să se concentreze atât asupra dezvoltării și implementării unor metode care au ca scop formarea și promovarea competențelor adaptative, cât și pe urmărirea și evaluării acestor competențe.

Prin studiul aprofundat al literaturii de specialitate, am constatat că majoritatea instrumentelor de evaluare ale comportamentului adaptativ sunt folosite mai ales pentru depistarea anumitor întârzieri sau deficiențe în dezvoltarea copiilor.

În lipsa unor instrumente accesibile, cadrele didactice implicate în perioada de tranziție a copilului, de la învățământul preșcolar la cel școlar, nu au posibilitatea să investigheze acest tip de comportament.

Pe lângă aceste aspecte, trebuie să ne oprim și asupra faptului că, predarea integrată promovată de curriculumul preșcolar, implică o serie de probleme complexe, referitoare la abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară și la stabilirea modalităților de evaluare a performanțelor individuale. Lipsa de tradiție pedagogică, a integrării și a pregătirii cadrelor didactice pentru predarea integrată a conținuturilor, determină și o opoziție latentă sau activă a educatorilor față de aceste tendințe.

Lucrarea de față aduce o serie de elemente de actualitate și originalitate prin instrumentele de evaluare ale comportamentului adaptativ elaborate și prin programul de activități extracurriculare integrate, aplicat de-a lungul activității experimentale, în vederea ameliorării comportamentului adaptativ al copiilor aflați în perioada de tranziție.

• ***Importanța lucrării și scopul lucrării***

Importanța lucrării își are originea în ideea conform căreia, formarea comportamentului adaptativ, trebuie să constituie unul dintre obiectivele majore ale învățământului preșcolar. Ameliorarea comportamentului adaptativ se poate realiza, printre altele, prin intermediul practicării activităților sportive extracurriculare.

Activitățile sportive transcend terenul de joacă, cuprind sala de clasă, lumea afacerii și comunitatea și contribuie la modelarea caracterului și culturii cetățenilor.

Exercițiul fizic sporește creativitatea și memoria, îmbunătățește capacitatea de rezolvare a problemelor și nu în ultimul rând, determină o mai bună dispoziție. Activitățile sportive extracurriculare oferă copiilor ocazii pentru a se angaja în relații pozitive cu semenii și adulții din jur și de a naviga în siguranță între ceea ce este bine și rău, fiind astfel de ajutor în formarea caracterului. Activitățile sportive contribuie de asemenea, la învățarea valorilor și competențelor asociate cu inițiativa, coeziunea socială, autocontrolul, persistența și responsabilitatea. Aceste abilități sunt benefice în toate mediile de acțiune a copiilor (ex.: școală, familie etc.) și conduc la formarea unor competențe adaptative mai bune.

Copiii care nu urmează activități sportive în cursul etapelor timpurii ale copilăriei, ratează oportunitatea de a învăța controlul comportamental în relație cu colegii, adulții, precum și alte abilități sociale care favorizează integrarea și adaptarea socială.

Maria Montessori în lucrarea intitulată „Descoperirea copilului”, făcea următoarea afirmație: „Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi.

Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.” Activitățile extrașcolare sprijină acest demers.

Abordarea integrată a conținuturilor se dovedește a fi soluția pentru o mai bună corelare a activităților de învățare cu viața societății, cultura și tehnologia didactică. Prin aceste activități, se pune accent pe dezvoltarea gândirii critice, pe latura calitativă a formării, pe feed-back-ul pozitiv. Integrarea se face prin împletirea, într-un scenariu bine încheiat, a conținuturilor corespunzătoare ariilor curriculare implicate, însă cu eliminare granițelor dintre domeniile de învățare.

Vorbim așadar, de o împletire a conținuturilor într-o formă atractivă, flexibilă, care conduce activitatea copilului spre investigare, documentare, cercetare și aplicarea practică a celor învățate. În activitățile integrate, accentul cade pe activitățile de grup, copiii sunt încurajați să se manifeste, să își exprime ideile, să facă predicții, să își asume roluri și responsabilități, dar mai ales să devină parte integrantă a comunității.

În consens cu cele menționate, **scopul temei de cercetare** este de a surprinde influențele activităților extracurriculare psihomotrice, programate sub forma unor sisteme tematice integrate, asupra comportamentului adaptativ al copiilor preșcolari din grupa mare, precum și facilitarea tranziției acestora spre învățământul primar.

- **Motivarea alegerii temei**

Motivul principal al alegerii temei de față este legat de interesul pe care l-am manifestat față de aspectele comportamentale ale preșcolarilor, precum și față de modul în care activitățile extracurriculare influențează formarea unor abilități adaptative, care sunt atât de importante pentru a trăi în societatea contemporană, aflată în plin dinamism. M-a impresionat importanța și impactul pe care o are educația timpurie asupra formării și dezvoltării ulterioare a copilului. Este perioada în care se deschid cele mai multe „ferestre de oportunitate” pentru învățare. Între 2 și 8/11 ani, are loc cea mai complexă dezvoltare a creierului din întreaga viață și ceea ce învață un copil în acești ani, influențează în mod hotărâtor devenirea lui de adult, restul existenței sale. (Sousa, 1998).

Având în vedere faptul că, în primii 3 ani creierul face un salt cu care nu se va mai întâlni niciodată în viață, consider că educația timpurie trebuie tratată cu seriozitatea și priceperea care i se cuvine. La vârsta de 3 ani, creierul copilului atinge până la 90% din dimensiunea pe care o va avea ca adult. Este ca un burete care absoarbe și, absoarbe tot. Din acest motiv, adulții implicați zilnic în educația/viața copilului, trebuie să fie conștienți de faptul că, informațiile transmise în această perioadă, constituie bazele învățării, fie că vorbim despre dezvoltarea vizuală, socială, emoțională, intelectuală, senzorială, motrică, privind abilitățile muzicale, ritmice, artistice, în general.

Există anumite perioade în care se realizează sinapsele specifice anumitor capacități, acelea sunt ferestrele critice, urmate apoi de perioadele în care ele se dezvoltă și se consolidează. Dacă o fereastră de oportunitate a fost ratată, nu

înseamnă că acel copil nu va mai dezvolta o anumită abilitate, dar va trebui să depună mai mult efort în acest sens.

Aceste etape critice în dezvoltarea creierului, ne dovedesc importanța stimulării, a parcurgerii activităților specifice vârstei, a explorării unui mediu bogat în stimulii specifici perioadei.

Vârsta cuprinsă între 0-7 ani, reprezintă fereastra de oportunitate pentru motricitate. Copiii au nevoie de un mediu în care să se miște, să alerge, să se rostogolească, să se cațere, să prindă, să arunce, să meargă cu trotineta, bicicleta, să sară, să se arunce, să se tăvălească, să facă tumble etc. Astfel, se dezvoltă sistemul lor senzorial, de a cărui funcționare optimă depind capacitatea de concentrare, atenția, învățarea de mai târziu. În acest sens, activitățile extracurriculare oferă un cadru perfect pentru învățarea, consolidarea și perfecționarea tuturor tipurilor de deprinderi motrice. Pe durata anilor de studii doctorale, am avut oportunitatea de a efectua un stagiu de plasament practic în cadrul unei burse Erasmus la o firmă particulară specializată pe organizarea și derularea activităților extracurriculare sportive. De-a lungul acestei perioade, am avut șansa să îmi îmbogățesc repertoriul de mijloace și metode utilizate în predarea diferitelor activități sportive pentru copiii de vârstă preșcolară. Având în vedere noile tendințe privind predarea integrată, prin lucrarea de față, aș dori să largesc posibilitățile, modalitățile și mijloacele de integrare a conținuturilor organizate în jurul celor șase mari teme din Curriculumul pentru învățământul preșcolar – 3-6/7 ani.

Pe lângă faptul că, palierul de vârstă vizat în acest studiu are ferestrele deschise pentru formarea abilităților motrice, un alt motiv care m-a determinat să derulez cercetarea în ciclul preșcolar, este legat de frumusețea activităților derulate cu copiii. Deși solicită atenția, sprijinul și latura emoțională a adultului, feedback-ul primit de la copii vine imediat, firesc, cu o sinceritate impresionantă.

• ***Stadiul actual al cunoașterii rezultat din literatura de specialitate***

Pentru a înțelege pe deplin dezvoltarea copiilor, este esențial să se examineze contextele în care se dezvoltă și efectele experiențelor prin care trec aceștia (Bronfenbrenner, 2001; Lerner, 2002). Caracteristicile specifice ale mediului, pot veni în sprijinul dezvoltării pozitive sau să interfereze cu aceasta (Bronfenbrenner și Morris, 1998).

Cercetările arată că experiența socială anterioară, promovează interacțiunile sociale la copiii de vârstă preșcolară. Într-un studiu observațional, efectuat de Harper și Huie (1985), au fost comparate comportamentele manifestate în timpul jocului ale copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 și 5 ani care au avut experiența prealabilă a îngrijirii în grup, cu cele ale copiilor care nu au fost incluși niciodată într-un mediu preșcolar.

Comparativ cu colegii lor fără experiență preșcolară, copiii care au avut experiența îngrijirii în grup, prezentau o mai mare înclinare către angajarea în jocul cooperativ cu colegii și mai puțină probabilitate de a petrece timpul singuri. În plus, copiii cu experiența respectivă, petreceau mai puțin timp cu adulții și se

angajau pentru o vreme mai îndelungată în jocul cu colegii. Beneficii similare de experiență socială s-a constatat cu ocazia cercetărilor la copiii de vârstă școlară, efectuate în raport cu participarea elevilor la activități extracurriculare sau în afara activităților școlare, cum sunt cluburile, sporturile sau activitățile bisericești. Fletcher, Nickerson și Wright (2003), au examinat relația dintre activitățile extracurriculare și adaptarea elevilor de clasa a patra. Implicarea în activitățile extracurriculare a fost predictivă pentru obținerea unor calificative mai mari, cu ocazia evaluării competențelor academice.

Participarea la activități sportive s-a asociat în speță cu calificative mai mari la maturitatea și competența socială. Howie, Lukacs, Pastor, Reuben și Mendola (2010), s-au concentrat asupra participării la activități extrașcolare a copiilor cu vârsta cuprinsă între 6 și 11 ani. În acord cu celelalte cercetări privind participarea la astfel de activități, copiii care au participat la activități sportive și la alte activități organizate de în afara școlii, au obținut calificative mai mari din partea părinților, sub aspectul competențelor sociale, față de cei care s-au implicat mai puțin în activitățile extrașcolare.

O variabilă centrală în mecanismele de autoreglare a organismului la cerințele mediului este autoeficacitatea. Aceasta se referă la convingerea unei persoane în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivationale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor date. (Bandura, 1990, 2001)

Autoeficacitatea se dezvoltă din primii ani de viață și continuă să evolueze de-a lungul întregii vieți.

Comportamentul prosocial, autoeficacitatea, responsabilitatea personală și socială, reprezintă un set de competențe socio-emoționale importante care se pot promova și se pot învăța. În acest sens, mediul educațional și în special programele de activități sportive extrașcolare, ar trebui să încurajeze formarea acestor competențe (Catalano et. al, 2004; Escartí, Pascual și Gutiérrez, 2005; Benson și Scales, 2009; Escartí et al, 2010).

Linver M., Roth J. și Brooks-Gunn J. (2009) atrag atenția asupra faptului că, și participarea la alte activități nesportive poate să producă astfel de beneficii — spre exemplu practicarea de arte, cluburi școlare și alte activități prosociale. Participarea la activități sportive se evidențiază în fața celorlalte prin clădirea încrederii, manifestând un avantaj consistent în formarea stimei de sine și îmbunătățirea funcționării psihologice.

Având în vedere faptul că, aceste competențele se regăsesc și în stuctura comportamentului adaptativ, considerăm că activitățile extracurriculare sportive își găsesc efectul și în formarea și ameliorarea acestui tip de comportament.

CAPITOLUL I. ASPECTE GENERALE PRIVIND „EDUCAȚIA TIMPURIE”

I.1. Acte legislative care reglementează statutul educației timpurii la nivel internațional

Conceptul de educație timpurie, până în ultimele două decenii ale secolului trecut, făcea referire la educația de dinainte de școlarizarea copiilor, desfășurată în intervalul de la 3 ani la 6/7 ani, sub forma unei activități sistematizate, efectuată în instituții specializate de tipul grădinițelor.

La finalul anului 1989, în cadrul Adunării Generale a Organizației Națiunilor Unite (New York, 20 noiembrie 1989), 128 de state adoptă Convenția drepturilor copilului. Cu această ocazie, au fost reafirmate atât dreptul copiilor la educație, cât și obligativitatea statelor semnatare de a asigura dreptul la educație pentru toți copiii: „Statele părți recunosc dreptul copiilor la educație și, în vederea exercitării acestui drept, în mod progresiv și în baza egalității de șanse, în special statele membre, vor avea obligația de a asigura învățământul primar gratuit pentru toți”. (Articolul 28 din *Convenția cu privire la drepturile copilului* republicată în Monitorul oficial al României, Partea I, Nr. 314/13.VI.2001)

Câteva luni mai târziu, (martie 1990), la Jomtien, în Thailanda, a avut loc Conferința Mondială „Educație pentru Toți”.

Cu prilejul acestui eveniment, s-a introdus noul concept de educație pe tot parcursul vieții – „*lifelong learning*” și s-a promovat astfel ideea că „învățarea începe de la naștere” – „*learning begins at birth*”. Acest fapt, atrage nevoia de educație și îngrijire timpurie, ce pot fi asigurate prin implicarea corespunzătoare a familiilor, a comunităților și a programelor instituționale.

Lărgindu-se aria de acoperire a conceptului de educație timpurie sub vârsta de 3 ani, acesta a fost exprimat prin sintagma „dezvoltarea timpurie a copilului” (early childhood development - ECD). De asemenea, conferința a adus în prim plan necesitatea corelării domeniilor sănătății, al nutriției și igienei, al protecției sociale cu sfera educației, o educație bazată pe conceptul de dezvoltare cognitivă și emoțională a copilului prin care se urmărește valorificarea la maximum și în context optim a potențialului acestuia.

Conceptul de dezvoltare timpurie combină astfel, elemente din zonele de stimulare a copilului, sănătate, nutriție, educație timpurie, precum și comunitate și dezvoltarea femeii.

Studiile privind dezvoltarea copilului în primii ani de viață, evoluția familiei și a rolului femeii în societate, au condus spre îndreptarea atenției către oportunitatea îngrijirii copilului mic în afara familiei („out of family”), în servicii specializate de educație.

Educația timpurie devine astfel prima treaptă de pregătire pentru educația formală, pregătind intrarea copilului în sistemul de învățământ obligatoriu, în jurul vârstei de 6/7 ani.

Linia cronologică a fenomenului educațional este continuată de Conferința Mondială „Acces și calitate”, desfășurată în Spania, (Salamanca, 10 iunie 1994).

Declarația de la Salamanca este un document de valoare majoră în promovarea educației incluzive.

Principiul-cadru care guvernează Declarația de la Salamanca este acela că: „Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea trebuie să includă, în egală măsură, copiii cu handicap și cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, pe cei aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate”. (CEDU2000+, 2009, p. 5)

În conformitate cu această declarație, școlile incluzive trebuie să înțeleagă și să accepte diversitatea prin luarea în considerare a ritmului de învățare al fiecărui copil și asigurarea unui proces educativ de calitate pentru toți.

Prin această nouă viziune a educației, diferențele dintre copii sunt considerate firești, iar școala trebuie să dispună de servicii adecvate care să acționeze continuu pentru a întâmpina cerințele educaționale speciale: „Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă, sunt cele mai eficiente mijloace de combatere a discriminării. Ele creează comunități primitoare, dezvoltă o societate incluzivă și fac posibilă realizarea educației pentru toți.” (UNESCO, 1994, p. 8)

Din anul 1996, Organizația de Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD), a inițiat o nouă abordare a educației timpurii a copilului, prin care, în intervalul 1996 -2004, 20 de țări incluse în program, au dezvoltat strategii adresate copiilor cu vârste cuprinse în intervalul de la naștere, până la vârsta începerii școlarizării obligatorii.

Strategiile respective au fost implementate și monitorizate, iar rapoartele de monitorizare au fost difuzate și discutate (Raportul Starting Strong I, din 2001 și Starting Strong II, din 2006 (www.oecd.org/edu/earlychildhood))

La 10 ani după Conferința mondială de la Jomtien, Thailanda (1990), are loc Forumul de la Dakar (26-28 aprilie 2000), unde s-a efectuat o analiză amănunțită a situației educației elementare la nivel global. Raportările măsurilor adoptate, la nivelul fiecărei țări în perioada 1990 – 2000, s-au desfășurat în cadrul a șase conferințe regionale, unde au fost identificate atât progresele realizate la nivel național, dar și situațiile problematice persistente din 1990, și anume: lipsa accesului la educația primară, analfabetismul crescut în rândul adulților, discriminări pe motive de gen, neconcordanța între învățare, valori personale și cerințele pieței muncii.

În urma acestor raportări, comunitatea internațională a stabilit șase categorii de obiective ale Educației pentru Toți, care au ca scop întâmpinarea nevoilor de învățare ale copiilor, tinerilor și adulților.

Primul obiectiv global, se referă la „extinderea și îmbunătățirea sistemului de îngrijire și educație timpurie, în special pentru copiii vulnerabili și dezavantajați.” (UNESCO, 2000, p.15) UNESCO este organismul internațional

mandatat să coordoneze eforturile internaționale pentru atingerea obiectivelor Educației pentru Toți.

I.3. Definirea conceptului de educație timpurie

Există o diversitate de sintagme referitoare la definirea copilăriei timpurii, care variază între țări sau părțile interesate în acest domeniu.

După (EI, (2010, p.10), cel mai frecvent utilizate sunt:

- îngrijirea și educația timpurie - *early childhood care and education* (ECCE), folosită de UNESCO;
- educația și îngrijirea timpurie - *early childhood education and care* (ECEC), utilizată de Organizația de Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD);
- dezvoltarea timpurie a copilului - *early child/childhood development* (ECD), folosită de Banca Mondială și UNICEF;
- educația timpurie - *early childhood education* (ECE)

Aproape jumătate din țările lumii au programe formale de educație timpurie (ECE), destinate pentru copiii cu vârsta cuprinsă de la naștere până la 3 ani.

Acestea cuprind servicii de îngrijire, în unele cazuri servicii de sănătate și activități educaționale desfășurate în centre de zi, creșe și grădinițe cu creșă.

UNESCO folosește sintagma de educație pre-primară („*pre-primary education*”) pentru grupa de vârstă cuprinsă între 3-6/7.

Conform National Association for the Young Children (NAYEC), educația timpurie este definită ca „servicii destinate copiilor de la naștere la 7/8 ani în cadrul diferitelor tipuri de programe (normal, prelungit etc.) oferite în creșe, acasă, în grădinițe și școli primare, precum și în cadrul programelor de recreație” (Coroi, Bolboceanu, Cemortan, Botnari, Cuznețov et al., 2006, p. 5).

Programele concepute pentru această grupă de vârstă, reprezintă un prim contact cu un mediu de tip educativ.

Acest sistem poartă mai multe denumiri, în funcție de țară: învățământ preșcolar, educație timpurie, educație pregătitoare sau educație inițială.

Personalul din acest sector de învățământ este alcătuit din: profesori de educație timpurie, institutori, educatoare, pedagogi, îngrijitori, voluntari și alte funcții didactice auxiliare care sprijină activitatea cu copiii.

În 85% din țările lumii, educația pre-primară (grupa de vârstă 3-6/7 ani) nu este obligatorie. (UNESCO, 2007, p. 129). Există însă o tendință de a face obligatorie educația pre-primară.

În America Latină, Caraibe, în Statele Arabe, Asia de Est și Pacific, durata acesteia este mult mai scurtă - 1 sau 2 ani. Delimitarea vârstei pentru educația pre-primară este mai puțin standardizată decât pentru ciclul primar sau secundar (gimnazial).

În mod inevitabil, înțelegerea și abordarea educației timpurii, variază în funcție de diferențele ce pot fi percepute la nivelul tradițiilor locale, al culturii, al structurii familiale și organizarea învățământului primar.

În eforturile lor de a aborda aspectele critice care afectează participarea la educație și nivelul educațional al populației, țările europene au identificat educația preșcolară („educația timpurie”) ca fiind un instrument/o soluție¹ la aceste probleme. Datele existente relevă faptul că, dacă dezavantajul educațional este abordat de la o vârstă fragedă prin intervenții la nivelul educației preșcolare, se obțin beneficii durabile pe termen lung în ceea ce privește performanța individului în școală și ulterior în carieră, deoarece acest tip de educație este esențial pentru dezvoltarea individului din punct de vedere al abilităților de învățare, contribuie la prevenirea părăsirii timpurii a școlii, la creșterea nivelului educațional și facilitează participarea ulterioară la educație. Educația preșcolară (ISCED 0) este parte a sistemului de educație și urmărește socializarea și dezvoltarea emoțională, cognitivă și mentală a copiilor, prin metode și activități specifice. (MMFEȘ, 2007, p. 10)

Numeroase curente psihologice și filosofice au dezvoltat teorii conform cărora, modalitatea de raportare a unei persoane adulte la sine, la ceilalți și la viață în general, se formează în primii șapte ani de viață. Studiile privind abandonul școlar, au identificat ca factor de risc, participarea redusă la educația timpurie. Acestea sunt motivele pentru care cele mai multe state europene facilitează participarea la acest nivel educațional, inclusiv prin furnizarea gratuită și ajustarea taxelor, în funcție de situația financiară a părinților. Este necesară stabilirea unor conținuturi educaționale care să favorizeze formarea unei atitudini pozitive față de sine, de ceilalți și de viață și furnizarea acestora de către persoane calificate în acest sens. Este necesară facilitarea accesului la educație preșcolară a copiilor proveniți din categorii sociale cu risc de marginalizare. (MFE, 2013, p. 7)

I.4. Avantajele educației timpurii

„Primii ani din viața unui om sunt atât de importanți, în ceea ce țin de acumularea de informații, abilități, formarea de atitudini, încât creează baza pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Copilăria timpurie reprezintă o perioadă sensibilă, caracterizată prin transformări numeroase în domeniul fizic, cognitiv, limbaj, emoțional și social. Este numită fereastră a oportunităților (window of opportunity - Unesco, 2010) pentru întreaga dezvoltare a individului.” (Mitrache, 2011, p. 5) Cei mai importanți, sunt primii doi ani din viață, când apar cele mai semnificative schimbări din punct de vedere intelectual, emoțional, psihologic și social. Intervenția adultului asupra copilului, în această perioadă, este fundamentală.

Copiii care nu primesc îndrumare timpurie privind reglarea comportamentului lor, au o predispoziție mai crescută de a manifesta anxietate, impulsivitate și comportament dezorganizat la vârsta școlarității. (UNICEF, 2001, p. 15)

¹ Comisia Europeană, Comunicarea Comisiei către Consiliu și Parlamentul European „Eficiență și echitate în sistemele europene de educație și formare profesională”, Bruxelles, 8.9.2006, COM(2006) 481

Dacă procesul de dezvoltare este neglijat, mai târziu, compensarea acestor pierderi este dificilă și costisitoare.

Cercetările din ultimii 30 de ani au evidențiat corelații semnificative între mediu și dezvoltarea intelectuală, între învățarea timpurie și învățarea care are loc în alte etape ale vieții. Astfel, copiii crescuți într-un mediu stimulat au o dezvoltare intelectuală accelerată, în comparație cu cei crescuți într-un mediu restrictiv.

De la naștere și până când cresc, copiii sunt persoane care au o dezvoltare afectivă și o receptivitate specială față de diferitele categorii de stimuli, aspect ce poate fi influențat de informațiile care le primește copilul din mediu, precum și de calitatea procesării acestora. Se impune astfel, organizarea de către practicieni a unor intervenții cu caracter formativ pentru a valorifica această receptivitate.

Studiile efectuate în domeniul educației timpurii preșcolare, au evidențiat corelații semnificative între frecventarea grădiniței și comportamentele copiilor ca elevi (Pre-School Education in the European Union. Current Thinking and provision, 1995, în „Curriculum pentru Învățământul Preșcolar“, M.E.C.T., 2008, p. 41).

Dintre acestea se pot remarca următoarele:

- progresul semnificativ în plan intelectual pentru copii, indiferent de mediul din care provin;
- efectele pozitive asupra viitoarei integrări sociale și reducerea comportamentelor deviante, precum și a eșecului școlar;
- descoperirea de către fiecare copil a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- dezvoltarea abilităților sociale prin interacțiunile generate de mediul de învățare;
- comportamente centrate pe sarcină;
- dezvoltare socio-emoțională;
- motivație și atitudini pozitive față de învățare.

Depistarea și remediarea timpurie a deficiențelor de învățare și psiho-comportamentale ale copiilor, deci înainte de integrarea copilului în învățământul primar, pot duce la:

- performanțe școlare superioare;
- diminuarea ratei eșecului școlar și a abandonului.

Prin asigurarea calității îngrijirii și a protecției în această perioadă, este redusă semnificativ rata mortalității și a îmbolnăvirilor, întârzierea în creștere și dezvoltare, trauma, proasta alimentație.

Progresul societăților depinde de abilitatea acestora de a asigura sănătatea și starea de bine a generațiilor viitoare. Conform ideilor din studiul The Science of Early Childhood Development², copiii de astăzi sunt cetățenii de mâine,

² The Science of Early Childhood Development, (2007). National Scientific Council on the Developing Child. disponibil online la adresa:

oamenii încadrați pe piața muncii. Investițiile în familii și dezvoltarea copiilor, aduc ca rezultate, productivitatea și calitatea de cetățean responsabil.

Astfel, investiția în copii la vârste cât mai fragede, conduce - pe termen lung - la dezvoltarea socială a acestora, la realizarea susținută a drepturilor copiilor și implicit, la progresul națiunilor, în sens larg.

Efectele pozitive ale educației timpurii privind pregătirea copiilor pentru următoarea treaptă de educație, reprezintă o perspectivă care ar trebui să fie văzută ca un bun public (OCDE, 2006, p. 36-37 apud. ILO, 2012, p. 8)

Programele de educație timpurie, pot:

- favoriza atingerea maturității școlare;
- înlesni tranziția la nivelul de învățământ primar;
- crește rata înscrierilor pentru clasa I;
- reduce începerea întârziată a treptei primare de educație, a ratei abandonului și a repetenției;
- crește rata de finalizare a studiilor.

Educația timpurie prezintă beneficii individuale, sociale și economice. Copiii proveniți din familii sărace, copiii imigranți sau care fac parte din grupuri vulnerabile, înaintea intrării în sistemul obligativ de învățământ, pot beneficia de factorul egalizator al programelor de educație timpurie (ex.: prin participarea la aceste programe, copiii imigranți pot învăța limba țării gazdă.) (EI, 2010, p. 11)

Efectul de scădere al abandonul școlar și al repetenției, apărut în urma înrolării în cadrul programelor de educație timpurie, este mai evident la nivelul copiilor proveniți din familii sărace, decât la nivelul celor care au o situație mai avantajoasă. (Arnold, 2004 apud. UNESCO, 2007, p. 112) Studii din Statele Unite ale Americii arată că, impactul benefic pe care îl are educația timpurie asupra copiilor proveniți din familii mai sărace, este de două ori mai mare decât cel valabil pentru copiii din medii avantajoase. (Barnett, 2004, p. 10 apud. ILO, 2012, p. 8).

1.6.5 Sistemul de educație timpurie din România

În România, educația timpurie, ca în întreaga lume, cuprinde educația copilului în intervalul de vârstă de la naștere, până la intrarea acestuia la școală. Grădinița, ca **serviciu de educație formală**, asigură mediul care garantează siguranța și sănătatea copiilor și care, ținând cont de caracteristicile psihologice ale dezvoltării copilului, implică atât familia, cât și comunitatea în procesul de învățare.

Sistemul de învățământ românesc a înregistrat progrese remarcabile, în ciuda condițiilor economice grele și a deselor schimbări sociale înregistrate după 1989. La sfârșitul anului 1990, țara înregistra o stagnare economică, dar după

1998, ca rezultat al democratizării treptate și a infuziei fondurilor europene și ale Băncii Mondiale, reforma în educație a fost demarată.

Odată cu prevederile Legii învățământului Nr.84/1995, privind generalizarea treptată a grupei pregătitoare pentru școală, rata de înscriere a copiilor la grădiniță a crescut anual.

Anul 2000, aduce o nouă viziune despre educația preșcolară. Aceasta a fost prevăzută în cadrul programului educațional „Organizarea învățământului preprimar”.

În anul 2002 este inițiat programul „Generalizarea grupei mari pregătitoare în învățământul preșcolar românesc” și, în cadrul acestuia, în conformitate cu modificările și completările la Legea învățământului (stabilirea duratei învățământului obligatoriu de 10 ani și coborârea vârstei de școlarizare de la 7 la 6 ani); este revizuită **Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii** și sunt realizate corelările cu programa claselor I-IV.

Ulterior, respectiv în anul 2005-2006, este elaborată Strategia Ministerului Educației și Cercetării în domeniul educației timpurii, cu sprijinul UNICEF.

Legea educației naționale 1/2011, i-a dat sistemului o nouă formă, prin introducerea unor măsuri care au scopul de a promova și de a revitaliza mecanismul național de învățământ.

Potrivit Art. 23(1)(a) din Legea nr. 1 din 2011, educația timpurie acoperă perioada între **0 și 6 ani** și include două segmente: **educația antepreșcolară (0-3 ani)** și **învățământul preșcolar (3-6 ani)**, care cuprinde grupa mică (3-4 ani), grupa mijlocie (4-5 ani) și grupa mare (5-6 ani) (figura 1).

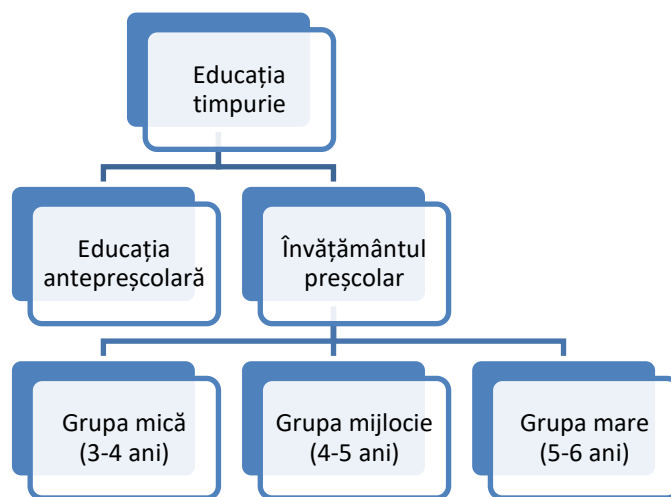


Figura 1. Structura educației timpurii din România

- **Educația antepreșcolară**

Educația antepreșcolară se organizează în creșe și, după caz, în grădinițe și în centre de zi.

Organizarea unităților de educație timpurie antepreșcolară, conținutul educativ, standardele de calitate și metodologia de organizare ale acestora, sunt inițiate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului și sunt aprobate prin hotărâri ale guvernului.

Asigurarea personalului didactic necesar desfășurării educației antepreșcolare, se face de către autoritățile administrației publice locale, împreună cu inspectoratele școlare, cu respectarea standardelor de calitate și a legislației în vigoare.

Finanțarea din resurse publice se poate acorda numai furnizorilor de servicii de educație timpurie acreditați, indiferent dacă aceștia sunt publici sau privați. Aplicarea coerentă a principiului „finanțarea urmează copilul”, stimulează pe de o parte, competiția între diferiții furnizori de educație antepreșcolară și permite, pe de altă parte, accesul tuturor copiilor la servicii de educație și îngrijire de calitate.

Acreditarea furnizorilor de educație timpurie antepreșcolară, se realizează în conformitate cu prevederile metodologiei elaborate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului și Ministerul Sănătății,

Statul sprijină educația timpurie, ca parte componentă a învățării pe tot parcursul vieții, prin acordarea unor cupoane sociale. Acestea vor fi distribuite în scop educațional, conform legislației în domeniul asistenței sociale, în funcție de veniturile familiei, din bugetul de stat, prin bugetul Ministerului Muncii, Familiei și Protecției Sociale.

Modalitatea de acordare a cupoanelor sociale, se stabilește prin norme metodologice adoptate prin hotărâre a Guvernului, la propunerea Ministerului Muncii, Familiei și Protecției Sociale.

Învățământul preșcolar se organizează în grădinițe cu program normal, prelungit și săptămânal. Grădinițele pot funcționa ca unități cu personalitate juridică sau în cadrul altor unități școlare cu personalitate juridică.

Autoritățile administrației publice locale și inspectoratele școlare asigură condițiile pentru generalizarea treptată a învățământului preșcolar.

Conform noii legi, **învățământul primar are o durată de 5 ani**, fiind format din clasa pregătitoare și clasele I-IV. Această schimbare este în avantajul copilului. Rațiunea acestei măsuri e simplă: socializarea mai timpurie într-un mediu organizat este benefică pentru dezvoltarea personalității copilului.

Introducerea clasei pregătitoare are rolul de a asigura copiilor un an în care se face trecerea treptată, într-un context organizat unitar, de la educația preșcolară (pentru cei care au urmat-o) sau de la viața exclusiv în familie (pentru cei care nu au urmat învățământul preșcolar), la viața școlară.

- **Finanțare**

Finanțarea de bază se asigură din bugetul de stat și acoperă:

- cheltuieli cu salariile, sporurile, indemnizațiile și alte drepturi salariale în bani, stabilite prin lege, precum și contribuțiile aferente acestora;
- cheltuieli cu pregătirea profesională;
- cheltuieli cu evaluarea periodică a elevilor;
- cheltuieli cu bunuri și servicii.

Finanțarea complementară asigură cheltuieli de capital, cheltuieli sociale și alte cheltuieli asociate procesului de învățământ preuniversitar de stat.

Finanțarea complementară se asigură din bugetele locale ale unităților administrativ-teritoriale de care aparțin unitățile de învățământ preuniversitar și din sume defalcate din taxa pe valoarea adăugată, aprobate anual prin legea bugetului de stat, cu această destinație.

- **Formațiuni de lucru**

Conform articolului 63 alineatul (1) „a” și „b” din Legea 1/2011, la nivelul educației antepreșcolare, grupa cuprinde în medie 7 copii, dar nu mai puțin de 5 și nu mai mult de 9, iar în cazul învățământului preșcolar, grupa cuprinde în medie 15 preșcolari, dar nu mai puțin de 10 și nu mai mult de 20.

În localitățile în care există cerere pentru forma de învățământ în limba maternă a unei minorități naționale, efectivele formațiunilor de studiu pot fi mai mici decât minimul prevăzut de prezenta lege.

În situații excepționale, formațiunile de preșcolari din grupa mare sau de elevi, pot funcționa sub efectivul minim sau peste efectivul maxim, cu aprobarea consiliului de administrație al inspectoratului școlar, pe baza unei justificări corespunzătoare.

- **Pregătire profesională**

Cerințele privind pregătirea profesională a personalului didactic din sectorul de educație timpurie sunt stipulate în articolul 9 alineatul (2) din Ordinul nr. 5560 din 7 octombrie din 2011 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind mobilitatea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 2012-2013. (Ordinul Nr. 5.560 al Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului). Această dispoziție prevede că, posturile didactice din învățământul preșcolar pot fi ocupate de către persoane care posedă calificări cu specializare în învățământul preșcolar.

Gama de calificări privind sectorul ECEC din România, este destul de largă, de la absolvenți cu diplomă ai liceului pedagogic, ai școlii postliceale pedagogice sau ai unor școli echivalente, având înscrise pe diploma de absolvire specializarea educatoare sau educator, la absolvenți cu diplomă ai colegiului universitar pedagogic sau absolvenți cu diplomă ai ciclului I de studii universitare licență, cu specializarea „Pedagogia învățământului primar și preșcolar”.

• **Aspecte generale și specifice ale curriculumului pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani din România**

În „Strategia națională pentru educație timpurie” elaborată de minister în 2005, au fost expuse principalele măsuri care urmau să se ia în vederea reformării educației timpurii. Printre acestea apărea și ideea elaborării unui nou curriculum formal pentru copiii cu vârste de până la 6/7 ani („Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani”). Acesta a fost conceput în paradigma *domeniilor de dezvoltare* și a fost postat, în iunie 2008, pe site-ul ministerului, fiind supus dezbaterii publice. În elaborarea noului proiect de curriculum s-a ținut cont de tendințele existente în context internațional în domeniul educației timpurii și de specificul sistemului românesc de învățământ. În acest sens, în noul curriculum preșcolar s-a pus accent pe pregătirea copilului pentru școală - cuprinzând subdomeniul „premisele citit-scrisului” și domeniul „atitudini față de învățare”. (Munteanu, 2009, p. 21)

Domeniile de dezvoltare pe marginea cărora a fost conturat curriculumul teroreticienilor au fost preluate din „Reperete fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului între naștere și 7 ani” și ele sunt: dezvoltarea fizică, sănătate și igiena personală (dimensiuni: dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală) dezvoltarea socio-emoțională (dimensiuni: dezvoltare socială, dezvoltare emoțională) dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii (dimensiuni: dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea premiselor citirii și scrierii) dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii (dimensiuni: dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme, cunoștințe și deprinderi elementare matematice, cunoașterea și înțelegerea lumii) capacități și atitudini în învățare (dimensiuni: curiozitate și interes; inițiativă; persistență în activitate; creativitate)

După Munteanu, (2009, p.21), acest nou curriculum prezintă următoarele note distinctiv:

- *pondere diminuată a activităților monodisciplinare clasice*. Educatorii sunt încurajați să lucreze preponderent într-o manieră integrată, inter- și transdisciplinară (proiecte tematice); acest lucru este recomandat de specialiști, deoarece este mai aproape de modul în care copiii percep lumea. Copilul mic are o cunoaștere globală a sinelui și a mediului înconjurător (și nu una parcelată).
- *subsumarea obiectivelor-cadru și a celor de referință domeniilor de dezvoltare a copilului (fizic, emoțional, social, intelectual, cognitiv) și nu ariilor curriculare*. Această modificare este binevenită, întrucât un curriculum centrat pe copil trebuie să țină seama de nevoile, interesele și dorințele copilului. Specialiștii în dezvoltarea copilului vorbesc chiar de existența unor puncte de cotitură sau chiar „ferestre de oportunități” în dezvoltarea preșcolarului (antepreșcolarului), care trebuie valorificate la momentul oportun, deoarece intervenția ulterioară este adeseori tardivă.

- *apariția a trei tipuri deistincte de activități cu copiii: rutine, tranziții și activități de învățare;*
- *importanță acordată rolului părinților, care sunt considerați ca parteneri reali în managementul curricular. Antrenarea acestora în organizarea și desfășurarea activităților cu copiii.*
- *urmărirea și înregistrarea progresului realizat de copii, respectiv informarea părinților cu privire la acest aspect;*
- *individualizarea învățării prin luarea în considerare a diferențelor în ceea ce privești ritmul de dezvoltare și stilul de învățare.*

În cele din urmă, proiectul de curriculum preșcolar *centrat pe domenii de dezvoltare* nu a fost validat de CNCEIP (Centru Național pent Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar), ministerul optând pentru revizuirea programei din 2000.

La începutul lui septembrie 2008, în sistemul preșcolar din România circulau de fapt două variante diferite de curriculum preșcolar. Din acest motiv, confuzia în rândul educatorilor a fost foarte mare. Prima variantă de curriculum a fost concepută de specialiști în dezvoltarea și educația timpurie a copilului, având un caracter profund reformist. A doua variantă, aprobată prin Ordinul ministrului 5233/01.09.2008, era de fapt o formă revizuită a programei din 2000, cuprinzând aproximativ aceleași obiective-cadru și de referință. Astfel, în disputa dintre teoreticieni și practicieni privind viziunea asupra reformei curriculumului preșcolar, cei din urmă au avut câștig de cauză.

Propunerea teoreticienilor făcea parte dintr-un curriculum integral ce avea în vedere perioada de vârstă de până la 6/7 ani, deoarece specialiștii în dezvoltarea copilului sunt de părere că educația timpurie nu se referă doar la perioada de până la 3 ani, ci la întreg intervalul de timp în care copilul parcurge un proces specific de dezvoltare și maturizare neurologică (de la naștere până la 7 ani).

Pentru intervalul de vârstă **naștere - 3 ani**, programa cuprindea pe lângă obiectivele cadru și cele de referință și **exemple de activități** corespunzătoare obiectivelor, care ofereau o orientare pentru adulții implicați în practica educațională zilnică.

Pentru intervalul de vârstă **3 - 6/7 ani**, alături de obiectivele cadru și de cele de referință au fost sugerate **ariile curriculare** care pot sprijini, prin conținutul lor, atingerea respectivelor obiective.

Ariile curriculare vizate de acest curriculum au fost:

- Limbaj și comunicare, premise ale citit-scrisului;
- Științe;
- Arte;
- Educație fizică;
- Educație pentru societate.

În schimb, obiectivele cadru și de referință din programa aprobată au fost concepute pe baza *domeniilor de cunoaștere* (figura 2), făcându-se doar referiri tangențial la liniile de dezvoltare ale copilului. Diferența dintre cele două variante

de curriculum reiese și din modul în care sunt ele denumite, respectiv: Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani (versiunea teoreticienilor) și Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7ani) (versiunea practicienilor). (Munteanu, 2009, p.27)



Figura 2. Domeniile experiențiale prevăzută în curriculumul pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)

Curriculumul pentru învățământul preșcolar cuprinde următoarele îmbunătățiri:

➤ **este structurat pe „domenii experiențiale”**

După Munteanu, (2009, p.27) sintagma face referire la „experiențe concrete, practice, dobândite într-un context global, transdisciplinar și care sunt permanent dublate de un efort personal, reflexiv.” Conceptul (areas of experience) a fost operaționalizat de Corpul Regal al Inspectorilor Școlari din Marea Britanie și a fost preluat și de decidenții sistemului de învățământ preșcolar românesc. Există o suprapunere terminologică evidentă între unele domenii experiențiale și anumite arii curriculare (ex.: limbaj și comunicare, științe sau om și societate).

În curriculumul pentru învățământul preșcolar, *domeniile experiențiale* sunt definite ca „adevărate **câmpuri cognitive integrate** (L.Vlăsceanu) care transcend granițele dintre discipline și care, în contextul dat de prezentul curriculum, se întâlnesc cu domeniile tradiționale de dezvoltare a copilului.” (MECT, 2008b, p. 11)

Datorită faptului că, finalitățile educației timpurii vizează dezvoltarea globală a copilului, obiectivele cadru și de referință ale acestui curriculum sunt formulate pe domenii experiențiale, ținându-se cont însă și de reperele stabilite de domeniile de dezvoltare. În acest sens, domeniile experiențiale devin instrumente de atingere a acestor obiective și, în același timp „instrumente de măsură pentru dezvoltarea copilului în contextul în care ele indică deprinderi, capacități, abilități, conținuturi specifice domeniilor de dezvoltare.” (MECT, 2008b, p. 14)

Analizând comparativ obiectivele-cadru și de referință din cele două proiecte - de curriculum preșcolar (cel elaborat de practicieni și cel elaborat de

teoreticieni), observăm că între conținuturile domeniilor experiențiale și conținuturile domeniilor de dezvoltare există o anumită incongruență. De exemplu, în varianta revizuită a actualei programe există un singur obiectiv de referință cu privire la dezvoltarea controlului emoțional al copilului: „Să trăiască în relațiile cu cei din jur stări afective pozitive, să manifeste prietenie, toleranță, armonie, concomitent cu învățarea autocontrolului” (MECT, 2008b, p. 32). În schimb, în versiunea de curriculum propusă de teoreticieni, există patru obiective de referință pe această temă:

Copilul va fi capabil:

1. să facă față unor sarcini dificile fără să manifeste frustrări foarte mari;
2. să aștepte până i se acordă atenție sau o recompensă;
3. să-și controleze în special impulsurile, sentimentele și emoțiile negative;
4. să-și modifice expresia și comportamentul în funcție de situație (MECT, 2008a, p. 32)

Diferența dintre cele două tipuri de instrumente de măsură este evidentă, iar la o analiză comparativă mai atentă a celor două tipuri de curriculum, se observă faptul că o astfel de situație nu este una singulară. După Munteanu, (2009, p.28) în actuala programă, referirea la domeniile de dezvoltare ale copilului este una pur formală, nefiind foarte clar cum poate un educator să facă legătura dintre domeniile experiențiale și cele de dezvoltare (mai ales că majoritatea educatorilor nu au urmat niciun curs de perfecționare în domeniul educației timpurii).

➤ **apar trei categorii de activități de învățare:**

- activități pe domenii experiențiale;
- jocuri și activități didactice alese;
- activități de dezvoltare personală: rutine, tranziții, activități de după-amiază, activități opționale.

➤ **curriculumul este structurat în jurul a șase teme integratoare (MECT 2008b 23-26):**

- Cine sunt/suntem?
- Când, cum și de ce se întâmplă?
- Cum este, o fost și va fi aici pe pământ ?
- Cum plantăm/organizăm o activitate?
- Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?
- Ce și cum vreau să fiu?

Aceste teme încearcă să coaguleze conținuturile curriculare într-o structură integrată. Ideea în sine este salutară, însă în descrierea temelor apar unele reminescente de genul „Munca activitatea umană cea mai importantă care transformă năzuințele în realizări”, însă munca sau transformarea năzuințelor în realizări sunt concepte destul de abstracte pentru un copil cu vârsta cuprinsă între 3 și 6/7 ani

Un lucru pozitiv este faptul că fiecare temă este abordată pe cele două nivele de vârstă, fiind explicitată cu referiri la domeniile experiențiale, obiectivele

de referință, exemple de comportamente și sugestii de conținuturi. Totodată, sunt oferite și câteva exemple de abordare a unor teme din curriculum. Acestea constituie fără îndoială un sprijin pentru practicienii mai puțin informați sau mai puțin experimentați. Conținut sus menționat se poate regăsi în Curriculumul pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani) între paginile 37 și 103.

Pornind de la aceste teme (figura 3), anual, pe grupe de vârstă, se stabilesc proiectele care urmează a se derula cu copiii. Într-un an școlar, se pot derula maximum 7 proiecte cu o durată de maximum 5 săptămâni/proiect sau un număr mai mare de proiecte de mai mică amploare, variind între 1-3 săptămâni, în funcție de complexitatea temei abordate. De asemenea, pot exista și săptămâni în care copiii nu sunt implicați în nici un proiect, dar în care sunt stabilite teme săptămânale. Totodată, pot exista și proiecte de o zi și/sau proiecte transsemestriale.

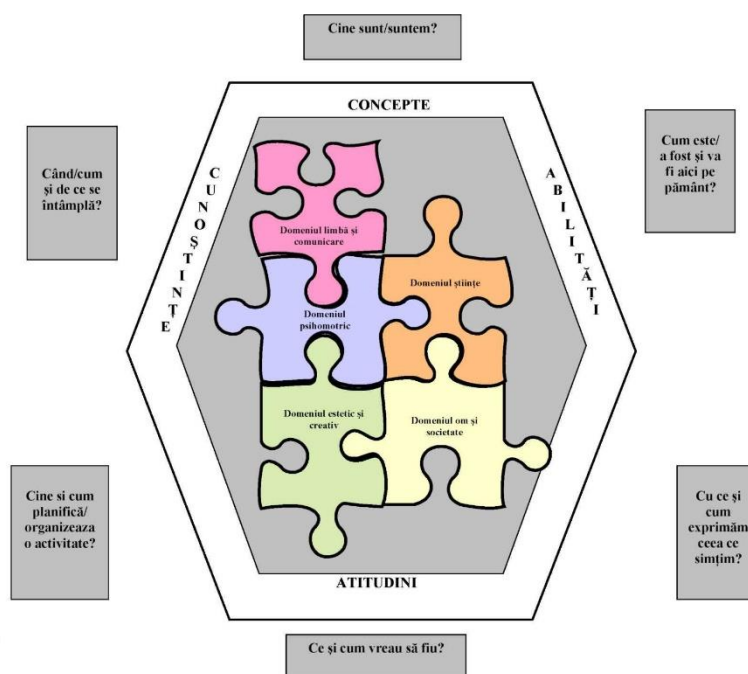


Figura 3. Cele șase teme ale programul anual de studiu al preșcolarilor (după MECT, 2008b, p.23)

Curriculumul pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani) implementat în 2008, conține, de fapt, o singură modificare de substanță față de programa din 2000. Această modificare nu se referă la ce cuprinde programa, ci la cum anume trebuie pusă programa în aplicare. Cu alte cuvinte, practicienii trebuie să lucreze preponderent într-o manieră integrată, monodisciplinar și interdisciplinar, pe baza unor proiecte tematice; totodată, educatorii trebuie să acorde o mai mare importanță ambientului educațional și modului în care interacționează cu preșcolarii.

Obiectivele de referință, comportamentele și sugestiile de conținuturi sunt formulate pentru fiecare temă anuală de studiu și domeniu experiențial. Pentru domeniul experiențial *psihomotric*, aceste obiective se regăsesc la paginile 35, 36, 47, 57, 69, 81, 92, 103 în Curriculumul pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani).

I.7. Elemente comune și diferite ale sistemului de educație timpurie din UE

• Modele organizaționale ale serviciilor de educație timpurie

În toate țările europene, există o formă de educație timpurie subvenționată de stat, acreditată pentru copiii cu vârstă mai mică decât cea a școlarității. În Europa se disting două modele organizaționale ale serviciilor de ET: faza unică și faza duală. În unele țări se găsește totuși o combinație între cele două modele (figura 4).

În primul model, oferta este asigurată într-un cadru unitar, cu o organizare unică pentru toți copiii care nu au încă vârsta de școală primară.

Cele mai multe țări europene, urmează modelul dual, în care educația timpurie, finanțată de stat și acreditată, este distinctă în funcție de vârsta copiilor. Copiii cu vârsta între trei și șase ani sunt de regulă integrați în structuri care fac parte din sistemul național de educație (ISCED 0). (EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012, p. 30)

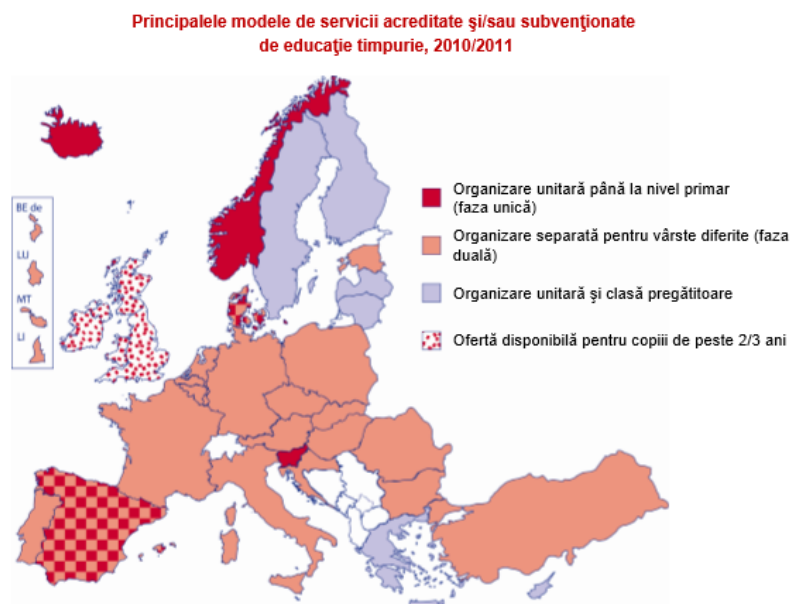


Figura 4. Modele de servicii acreditate și sau subvenționate de educație timpurie, 2010/2011 (după EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012, p. 31)

• Finanțarea serviciilor de educație timpurie

În jumătate dintre cele 33 de țări examinate în raportul - *Date cheie privind educația în Europa*, frecvențarea instituțiilor publice preșcolare (ISCED 0) este

gratuită. Acest lucru facilitează accesul la învățământul preșcolar pentru toți copiii și în special, pentru cei care provin din familii cu venituri scăzute. În multe țări, taxele pentru învățământul preșcolar neobligatoriu sunt ajustate în funcție de venitul familiilor (figura 5).

În câteva țări, frecventarea tuturor instituțiilor publice preșcolare cu orientare educațională este gratuită. În unele țări, instituțiile pot percepe taxe pentru anumiți ani de învățământ preșcolar, în special pentru copiii sub o anumită vârstă (de regulă, trei ani, adică vârsta la care se consideră de obicei că începe nivelul ISCED 0). (EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012, p. 96)

Oferta gratuită și cu taxă în instituții preșcolare cu orientare educațională (ISCED 0), 2010/2011

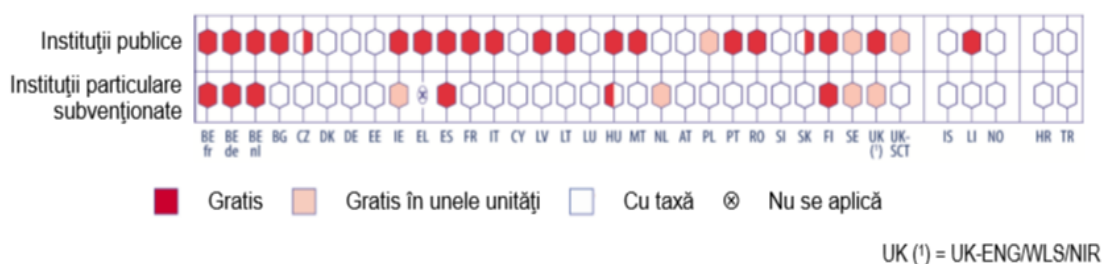


Figura 5. Oferta gratuită și cu taxă în instituțiile preșcolare (după EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012, p. 96)

• Organizarea grupelor

Marea majoritate a țărilor au introdus reglementări prin care stabilesc numărul maxim de copii la un adult calificat în instituțiile de învățământ preșcolar. Dacă acest număr este depășit, fie se împarte grupul de copii, fie este adus un al doilea adult calificat. În aproximativ două treimi dintre țările care au astfel de reglementări, limita superioară pentru o grupă este în general stabilită între 20-25 copii la un adult (figura 6). Restul țărilor prevăd grupe cu mai puțin de 15 copii. Cele mai mici grupe (șapte) la putem întâlni în Finlanda și Croația (doar pentru copii de 3 ani). (EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012, p. 152)

Numărul maxim de copii la un adult calificat recomandat în învățământul preșcolar (ISCED 0), 2010/2011

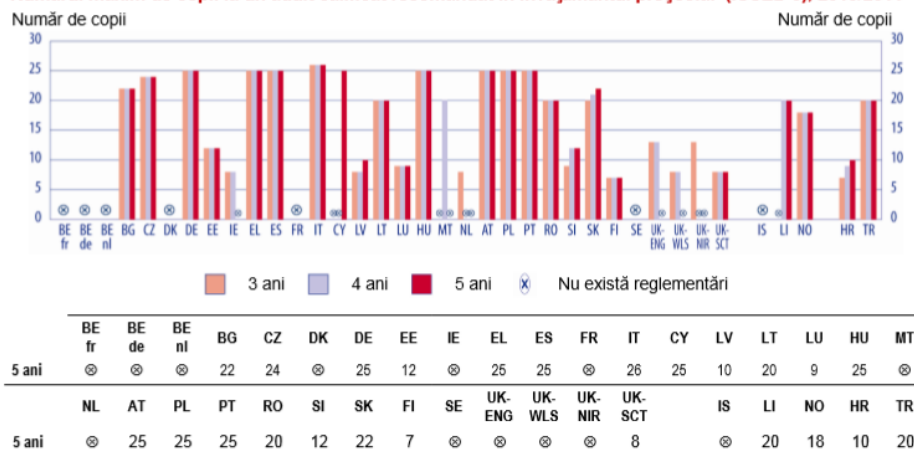


Figura 6. Numărul maxim de copil la un adult calificat recomandat în învățământul preșcolar (EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012, p.152)

- **Aspecte generale comune ale curriculumului**

- existența unui curriculum cadru, care oferă liniile directoare privind conținuturile și obiectivele generale ale domeniilor abordate la vârsta preșcolară;
- majoritatea documentelor conțin comportamentele pe care copilul trebuie să le posede, obiectivele privind comportamentele urmărite, sugestii de activități care sprijină atingerea obiectivelor propuse;
- unitățile de învățământ care oferă servicii de educație timpurie, pot elabora programe educaționale proprii, cu accentuarea diferitelor domenii de dezvoltare, dar în același timp cu respectarea celor impuse în curriculumul cadru;
- existența unor programe educaționale special elaborate pentru copiii cu vârsta de 6 ani, în vederea pregătirii acestora pentru următoarea treaptă de învățământ, înlesnind astfel perioada de tranziție dintre cele două nivele, respectiv preșcolar-primar.

CAPITOLUL II - FORMELE EDUCAȚIEI

„Formele generale ale educației reprezintă modalitățile de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității prin intermediul unor acțiuni și/sau influențe pedagogice desfășurate, în cadrul sistemului de educație/învățământ în condițiile exercitării funcțiilor generale ale educației (funcția de formare-dezvoltare a personalității, funcția economică, funcția civică, funcția culturală a educației).” (Cristea, 2002, p.70)

În acest sens, toate influențele și acțiunile educative care intervin în viața individului, în mod organizat și structurat (în conformitate cu anumite norme generale și pedagogice, desfășurate într-un cadru instituționalizat) sau, dimpotrivă, în mod spontan (întâmplător, difuz, neoficial), sunt reunite sub denumirea de forme ale educației.

În funcție de gradul de organizare și de oficializare al formelor educației, putem delimita trei mari categorii:

- educația formală (oficială);
- educația non-formală (extrașcolară);
- educația informală (spontană);

II.2. Educație nonformală este o sintagmă care apare la sfârșitul anilor '60 și începutul anilor '70. Este asociată conceptului de învățare pe tot parcursul vieții (en. lifelong learning) și accentuează importanța educației care se petrece dincolo de cadrul formal al sistemului de învățământ. (Costea, Cerkez, Sarivan, 2009, p. 9)

În opinia lui Coombs, Prosser și Ahmed (1973, p. 98) educația nonformală este: „orice activitate educațională organizată în afara sistemului formal existent - fie că se desfășoară separat sau ca un element important al unei activități mai largi - care este menită să răspundă nevoilor educaționale ale unui anumit grup și care are urmărește obiective de învățare clare.”

Educația nonformală completează educația formală într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului școlar, dar și în interiorul acestuia (cluburi, tabere, televiziune școlară), constituind „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal.” (Văideanu, 1988, p. 232)

Din punct de vedere etimologic, termenul de educație nonformală își are originea în latinescul „nonformalis”, preluat cu sensul „în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anume gen de activitate”. (Bontaș, 1998, p. 23)

În anul 1997, UNESCO definește educația nonformală ca fiind constituită din „orice activități educaționale organizate și susținute care nu corespund exact a ceea ce numim educație formală. Aceasta poate fi realizată în cadrul sau în afara instituțiilor de educație și se adresează persoanelor de toate vârstele (...) Educația nonformală nu urmează un sistem ierarhizat și poate diferi ca durată, fără a

implica în mod obligatoriu certificarea rezultatelor învățării” (ISCED, 1997, p. 47).

În urma studiului diferitelor surse bibliografice (Stupacenco, 2009, p. 55; Oprea, 2003, p. 5-6; NONFORMAL, p. 10; Ilica, Herlo, Binchiciu, Uzun, Curetean, 2005, p. 76; Colceriu, 2008, p. 9), *trăsăturile educației nonformale* pot fi sintetizate astfel:

- evidențiază rolul, modul, valorificarea influențelor formative, educative ale altor forme de organizare a realizării educației, în afară și după etapa școlarității;
- aceste influențe sunt corelate cu mediul extrașcolar în care participă educații, cu modurile de petrecere a timpului liber, cu includerea lor în diferite grupuri specifice;
- valoarea educativă, complementară educației formale, are efecte pozitive sau negative de compensare, în măsura în care obiectivele, conținuturile și metodologiile specifice respectă aspirațiile educaților;
- cuprinde mai multe tipuri de activități:
 - a) activități extradidactice, organizate în afara clasei:
 - cercuri pe discipline de învățământ,
 - cercuri inter-disciplinare, cercuri tematice/transdisciplinare;
 - ansambluri sportive, artistice, culturale etc;
 - întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare/ universitare.
 - b) activități perișcolare, care evoluează în mediul socio-cultural ca activități de autoeducație și de petrecere organizată a timpului liber.
 - c) activități parașcolare – organizate în mediul socioprofesional, ca „soluții alternative” de perfecționare, reciclare, recalificare, instituționalizate.
- proiectarea pedagogică neformalizată, cu programe deschise spre interdisciplinaritate și educație permanentă;
- organizare facultativă, cu profilare dependentă de opțiunile elevilor, cu accent pe stimularea educaților prin programe alternative, diferențiate, diversificate, aplicative, de completare, în acord cu elementele de noutate în diferitele domenii;
- elevii sunt implicați direct/coparticipanți nemijlociți în raport cu aceste activități;
- cadrele didactice sunt mai mult animatori, moderatori, cu multă flexibilitate, adaptabilitate și rapiditate în adoptarea variatelor stiluri de conducere a activității, în funcție de nevoile educatului;
- ambianța desfășurării este relaxată, calmă, stenică;

În concluzie, educația nonformală poate fi descrisă ca fiind: „holistică, incluzivă, diversă, multiculturală, continuă, formativă, complementară, provocatoare, stimulativă, distractivă, neconvențională, interactivă, participativă, voluntară, opțională, nondirectivă, sustenabilă, flexibilă, atractivă, aplicabilă, accesibilă, ajustabilă, inovatoare, creativă, dinamică, pozitivă”. (NONFORMAL, p. 11)

După Colceriu, (2008, p. 11), educația nonformală este importantă prin următoarele *avantaje pedagogice*:

- este centrată pe cel ce învață, pe procesul de învățare, nu pe cel de predare solicitând în mod diferențiat participanții;
- dispune de un curriculum la alegere, flexibil și variat propunându-le participanților activități diverse și atractive, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale și de aspirațiile lor;
- contribuie la lărgirea și îmbogățirea culturii generale și de specialitate a participanților, oferind activități de reciclare profesională, de completare a studiilor și de sprijinire a categoriilor defavorizate sau de exersare a capacității indivizilor supradotați;
- creează ocazii de petrecere organizată a timpului liber, într-un mod plăcut, urmărind destinderea și refacerea echilibrului psiho-fizic;
- asigură o rapidă actualizare a informațiilor din diferite domenii fiind interesată să mențină interesul publicului larg, oferind alternative flexibile tuturor categoriilor de vârstă și pregătirii lor profesionale, punând accentul pe aplicabilitatea imediată a cunoștințelor;
- antrenează noile tehnologii comunicaționale, ținând cont de progresul tehnico-științific, valorificând oportunitățile oferite de internet, televiziune, calculatoare;
- este nestresantă, oferind activități plăcute și scutite de evaluări riguroase, în favoarea strategiilor de apreciere formativă, stimulativă, continuă;
- răspunde cerințelor și necesităților educației permanente

Limitele educației nonformale țin de lipsa de organizare al unor programe și de modalitățile de evaluare folosite în cazul acestei forme de educație.

Programele pot fi mult prea flexibile, centrate pe obiective pe termen scurt, oferind educatorilor o libertate metodologică prea mare.

II.4 Relația dintre formele educației

Fiecare formă are „rațiunea ei de a fi și câmpul propriu de acțiune în ansamblul procesului de educație”. Toate își justifică rolul în formarea și dezvoltarea personalității, conturând deziderate educaționale și/sau sociale și răspunzând nevoilor de educație și civilizație, (Cerghit, 1988, p. 29),

În acest sens, interdependența formelor de educație, asigură creșterea potențialului pedagogic al activității de formare a personalității, la nivel didactic și extradidactic.

„La nivelul procesului de învățământ manifestarea interdependențelor formelor educației ar putea fi pusă în evidență prin găsirea unor modalități de corelare a acestora din perspectiva noilor deziderate ale educației permanente.” (Văideanu, 1988, p. 228):

Ștefan (2000, p. 24-26) este de părere că fiecare dintre aceste tipuri de educație își poate aduce o contribuție la dezvoltarea personalității integrale.

Numite jocuri învățate la școală, se pot practica și în afara școlii și invers, anumite cunoștințe însușite pe stradă, în familie se pot folosi la școală și invers. Există astfel un anumit transfer reciproc de conținuturi, practici, valori, comportamente etc.

Unii autori (Oprea, 2003 și Jude, 2008) consideră că există o anumită interdependență a celor trei forme fundamentale ale educației: educația formală asigură condiții favorabile pentru realizarea educației nonformale și informale, acestea din urmă oferindu-i achiziții necesare unei bune desfășurări a activității din școală.

Relația dintre cele trei forme generale ale educației este una de complementaritate, înregistrându-se tendințe de interpenetrare și de deschidere a uneia față de cealaltă. Această deschidere poate fi remarcată dinspre educația formală către integrarea și valorificarea experiențelor de viață dobândite prin intermediul educației nonformale și informale și invers. (Jude, 2008, p. 135)

Modalitățile de realizare ale educației nonformale se regăsesc în afara școlii, incluzând însă și activități desfășurate în școală, „constituind o punte” între formal și informal. (Văideanu, 1988, p. 232) Deoarece educația informală, se extinde pe toată durata vieții, beneficiază și include toate rezultatele influențelor educației formale și nonformale (figura 7):

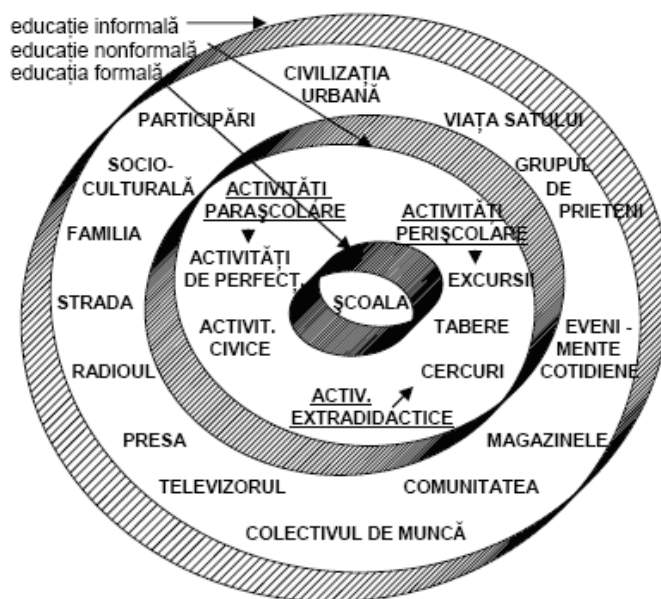


Figura 7. *Modalitățile de realizare ale formelor educației*
(Văideanu, 1988, p. 232)

Educația formală asigură condiții favorabile pentru realizarea educației nonformale și informale, acestea din urmă oferindu-i achiziții necesare unei bune desfășurări a activității din școală.

Pe lângă faptul că educația formală corectează și completează achizițiile obținute prin celelalte două forme ale educației, ea exercită o „funcție integrativă a experiențelor trăite. „Experiența acumulată în cadrul educației școlare, adaptată

și valorificată în mod corespunzător este în măsură să contribuie la creșterea celorlalte forme de educație.” (Cerghit, 1988, p. 29).

II.6 Activitățile extracurriculare și extrașcolare ca mijloace de realizare ale educației nonformale

„Este tot atât de greșită plasarea în școală a întregului efort de educație de care o societate are nevoie, pe cât este de greșită exploatarea insuficientă a potențialului educativ al activității școlare” (Ordin MEN nr. 3622 din 13.04.2000)

Ținând seama de rolul hotărâtor pe care îl joacă școala în formarea personalității copiilor, educația curriculară, formală, ocupă locul fundamental în politica educațională a oricărui sistem de învățământ din lumea întreagă. Sistemul educației curriculare este fundamental pentru realizarea ulterioară a educației, pe parcursul întregii vieți, fiindcă în școală se dobândesc achizițiile de bază.

Educația curriculară reprezintă modalitatea cea mai eficientă de atingere a finalităților, expectanțelor, dezirabilităților unei societăți.

Activitățile curriculare se pot îmbogăți cu activități colaterale, complementare. Aici intervine educația extracurriculară (activitățile extracurriculare), respectiv managementul acestora.

Ștefan, (2000, p. 10) notează, că, sub acest termen larg („educație extracurriculară”) sunt cuprinse influențele formative de dincolo de cadrul procesului de învățământ. Oricât de importantă ar fi educația curriculară, ea nu epuizează sfera influenței educative.

Educația extracurriculară constituie un demers care ajută elevul să-și completeze, fixeze și consolideze cunoștințele existente, să se autocunoască în alte situații și conjuncturi decât cele școlare.

Există o interferență a activităților extracurriculare cu conceptul de curriculum, extracurricular însemnând în esență „ceva în afara curriculumului”. Este vorba de toate activitățile care au loc în afara incidenței Curriculumului Național (Curriculum trunchi comun + Curriculum complementar) și, în afara orarului activităților școlare. În acest sens, activitățile extracurriculare sunt subordonate educației nonformale, dar nu pot fi analizate fără a face trimitere la aspecte particulare ale Curriculumului Național.

Termenul de „activități extracurriculare” este adesea utilizat în sinonimie cu cel de „activități co-curriculare” sau cu cel de „activități în afara clasei”. În primul caz, reiese importanța acestora în completarea Curriculumului Național, iar în al doilea, separarea spațio-temporală de activitățile formale obligatorii. De asemenea, în literatura de specialitate, conceptul este adesea utilizat ca echivalent al „activităților extrașcolare”, de altfel în mod eronat, dat fiind că acestea reprezintă toate activitățile ce au loc în afara instituției de învățământ și acestea sunt doar o componentă a activităților extracurriculare. (Țiru, 2013, p. 5)

Termenul de „activități extracurriculare”, face referire la ansamblul activităților care se organizează la nivelul instituțiilor de învățământ sau în afara

acestora, suplimentar față de conținuturile din Planurile cadru de învățământ și din Curriculumul la decizia sau propunerea școlii.

Activitățile extracurriculare se referă astfel la „*totalitatea activităților educative organizate și planificate în instituțiile de învățământ sau în alte organizații cu scop educațional, dar mai puțin riguroase decât cele formale și desfășurate în afara incidenței programelor școlare, conduse de persoane calificate, cu scopul completării formării personalității elevului asigurată de educația formală sau dezvoltării altor aspecte particulare ale personalității acestuia.*” (Tîru, 2013, p. 5)

După Tîru (2013, p. 5), activitățile extracurriculare se manifestă prin câteva **note definitorii**:

- *caracterul social* al activităților extracurriculare se referă la relația evidentă dintre acestea și societate, relație de intercondiționare și interdeterminare. Dinamica vieții sociale determină reconsiderarea permanentă a acestora, în acord cu principiile și necesitățile societății, dat fiind că „dinamica vieții sociale mondiale impune o nouă ordine educațională.” (Macavei, 1997, p. 54 apud. Tîru, 2013, p. 5).
- *caracterul dinamic* al activităților extracurriculare se manifestă prin rapiditatea schimbărilor ce se impun datorită transformărilor sociale. Schimbările se reflectă atât în tipologia acestora, cât și în modalitățile de implementare;
- ***caracterul permanent al activităților extracurriculare se constituie într-un deziderat al societății în schimbare. Aceasta solicită un model de personalitate cu certe veleități adaptative la schimbare și valorizarea la maxim a potențialului personal, prin implicarea educabilului în demersul permanent de educație și autoeducație;***
- ***caracterul prospectiv al activităților extracurriculare reprezintă urmarea firească și necesară în vederea adaptării individului la nevoile de perspectivă socială, adică a-l educa pe elev „pentru a face față cerințelor viitorului, pentru a putea înfrunța și răspunde unor situații imprevizibile.”*** (Nicola, 1996, p. 35 apud. Tîru, 2013, p. 5)
- *caracterul axiologic* al activităților extracurriculare se realizează prin operarea cu și raportarea acestora la valori culturale specifice, ca bază a dezvoltării personalității proprii;
- *caracterul teleologic* al activităților extracurriculare se referă la orientarea acestora către o finalitate sau un set de rezultate, ce se materializează în principiu în transformarea și/sau evoluția individuală;
- *caracterul formativ* al activităților extracurriculare se referă la fundamentul pe care-l oferă aceste activități pentru dezvoltarea și desăvârșirea individului în plan psihologic, social și cultural.

II.6.2. Tipologia activităților extracurriculare

• Activitățile extracurriculare cu profil sportiv

Modul de împărțire a lecțiilor extracurriculare din domeniul nostru de activitate este ilustrat în figura 8.

Lecțiile extracurriculare din regimul de școală al elevului, se concretizează în *ansamblul sportiv*, organizat pentru elevii cu aptitudini și performanțe sportive care optează pentru perfecționarea într-o disciplină sportivă. Lecțiile se organizează pe grupe de 12-15 elevi pe ramuri de sport, cuprinzând elevi din mai multe clase paralele din același an de studiu sau din ani diferiți, activitatea desfășurându-se în afara orarului școlar. (conform precizărilor MECT prin Consiliul Național pentru Curriculum, 2001, p. 82).

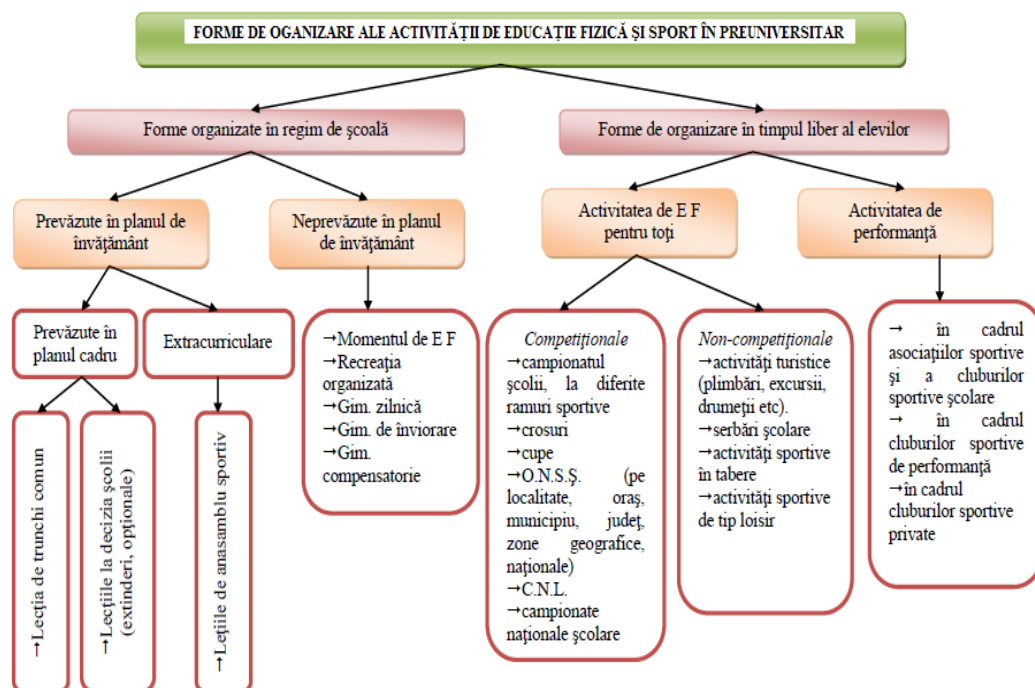


Figura 8. Forme de organizare ale activității de educație fizică și sport în învățământul preuniversitar (adaptat după Păunescu, apud. Marinescu 2014, p. 23)

În conformitate cu prevederile „Metodologiei organizării și desfășurării activităților de educație fizică și sport în învățământul preuniversitar”, aprobată prin O.M.E.C.T.S. Nr. 3462/06.03.2012, „Formele de organizare a activităților de educație fizică și sport în învățământul preuniversitar” (n.n. - valabile pentru ciclul preșcolar), sunt clasificate astfel:

A. ACTIVITĂȚI CURRICULARE

- activitatea de educație fizică cu grupa

B. ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE

- gimnastica de înviorare;
- momentul de înviorare;
- întreceri sportive și jocuri între grupe;

- activități turistice;
- „KALOKAGATHIA” – Program național de stimulare a interesului pentru educație fizică și sport la preșcolari și școlarii mici;
- serbări sportiv-culturale organizate în cadrul Olimpiadei Naționale a Sportului Școlar;
- serbări sportive organizate la finalul fiecărui an școlar, precum și cu alte ocazii.

Modul de organizare și desfășurare a activităților extracurriculare este dependent de modul în care profesorul de educație fizică reușește să le facă cunoscute în rândul elevilor, de gradul de implicare al acestuia în antrenarea elevilor și responsabilizarea acestora în practicarea și participarea la variatele forme de activități sportive organizate în unitate școlară în care își desfășoară activitatea.

Cu cât profesorul va elabora o programă mai diversificată, monotonia va fi cu atât mai redusă în rândul elevilor, ceea ce are drept consecință scăderea măsurii în care aceștia sunt atrași de alte activități mai puțin „educative”, reușind astfel să contribuie la formarea personalității elevilor.

În elaborarea unei oferte de activități extracurriculare cât mai atractive este recomandată aplicarea unui chestionar în rândul elevilor (a părinților în ciclul preșcolar) și a cadrelor didactice privind formele de organizare a activităților extracurriculare cu specific sportiv, care să fie concepute și desfășurate sistematic și care să contribuie la dezvoltarea personală a elevilor.

Sarcinile care le revin profesorilor de educație fizică pe linia organizării timpului liber al elevilor, depășesc cu mult posibilitățile acestora. De aceea, este recomandată atragerea în activitate a unor forțe umane suplimentare. (ex. membrii personalului auxiliar, părinți ai copiilor, alte forțe sportive de pe plan local – foști sau actuali sportivi din localitate, arbitrii sau instructori sportivi etc.).

● **Proiectarea activităților extracurriculare**

În procesul de proiectare al activităților extracurriculare, se urmărește identificarea soluțiilor la următoarele întrebări:

1. **Cui i se adresează sau cine sunt subiecții activităților extracurriculare?** → identificarea grupului țintă vizat și a nevoilor reale ale acestuia.
2. **De ce sau pentru ce proiectăm activitățile extracurriculare?** → stabilirea unor finalități educaționale ca repere pentru demersurile inițiate în cadrul acestor activități.
3. **Ce?** → conținuturile curriculare care vor fi vehiculate în activitățile extracurriculare și care corespund nevoilor de formare ale elevilor.
4. **Cum?** → proiectarea strategiei utilizate în demersul de implementare a activităților extracurriculare, în vederea atingerii finalităților vizate.
5. **Cum evaluăm?** → proiectarea demersurilor de evaluare a eficienței activităților extracurriculare și formularea unor concluzii pertinente în acest sens, cu scopul optimizării permanente a tuturor demersurilor

inițiate. Procesul de evaluare al activităților extracurriculare vizează optimizarea lor prin prisma educabilului, ca element central al oricărui tip de situație educativă promovată.

II.6.3. Influențele activităților extracurriculare

Activitățile extracurriculare reprezintă un element prioritar în politicile educaționale, întrucât au impact pozitiv asupra dezvoltării personalității tânărului, asupra performanțelor școlare și asupra integrării sociale.

În opinia lui Feldman și Matjasko 2005 apud. Ionescu și Popescu, (2011, p. 12), participarea la activități extracurriculare structurate, organizate de școli, se asociază cu rezultate pozitive în ceea ce privește dezvoltarea adolescenților:

- performanță și rezultate școlare mai bune;
- coeficienți de abandon școlar mai scăzuți;
- stare psihologică mai bună, incluzând un nivel de stimă de sine mai bun, mai puține griji privind viitorul și sentiment redus de izolare socială;
- un grad mai scăzut de abuz de alcool și droguri;
- un grad mai scăzut de activitate sexuală în rândul fetelor;
- un nivel scăzut de comportamente delincvente, incluzând arestări și comportamente antisociale.

Un studiu al lui Eccles și Barber, 1999 apud. Ionescu și Popescu, (2011, p.13), indică un impact diferit al activităților extracurriculare, în funcție de tipul lor:

- participarea în toate tipurile de activități extracurriculare corelează cu creșterea rezultatelor școlare;
- participarea la activități sportive, administrativ-școlare și cluburi școlare înregistrează o probabilitate mai mare ca elevii să se înscrie la facultate până la vârsta de 21 de ani;
- participarea la activități prosociale corelează cu o rată mai mică de delincvență în rândul elevilor participanți.

Indiferent de tipul activităților extracurriculare urmate, efectul acestora pare să fie în toate studiile, unul pozitiv.

Ionescu și Popescu, (2011, p. 13-14), prezintă natura influențelor produse de activitățile extracurriculare asupra participanților și câteva studii care atestă efectele enumerate:

- A. Participarea la activități extracurriculare corelează cu numărul de ani petrecuți în școală. Conform unui studiu efectuat în 2001 de Barber, Eccles și Stone, elevii care au participat la activități extracurriculare, indiferent de tipul acestora, au avut un parcurs educațional mai lung și cu rezultate mai bune
- B. Participarea la activități extracurriculare scade probabilitatea de abandon școlar. Printre factorii care pot reduce riscul de abandon școlar se numără și gradul de implicare în mediul educațional, care poate fi influențat de activitățile extracurriculare. Feldman și Matjasko (2005), menționează rezultatele unui studiu condus de Zill et al. (1995),

conform cărora participarea la activități extracurriculare între 1 și 4 ore săptămânal, corelează cu scăderea probabilității de abandon școlar. Alte studii (de exemplu Mahoney și Cairns, (1997) și Mahoney, (2000), semnalează o corelație pozitivă între probabilitatea de a rămâne în școală și participarea la activități extracurriculare în rândul elevilor cu risc crescut de abandon.

- C. Activitățile extracurriculare au un impact pozitiv asupra dezvoltării psihologice a elevilor care iau parte la ele. Feldman și Matjasko, (2005) menționează efectul pozitiv al unor activități extracurriculare asupra stimei de sine în rândul elevilor care iau parte la acestea.
- D. Participarea la activități extracurriculare, are un impact pozitiv asupra adolescenților care provin din medii familiale precare. Prin studiul lui Mahoney, (2000) se demonstrează că implicarea în activități extracurriculare, a mediat relația dintre problemele care țin de interacțiunea defectuoasă între părinți și adolescenți și stările de depresie.
- E. Participarea la activități extracurriculare poate fi asociată cu scăderea delincvenței în rândul adolescenților. (Mahoney și Cairns, 1997; Mahoney et al., 2003).

O scurtă sinteză a valențelor instructiv-educative ale activităților nonformale de educație fizică după Uță, (2011, p. 234-235), cuprinde următoarele aspecte:

- Acest tip de activitate educativă, reprezintă un spațiu formativ aplicativ care permite transferul și aplicabilitatea competențelor – cunoștințe și abilități, valori și atitudini dobândite prin educație formală. Prin formele lor specifice, aceste activități dezvoltă gândirea critică, stimulează implicarea și asumarea responsabilităților sociale. În acest fel se realizează o simbioză lucrativă între componenta cognitivă socio-emoțională, motivațională intrinsecă și cea comportamentală.
- Activitățile de educație fizică desfășurate în cadru nonformal, se caracterizează prin spontaneitate, atractivitate, libertate, constituind în acest fel o modalitate plăcută de relaxare și divertisment pentru practicanți.
- Valorificarea exercițiului fizic într-un cadru educațional nonformal, sub formă de activități sportive practicate sistematic, își propune să satisfacă nevoia dezvoltării psihofizice, a întreținerii corporale, și în același timp și pe cea de relaxare. Varietatea activităților de educație fizică desfășurate într-un cadru nonformal, oferă un set de experiențe sociale necesare, utile atât pentru copil, cât și pentru tânăr și adult.
- Practicanții vor avea capacitatea să cunoască și să recunoască valorile stabile ale societății, modelele de comportare și, pe baza acestora, să se integreze în normele acesteia.

- Totodată participanții au posibilitatea să-și dezvolte structurile volitive ale personalității și să-și manifeste spiritul de fair-play în relații interpersonale, în instituțiile și deiferitele organisme ale societății civile.

CAPITOLUL III. SPECIFICUL DEZVOLTĂRII COPILULUI DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

III.1 Delimitare conceptuală

Dezvoltarea este definită ca „sporire în complexitate sau modificare de la forme simple la forme mai complexe și mai detaliate. Este un proces ordonat, continuu, în cadrul căruia copilul obține cunoștințe vaste, dezvoltă un comportament mai variat și deprinderi mai diverse.” (Bolboceanu et. al., 2008, p. 9)

„Psihologia definește *dezvoltarea* ca întregul traseu ontogenetic al unui individ, de la naștere până la moarte, motivele și modurile în care diferite aspecte ale funcționării umane evoluează și se transformă pe parcursul vieții. Procesele care generează aceste modificări sunt procese programate biologic și procese rezultate din interacțiunea cu mediul.” (Bucinschi și colab., 2009, p. 19)

III.1.1. Etapele de dezvoltare

Ciclicitatea observată în dezvoltarea ființei umane, permite distingerea unor etape de vârstă bine circumscrise (Papalia, și Olds, 1992 apud. Bucinschi et al., 2009, p. 20), această segmentare a etapelor de vârstă fiind mai degrabă didactică.

Deși modelul dezvoltării este, în general, același pentru toți copiii, ritmul dezvoltării variază de la un copil la altul. Ritmul și calitatea dezvoltării copilului țin de maturitatea fiziologică a sistemelor nervos, muscular și al scheletului. Factorii ereditari și de mediu, unici în cazul fiecărui copil, influențează și ei ritmul și calitatea dezvoltării copilului. Deci, fiecare copil este unic în modul în care crește, se dezvoltă și dobândește deprinderi și competențe.

Copiii trec prin stadii similare de dezvoltare, dar în ritmuri diferite. Nu toți copiii ating același nivel de performanță în aceleași timp. Deosebiriile dintre etape pot să nu fie foarte pregnante sau pot să apară suprapuneri într-o măsură foarte mare între ele.

După Bucinschi et al., (2009, p. 20), ciclul vital are următorul traseu general:

- Perioada prenatală (din momentul concepției până la naștere);
- Perioada de nou născut și sugar (0 - 1 an);
- Copilăria timpurie (1 - 3 ani);
- *Vârsta preșcolară* (3 - 6 ani);
- Vârsta școlară mică (6/7 ani - 10/11 ani);
- Preadolescența - pubertatea (10/11 ani - 14/15 ani)
- Adolescența (14/15 ani - 20 ani);
- Vârsta adultă tânără (20 - 40 ani);

- Vârsta „de mijloc” (40 - 65 ani);
- Vârsta adultă târzie sau bătrânețea (începând cu 65 ani).

III.1.2. Domeniile dezvoltării

Sunt numeroase modalități de clasificare a domeniilor dezvoltării. Cea mai răspândită clasificare (după Bloom apud. Bolboceanu et. al., 2008, p. 11), cuprinde 3 domenii:

- **fizic** → care poate fi analizată prin prisma *caracteristicilor somato-funcționale* și *particularităților motrice* (abilităților motorii).
- **cognitiv** → în cazul preșcolarilor, procesul cognitiv include abilitățile de percepție, învățare, memorie, raționamentul și limbajul;
- **socioemoțional** → în linii mari, cuprinde aspecte legate de personalitate, emoții și relații ale individului cu ceilalți.

Aceste trei domenii contribuie la concentrarea asupra unor elemente ale dezvoltării normale a copilului și sunt utilizate pentru a descrie evoluția copilului de-a lungul procesului continuu al dezvoltării.

Înțelegerea fiecărui domeniu al dezvoltării contribuie la formularea „portretului” copilului, care este util pentru evaluarea caracteristicilor imediate și permanente, legate de abilitățile copilului și comportamentul lui. Progresul personal al copilului poate fi diferit în diverse domenii: un copil poate să învețe să meargă devreme, dar să înceapă să vorbească târziu. Dezvoltarea în fiecare din aceste domenii, depinde de stimulentele existente și de posibilitățile de a învăța, oferite de mediul înconjurător.

III.2. Ferestre de oportunități pentru învățare

Cercetătorii au descoperit faptul că, diversele zone ale creierului se dezvoltă în momente și proporții diferite. De asemenea, s-a demonstrat și faptul că există perioade prielnice pentru învățarea diferitelor abilități și pentru dezvoltarea socioemoțională. În acest sens, se poate vorbi de existența unor „ferestre de oportunitate” pentru dezvoltarea anumitor tipuri de competențe. De-a lungul acestor perioade cheie, este nevoie de o stimulare adecvată, prin oferirea unui cadru propice pentru acumularea unor experiențe, care să ducă la formarea rețelei de conexiuni neuronale și să întărească și eficientizeze legăturile din creierul copilului. În această perioadă, creierul copilului este capabil, în cea mai mare măsură, să perceapă ușor și repede experiențele noi și să le folosească util. În esență, „mediile bogate produc creier bogat.”

Aceste ferestre încep să se deschidă înainte de naștere și se îngustează odată cu înaintarea în vârstă. În cazul în care un copil pierde o oportunitate, creierul lui nu mai poate dezvolta circuitele necesare pentru o funcție specifică (motricitate, limbaj, control emoțional etc.) la potențial maxim (figura 9).

În timpul copilăriei, perioadele cheie sunt importante, dar nu inflexibile. Unele experiențe sunt mai dependente de perioadele prielnice, în timp ce altele acoperă un interval de timp mai larg. Creierul dispune de o anumită plasticitate,

care îi permite să restructureze și să valorizeze experiențele apărute cu întârziere, din punctul de vedere al ferestrelor de oportunități.

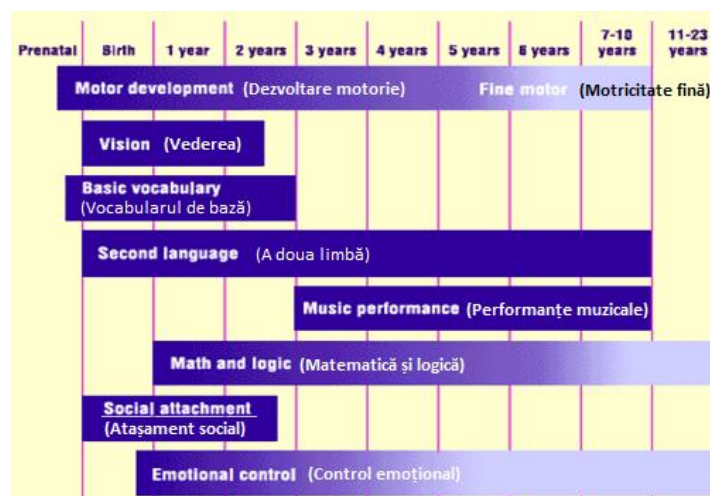


Figura 9. Ferestre de oportunități în dezvoltarea copilului
(după Richardson, 2008, p. 16)

III.2.1. Ferestre de oportunități pentru motricitate

Pentru motricitatea grosieră, fereastra generală de oportunitate este deschisă de la perioada prenatală, până în jurul vârstei de cinci ani. Aceasta este o perioadă în care acumularea de experiențe este vitală pentru stabilirea bazelor circuitelor creierului, dedicate învățării motrice. Circuitele motorii primare, care vin în contact cu cerebelul și care controlează postura și coordonarea, se forjează de-a lungul primilor doi ani de viață. Având în vedere faptul că prin mișcare, copilul începe să câștige o experiență considerabilă în lumea ce îl înconjoară, activitatea fizică devine un factor determinant în dezvoltarea timpurie a creierului.

Fereastra de oportunitate pentru motricitatea fină este deschisă de la scurt timp după naștere, până la aproximativ vârsta de nouă ani. Această informație are implicații puternice în ceea ce privește dezvoltarea circuitelor primare necesare pentru aptitudinile care necesită un grad ridicat de dexteritate manuală. (ex. a cânta la instrumente muzicale, efectuarea unor operații manuale precise etc.)

III.2.2. Activități fizice recomandate pentru preșcolari

Oferirea unei palete variate de experiențe motrice, care:

- presupun coordonare mișcărilor corpului cu informațiile vizuale:
 - rostogolirea mingii;
 - aruncarea –prinderea diferitelor obiecte;
 - lovirea diferitelor obiecte (ex. a mingii) cu mâna sau piciorul;
- activități care ridică rata frecvența cardiacă:
 - dans; ciclism; sărituri; înot; mers.
- activități desfășurate în aer liber (outdoor), folosind echipamente care stimulează creativitatea și explorarea posibilităților de mișcare;

- activități adresate pentru formarea abilităților motorii fine:
 - activități de învățare la diferite instrumente muzicale;
 - completarea unor puzzle-uri.

CAPITOLUL IV. - COMPORTAMENTUL ADAPTATIV

IV.1. Definirea conceptului de adaptare

În cele ce urmează, vom prezenta câteva dintre definițiile termenului de „adaptare”, care pot fi găsite în diferite surse.

Adaptare = 1. Acțiunea de a (se) adapta și rezultatul ei; 2. Potrivire, acomodare. 3. ~ la mediu - Capacitate a organismelor vii de a se modifica în raport cu schimbările condițiilor de viață. (DEX)

Adapta = 1. A transforma pentru a corespunde anumitor cerințe; a face potrivit pentru întrebuințare în anumite împrejurări; a face să se potrivească. 2. A (se) transforma prin adaptare. 3. A (se) acomoda, a (se) deprinde, a (se) obișnui. (DEX)

Adaptarea – „proprietate fundamentală a organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzător modificărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător - în concepția piagetiană desemnează procesul de stabilire a echilibrului între asimilare și acomodare - adaptare intervenită în cadrul interacțiunii dintre om și mediul înconjurător.” (Mihai, 2010, p. 6)

În acest sens, adaptarea presupune prezența capacității omului de a face față, de a răspunde pozitiv solicitărilor și exigențelor anturajului, împlinindu-și și cerințele individuale.

Inteligența este considerată ca o adaptare rapidă și eficace la cerințele mediului în transformare și ale condițiilor socio - economice.

Relația existentă între inteligență și adaptare rezultă din definițiile date inteligenței, care este interpretată ca fiind „capacitatea de adaptare la situații problematice noi”, „instrument al reușitei, al cunoașterii, al abstractizării, al combinării, al sintezei”. (Mihai, 2010, p. 9)

Prin urmare, adaptarea este în funcție de inteligență, deoarece aceasta constă în capacitatea de a cunoaște și înțelege repede și bine, de a anticipa evenimentele și de a evalua consecințele acestora, iar cine se comportă astfel, se și adaptează ușor situațiilor.

IV.1.1. Adaptarea la mediul educației formale - grădiniță și școală

Adaptarea este un proces continuu, ce începe odată cu nașterea și se desfășoară pe durata întregii vieți a omului. În acest fel, adaptarea parcurge o serie de etape, care semnifică de fapt nivelul și calitatea acesteia. Adaptarea este influențată de anumiți factori interni și externi, care dinamizează, activează sau chiar dimpotrivă, reduc, estompează sau inhibă tendințele subiectului, astfel încât progresele înregistrate prezintă mari deiferențe de la un subiect la altul.

După Verza E. și Verza F.E. (2017, p. 305) cei mai importanți factori cu impact nemijlocit asupra adaptării și evoluției personalității copilului sunt:

- Zestrea nativă, care asigură un anumit potențial psiho-fizic în constituirea structurilor, bazele necesare exercitării comportamentelor adaptative și a cristalizării însușirilor de personalitate.
- Atingerea unui anumit nivel al dezvoltării psihice, care să permită asimilarea și înțelegerea relativă a comportamentelor celor din jur.
- Formarea unor capacități empatică și de acceptare a celor din jur.
- Dobândirea unor competențe de comunicare menite să pună în evidență potențialul inteligenței cognitive și al inteligenței emoționale.
- Dobândirea unei anumite experiențe de raportare și interrelaționare cu alții.
- Formarea de obișnuințe, ce facilitează manifestarea comportamentelor moral-civice.
- Dezvoltarea abilităților de a învăța din experienței pozitive ale altora.

Prima etapă a adaptării, se consumă în relaționarea copilului cu membrii familiei și, ocazional, cu alți copii sau cu persoane cu care vine în contact prin vizite, plimbări în spațiul public de joacă etc. Etapa a doua este caracteristică, în principal copilului preșcolar, care se confruntă cu adaptarea la colectivitate și la grădiniță, ca formă inedită de organizare a vieții și activității. Copilul este nevoit să răspundă noilor reguli și interdicții, pe care nu întotdeauna le înțelege suficient, dar cu timpul, activitățile din grădiniță îi pot aduce satisfacții variate.

Adaptarea la grădiniță presupune o schimbare a regimului de viață din familie, unde copilul se bucură de o libertate mai mare de acțiune și de o atenție insistentă din partea celor din jur, care îl securizează și îi întăresc percepția că el este în centrul preocupărilor tuturor celor care îl înconjoară. După Verza E. și Verza F.E. (2017, p. 306) comunicarea (verbală și nonverbală) permanentă cu copilul, antrenarea în jocul acestuia și în organizarea acțiunilor sale, gesturile afectuoase, lauda pentru reușitele sale și îndemnul pentru fapte și noi acțiuni etc. constituie un aport important al celor din jur și nu numai pentru dezvoltarea cogniției copilului, dar și a componentelor emoționale, motivaționale, comunicaționale și de adaptare la mediul de viață.

Grădinița are și ea în vedere aceste obiective și le realizează la un nivel mai apropiat de cerințele mediului cu care se va confrunta ulterior copilul (mediul școlar, universitar, profesional).

Concordanța obiectivelor propuse și modalitatea de răspuns a copilului față de ele, reprezintă condiția fundamentală a adaptării.

Esența adaptării la grădiniță constă în ajustarea informativ formativă a procesului instructiv - educativ, pe de o parte și a caracteristicilor și trăsăturilor de personalitate ale elevului, pe de altă parte.

Adaptarea la grădiniță și colectivitate rămâne o problemă dificilă pentru unii copii, mai ales pentru cei de vârstă preșcolară mică. Referindu-se la cele trei planuri ale conduitelor, în care este solicitată adaptarea preșcolarului: planul deservirii, al participării active și cel al integrării în colectivitate, Șchiopu, (1997 p. 131), identifică și descrie șase tipuri de adaptare a copilului:

1. **Adaptarea foarte bună** se caracterizează prin despărțiri fără ezitări de persoana care a adus copilul în grădiniță, curiozitate și investigație activă, stabilirea rapidă de relații cu educatoarea și cu copiii din grupă.
2. **Adaptarea bună** se caracterizează prin despărțirea fără ezitări de persoana care a adus copilul la grădiniță, stabilirea facilă de relații verbale cu educatoarea și cu unii copii din grupă, atitudine expectativă și nu atitudine activă de investigație.
3. **Adaptarea dificilă, intermitent tensională** se caracterizează prin nervozitate, reținere tacită (de mână) a persoanei însoțitoare, dispoziție alternantă, nesiguranță dar și curiozitate față de ambianță.
4. **Adaptarea tensională continuă** se caracterizează printr-o nervozitate de fond, prin reținere insistentă a persoanei însoțitoare (insistențe verbale), prin stabilirea de relații foarte reduse cu educatoarea și ceilalți copii. Conduite de abandon evidente.
5. **Adaptarea dificilă** se manifestă prin refuzul copilului de a se despărți de persoana însoțitoare, prin refuzul de a stabili relații verbale, prin blocajul curiozității și al investigației, prin dispoziția tensională evidentă și continuă.

6. **Neadaptarea**, refuz activ al copilului de a se despărți de persoana însoțitoare, negativism, uneori violent, conduite refractare, ori agresive.

În privința factorilor implicați în adaptarea copilului la viața școlară, menționăm că aceștia trebuie să fie cunoscuți de educatoare și părinți, pentru a se evita dificultățile aferente „șocului școlarizării”.

Din perspectivă bio-ecologică, se poate vorbi de o mulțime de factori: factori ce țin de comunitate (legătura dintre instituțiile de învățământ și familie, caracteristicile comunității), factori de natură familială (receptivitatea părinților, stimularea venită din partea mediului familial, cultura familiei) și factori ce sunt legați de copil (genul copilului, temperamentul copilului etc).

Perioada preșcolară presupune luarea în considerare a influenței tuturor factorilor amintiți anterior, asupra procesului de adaptare al copilului.

Calitatea relațiilor dintre cadru didactic și copil, experiențele cu ceilalți preșcolari și atitudinea familiei față de procesul de învățare, reprezintă factori care influențează percepția copilului față de grădiniță.

Atitudinea copilului față de grădiniță este importantă pentru adaptarea sa și pentru o stare socioemoțională echilibrată. Copiii care au o percepție pozitivă despre grădiniță, vor avea performanțe școlare mai bune și se vor adapta mai bine din punct de vedere social, decât cei care o percep într-un mod negativ.

Grădinița furnizează copiilor posibilitatea de a obține informații despre școală și, implicit, activitatea de învățare. Aceste oportunități, vor permite formarea unor abilități de comunicare, cooperare, responsabilitate, autocontrol, respect față de sine și față de alții, de respectare a regulilor grupului și de menținere interesului pentru acestea. (McCubbins-Lynn, 2004).

Adaptarea școlară este un predictor important asupra succesului școlar. Experiențele copilului, anterioare începerii școlii, reprezintă un factor care are un rol important în adaptare. Copilul intră în școală cu o serie de experiențe acumulate din mediul familial și din cel al grădiniței.

„*Adaptarea școlară* - este procesul de realizare a echilibrului dintre personalitatea în evoluție a elevului, pe parcursul formării sale și exigențele ascendente ale anturajului, în condițiile asimilării conținutului informațional, în conformitate cu propriile disponibilități și a acordării la schimbările calitative și cantitative ale ansamblului normelor și valorilor proprii sistemului de învățământ.” (Mihai, 2010, p. 6)

„Adaptarea implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului, pentru a deveni <apt pentru> (școală), <capabil de> (a face față cerințelor instructiv-educative) și de a fi <compatibil> (sub aspectul disponibilităților bio-psiho-sociale), <în acord cu> (normele și regulile pretinse de programă) pentru dobândirea cu succes a <statutului> și <rolului> de elev, deci are în vedere reglementarea și ajustarea conduitelor în raport cu situațiile cotidiene.” (Coasan și Vasilescu, 1988, p. 10). În acest sens, adaptarea la școală, presupune implicarea întregii structuri psihice a copilului. Astfel ne referim la percepții, reprezentări, memorie, gândire, limbaj, atenție și imaginație dinamizată de motivație cu participarea voinței, mediate de caracter, temperament, afectivitate ca principale trăsături dominante ale personalității.

Copiii apti pentru școlarizare prezintă rezistență la efort mai prelungit, coordonarea mișcărilor este precisă, iar sincronizarea vizual-motrică este corectă. Deși gândirea copilului mic este predominant analitică, el reușește să realizeze transferul cunoștințelor pe care le posedă asupra altor situații asemănătoare. (Coasan și Vasilescu, 1988, p. 29)

„*Adaptarea la prima clasă*, presupune nu numai dezvoltarea corespunzătoare a proceselor psihice cognitive, a celor mai importante operații și calități ale gândirii, a unor însușiri intelectuale, a formării unor deprinderi de muncă intelectuală (de a observa, de a asculta cerințele adultului, de a acționa corect pe baza acestora, de a răspunde la întrebări, de a le formula, de a aprecia, completa răspunsurile colegilor), ci și intervenția particularităților afectiv-motivaționale și volitive.” (Coasan și Vasilescu, 1988, p. 30)

„Copilul este pregătit psihologic pentru școală când este capabil să treacă de la activitatea predominant ludică cu finalitate intrinsecă, la învățătură, adică la o activitate cu finalitate extrinsecă.” (Drăgan, 1976, p. 30)

Adaptarea școlară presupune nu numai maturitate intelectuală, ci și un anumit grad de maturitate socială. Acumulările comportamentale realizate în preșcolaritate creează premisa integrării școlare optimale.

Activitatea educativă exercitată asupra copilului urmărește în final realizarea unui adult bine adaptat, bine integrat în societatea în care trăiește.

IV. 1.2. Comportamentul adaptativ

IV. 1.2.1. Definirea și structura factorială a comportamentului adaptativ

Comportamentul adaptativ este definit ca ansamblul de abilități conceptuale, sociale și practice care au fost învățate și utilizate de o persoană de-a lungul vieții sale (Schalock, 2010 apud Roșan 2013, p.1). De asemenea, comportamentul adaptativ se poate defini ca fiind gradul în care indivizii satisfac normele independenței personale și a responsabilității lor sociale potrivit vârstei cronologice și subgrupului cultural din care fac parte (Grossman, 1983).

Același autor percepe comportamentul adaptativ ca fiind eficacitatea sau gradul în care un individ satisface standardele independenței personale și a responsabilității sociale cerute pentru grupul de vârstă și cultură (Grossman, 1983).

Comportamentul adaptativ trebuie să reflecte abilități corespunzătoare vârstei cronologice, care satisfac cerințele multiplelor medii în care copiii derulează diverse activități. Formarea și manifestarea comportamentului independent este un țel pe termen lung. Conform acestei definiții, domeniul comportamentului adaptativ include următoarele componente: autoîngrijirea, comportament comunitar, responsabilitatea personală-socială și adaptarea socială (Horn, 1993, p. 90).

Conform unei alte definiții, comportamentul adaptativ este colecția de competențe conceptuale, sociale și practice care au fost învățate de oameni pentru a funcționa în viața lor de zi cu zi (AAMR, 2002, p. 41).

În anii 1960, definirea comportamentului adaptativ și determinarea structurii sale factoriale a fost o provocare pentru cercetătorii din domeniu. În urma studierii definițiilor existente la momentul respectiv, grupurile de cercetători Bruininks, Thurlow & Gilmore, 1987; Coulter & Morrow, 1978; Harrison, 1987; Kamphaus, 1987 au identificat șase elemente comune ale acestora: (1) învățarea și performanțele abilităților necesare pentru a trăi în societate; (2) manifestarea comportamentelor conforme vârstei și culturii individului; (3) funcționarea individuală a persoanei în legătură cu nevoile fizice și participarea socială; (4) abilitatea individului de a menține relații sociale; (5) natura developmentală a comportamentului adaptativ, inclusiv creșterea complexității acestuia în raport cu vârsta; (6) comportament adaptativ reflectat în comportamentele de zi cu zi și nu prin prisma performanței maxime a individului. (Tasse', 2012, p. 292)

În lucrările lor, Schalock (1999); Thompson, McGrew și Bruininks (1999); și Widaman și McGrew (1996), prezintă cei patru factori constanți care au fost identificați în urma analizei factoriale a scalelor de evaluare a comportamentului adaptativ existente la acel moment. Acestea sunt: (1) competențe fizice sau motorii, care implică abilități motorii fine și grosiere, abilități de hrănire și utilizare a toaletei; (2) abilități conceptuale, precum limbajul expresiv și receptiv, abilități de citire și scriere, utilizarea banilor; (3) abilități sociale, precum prietenia, interacțiunea cu ceilalți, participare socială, înțelegere și raționament;

(4) abilități practice, precum activitățile casnice, îmbrăcatul, spălatul, prepararea mâncării, etc. (Tasse', 2012, p. 292-293).

IV. 1.2.2. Comportamentul adaptativ la vârsta timpurie

Comportamentul adaptativ este un domeniu larg al dezvoltării, care se referă la capacitatea copilului de a funcționa în mod independent în propriul său mediu.

Competențele adaptative sunt dependente de nivelul de dezvoltare, acumularea lor realizându-se în paralel cu dobândirea experiențelor personale. Comportamentele adaptative devin de regulă mai complexe odată cu înaintarea în vârstă a copilului și cu creșterea așteptărilor mediului încojurător față de acesta. Este interesant cum evaluarea competențelor adaptative se definește prin așteptările sau standardele altora. Există linii generale de ghidare ale dezvoltării, însă competențele adaptative sunt influențate de cultură și sunt determinate și prin ceea ce cred alții că ar trebui să fie în stare copilul să facă la o anumită vârstă. Un alt aspect interesant al competențelor adaptative este că, multe dintre aceste competențe necesită atât o anumită maturitate fizică, cât și secvențe de comportament învățat. Drept urmare, mulți copii cu dezabilități sunt în dezavantaj la dezvoltarea competențelor adaptative, față de colegii lor fără dezabilități. Din acest motiv, evaluarea comportamentului adaptativ capătă un rol important în domeniul identificării dizabilităților, deoarece conturarea profilului comportamental al copilului, scoate la iveală eventualele întârzieri sau lipsuri ale dezvoltării pe care le prezintă copilul în raport cu vârsta sa cronologică.

Comportamentele adaptative se dezvoltă în copilăria timpurie și așa cum se poate desprinde și din definițiile existente pentru această categorie, ele includ responsabilitatea socială, competențe de autoservire, comportamentul în comunitate și adaptarea socială.

- *Responsabilitatea socială* se referă la capacitatea copilului de a interacționa cu alți copii și cu adulții. Include, de asemenea, capacitățile copilului de a se autocontrola, respectiv capacitatea de a alege, de a respecta un orar, de a indica ceea ce vrea sau dorește, de a solicita ajutor, de a rezolva probleme și de a lua decizii potrivite în ceea ce privește siguranța și sănătatea sa. În cele din urmă, copiii adaptați din punct de vedere social, își vor asuma responsabilitatea pentru deciziile lor. În copilăria timpurie, comportamentele sociale se dezvoltă de-a lungul multor ani. Educatorul nu poate pretinde de la un copil, ca acesta să dețină competențe adaptative care nu sunt în concordanță cu nivelul dezvoltării sale. Prin urmare, dacă un copil aflat într-o fază de dezvoltare în care nu este conștient de jocul interactiv, interacțiunea cu colegii este o competență care nu a fost încă dobândită. În mod similar, dacă un copil nu a avut niciodată ocazia să exerseze o competență, atunci nici nu va prezenta probabilitatea de a o manifesta.

- *Competențele de autoservire* includ mâncatul, îmbrăcatul, mersul la toaletă, îngrijirea și igiena într-o măsură corespunzătoare din punctul de vedere al dezvoltării. Majoritatea copiilor dezvoltă competențele de autoservire în jurul vârstei de 5 sau 6 ani. Chiar și simpla activitate, cum ar fi spălatul pe dinți poate

fi complexă, deoarece presupune: înțelegerea faptului că este nevoie de o periută de dinți și pastă de dinți; dexteritatea de a scoate capacul tubului pastei de dinți; moticitatea fină a mâinii pentru a aplica pasta de dinți pe periută de dinți și de a introduce periută de dinți în gură; și acea cunoștință și competență de a da drumul și de a opri apa — și de a nu se opăra. Prin urmare, competențele de autoservire în speță, necesită din partea copilului legarea mai multor operațiuni distincte pentru a duce la bun sfârșit o sarcină. Tocmai din acest motiv, pentru unii copii, învățarea unei acțiuni complete, poate necesita timp îndelungat.

- *Comportamentul în comunitate* în copilăria timpurie înseamnă funcționarea copilului în cadrul comunității (restaurante, magazine, parcuri etc.), în mod corespunzător vârstei și culturii din care face parte, sub supravegherea adultului. Cu timpul, copiii cu astfel de competențe, vor accesa singuri transportul public, vor utiliza facilitățile publice (oficiul poștal, biblioteca), vor merge la cinema și la cumpărături. În copilăria timpurie însă, se așteaptă de la copii, să înțeleagă cum trebuie să se comporte în situații publice. Spre exemplu la restaurant, se dorește ca un copil să fie capabil să aleagă o mâncare, să aștepte să sosească mâncarea, să folosească tacâmurile în mod corespunzător, să țină mâncarea pe masă etc.; la ceremoniile religioase în biserică să stea liniștit, să se angajeze într-o „activitate liniștită” și să solicite atenție minimă de la părinți. Așteptările și scopurile variază în funcție de vârsta copilului. Societatea are în general expectații mari în ceea ce privește bunele maniere de care dă dovadă copilul în public. Drept urmare, mulți copii cu sau fără dezabilități se înfruntă cu însușirea abilităților ce țin de comportamentul în comunitate încă din anii de copilărie timpurie.

- *Adaptarea socială* se referă la capacitatea copiilor de a se adapta situațiilor noi și de a se dezvolta și de a reacționa la modele de comportament. Se mai referă și la dispoziția lor generală, atenția la detaliu și perseverența în sarcini. Capacitatea copiilor de a face față la ceea ce este nou, stresant sau frustrant, indică adaptarea lor socială. În mod similar, modul în care aceștia își organizează activitățile și își îndeplinesc sarcinile, ca și temperamentul lor general manifestat în reacția lor la evenimentele din cursul zilei, indică măsura adaptării sociale.

Elemente componente ale comportamentului adaptativ, depind în mare măsură de modul de funcționare al copilului în alte domenii, cum ar fi cel motor sau cognitiv.

Dezvoltarea competențelor adaptative este interdependentă în mare măsură de dezvoltarea competențelor din alte domenii. Spre exemplu, dacă un copil, prezintă carențe în dezvoltarea limbajului, va întâmpina greutăți și în dezvoltarea competențelor de interacțiune socială, iar competențele sale adaptative în general vor fi mult afectate.

Mai mult, mediile diferite întâlnite de copil, necesită competențe adaptative diferite, indiferent de vârstă. La copii, situația se complică și poate duce la confuzie. Rutinele variază mult între ceea ce este valabil acasă, școală și îngrijirea

în timpul zilei. Cu cât mediile sunt mai variate, cu atât va fi pusă la încercare și competența adaptativă a copilului.

În acest sens, comportamentul adaptativ constă în schimbări survenite în comportamentul copilului ca și consecințe ale maturizării, dezvoltării și învățării pentru a satisface cerințele aflate în continuă creștere a multiplelor medii întâlnite de copii. Funcționarea independentă în aceste medii este un deziderat pe lungă durată.

Caracteristicile specifice ale comportamentelor adaptative asigură un suport logic pentru includerea lor în programa preșcolară/de intervenție timpurie, mai ales pentru faptul, că, majoritatea acestor comportamente adaptative sunt dobândite în cursul copilăriei timpurii.

Există mai multe motive pentru includerea comportamentului adaptativ în programele de educație/intervenție timpurie. Participarea independentă în medii normale, este un rezultat anticipat al intervenției timpurii (Peterson, 1987; Bailey și Wolery, 1992). Copiii care se pot îmbrăca, alimenta, merg singuri la toaletă sunt mai independenți decât copiii care nu pot face aceste lucruri. Astfel, competențele adaptative influențează nivelul de independență al copilului. Pe măsură ce copilul dobândește mai multă competență adaptativă, se bazează mai puțin pe sprijinul și îndrumarea celor care îl îngrijesc.

Un alt motiv este legat de impactul abilităților adaptative asupra sentimentului de competență și a stimei de sine ale copilului. Pentru a recunoaște imensul impact pe care stăpânirea acestor abilități le are asupra sentimentului valorii de sine, trebuie doar să ne amintim cum copiii mici, proclamă cu mândrie: "Am reușit!" sau "Am reușit singur!" când își scot pantofii. În plus, componentele comportamentului adaptativ abordează competențe importante din punctul de vedere al acceptării sociale. Atingerea acestor competențe duce la prezentarea mai normală a copilului, promovându-se astfel o „încadrare” în comunitate.

IV.1.2.3. Evaluarea comportamentului adaptativ

Există multe scale și liste de verificare dezvoltate pentru evaluarea comportamentului adaptativ, însă domniile și subdomeniile incluse în conținutul acestora, prezintă diferențe din cauza diversității factorilor ce țin de mediu, cultură și limbă, respectiv de scopul cercetărilor în urma cărora au fost elaborate.

Basha și Rajaguru (2016, p. 1458) au încercat să identifice domeniile și subdomeniile comune ale comportamentului adaptativ indiferent de cultură, mediu și limbă. În vederea identificării structurii comune a scalelor de comportament adaptativ, au analizat 30 de astfel de scale. În urma analizei, au constatat că, unele dintre aceste scale au fost dezvoltate pentru evaluarea unui singur domeniu de competențe, aparținător comportamentului adaptativ, cum ar fi cel al competențelor academice, al competențelor motrice sau al competențelor sociale. În majoritatea cazurilor însă, scalele au fost dezvoltate pentru evaluarea mai multor domenii de competențe ale comportamentului adaptativ. Datele expuse în tabelul 1, clarifică numărul și procentajul acelor scale, care evaluează

un singur domeniu, precum și al acelor scale care evaluează mai multe domenii de comportament adaptativ.

Tabelul 1. Numărul și procentajul scalelor care evaluează un domeniu și scale care evaluează diverse domenii de comportament adaptiv

Nr. crt.	Domeniu / domenii de evaluare	Număr	Procentaj
1	Un domeniu de comportament adaptativ	5	17%
2	Diverse domenii de comportament adaptativ	25	83%
Total		30	100%

(după Basha & Rajaguru 2016, p. 1459)

Autorii cercetării, au listat domeniile și subdomeniile scalelor de comportament adaptativ și au efectuat o analiză, aplicând metoda triangulației, pentru a afla domeniile și subdomeniile comune ale scalelor de evaluare a comportamentului adaptativ (Basha și Rajaguru 2016, p. 1460). Rezultatele analizei au relevat 5 domenii principale și 19 subdomenii, care trebuie considerate ca fiind competențe comune în dezvoltarea scalelor de comportament adaptativ, indiferent de factorii de mediu și de cultură (tabelul 2).

Tabelul 2. Domeniile și subdomeniile comune ale scalelor de comportament adaptativ

Nr. crt.	Domenii principale	Subdomenii
1	Abilități legate de îndeletnicirile zilnice (n.n. Autoservire)	mâncatul și băutul, abilități de igienă personală: baie, spălatul pe dinți, folosirea toaletei, abilități comunitare, abilități gospodărești și abilități de sprijin familial
2	Comunicare	limbaj receptiv și limbaj expresiv
3	Social	interacțiuni interpersonală, joc și activități de timp liber
4	Motor	Abilități de motricitate fină și abilități de motricitate grosieră
5	Competențe academice și conceptuale (n.n. Cognitiv)	citire, scriere, numere, timp și bani

(după Basha și Rajaguru 2016, p. 1460)

Pentru identificarea structurii factoriale a scalelor de comportament adaptativ, au fost analizate 10 studii, care la rândul lor au examinat variabilitatea a 5 scale de comportament adaptativ. Scalele analizate au fost:

- scala de măsurare a comportamentului adaptativ a Asociației Americane pentru Dizabilitățile Intelectuale și de Dezvoltare (AAIDD), (denumirea veche - Asociația Americană pentru Retardul Mental AAMR) – AAMR, ABS;
- scala de măsurarea comportamentului adaptativ pentru diagnosticare – DABS;
- scalele revizuite ale comportamentului independent – SIB-R;
- scala de comportament adaptativ Vineland;
- lista de verificare a comportamentului de dezvoltare – DBC.

Așa cum am precizat și mai devreme în cadrul acestui capitol, comportamentul adaptativ are o însemnătate deosebită în identificarea anumitor întârzieri în dezvoltare sau chiar a unor dizabilități. Acesta este motivul pentru care unele scale dezvoltate poartă în denumirea lor termeni referitori la diagnosticare sau la anumite dizabilități.

Rezultatele analizei factoriale ale studiilor examinate au relevat diverse modele de variabilitate a scalelor de comportament adaptiv, iar numărul principalilor factori a fost cuprins între 2 și 5 (tabelul 3).

Tabelul 3. *Modele de variabilitate și principalii factori ai scalelor de comportament adaptiv*

Modele de variabilitate	Scala	Principalii factori
Model cu doi factori	AAMR, ABS	independență personală și comportament social
Model cu trei factori	AAMR, ABS	funcționare independentă, adaptare socială necorespunzătoare și adaptare personală necorespunzătoare
	DABS	competențe conceptuale, sociale și practice
	SIB-R	competențe fundamentale legate de traiul zilnic, angajament social/cognitiv, angajament față de mediul fizic
Model cu patru factori	VABS	competențele traiului zilnic, competențe de comunicare, socializare și motrice
	AAMR, ABS	autosevire, responsabilitate personală și socială, dezvoltare fizică, socializare
Model cu cinci factori	DBC	nu sunt de interes pentru tema de față
	n.n. PORTAGE	limbaj, socializare, autoservire, cognitiv și motor

(după Basha și Rajaguru 2016, p. 1462)

Basha și Rajaguru (2016, p. 1459) au analizat 30 scale și 52 studii legate de evaluarea comportamentului adaptativ, din 15 țări din întreaga lume, cu scopul identificării structurii comune și a caracteristicilor psihometrice ale scalelor de comportament adaptativ. Rezultatele analizei calitative prin metoda triangulației au relevat că domeniile competențelor legate de traiul de zi cu zi (n.n. autoservire), a competențelor de comunicare, a competențelor sociale, a competențelor motrice și a celor academice și conceptuale (n.n. cognitive) sunt cele cinci domenii principale care trebuie să fie luate în considerație în cursul elaborării/dezvoltării scalelor destinate pentru evaluarea comportamentului adaptativ.

În studiul de față, am ales ca în experimentul de bază să folosim metoda Portage în vederea evaluării comportamentului adaptativ. Motivul principal pentru alegerea făcută îl constituie faptul că această metodă se regăsește în setul de instrumente de expertizare și evaluare cuprins ordinul 6552/2011 emis de Ministrul Educației, Cercetării, Tineretului Și Sportului. În urma analizei efectuate asupra mai multor studii prezentate în prealabil, am identificat structura comună a evaluării comportamentului adaptativ și am verificat dacă întradevăr și metoda Portage prezintă domeniile și abilitățile necesare pentru evaluarea comportamentului adaptativ. Am ajuns la concluzia că, metoda aleasă de noi îndeplinește dezideratele formulate pentru un instrument de măsurare echitabil al comportamentului adaptativ. Această metodă cuprinde cele 5 domenii principale identificate în studiile prezentate: limbaj, socializare, autoservire, cognitiv și motor, fiecare dintre acestea cuprinzând un număr mare de itemi referitori la abilitățile aferente. Am dori să precizăm și faptul că, aceste domenii își găsesc corespondență și cu cele prevăzute în Curriulumul pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani). Descrierea detaliată a metodei Portage și modul în care aceasta a fost adaptată particularităților experimentului de bază, se regăsește în subcapitolul VII.3.4.1 Adaptarea metodei Portage la profilul cercetării de bază.

PARTEA A II – A

STUDIU PRELIMINAR PRIVIND INFLUENȚELE ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE DE TIP SPORTIV ÎN AMELIORAREA COMPORTAMENTULUI ADAPTATIV AL PREȘCOLARILOR

CAPITOLUL V. DEMERSUL METODOLOGIC AL CERCETĂRII

V.1 Premisele cercetării

V.1.1 Cadrul de referință al clasei pregătitoare

Datorită cercetărilor din ultimele decenii, educația timpurie a primit din ce în ce mai multă atenție. Aceste studii pun în evidență efectele pe termen lung ale participării la acest tip educație.

Un preșcolar sănătos, stimulat și bine integrat dobândește abilități ce îi vor fi utile pe parcursul școlar, universitar, dar și în câmpul muncii. În acest fel poate să aducă o contribuție societății în loc să epuizeze resursele acesteia. (Unicef, 2008, p.5)

Scopul țărilor din Europa de-a lungul timpului a fost de dezvoltarea unor modele de instituții care să asigure o educație de calitate.

Potrivit Eurydice, în majoritatea țărilor europene, debutul școlarității are loc la vârsta de șase ani, existând însă câteva țări la care vârsta de intrare în învățământul primar este de cinci sau chiar patru ani (4 ani: Irlanda de Nord, Luxemburg). (Eurydice, 2013, p.2)

În unele țări, singura condiție de admitere a elevilor în primul an de învățământ este atingerea vârstei necesare, stabilite de către autoritățile din domeniul învățământului, însă părinții au dreptul să amâne intrarea copilului lor în primul an de învățământ primar. În alte țări, pe lângă vârsta de admitere în învățământul primar, există și alte criterii de admitere care se bazează de regulă pe atingerea unui anumit nivel de dezvoltare, maturitate sau disponibilitate pentru a începe învățământul primar. (Eurydice, 2011, p.11)

Începând cu anul școlar 2012-2013, una din noutățile pe care le aduce învățământul românesc este introducerea în structura școlară a clasei pregătitoare ca și clasă obligatorie a învățământului primar.

Înscrierea copiilor în clasa pregătitoare este condiționată doar de „împlinirea vârstei de 6 ani până la data începerii anului școlar.” (art. 29 al. (2) din Legea Educației Naționale). Conform aceluiași alineat din lege, la solicitarea scrisă a părinților, a tutorilor sau a susținătorilor legali, pot fi înscriși în clasa pregătitoare și copiii care împlinesc vârsta de 6 ani până la sfârșitul anului calendaristic, dacă dezvoltarea lor psihosomatică este corespunzătoare. Reperul optim de 6 ani poate fi depășit, ajungându-se la maxim 8 ani, în cazul copiilor cu cerințe educative speciale. (art. 29 al. (3) din Legea Educației Naționale)

Evaluarea psihosomatică pentru înscrierea în clasa pregătitoare nu este obligatorie pentru toți copiii, doar în cazul copiilor care solicită înscrierea în clasa 0, dar împlinesc 6 ani după 31 august.

V.1.2 Clasa pregătitoare între continuitate și schimbare

După Păuna, A. C. (2010, p. 7), unul din principiile de bază a cărui respectare asigură, în bună măsură, nivelul randamentului școlar îl constituie continuitatea în întreaga activitate educațională, în special la nivelul claselor „praguri” (clasele I și a V-a).

Acest spect este valabil și pentru primele două trepte ale învățământului: cel preșcolar și primar, deoarece existența unei continuități firești între grupa mare și clasa pregătitoare asigură o adaptare mai rapidă a copiilor la activitățile de învățare.

Debutul școlar presupune un anumit nivel de dezvoltare psihică intelectuală și morală a copilului. Aptitudinea de școlaritate solicită dobândirea unor priceperi, deprinderi, și capacități necesare activității școlare bazată pe învățare. (Manolescu et. al., n.d., p.10)

La începutul claselor primare, insuccesului școlar poate apărea din cauza anumitor discontinuități între conținutul, formele și modalitățile de lucru proprii unor perioade distincte în dezvoltarea copiilor. În cazul de față, este vorba de trecerea de la joc la învățătură.

Trecerea bruscă de la jocurile copilăriei la activitățile școlare poate fi uneori traumatizantă pentru copil. Având în vedere acest considerent, tranziția de la joc la învățare trebuie să fie realizată treptat, prin introducerea în activitățile de tip joc a unor secvențe de învățare. (Manolescu et. al., n.d., p.21)

Pe lângă modificările referitoare la formele de organizare ale activităților, există și alte schimbări specifice tranziției între primele două trepte de învățământ. Schimbările la care ne referim sunt:

- dobândirea statutului și rolului de elev, cărora le sunt asociate responsabilități diferite față de cele existente în mediul preșcolar sau familial;
- schimbări ale mediului fizic în care se desfășoară activitatea;
- prezența unui cadru didactic nou și a colegilor noi;
- un program diferit al copilului (n.n. durata activităților și a perioadei în care copilul este la școală);
- un plan cadru de învățământ diferit față de cel existent în ciclul preșcolar.

Toate acestea atrag după sine depunerea a unui efort de adaptare din partea copilului, exprimat prin capacitatea acestuia de a răspunde pozitiv solicitărilor și exigențelor mediului școlar.

Aspectele prezentate anterior pot servi ca argumente care au stat la baza introducerii clasei pregătitoare ca și clasă obligatorie în structura ciclului primar de învățământ. Prin parcurgerea acestei clase se dorește pe de o parte asigurarea unei punți de legătură între grădiniță și școală, facilitând în așa fel adaptarea și integrarea copilului în mediul școlar, iar pe de altă parte, consolidarea cunoștințelor deja dobândite.

Clasa pregătitoare trebuie deci, să creeze premise favorabile pentru realizarea continuității învățământului preșcolar cu cel primar.

În acest context, sarcina principală a clasei pregătitoare este de a dezvolta, procesele psihice de cunoaștere ale copiilor până la atingerea maturității școlare. Un element important al maturității școlare este adaptarea școlară, proces care vizează gradul de concordanță între nivelul de dezvoltare a copilului și viitoarele cerințe școlare.

Înainte de introducerea clasei pregătitoare, copiilor le trebuiau câteva luni pentru acomodarea cu mediul școlar, deoarece exigențele noului mediu se opuneau flexibilității și libertății din grădiniță.

„Experiența școlară din ultimii ani, a demonstrat că adaptarea copiilor în primul an de școală constituie premisa desființării pragului dintre cele două instituții de învățământ care se reflectă în continuitatea între diferite compartimente ale muncii instructiv-educative.” (Pleşcan, 2012)

Potrivit unui studiu realizat la solicitarea Ministerului Educației Naționale, de către o echipă mixtă de cercetători și experți ai Institutul de Științe ale Educației și ai Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională București (CMBRAE) privind implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în anul școlar 2012-2013, beneficiile participării copilului la clasa pregătitoare (IȘE, 2013, p.41) se referă la:

- obișnuirea copilului cu școala, cu mediul școlii și exersarea aptitudinii pentru școlaritate, într-o manieră prietenoasă pentru copil: programul lejer de lucru, absența notelor, absența manualelor (factori care duc la acomodarea ușoară a copiilor);
- mai bună pregătire pentru școală: activități practice, concrete, importante pentru dobândirea achizițiilor fundamentale;
- creșterea stimei de sine și a motivației pentru învățare – copiii se simt ”importanți” că sunt ”școlari”, câștigă în autonomie, responsabilitate, comunicare și relaționare cu ceilalți.

Pentru cadrele didactice, clasa pregătitoare oferă un cadru adecvat pentru cunoașterea mai bună a copiilor.

În concluzie, clasa pregătitoare sprijină copiii în acomodarea treptată cu școala și urmărește atenuarea discrepanțelor dintre educația din familie și cea instituțională, respectiv dintre învățământul preșcolar și cel primar, în vederea asigurării continuității dintre cele două trepte ale sistemului.

V.1.3 Cadrul de referință al continuității dintre treptele de învățământ preșcolar și primar

„Continuitatea între treptele de învățământ trebuie privită ca o armonizare a obiectivelor, resurselor, conținuturilor, formelor și mijloacelor de realizare, cât și a strategiilor didactice utilizate.” (Continuitate, f.d.)

Curriculumul național pentru educația timpurie este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficiențe de dezvoltare. (LEN, 2011, art. 67 (1))

Conform prevederilor Legii Educației Naționale „curriculumul pentru clasele pregătitoare urmărește dezvoltarea fizică, socioemoțională, cognitivă a limbajului și comunicării, precum și dezvoltarea capacităților și a atitudinilor în

învățare, asigurând totodată punțile către dezvoltarea celor 8 competențe-cheie.” (2011, art. 68 al. (4)).

Dacă supunem unei analize atente obiectivele formulate în Curriculumul național pentru educație timpurie și în Curriculumul pentru clasele pregătitoare, se poate remarca o corespondență accentuată între acestea, fapt ce oglindește continuitatea curriculară dintre cele două trepte de învățământ. Pe lângă aceste aspecte se poate sublinia rolul pe care îl îndeplinește clasa pregătitoare în crearea premiselor favorabile pentru atingerea dezideratului continuității și la nivelul claselor care o urmează.

În acest context, curriculumul pentru învățământul primar specific clasei pregătitoare reprezintă o noutate în învățământul românesc, deoarece este conceput astfel încât să respecte principiul continuității între nivelurile sistemului de învățământ și să atingă nivelul de performanță elementar în formarea competențelor cheie care determină profilul de formare al elevului la sfârșitul ciclului de achiziții fundamentale (sfârșitul clasei a II-a).

Competențele cheie sunt transversale, se formează prin mai multe discipline, fapt ce atrage o abordare interdisciplinară a conținuturilor.

În opinia lui Văideanu, G. (citată de Iordan, 2011, p. 62), *intredisciplinaritatea* „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic”.

Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline științifice diferite. Abordarea integrată a învățării reprezintă o împletire a conținuturilor într-o formă atractivă, flexibilă, care determină activizarea copilului prin formarea dorinței de investigare și de aplicare practică

V.1.3.1 Continuitatea prin prisma aspectelor curriculare ale educației timpurii a copiilor de la 3 la 6/7 ani și ale clasei pregătitoare

Curriculumul pentru învățământul preșcolar 3-6/7 ani a intrat în vigoare prin Ordinul nr. 5233 din 1 septembrie 2008 emis de Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului și a fost publicat în Monitorul Oficial Nr. 892 din 29 decembrie 2008.

Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 și 6/7 ani poate fi transpus în practică prin intermediul a șase teme integratoare, care combină cunoștințe, deprinderi și abilități din mai multe **domenii experiențiale** și permit implicarea **domeniilor de dezvoltare** ale copilului.

Această modalitate de abordare curriculară, permite parcurgerea interdisciplinară, integrată a conținuturilor propuse și asigură libertate cadrului didactic în planificarea activității zilnice cu preșcolarii. În acest context, educatoarele trebuie să urmărească realizarea unei legături între domeniile experiențiale prin găsirea strategiilor adecvate de atingere a dezvoltării globale a copilului.

Predarea integrată permite angajarea copilului în diverse experiențe de învățare prin care acesta are posibilitatea să stabilească conexiuni între concepte, obiecte, fenomene și evenimente.

Obiectivele cadru sunt formulate pe cele cinci domenii experiențiale, în timp ce obiectivele de referință, precum și exemplele de comportament, sunt formulate pentru fiecare temă și fiecare domeniu experiențial în parte. (MECTb, 2008, p. 9)

În comparație cu curriculumul pentru învățământul preșcolar, planul-cadru de învățământ pentru ciclul achizițiilor fundamentale din care face parte și clasa pregătitoare, este organizat pe arii curriculare.

Planul-cadru de învățământ pentru ciclul achizițiilor fundamentale operează cu următoarele arii curriculare: Limbă și comunicare. Om și societate. Matematică și Științe ale naturii. Arte și Tehnologii, Sănătate și motricitate. Consiliere și orientare. (Art. 5 din Anexa 6 la O.M.E.C.T.S. nr. 3654 din 29.03.2012)

Planul-cadru de învățământ, prin disciplinele pe care le conține, vizează, formarea echilibrată a competențelor cheie din cele 8 domenii stabilite la nivelul Comisiei Europene.

Programele școlare actuale cuprind: nota de prezentare, competențele generale, competențele specifice cărora le sunt asociate exemple de activități de învățare (acestea sugerează demersuri pe care le poate întreprinde profesorul pentru formarea competențelor specifice), sugestiile metodologice și conținuturile utilizate pentru dezvoltarea competențelor specifice.

Competențele generale sunt definite pentru fiecare obiect de studiu și sunt formulate pentru întreaga durată a unui ciclu de învățământ, deși abordează niveluri de formare diferite de la un an la altul. (Mândruț, Catană, & Institutul de Științe ale Educației, 2012, p. 15)

Competențele specifice sunt derivate din competențele generale, reprezintă etape în dobândirea acestora și se formează pe durata unui an școlar.

Aplicarea programelor școlare reprezintă o problemă actuală în învățământul preuniversitar, deoarece implică o serie de probleme, referitoare la abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară.

Datorită faptului că, sistemul de formare al cadrelor didactice este axat predominant pe predarea pe discipline, (în funcție de specializarea obținută în urma studiilor superioare), se poate remarca o opoziție latentă sau activă a educatorilor față de tendințele integratoare ale programelor școlare actuale.

Având în vedere aceste aspecte, se impune atât identificarea nevoilor de formare continuă ale cadrelor didactice pe tematica abordării interdisciplinare a curriculumului, cât și elaborarea/structurarea programelor școlare de așa manieră încât, cadrele didactice să aibă posibilitatea să recunoască și să stabilească cu ușurință legăturile posibile între competențele cheie și cele generale, respectiv cele specifice, formulate pentru disciplina pe care o predau, în vederea combinării eficiente ale acestora.

Relația dintre competențele cheie europene și competențele generale din programele școlare constituie baza predării interdisciplinare. În acest sens, înțelegerea legăturilor existente între elementele componente ale curriculumului ar favoriza integrarea conținuturilor, în detrimentul predării pe discipline de sine

stătătoare, susținând astfel și practic, nu doar scriptic, noile tendințe de abordare curriculară existente în învățământul actual.

În cazul anumitor discipline, există o relație mai evidentă a competențelor generale cu domeniile de competențe cheie, în timp ce, în cazul altora, identificarea conexiunilor posibile dintre cele două categorii, necesită o analiză mai aprofundată a conținuturilor (ex.: competențele de la Educație fizică și sport sau Arte vizuale și lucru manual). În această situație, lipsa unei legături operaționale elocvente dintre competențele generale formulate pentru o disciplină de studiu și cele 8 competențe cheie, pune în dificultate atât acțiunea de proiectare a cadrului didactic cât și demersul pedagogic integrat (multidirecțional) al acestuia la nivelul clasei de elevi.

Pentru a înlesni munca cadrelor didactice în acest sens, anumiți specialiști din domeniul nostru de activitate (Scarlat & Dragomir, 2004, p. 11-14; Scarlat, E. & Scarlat, M. B., 2011, p. 7-8) au încercat să scoată în evidență contribuția specifică a disciplinei Educație fizică și sport la realizarea competențelor cheie.

Pentru acest lucru, au identificat cunoștințele, capacitățile/abilitățile și atitudinile conexe fiecărei competențe cheie în parte, care se pot realiza prin sprijinul obiectului nostru de studiu. Deși în urma analizei detaliate a acestor lucrări reiese că, aria curriculară „Sănătate și motricitate” poate avea contribuții specifice la toate cele opt domenii de competență, autorii (Scarlat, E. & Scarlat, M. B., 2011, p. 7-8) subliniază un aport mai însemnat la nivelul realizării următoarelor competențe:

- competența de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;
- competența a învăța să înveți;
- competențele de bază de matematică, științe și tehnologie.

Există și o altă abordare asemănătoare a conform căreia autorii Scarlat & Dragomir, nominalizează competențele „a învăța să înveți”, „competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice” și „sensibilitate la cultură”. (2004, p. 11)

Pentru studiul de față, vom exemplifica doar partea referitoare la „Competențele interpersonale, interculturale, sociale și civice” (figura 10), deoarece cunoștințele, abilitățile și atitudinile identificate pentru această secțiune pot fi cel mai bine asociate competențelor generale formulate pentru ciclul achizițiilor fundamentale, cât și direcțiilor noastre de cercetare privind caracteristicile comportamentului de adaptare al copiilor aflați în perioada de tranziție dintre educația timpurie și învățământul primar.

6. Competența-cheie – „Competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice” Contribuția specifică a disciplinei Educație fizică și sport		
Cunoștințe	Abilități	Atitudini
• Charta olimpică • Comportamentele acceptate și interzise în diferite ramuri de sport • Fair-play • Starea de sănătate personală • Igiena educației fizice și sportului • Alimentația sănătoasă a persoanei care practică sistematic exercițiile fizice și sportul • Educația fizică și sportul în familie și în timpul liber • Instituțiile specifice domeniului	– De a iniția și întreține relații interumane prin intermediul practicării exercițiilor fizice și sportului – De a se integra în colectivități variate – De a-și controla reacțiile în timpul activităților sportive colective, manifestând toleranță față de parteneri, înlăturând orice formă de violență – De a media momentele conflictuale care pot apărea pe parcursul întrecerilor – De a face diferența dintre activitățile dirijate și cele independente, individuale și de grup	✓ Respect față de partenerii de întrecere și față de adversari ✓ Disponibilitate pentru compromis în organizarea și desfășurarea activităților practice sub formă de întrecere ✓ Integritate și respect pentru adevăr, în variatele situații care se cer arbitrate ✓ Asertivitate în desfășurarea activităților practice ✓ Respect pentru valori ✓ Atitudine critică față de comportamentele neadecvate

Figura 10. Contribuția specifică a disciplinei Educație fizică și sport în formarea competențelor interpersonale, interculturale, sociale și civice (după Scarlat & Dragomir, 2004, p. 13)

V.1.3.2 Continuitatea dintre obiectivele cadru și de referință formulate pentru domeniul psihomotric în curriculumul pentru învățământul preșcolar și competențele generale și specifice din programa școlară pentru disciplina Educație fizică și sport, ciclul achizițiilor fundamentale

În vederea formării unei imagini de ansamblu asupra progresiei obiectivelor și competențelor asumate în învățământul preșcolar și ciclul achizițiilor fundamentale, respectiv a identificării elementelor de continuitate am realizat o analiză pe baza celor două documente de specialitate.

În urma acestei analize am remarcat faptul că, atât *obiectivele cadru*, cât și *competențele generale*, prin conținutul lor, se referă cu precădere la domeniul psihomotric și la starea de sănătate, aspectele de comportament primind în așa fel mai puțină atenție, deși acestea ar fi importante în evidențierea valențelor formative ale domeniului nostru de activitate.

Obiectivele de referință și competențele specifice, încearcă totuși o abordare mai integrală a personalității, însă această modalitate de abordare curriculară, determină la nivelul actului de predare confuzii de abordare multidirecțională a instruirii la disciplina Educație fizică și sport, iar nivelul copilului faptul se resimte prin generarea unor eforturi suplimentare de adaptare la cerințele disciplinei.

Aceeași tendință se poate remarca și în cazul sugestiilor de conținut respectiv a exemplelor de activități care sunt prevăzute în documentele reglatoare ale procesului de învățământ preșcolar și primar.

„Dezvoltarea trăsăturilor de personalitate” apare printre conținuturile urmărite de programa școlară pentru educație fizică și sport începând cu clasa I, pentru clasa pregătitoare nefiind cuprinsă această categorie. În acest context, cadrele didactice care activează în clasele pregătitoare, în procesul de predare, se vor baza doar pe exemplele de activități de învățare formulate pentru competențele specifice aferente competenței generale „Participarea la jocurile și activitățile motrice organizate sau spontane” (Programa școlară pentru disciplina Educație fizică și sport – Clasa pregătitoare (2012, pp. 5-6) și Programa școlară pentru disciplina Educație fizică și sport - clasa I, (2012, pp. 6-7).

În opinia noastră, modul de formulare al aspectelor de conținut și al sugestiilor metodologice este destul de general, iar mijloacele și modalitățile de realizare ale acestora nu sunt reprezentate în practică. (Programa pentru educație fizică și sport pentru - clasa pregătitoare (2012, p. 6)) Sugestiile metodologice îmbracă mai mult aspectul unor cerințe la care nu sunt date soluții concrete de rezolvare.

Luând în considerare particularitățile prezentate ale programelor supuse analizei noastre, tindem să credem, că în proiectarea demersului didactic, cadrele didactice vor avea tendința să preia și să utilizeze mijloacele tradiționale ale educației fizice și sportului, prin care vor urmări în principal realizarea unui anumit nivel de achiziții motrice specifice unor ramuri/probe sportive, iar dezvoltarea personalității elevilor nu va mai primi atenția cuvenită.

Având în vedere faptul că, disciplina Educație fizică prin prezența ei în planurile de învățământ are rolul de a contribui pe de o parte la dezvoltarea motricității elevului, la familiarizarea acestuia cu deprinderile necesare unei vieți sănătoase și unei dezvoltări fizice armonioase, iar pe de altă parte la formarea complexă a personalității autonome și creative a elevilor, credem că în demersul didactic accentul de pe componentele motrice ar trebui extins și spre dezvoltarea acelor trăsături de personalitate care înlesnesc procesul de adaptare la situațiile mereu schimbătoare. Realizarea acestui lucru trebuie să fie susținută și prin conținuturile prevăzute în programa școlară, care în momentul de față, nu aduc aportul dorit la realizarea acestui deziderat.

V.1.4 Profilul de formare al copilului aflat în perioada de tranziție de la ciclul preprimar la cel primar din perspectiva adaptării școlare

„În psihologie noțiunea de adaptare se asociază cu procesul și rezultatul stabilirii anumitor relații reciproce între personalitate și mediul social.” (Vîrlan & Bejenari, 2009, p. 13)

În acest context, adaptarea școlară exprimă calitatea și eficiența realizării concordanței relației dintre personalitatea elevului și cerințele școlare.

Momentul intrării în școală presupune un anumit ritm de dezvoltare fizică, intelectuală și morală a copilului. (Rebegea & Nagy, 2010, p. 105)

La copiii mici dezvoltarea fizică, socială, emoțională, cognitivă sau de limbaj se realizează în același timp și se intercondiționează.

Dezvoltarea motrică a copilului este expresia factorilor somatici, funcționali, psihologici. În acest context nivelul de motricitate a copilului reprezintă oglinda stadiului de dezvoltare atins (Manolescu et. al., n.d., p. 30)

Evaluarea dezvoltării fizice și motrice realizată pe parcursul clasei pregătitoare are rolul de a surprinde evoluția copilului în vederea estimării capacității de adaptare a acestuia la solicitările activității școlare. De asemenea, pe baza rezultatelor obținute în urma evaluării se pot formula recomandări care urmăresc evitarea apariției problemelor legate de integrarea copilului în mediul școlar.

Cunoașterea stadiului de dezvoltare motrică atins de copil, permite, proiectarea procesului educațional din perspectiva zonei proximei dezvoltări, sporind în acest fel șansele de adaptare la solicitările mediului școlar.

„Abordată din perspectiva proiectării didactice integrate, în care elemente din mai multe arii de dezvoltare sunt vizate prin metode și mijloace specifice unei discipline de studiu, dezvoltarea motrică constituie, în egală măsură, resursă și provocare pentru specialiștii interesați de valorizarea întregului potențial de dezvoltare a elevului din clasa pregătitoare.” (Manolescu et. al., n.d., p.31)

Dezvoltarea socială și emoțională reprezintă una dintre premisele adaptării optime a copiilor la cerințele mediului înconjurător.

Aceasta constituie fundamentul relațiilor și interacțiunilor copiilor de acasă, de la școală și din comunitate. Influențează semnificativ succesul acestora în viață și la școală. (Manolescu et. al., n.d., p.41)

Copiii își însușesc competențe sociale și emoționale de bază în perioada preșcolarității. Acest lucru le permite să stabilească primele lor prietenii.

Tot în această perioadă la nivelul personalității se dezvoltă trebuințele, atitudinile, aspirațiile, interesele și sentimentele intelectuale.

Pregătirea pentru școală implică existența unor abilități și aptitudini de bază care permit adaptarea copilului atât la nivel academic, cât și la nivel social.

Școala reprezintă forumul universal pentru exprimarea competențelor sociale și emoționale, dar oferă în același timp și cadrul de dezvoltare a acestora.

Reglarea atenției, motivația pentru învățare, empatia, comportamentul prosocial și pozitiv sunt predictorii abilității de a interacționa, de a stabili relații, precum precum și ai succesului școlar. Cercetările, din ultima perioadă, în domeniul Educației Timpurii sunt centrate pe evidențierea acelor factori de natură socială și emoțională care au un impact puternic asupra reușitei școlare și a adaptării individului. Acei copii, care dispun de abilități sociale limitate sunt respinși de ceilalți semenii lor, nefiind integrați în grup. Dezvoltarea precară a acestei competențe atage după sine consecințe pe termen lung reflectate în planul învățării, în planul emoțional și nu în ultimul rând în planul adaptării sociale.

După Kagan (Boca, 2009, p. 22), „**dezvoltarea cognitivă** reflectă abilitatea copilului de a înțelege relațiile între dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice.”

În opinia lui Manolecsu et al. (n.d., p. 73.), *mersul, vorbirea și gândirea* sunt elemente care marchează formarea și dezvoltarea. Cu ajutorul deplasării copilul are posibilitatea să descopere lucruri noi, care aduc contribuții la propria formare. Cu ajutorul gândirii acesta stochează informația și se poate folosi de ea atunci când este nevoie. Prin *vorbire* comunică direct cu cei din jur, explică fenomenele descoperite și acumulează informații.

Având în vedere faptul că limbajul îl ajută pe copil să-și exprime idei, sentimente, nevoi, trăiri și îl sprijină să se cunoască pe sine și pe alții, acesta constituie un element esențial de socializare.

Dezvoltarea copilului este influențată în mare măsură de mediul în care trăiește, de preocuparea celor din jur, de potențialul genetic moștenit, de starea fiziologică, de experiența acumulată de copil s.a.m.d.

V.2 Scopul, obiectivele și ipotezele studiului preliminar

Grădinița reprezintă veriga inițială a învățământului preuniversitar, cu sarcini instructiv-educative pentru pregătirea preșcolarilor în vederea integrării și adaptării optime în viața de școlar. În mod ideal, educația pre-primară oferă copiilor o serie largă de aptitudini care îi vor ajuta să profite de oportunitățile educaționale care apar în școala primară și secundară. Cu cât sunt mai bine pregătiți la început, cu atât mai eficientă va fi educația în școală. În acest context, participarea timpurie la diferite activități/programe care determină ameliorarea comportamentului adaptativ al copiilor creează premise favorabile pentru asigurarea unui start bun la debutul școlarității.

În acord cu cele menționate, **scopul cercetării preliminare** este de a analiza comparativ, prin prisma ofertelor educaționale extracurriculare, mediul oferit de către grădinițele de stat și de cele particulare pentru a pune în evidență importanța acestor activități în îmbunătățirea comportamentului adaptativ și al nivelului de psihomotricitate al copiilor.

Obiectivele prezentei cercetări sunt următoarele:

- întocmirea planului de organizare a cercetării și alcătuirea lotului de subiecți;
- studiul literaturii de specialitate și a unor documente oficiale (documente de planificare, programe școlare, planuri de învățământ, legislație) în concordanță cu cercetarea preliminară;
- elaborarea și aplicarea a două chestionare care urmăresc surprinderea câmpului educațional formal și nonformal din grădinițele de stat și private și a nivelului comportamentului adaptativ a acestora, din 2 perspective: aprecierile educatoarelor și aprecierile părinților copiilor preșcolari;
- elaborarea fișelor de observație necesare pentru evaluarea nivelului de achiziții psihomotrice;
- prelucrarea și interpretarea datelor obținute în urma evaluărilor efectuate;
- aprecierea generală a calității mediului educațional în relație cu copiii preșcolari din grădinițele de stat și cele private, din perspectiva educatoarelor și a părinților acestora;
- aprecierea generală a gradului de adaptare comportamentală a copiilor preșcolari din grădinițele de stat și private, din perspectiva educatoarelor și a părinților acestora;
- determinarea nivelului de dezvoltare psihomotrică a copiilor preșcolari din grădinițele de stat și cele private;
- analiza comparativă a celor trei aspecte de cercetate (mediul educațional din grădinițe, comportamentul adaptativ și nivelul de achiziții

psihomotrice ale copiilor) în funcție de *forma de proprietate a grădiniței (de stat sau privată)*;

- stabilirea unor corelații între aprecierile generale referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu copiii preșcolari și aprecierile generale referitoare la gradul de adaptare comportamentală a acestora, din perspectiva educatoarelor și a părinților;
- stabilirea unor corelații între aprecierile generale referitoare la gradul de adaptare comportamentală a copiilor preșcolari, atât din perspectiva educatoarelor, cât și a părinților acestora, și nivelul lor de dezvoltare psihomotrică;
- formularea concluziilor, a recomandărilor și a propunerilor pentru experimentul de bază. Deschiderea unor noi orizonturi pentru îmbunătățirea calității mediului educațional din grădinițele de stat și private prin diversificarea ofertei de activități extracurriculare a acestora, îndeosebi din domeniul psihomotric.

Prezenta cercetare își propune verificarea veridicității a 3 **ipoteze generale**.

- **Ipoteza 1** – O ofertă educațională extracurriculară variată atrage mai mulți participanți la activitățile proprii unității de învățământ.
- **Ipoteza 2** – Gradul de percepție al mediului educațional corelează cu capacitatea de adaptare al copilului.
- **Ipoteza 3** – Există relații pozitive semnificative statistic între comportamentul adaptativ și nivelul de de achiziții psihomotrice al copiilor.

V.3 Metodologia cercetării științifice

Metodele utilizate în derularea experimentului preliminar sunt următoarele:

- Metoda studiului literaturii de specialitate;
- Metoda anchetei (metoda chestionarului);
- Metoda observației pedagogice;
- Experimentul pedagogic;
- Metode statistico-matematice de prelucrare și interpretare a datelor

V.3.1 Metoda studiului literaturii de specialitate

După Epuran (2005, p. 131), „documentarea este o activitate indispensabilă și de cea mai mare însemnătate pentru cercetarea științifică, întrucât prin intermediul ei se ia cunoștință de experiența socială dobândită în diferite domenii ale realității”. Acesta menționa că, documentarea este o activitate individuală, prin care fiecare trebuie să cunoască, atât fondul de bază al domeniului, cât și datele cele mai recente cu privire la acesta pe care le întâlnim în monografiile și publicațiile periodice de specialitate.

Studiul bibliografic a stat la baza fundamentării teoretice a lucrării, precum și a întregului demers al cercetării și a constat în studierea unor lucrări din literatura de specialitate, la nivel național și internațional, s-au colectat și prelucrat informații pe baza materialelor cu caracter general, a unor lucrări de strictă

specialitate, manuale, teze de doctorat, publicații, comunicări și referate prezentate la sesiuni științifice.

De asemenea au fost analizate documente de planificare, programe școlare, planuri de învățământ, legislația în vigoare cu referire la organizarea învățământului preșcolar și primar.

Am remarcat că, documentația la nivel național este destul de modestă în ceea ce privește studiile referitoare la investigarea mediului educațional în relație cu comportamentul adaptativ, respectiv la modalitățile de evaluare și ameliorare a acestuia prin intermediul activităților extracurriculare sportive în perioada de tranziție a copiilor de la învățământul preșcolar la cel primar. În diferite țări ale lumii au început să apară așa numite programe de tranziție, care sunt elaborate și derulate în vederea înlesnirii dificultăților de adaptare la mediul școlar ale copiilor preșcolari din grupa mare. La momentul actual, în România, preocupările existente privind acest aspect se rezumă doar la vizite școlare și la organizarea unor activități comune cu copiii de din clasele primare.

În opinia noastră ar trebui să se pună mai mult accent pe pregătirea timpurie a copiilor preșcolari pentru mediul școlar, care o să le pună la încercare abilitățile de adaptare încă din prima zi.

Ideile generale desprinse cu privire la cele menționate sunt:

- cadrul de referință al clasei pregătitoare;
- realizarea continuității între treptele de învățământ;
- progresia obiectivelor și competențelor formulate pentru ciclul pre-primar și ciclul de achiziții fundamentale;
- profilul de formare al copilului aflat în perioada de tranziție de la ciclul preprimar la cel primar din perspectiva adaptării școlare;
- modalități de organizare ale activităților extracurriculare;
- efectele practicării activităților extracurriculare asupra personalității și comportamentului copiilor;
- investigarea structurii factoriale a comportamentului adaptativ;
- modalități de evaluare a comportamentului adaptativ.

Analiza literaturii de specialitate a reprezentat o activitate de cercetare permanentă, dirijată spre scopurile enunțate în demersul cercetării științifice întreprinse.

V.3.2 Metoda anchetei

În cadrul cercetării noastre, am aplicat două chestionare, cadrelor didactice (educatoarelor) și părinților copiilor angrenați în experimentul preliminar, în scopul sondării câmpului educațional formal și nonformal din unitatea de învățământ și a comportamentului adaptativ al subiecților. În acest sens, atât chestionarul destinat educatoarelor cât și cel pentru părinți a fost structurat pe două părți în acord cu cele două componente menționate.

- **Partea I:** itemii de *apreciere de către respondenți a calității mediului educațional în relație cu copilul*;
- **Partea a II-a:** itemii de *apreciere de către respondenți a comportamentului adaptativ al copilului evaluat*.

La începutul ambelor chestionare a fost prevăzută și o secțiune referitoare la datele respondenților.

Structura celor chestionare prezintă însă câteva diferențe, educatoarelor fiindu-le solicitate în plus și anumite date referitoare la mediul și organizarea procesului educațional din grădinița în care lucrează.

V.3.2.1 Chestionarul nr. 1 pentru aprecierea mediului educațional din grădinițele de stat și private, precum și pentru evaluarea comportamentamentului adaptativ al copiilor evaluați de către educatoare

Chestionarul nr. 1 prezentat în Anexa 1, cuprinde 37 de itemi și este alcătuit din 3 secțiuni, cu următoarele categorii de itemi:

- *Secțiunea: „Datele respondenților”, respectiv, a educatoarelor:*
 - *A. Date demografice și socio-profesionale - 7 itemi (A1.1. → A.7.)* referitori la următoarele caracteristici: vârstă, nivel de studii absolvit, experiență didactică, grad didactic, statut didactic, denumirea și localitatea unității de învățământ în care lucrează și forma de proprietate a acesteia;
- *Secțiunea: „Particularitățile unității de învățământ” – viziunea educatoarelor:*
 - *B. Aprecieri referitoare la mediul și procesul educațional din grădiniță - 10 itemi (B.1 → B.10)* referitori la:
 - *aprecierea:* climatului de muncă; personalului de îngrijire din grădiniță; frecvenței organizării activităților comune cu părinții copiilor din grupă; ofertei educaționale a grădiniței; ofertei de activități extracurriculare din grădiniță; existenței unor modificări comportamentale în rândul copiilor care participă în mod curent și regulat la activități extracurriculare;
 - *activitățile extracurriculare prevăzute în oferta grădiniței* domeniile experiențiale de care aparțin; tipul personalului cu ajutorul căruia se derulează activitățile extracurriculare din grădiniță, partea care inițiază parteneriatul în vederea desfășurării activităților extracurriculare și exemplificarea modificărilor comportamentale, în cazul în care ele sunt semnificative sau majore

Tipuri de răspuns pentru itemii B.1 → B.10:

- itemii B1, B2 și B9 cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 4 posibile posibile, dispuse pe o scală Likert de la 1 la 4;
- itemii B3, B4, B7, B8 cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 4 variante posibile, nominale;
- itemul B5 cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 5 posibile posibile, nominale;
- itemii B6 și B10 cu răspuns deschis.

În cazul prezentului chestionar pentru educatoare, cei 10 itemi de apreciere a mediului și procesului educațional din grădinițe menționați anterior, au fost introduși într-o secțiune separată a chestionarului deoarece acestea investighează atmosfera generală din grădiniță, oferta educațională a grădiniței, opinia cadrului didactic legată de efectele activităților extracurriculare, adică aspecte care sunt percepute în același fel în cazul tuturor copiilor. În acest sens, aprecierile respective nu au legătură directă cu cei 40 de copii evaluați, ele putând fi diferite doar în funcție de percepția persoanei care le emite, numărul educatoarelor respondente fiind 3 în cazul de față.

În schimb ceilalți 5 itemi de apreciere a calității mediului educațional în relație cu copilul, sunt introduși în secțiunea „*Întrebările chestionarului în relație cu copilul*”, partea I, pentru că au legătură cu subiecții evaluați, aceeași educatoare putând da răspunsuri diferite la acești itemi, în funcție de situația concretă a copilului evaluat.

➤ *Secțiunea „Întrebările chestionarului în relație cu copilul”* – alcătuită din 2 părți, după cum urmează:

- *Partea I: Calitatea mediului educațional în relație cu copilul, alcătuită din 5 itemi (I.1. → I.5.), după cum urmează:*
 - itemii I.1, I.2 și I.5 cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 4 posibile posibile, dispuse pe o scală Likert de la 1 la 4;
 - itemul I.4. cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 5 posibile posibile, dispuse pe o scală Likert de la 1 la 5;
 - itemul I.3. cu răspuns deschis.
- *Partea a II-a: Comportamentul de adaptare al copilului, alcătuită din 15 itemi (II.1. → II.15.) cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 4 posibile posibile, dispuse pe o scală Likert de la 1 (în foarte mică măsură/foarte rar) la 4 (în foarte mare măsură/aproape întotdeauna).*

V.3.2.2 Chestionarul nr. 2 pentru aprecierea mediului educațional din grădinițele de stat și private, precum și pentru evaluarea comportamentamentului adaptativ al copiilor evaluați de către părinți

Chestionarul nr. 2 prezentat în Anexa 3, cuprinde 36 de itemi și este alcătuit din 2 secțiuni, cu următoarele categorii de itemi:

- *Secțiunea: „Datele respondenților”, respectiv, a părinților: 6 itemi (A1.1. → A.6.) pentru solicitarea datelor demografice și socio-profesionale ale acestora, referitoare la: vârstă, nivel de studii absolvit, ocupație, vârsta copilului, denumirea și localitatea unității de învățământ pe care acesta o frecventează și forma de proprietate a acesteia.*
- *Secțiunea „Întrebările chestionarului”* – alcătuită din 2 părți, după cum urmează:
 - *Partea I: Calitatea mediului educațional în relație cu copilul, alcătuită din 15 itemi (I.1. → I.5.), după cum urmează:*
 - itemii I.1, I.2, I.6, , I.8, I.9, I.10, I.13 și cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 4 posibile posibile, dispuse pe o scală Likert de la 1 la 4;

- itemii I.4 și I.11 cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 5 posibile posibile, dispuse pe o scală Likert de la 1 la 5;
- itemii I.7, I.12 și I.15 cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 4 variante posibile, nominale;
- itemii I.3, I.5 și I.14 cu răspunsuri deschise.
- *Partea a II-a: Comportamentul de adaptare al copilului*, alcătuită din 15 itemi (II.1. → II.15.) cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 4 posibile posibile, dispuse pe o scală Likert de la 1 (în foarte mică măsură/foarte rar) la 4 (în foarte mare măsură/aproape întotdeauna).

V.3.2.3 Procedura aplicată pentru interpretarea datelor recoltate în urma aplicării metodei chestionarului

Fiecărui răspuns la itemii celor 2 chestionare i s-a acordat un punctaj cuprins între 0 și 4 puncte, conform Baremelor de punctaj prezentate în Anexele 2 (Barem de punctaj pentru întrebările Chestionarului nr. 1) și 4 (Barem de punctaj pentru întrebările Chestionarului nr. 2).

Cele două părți componente ale chestionarului au fost interpretate separat, după cum urmează: s-a calculat punctajul obținut pe mediu educațional și un alt punctaj, care a reieșit din suma punctelor aferente răspunsurilor primite la întrebările din a doua parte a chestionarului.

Determinarea aprecierilor generale referitoare la mediul educațional și la comportamentul adaptativ, s-a făcut prin interpretarea punctajelor obținute.

Pentru fiecare copil, s-a calculat atât punctajul realizat în urma evaluării efectuate de către educatoare, cât și cel obținut de la părinte.

V.3.2.3.1 Procedura de interpretare a punctajului aferent calității mediului educațional

Așa cum am mai precizat în cursul prezentării experimentului preliminar, aprecierea globală a mediului din perspectiva educatoarelor s-a realizat prin completarea secțiunilor referitoare la „Mediul și procesul educațional din grădiniță” (Itemii B1→B10) și la „Mediului educațional în *relație cu copilul*”, care cuprinde itemii care au relație directă cu copilul evaluat (Itemi I.1 → I.5). În acest sens punctajul total obținut la componenta de mediu educațional formal și nonformal a fost calculat prin însumarea punctelor obținute la cele două secțiuni nominalizate mai sus (punctaj mediu/unitate de învățământ+punctaj individual/mediu educațional). În cazul părinților, a fost calculat un singur punctaj, deoarece toate întrebările cuprinse în prima parte a *Chestionarului 2*, au relație directă cu copilul evaluat.

Pe baza punctajului propriu/mediu, subiecții au fost încadrați într-una din cele trei intervale, care caracterizează mediul din grădiniță (tabelul 4).

Tabelul 4. Interpretarea punctajului aferent calității mediului educațional în relație cu copiii evaluați

Denumire categorie	Interval	Nivelul de autenticitate al caracteristicilor	Caracteristici
Mediu favorabil	41-60 puncte	În mare măsură	- ambianță stimulativă, atmosferă plăcută, calmă; - relație/comunicare eficientă între educatoare și copil, educatoare și părinte respectiv părinte și copil;
Mediu satisfăcător	21-40 puncte	Într-o oarecare măsură	- bună cunoaștere a activității copiilor, a rezultatelor obținute de aceștia, a comportamentului manifestat în diferitele situații pe care le întâmpină; - ofertă educațională originală /atractivă care să mențină trează curiozitatea copilului și să stimuleze învățarea;
Mediu nefavorabil	0-20 puncte	În mică măsură	- ofertă variată de activități extracurriculare; - cunoașterea beneficiilor care se pot obține prin practicarea diferitelor activități aferente domeniilor experiențiale.

Cele **3 categorii de mediu educațional** au fost codate cu următoarele valori numerice ordinale: *1 = mediu nefavorabil*, *2 = mediu satisfăcător* și *3 = mediu favorabil*.

V.3.2.3.2 Procedura de interpretare a punctajului aferent comportamentului adaptativ

Pe baza punctajului individual obținut la a partea II-a celor două chestionare, subiecții evaluați au fost încadrați într-una din cele 6 tipuri de adaptare, preluate de la Șchiopu, (1997, p. 131), al căror conținut a fost ajustat și dezvoltat prin reformularea și adăugarea unor comportamente aferente secțiunilor (domeniilor): socializare, limbaj, autoservire și cognitiv (tabelul 5), în vederea asigurării unei evaluări cuprinzătoare a comportamentului adaptat al copiilor.

Tabelul 5. Interpretarea punctajului aferent comportamentului adaptativ al copiilor evaluați

Tip de adaptare	Interval	Nivelul de realizare al comportamentelor	Lista comportamentelor
Adaptare foarte bună	51-60 puncte	În foarte mare măsură	- se desparte cu ușurință de membrii familiei; (afectiv) - își controlează exprimarea sentimentelor (afectiv) - respectă regulile care i se impun; (social) - stabilește rapid relații cu copiii și adulții din jurul său (social+limbaj) - relatează întâmplări din experiența sa zilnică; (limbaj) - manifestă comportament activ și creativ în timpul derulării activităților (cognitiv); - cunoaște datele proprii de identificare (cognitiv); - dovedește autonomie în diverse activități (educaționale, gospodărești, de timp liber etc.) (autoservire); - oferă ajutorul în vederea rezolvării diferitelor sarcini (autoservire);
Adaptare bună	41-50 puncte	În mare măsură	
Adaptare dificilă intermitent tensională	31-40 puncte	Într-o oarecare măsură	
Adaptare tensională continuă	21-30 puncte	În mică măsură	
Adaptare dificilă	11-20 puncte	În foarte mică măsură	
Neadaptare	0-10 puncte	deloc	

Cele 6 tipuri de adaptare au fost codate cu următoarele valori numerice ordinale: 1 = neadaptare, 2 = adaptare dificilă, 3 = adaptare tensională continuă, 4 = adaptare intermitent tensională, 5 = adaptare bună și 6 = adaptare foarte bună.

V.3.3 Metoda observației pedagogice

În experimentul preliminar, această metodă a fost utilizată în vederea urmăririi și înregistrării nivelului de achiziții psihomotrice al copiilor angrenați în derularea studiului preliminar.

V.3.3.1 Prezentarea fișei individuale de evaluare a nivelului de achiziții psihomotrice și a procedurii de interpretare a nivelului de dezvoltare psihomotrică

Acest instrument este preluat și adaptat după „Fișa de evaluare - nivel vârstă 5-6 ani” propusă pentru anul școlar 2012-2013 de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Fișa propusă de MECTS evaluează depinderile copiilor în următoarele 5 domenii: limbă și comunicare (DLC), științe

(DȘT), om și societate (DOS), estetic și creativ (DEC) și domeniul psihomotric (DPM), a cărei fișă de evaluare a fost preluată pentru prezentul studiu.

Fișa de evaluare a nivelului de achiziții psihomotrice utilizată în cadrul prezentului studiu (Anexa 5) a fost adaptată față de fișa standard, în sensul în care a fost exclusă categoria de deprinderi igienico-sanitare, păstrându-se doar categoriile:

- **Deprinderi motrice utilitar-aplicative** – cuprinzând 10 indicatori de observare a deprinderilor
- **Aplicarea independentă a deprinderilor însușite** – cuprinzând 5 indicatori de observație comportamentală.

Modalitatea de înregistrare a datelor a fost adaptată în vederea delimitării mai clare a diferențelor pe care la prezintă subiecții evaluați la componenta psihomotrică. În acest sens, calificativelor de: comportament atins, comportament în dezvoltare și comportament care necesită sprijin le-au fost atribuite câte un interval de note după cum urmează: 10-8, 7-5 și 3-4.

Având la bază metoda observației deprinderilor și conduitelor copiilor, educatoarele acestora au completat câte o fișă pentru fiecare dintre cei 40 de copii evaluați (Anexele 5.1 – 5.40), atribuindu-le note pentru fiecare indicator. Ulterior, a fost făcută media aritmetică a notelor obținute la toți cei 15 indicatori pentru determinarea nivelului de achiziții psihomotrice a fiecărui copil în parte.

V.3.4 Experimentul pedagogic

Experimentul efectuat este de tip constatativ, urmărind consemnarea câmpului educațional formal și nonformal existent în două grădinițe de stat și una particulară, respectiv determinarea relației mediu-comportament adaptat-nivel de psihomotricitate.

Experimentul pilot s-a desfășurat în luna mai a anului școlar 2012-2013, pe un eșantion de 40 de copii din grupa mare, din cadrul a două unități de învățământ de stat: Grădinița cu program prelungit nr. 3 și Grădinița cu program normal nr. 37 și o instituție particulară, Grădinița Heidi din localitatea Brașov.

În cadrul acestui experiment preliminar, *variabila independentă* este reprezentată de ofertele mediului educațional formal și mai ales nonformal, propuse de către de grădinițele de stat, respectiv de cele particulare și parcurse de către copii, conform opțiunilor acestora.

Variabila dependentă în studiul efectuat, este reprezentată de gradul în care comportamentul declarat al elevilor este modificat, pe direcția capacității de adaptare și a nivelului de achiziții psihomotrice, în urma practicării într-o mai mare sau mică măsură, a activităților extracurriculare integrate și realizate pe fond motric.

CAPITOLUL VI. STUDIU PRELIMINAR

VI.1 Eșantionul, locația, etapele și strategia generală a cercetării preliminare

Experimentul pilot s-a desfășurat în luna mai a anului școlar 2012-2013, pe un eșantion de 40 de copii cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani, înscriși în grupa mare. În cercetare preliminară au fost angrenate două unități de învățământ de stat: Grădinița cu program prelungit nr. 3 (G3) și Grădinița cu program normal nr. 37 (G 37) și o instituție particulară, Grădinița Heidi din localitatea Brașov (GH).

Cercetarea s-a realizat în patru etape, după cum urmează:

- *Prima etapă* (16.10.2012 – 21.12.2012) a cuprins studierea literaturii de specialitate, analiza metodelor de evaluare a comportamentului adaptativ al copiilor, precum și a instrumentelor (chestionare, liste, teste de evaluare a comportamentului adaptativ), care pot fi adresate preșcolarilor.
- *Etapă a doua* (14.01.2013 – 15.03.2013) a cercetării a inclus conceperea chestionarelor, adresate educatoarelor și părinților copiilor angrenați în studiul preliminar, în vederea surprinderii mediului educational din grădinițe și a evaluării comportamentului adaptativ al acestora; respectiv adaptarea fișelor individuale de evaluare a nivelului de dezvoltare psihomotrică la specificul cercetării.
- *Etapă a treia* (06.05.2013 – 31.05.2013; 03.06.2013 – 15.06.2013) a constat din două subperioade destinate aplicării chestionarelor adresate celor două categorii de respondenți (educatoare și părinți), respectiv pentru înregistrarea rezultatelor evaluării efectuate de către educatoare în fișele individuale de evaluare a nivelului de dezvoltare psihomotrică.
- *Etapă a patra* (16.06.2013 – 27.07.2013) a cuprins interpretarea datelor cercetării pe direcția ipotezelor și obiectivelor formulate pentru acest studiu.

VI.2 Validarea instrumentelor de cercetare

Pentru a atinge obiectivele propuse și a verifica veridicitatea ipotezelor de cercetare, au fost utilizate 3 instrumente de cercetare prezentate în capitolul Metodologia cercetării: 2 chestionare elaborate de către noi, pentru surprinderea mediului educațional formal și nonformal din grădinițele de stat și private și pentru determinarea nivelului comportamentului adaptativ a celor 40 de copii, din perspectiva educatoarelor și a părinților acestora, și **1 fișă individuală** de evaluare a nivelului de achiziții psihomotrice al acestora, elaborată pe baza *Fișei de evaluare – nivel vârstă 5-6 ani* propuse de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului pentru anul școlar 2012-2013.

Având în vedere că ambele chestionare sunt elaborate de către noi, este necesară **măsurarea validității interne a itemilor**, prin intermediul coeficientului Alpha Cronbach. Acest coeficient este folosit pentru a studia consistența internă a itemilor unui chestionar, fiind utilizat și ca metodă de eliminare a unor itemi.

Validitatea internă nu poate fi măsurată pentru toți itemii chestionarelor. În primul rând, itemii din secțiunea „Datele respondenților” ai celor 2 chestionare nu fac obiectul analizei interne. În ceea ce privește secțiunea de întrebări ale chestionarelor, doar itemii părții a II-a referitoare la comportamentul de adaptare al copilului evaluat fac obiectul analizei interne, această dimensiune fiind omogenă, cu itemi construiți asemănător și având aceleași variante de răspuns, dispuse pe scale ordinale.

Așadar, validitatea internă, cu ajutorul coeficientului Alpha Cronbach, poate fi măsurată pentru cei 15 itemi ai părții a II-a din întrebările chestionarul nr. 1, destinat educatoarelor și cei 15 itemi ai părții a II-a din întrebările chestionarului nr. 2, destinat părinților. În vederea analizei validității interne a acestor itemi, a avut loc o evaluare preliminară a unei grupe alcătuită din 11 copii preșcolari, din perspectiva educatoarei grupe și a părinților copiilor. În continuare va fi prezentată analiza validității interne a itemilor pentru acest eșantion preliminar, interpretarea coeficientului Alpha Cronbach făcându-se conform valorilor prezentate în tabelul 6.

Tabelul 6. Interpretarea valorilor coeficientului Alpha Cronbach

Valori ale coeficientului Alpha Cronbach	Interpretarea consistenței interne
Mai mare ca 0,90	Excelentă
Între 0,80 și 0,89	Foarte bună
Între 0,70 și 0,79	Bună
Între 0,60 și 0,69	Acceptabilă (în studii cu caracter exploratoriu)
Între 0,50 și 0,6	Slabă
Mai mică de 0,50	Nu se acceptă

VI.2.1 Validarea Chestionarului nr. 1 aplicat educatoarelor

În vederea măsurării validității interne a acestui chestionar, acesta a fost completat de 1 educatoare de la Grădinița cu program normal nr. 37 din Brașov, pentru evaluarea a 11 copii din grupă.

În continuare, va fi prezentată o analiză a validității interne a itemilor care reflectă aprecierile educatoarei referitoare la comportamentul de adaptare al copiilor evaluați (partea a II-a a întrebărilor), calculându-se coeficientul Alpha Cronbach pentru această dimensiune. Totodată, pentru a obține o validitate internă cât mai bună a itemilor, se va analiza și variația coeficientului, respectiv creșterea sau scăderea acestuia, în cazul eliminării anumitor itemi.

Tabelul 7. Analiza validității interne a itemilor Chestionarului nr. 1

Itemi partea a II-a chestionar nr. 1	Coeficient Alpha Cronbach	Variația coeficientului în cazul eliminării itemului
II.1.	.826	.796
II.2.		.788
II.3.		.817
II.4.		.807
II.5.		.821
II.6.		.825
II.7.		.817
II.8.		.819
II.9.		.784
II.10.		.820
II.11.		.822
II.12.		.825
II.13.		.816
II.14.		.824
II.15.		.822

Raportând valoarea de .826 coeficientului Alpha Cronbach din tabelul 7 cu interpretarea valorilor din tabelul 6, observăm că cei 15 itemi care alcătuiesc dimensiunea referitoare la aprecierea, de către educatoare, comportamentului adaptativ a copiilor evaluați au o **consistență internă foarte bună**. În ceea ce privește variația coeficientului Alpha Cronbach, observăm că nu este necesară eliminarea nici unui item din cei 15, întrucât acest lucru nu ar crește validitatea internă a dimensiunii menționate.

VI.2.2 Validare Chestionarului nr. 2 aplicat părinților

În vederea măsurării validității interne a acestui chestionar, acesta a fost completat de 11 părinți ai celor 11 copii care frecventează Grădinița cu program normal nr. 37 din Brașov.

În continuare, va fi prezentată o analiză a validității interne a itemilor care reflectă aprecierile părinților referitoare la comportamentul de adaptare al copiilor evaluați (partea a II-a a întrebărilor), calculându-se coeficientul Alpha Cronbach pentru această dimensiune. Totodată, pentru a obține o validitate internă cât mai bună a itemilor, se va analiza și variația coeficientului, respectiv creșterea sau scăderea acestuia, în cazul eliminării anumitor itemi.

Tabelul 8. Analiza validității interne a itemilor Chestionarului nr. 2

Itemi partea a II-a chestionar nr. 2	Coeficient Alpha Cronbach	Variația coeficientului în cazul eliminării itemului
II.1.	.810	.801
II.2.		.774
II.3.		.788
II.4.		.764
II.5.		.786
II.6.		.779
II.7.		.808
II.8.		.776
II.9.		.797
II.10.		.790
II.11.		.805
II.12.		.807
II.13.		.804
II.14.		.806
II.15.		.809

Raportând valoarea de .810 coeficientului Alpha Cronbach din tabelul 8 cu interpretarea valorilor din tabelul 6, observăm că cei 15 itemi care alcătuiesc dimensiunea referitoare la aprecierea, de către părinți, a gradului de adaptare comportamentală a copiilor evaluați au o **consistență internă foarte bună**.

În ceea ce privește variația coeficientului Alpha Cronbach, observăm că nu este necesară eliminarea nici unui item din cei 15, întrucât acest lucru nu ar crește validitatea internă a dimensiunii menționate.

VI.4.2 Aprecierile generale ale respondenților referitoare la calitatea mediului educațional

Aprecierile generale ale educatoarelor și ale părinților celor 40 de copii evaluați referitoare la calitatea mediului educațional au fost determinate în baza punctajelor totale obținute de către cele 2 categorii de respondenți la itemii B1→B10 și I.1→I.5 ai Chestionarului nr.1, respectiv itemii I.1→I.15 ai Chestionarului nr. 2, conform procedeele descrise la Capitolul V.3.2 Metoda anchetei

Tabelele 9, 10 și 11 redau punctajele totale ale copiilor evaluați din cele 3 trei grădinițe participante în acest studiu, rezultate din aprecierile educatoarelor și cele ale părinților privind mediul educațional.

Tabelul 9. Punctajele obținute de copii pe componenta câmpului educațional formal și nonformal din perspectiva ambilor respondenți – G3

GRĂDINIȚA NR. 3				
Cod subiect	Punctaj global educatoare/mediu (Itemi B1-B10+Itemi I.1-I.5)	Punctaj mediu părinți (Itemi I.1-I.15)	Media celor două evaluări	Încadrare mediu pe baza mediei
G3S1	34	35	34,50	SATISFĂCĂTOR
G3S2	39	44	41,50	FAVORABIL
G3S3	32	28	30	SATISFĂCĂTOR
G3S4	35	38	36,50	SATISFĂCĂTOR
G3S5	34	33	33,50	SATISFĂCĂTOR
G3S6	36	39	37,50	SATISFĂCĂTOR
G3S7	33	32	32,50	SATISFĂCĂTOR
G3S8	34	34	34	SATISFĂCĂTOR
G3S9	34	35	34,50	SATISFĂCĂTOR
G3S10	35	38	36,50	SATISFĂCĂTOR
G3S11	35	38	36,50	SATISFĂCĂTOR
G3S12	34	34	34	SATISFĂCĂTOR
G3S13	34	34	34	SATISFĂCĂTOR
G3S14	35	38	36,50	SATISFĂCĂTOR
G3S15	35	39	37	SATISFĂCĂTOR
G3S16	34	34	34	SATISFĂCĂTOR
G3S17	34	34	34	SATISFĂCĂTOR
G3S18	34	36	35	SATISFĂCĂTOR
G3S19	36	40	38	SATISFĂCĂTOR
G3S20	35	37	36	SATISFĂCĂTOR
G3S21	34	31	32,50	SATISFĂCĂTOR
G3S22	35	36	35,50	SATISFĂCĂTOR
MEDIA	34,59	35,77	35,18	SATISFĂCĂTOR

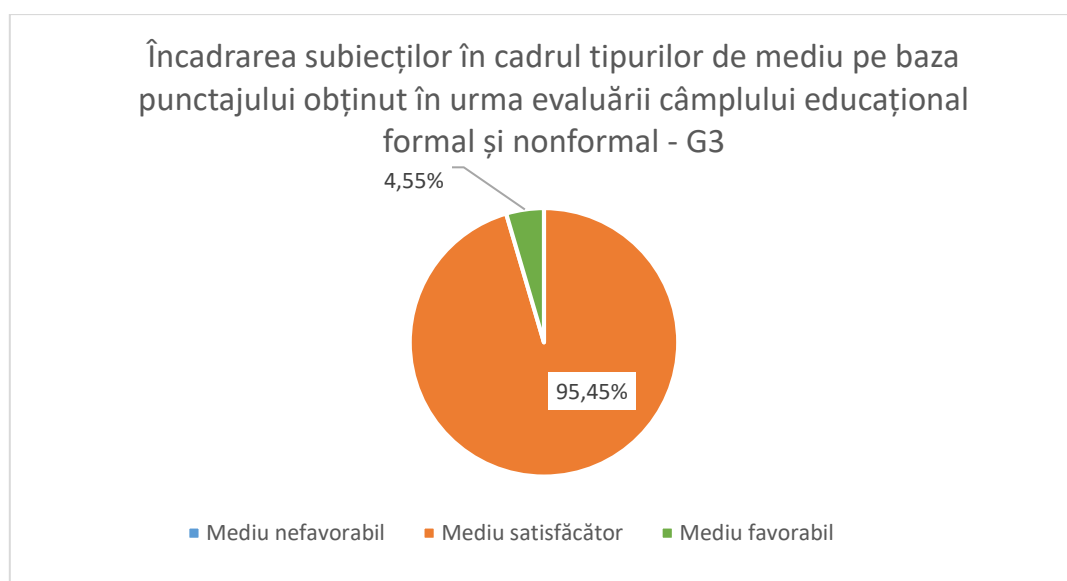


Figura 11. Încadrarea subiecților în cadrul tipurilor de mediu pe baza punctajului obținut în urma evaluării mediului educațional – G3

Pe baza mediei dintre punctajul obținut în urma evaluării educatoarei și a părinților, 95,45% din subiecți au fost încadrați în tipul de mediu satisfăcător și doar 4,55% în cadrul mediului favorabil (figura 11)

Tabelul 10. Punctajele obținute de copii pe componenta câmpului educațional formal și nonformal din perspectiva ambilor respondenți – G37

GRĂDINIȚA NR. 37				
Cod subiect	Punctaj global educatoare/mediu (Itemi B1-B10+Itemi I.1-I.5)	Punctaj mediu părinți (Itemi I.1-I.15)	Media celor două evaluări	Încadrare mediu pe baza mediei
G37S1	34	35	34,50	SATISFĂCĂTOR
G37S2	33	32	32,50	SATISFĂCĂTOR
G37S3	35	36	35,50	SATISFĂCĂTOR
G37S4	33	32	32,50	SATISFĂCĂTOR
G37S5	34	38	36	SATISFĂCĂTOR
G37S6	34	38	36	SATISFĂCĂTOR
G37S7	33	36	34,50	SATISFĂCĂTOR
G37S8	33	35	34	SATISFĂCĂTOR
G37S9	34	37	35,50	SATISFĂCĂTOR
G37S10	34	35	34,50	SATISFĂCĂTOR
G37S11	33	35	34	SATISFĂCĂTOR
MEDIA	33,64	35,36	34,50	SATISFĂCĂTOR

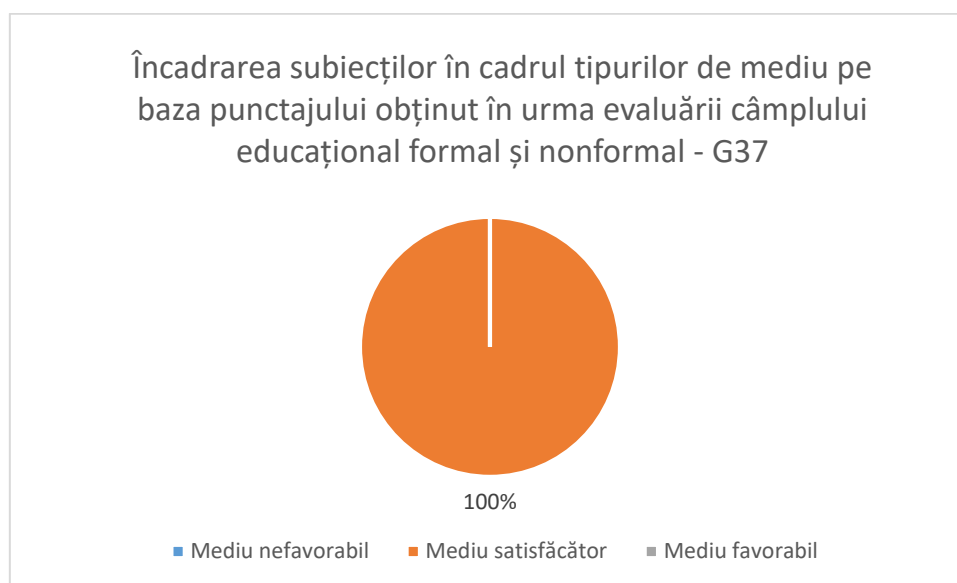


Figura 12. Încadrarea subiecților în cadrul tipurilor de mediu pe baza punctajului obținut în urma evaluării mediului educațional – G37

Pe baza mediei dintre punctajul obținut în urma evaluării educatoarei și a părinților, 100% din subiecți au fost încadrați în tipul de mediu satisfăcător (figura 12).

Tabelul 11. Punctajele obținute de copii pe componenta câmpului educațional formal și nonformal din perspectiva ambilor respondenți, GH

GRĂDINIȚA HEIDI				
Cod subiect	Punctaj global educatoare/mediu (Itemi B1-B10+Itemi I.1-I.5)	Punctaj mediu părinți (Itemi I.1-I.15)	Media celor două evaluări	Încadrare mediu pe baza mediei
GHS1	50	46	48,00	FAVORABIL
GHS2	47	41	44,00	FAVORABIL
GHS3	48	43	45,50	FAVORABIL
GHS4	47	38	42,50	FAVORABIL
GHS5	50	46	48,00	FAVORABIL
GHS6	48	42	45,00	FAVORABIL
GHS7	47	40	43,50	FAVORABIL
MEDIA	48,14	42,29	45,21	FAVORABIL

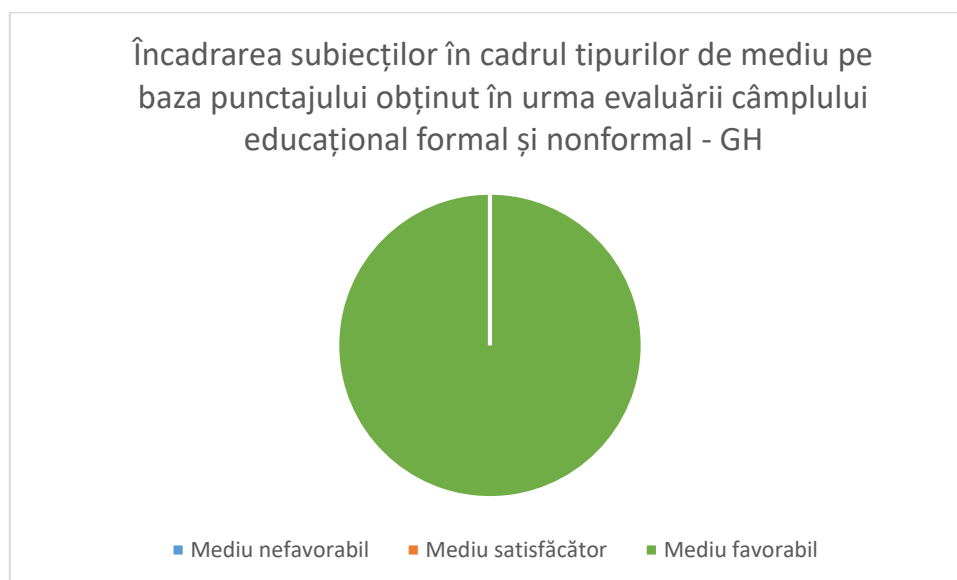


Figura 13. Încadrarea subiecților în cadrul tipurilor de mediu pe baza punctajului obținut în urma evaluării mediului educațional – G3

Pe baza mediei dintre punctajul obținut în urma evaluării educatoarei și a părinților, 100% din subiecți au fost încadrați în tipul de mediu favorabil (figura 13).

Figura 14 redă aprecierea generală a calității mediului educațional frecventat de cei 40 de copii evaluați, rezultată din media aritmetică a aprecierilor generale ale educatoarelor și cele ale părinților referitoare la această componentă. În acest sens, 96,97% din copiii de la grădinițele de stat au fost încadrați în tipul de mediu satisfăcător, și doar 3,03% în tipul de mediu favorabil, în timp ce toți copiii (100%) de la grădinițele private au fost încadrați în tipul de mediu favorabil.

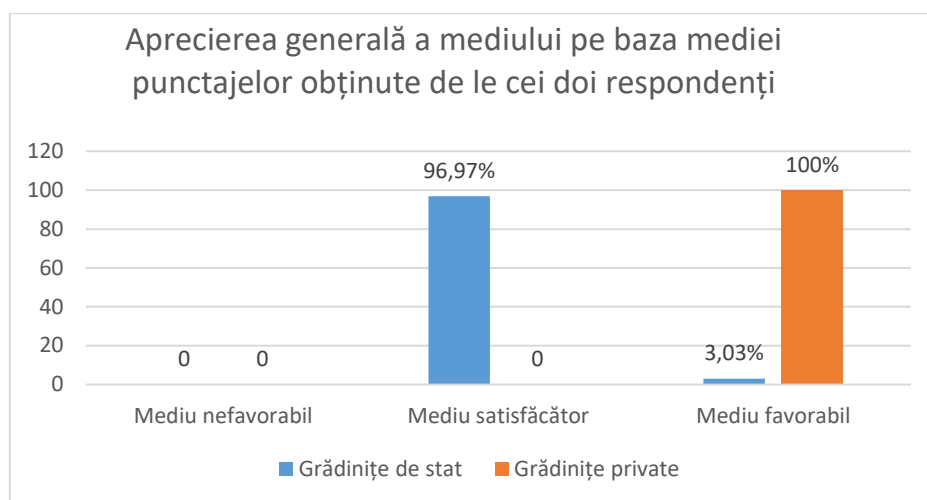


Figura 14. Aprecierile generale a calității mediului educațional în funcție de forma de proprietate a grădiniței pe baza mediei punctajelor obținute de la cei doi respondenți (educatoare și părinți)

VI.4.3 Analiza comparativă a aprecierilor educatoarelor referitoare la calitatea mediului educațional în funcție de forma de proprietate a grădiniței

În analiza statistică a datelor referitoare la mediul educațional din perspectiva educatoarelor, calculele au fost efectuate numai cu punctajele obținute la cei 5 itemi ai părții I a Chestionarului nr. 1, deoarece așa cum am mai precizat în subcapitolul V.3.2.3.1 *Procedura de interpretare a punctajului aferent calității mediului educațional*, ceilalți itemi referitori la mediu (B1→B10), investighează aspecte care sunt unice pentru toți copiii din grupă. Din acest motiv nu poate fi calculată valoarea lui t și pragul de semnificație al acestuia, întrucât toate răspunsurile unui subgrup la itemii respectivi sunt identice.

Pentru a măsura existența unor diferențe semnificative în ceea ce privește aprecierile educatoarelor la cei 5 itemi ai părții I a Chestionarului nr. 1 pentru copiii care frecventează grădinițele de stat ($N=33$) și pentru cei care le frecventează pe cele private ($N=7$) s-a utilizat testul t pentru eșantioane independente. Valorile, pragurile de semnificație ale t -ului, precum și mediile de apreciere pentru cele două subgrupuri sunt redată în tabelul 12.

Tabelul 12. Compararea aprecierilor educatoarelor referitoare la mediul educațional în relație cu copiii evaluați, în funcție de forma de proprietate a grădiniței frecventate de către aceștia

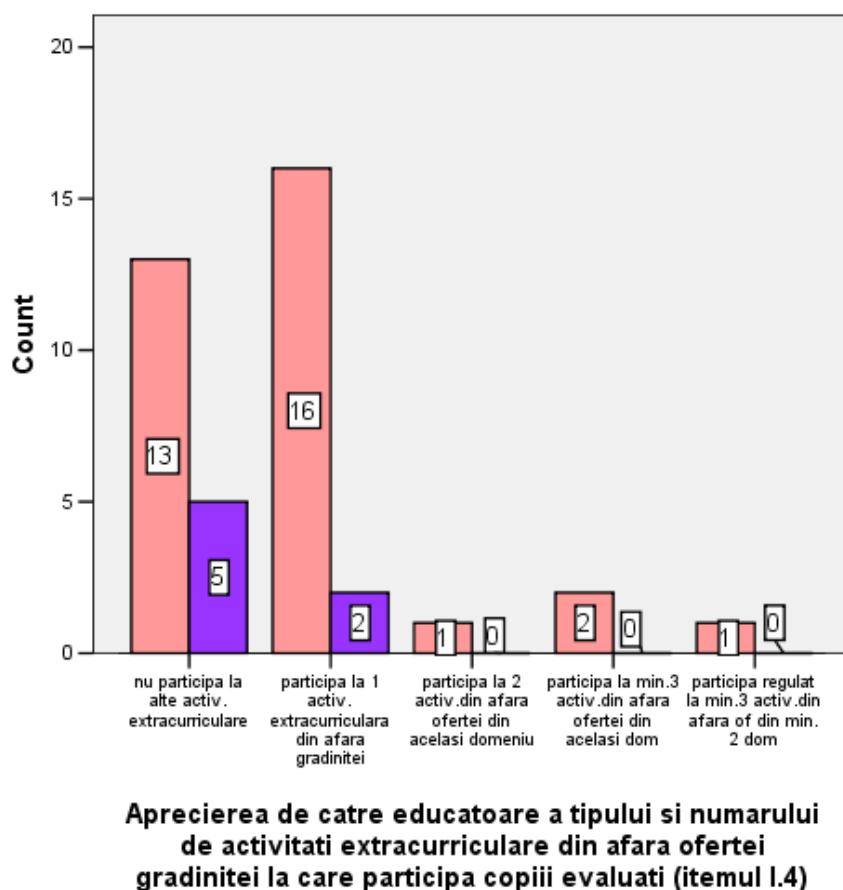
	t	Sig. 2-tailed	Media	
			Grădiniță de stat (N=33)	Grădiniță privată (N=7)
I.1. Aprecierea de către educatoare a propriei relații cu copiii evaluați	---	---	4,00	4,00
I.2. Aprecierea de către educatoare a propriei relații cu părinții copiilor evaluați	---	---	3,00	3,00
I.3. Aprecierea de către educatoare a tipului și numărului de activități extracurriculare din oferta grădiniței la care participă copiii evaluați	1,19	.240	2,42	2,86
I.4. Aprecierea de către educatoare a tipului și numărului de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii evaluați	2,25	.037	0,85	0,29
I.5. Aprecierea de către educatoare a măsurii în care activitățile extracurriculare influențează comportamentul de adaptare al copiilor evaluați	---	---	2,00	4,00

Legendă: t = valoarea lui t ; sig. (2-tailed) = nivelul de semnificație de 5% al lui t (intervalul de încredere este de 95%)

În cazul itemilor I.1, I.2 și I.5 nu poate fi calculată valoarea lui t și pragul de semnificație al acestuia, întrucât toate răspunsurile unui subgrup la itemii respectivi sunt identice.

Pentru ca diferențele să fie considerate semnificative, nivelul de semnificație al lui t (sig. 2-tailed) trebuie să fie mai mic decât 0,05. Cu cât nivelul de semnificație este mai mic, cu atât diferențele dintre subgrupuri sunt mai semnificative.

Analizând datele din tabelul de mai sus, constatăm că există *diferențe semnificative* între aprecierile educatoarelor pentru cele 2 subgrupuri, copiii lor din grădinițele de stat și cei din grădinițele private, în ceea ce privește **răspunsurile la 1** singur item din partea I a Chestionarului nr. 1 respectiv: tipul și numărul de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii evaluați (**itemul I.4**). Figura 15 redă grafic acest item din partea I a Chestionarului nr. 1 în cazul căruia există diferențe semnificative de aprecieri ale copiilor din perspectiva educatoarelor acestora, în funcție de forma de proprietate a grădiniței pe care aceștia o frecventează.



$t = 2,25$

$(p < 0,05)$

Copii din grădiniță de stat = 0,85

Copii din grădiniță privată = 0,29

Legenda: ■ copii din grădiniță de stat; ■ copii din grădiniță privată

Figura 15. Diferențe de aprecieri ale părinților subgrupurilor de copii în ceea ce privește numărul de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii lor (itemul I.4)

Media de apreciere de către educatoare a tipului și numărului de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii evaluați este semnificativ mai mare ($t = 2,25$, $p < .05$) pentru copiii care frecventează o grădiniță stat decât pentru cei care frecventează o grădiniță privată. Conform aprecierilor educatoarelor, în medie, preșcolarii din grădinițele de stat participă la un număr mai mare de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței, comparativ cu preșcolarii din grădinițele private. Acest lucru se datorează în mare parte faptului că grădinițele private dispun de o ofertă de activități extracurriculare mult mai bogată decât grădinițele de stat, care acoperă majoritatea domeniilor experiențiale, motiv pentru care copiii care le frecventează rareori au motive să participe la activități extracurriculare din afara acestora.

VI.4.4 Analiza comparativă a aprecierilor părinților referitoare la calitatea mediului educațional în funcție de forma de proprietate a grădiniței

Aprecierile părinților referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu proprii copii evaluați sunt determinate de răspunsurile acestora la itemii I.1 → I.15 din partea I a Chestionarului nr. 2.

Pentru a măsura existența unor diferențe semnificative în ceea ce privește aprecierile părinților la cei 15 itemi ai părții I a Chestionarului nr. 2 pentru copiii care frecventează grădinițele de stat (N=33) și pentru cei care le frecventează pe cele private (N=7), s-a utilizat testul t pentru eșantioane independente. Valorile, pragurile de semnificație ale t-ului, precum și mediile de apreciere pentru cele două subgrupuri sunt redată în tabelul 13.

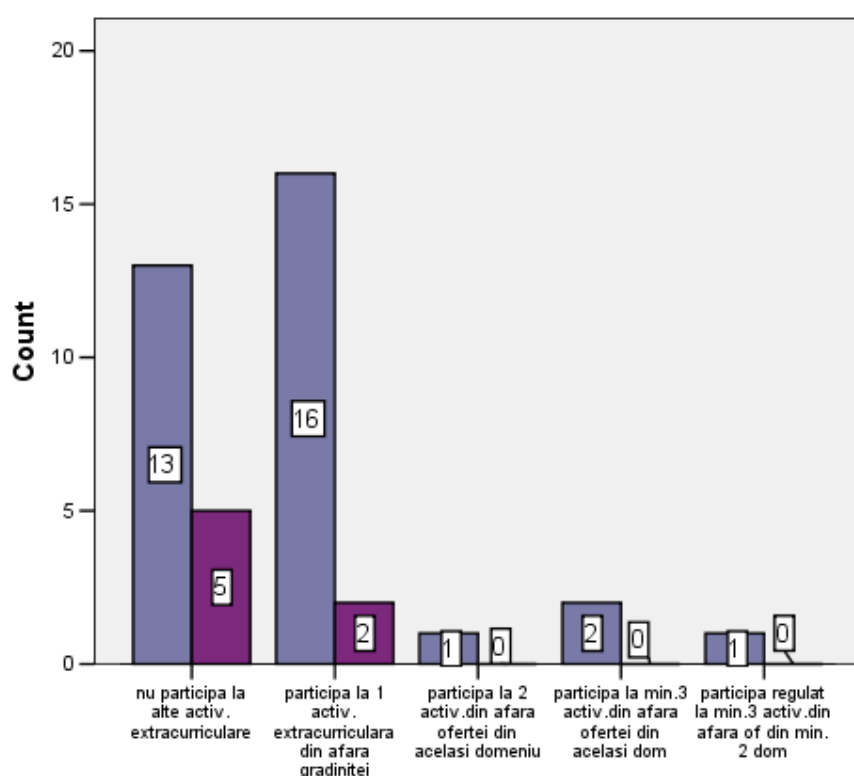
Tabelul 13. Compararea aprecierilor părinților referitoare la mediul educațional în relație cu proprii copii, în funcție de forma de proprietate a grădiniței frecventate de către aceștia

	t	Sig. 2- tailed	Media	
			Grădiniță de stat (N=33)	Grădiniță privată (N=7)
I.1. Aprecierea de către părinți a atitudinii educatoarei față de copiii lor	8,16	.000	3,09	4,00
I.2. Aprecierea de către părinți a propriei relații cu educatoarea copiilor lor	3,50	.001	3,15	3,71
I.3. Aprecierea de către părinți a tipului și numărului de activități extracurriculare din oferta grădiniței la care participă copiii lor	1,19	.240	2,42	2,86
I.4 și I.5.. Aprecierea de către părinți a tipului și numărului de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii lor	2,25	.037	0,85	0,29
I.6. Aprecierea de către părinți a măsurii în care activitățile extracurriculare influențează comportamentul de adaptare al copiilor lor	0,63	.532	2,88	2,71
I.7. Aprecierea de către părinți a motivației alegerii grădiniței pe care o frecventează copiii lor	3,46	.004	2,30	3,57
I.8. Aprecierea de către părinți a măsurii în care grădinița pe care o frecventează copiii lor corespunde așteptărilor	0,77	.468	2,97	2,88
I.9. Aprecierea de către părinți a ambianței și atmosferei din grădinița pe care o frecventează copiii lor	2,49	.042	2,91	3,43
I.10. Aprecierea de către părinți a frecvenței cu care educatoarea le comunică rezultatele obținute de copiii lor	0,61	.548	3,58	3,71
I.11. Aprecierea de către părinți a ofertei de activități extracurriculare pe care o prezintă grădinița d.p.d.v. al numărului și diversității acestora	---	---	2,00	4,00
I.12. Aprecierea de către părinți a metodelor folosite de grădiniță pentru promovarea activităților extracurriculare din oferta proprie	---	---	2,00	4,00

I.13. Aprecierea de către părinți a apariției unor modificări la nivelul comportamentului fixat al copilului, apărute în urma practicării regulate a activităților extracurriculare	1,04	.306	2,70	2,43
I.14. Aprecierea de către părinți a numărului de modificări comportamentale semnificative sau majore apărute în comportamentul copiilor lor ca urmare a practicării regulate a activităților extracurriculare	0,56	.579	1,82	1,57
I.15. Aprecierea de către părinți a frecvenței participării la activități comune cu copiii lor	0,61	.547	2,97	3,14

Legendă: t = valoarea lui t ; sig. (2-tailed) = nivelul de semnificație de 5% al lui t (intervalul de încredere este de 95%)

În cazul itemilor I.11 și I.12 nu poate fi calculată valoarea lui t și pragul de semnificație al acestuia, întrucât toate răspunsurile unui subgrup la itemii respectivi sunt identice.



$t = 2,25$

($p < 05$)

Copii din grădiniță de stat = 0,85

Copii din grădiniță privată = 0,29

Aprecierea de către părinți a tipului și numărului de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii lor (itemii I.4 și I.5)

Legendă: ■ copii din grădiniță de stat; ■ copii din grădiniță privată

Figura 16. Diferențe de aprecieri ale părinților subgrupurilor de copii în ceea ce privește tipul și numărul de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii lor (itemul I.4)

Media de apreciere de către părinți a tipului și numărului de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii lor este semnificativ mai mare ($t = 2,25$, $p < .05$) pentru copiii care frecventează o

grădiniță stat decât pentru cei care frecventează o grădiniță privată. Conform aprecierilor părinților, în medie, preșcolarii din grădinițele de stat participă la un număr mai mare de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței, comparativ cu preșcolarii din grădinițele private.

Având în vedere faptul că, atât din perspectiva educatoarelor, cât și din perspectiva părinților media de apreciere a tipului și numărului de activități derulate în afara ofertei grădiniței este semnificativ mai mare pentru copiii care frecventează grădinițe de stat **putem confirma prima ipoteză a studiului preliminar, conform căreia o ofertă educațională extracurriculară variată atrage mai mulți participanți la activitățile proprii unității de învățământ.**

VI.5.2 Aprecierile generale ale respondenților referitoare partea a II-a chestionarelor cu privire la gradul de adaptare comportamentală a copiilor evaluați

Aprecierile generale ale educatoarelor și ale părinților celor 40 de copii evaluați referitoare la gradul lor de adaptare comportamentală au fost determinate în baza punctajelor totale obținute de către cele 2 categorii de respondenți la itemii părții a II-a Chestionarelor nr.1 și nr.2, conform procedeele descrise la subcapitolul V.3.2.3.2 Procedura de interpretare a punctajului aferent comportamentului adaptativ.

Tabelele 14, 15 și 16 redau punctajele totale ale copiilor evaluați din cele 3 trei grădinițe participante în acest studiu, rezultate din aprecierile educatoarelor și cele ale părinților privind comportamentul adaptativ.

Tabelul 14. Punctajele obținute de copii pe componenta comportamentului adaptat – G3

Copilul evaluat	Punctajul părinților privind comportamentul de adaptare	Punctajul educatoarei privind comportamentul de adaptare	Media celor două evaluări	Tipul de adaptare
G3S1	45	41	43	ADAPTARE BUNĂ
G3S2	52	52	52	ADAPTARE FOARTE BUNĂ
G3S3	38	36	37	ADAPTARE DIFICILĂ INTERMITENT TENSIONALĂ
G3S4	46	45	45,5	ADAPTARE BUNĂ
G3S5	45	42	43,5	ADAPTARE BUNĂ
G3S6	51	51	51	ADAPTARE FOARTE BUNĂ
G3S7	39	39	39,5	ADAPTARE DIFICILĂ INTERMITENT TENSIONALĂ
G3S8	42	43	42,5	ADAPTARE BUNĂ
G3S9	44	43	43,5	ADAPTARE BUNĂ
G3S10	49	47	48	ADAPTARE BUNĂ
G3S11	50	46	48	ADAPTARE BUNĂ
G3S12	43	42	42,5	ADAPTARE BUNĂ
G3S13	45	44	44,5	ADAPTARE BUNĂ

G3S14	51	48	49,5	ADAPTARE BUNĂ
G3S15	51	52	51,5	ADAPTARE FOARTE BUNĂ
G3S16	46	42	44	ADAPTARE BUNĂ
G3S17	44	42	43	ADAPTARE BUNĂ
G3S18	46	43	44,5	ADAPTARE BUNĂ
G3S19	47	47	47	ADAPTARE BUNĂ
G3S20	49	46	47,5	ADAPTARE BUNĂ
G3S21	41	41	41	ADAPTARE BUNĂ
G3S22	48	44	46	ADAPTARE BUNĂ
Media	46,05	44,33	45,20	ADAPTARE BUNĂ

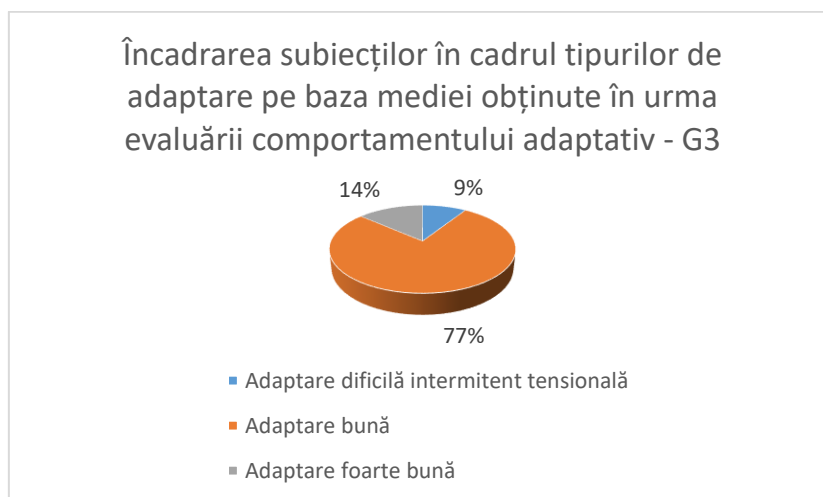


Figura 17. Încadrarea subiecților în cadrul tipurilor de adaptare pe baza punctajului obținut în urma evaluării comportamentului – G3

În urma prelucrării răspunsurilor obținute de la educatoarele și părinții copiilor de la Grădinița cu program prelungit nr. 3 pentru a II-a parte a celor două chestionare, am constatat faptul că, 14% din subiecți se încadrează în intervalul aferent tipului de adaptare foarte bună, 77% în intervalul tipului de adaptare bună, în timp ce doar 9% fac parte din tipul de adaptare dificilă intermitent tensională (figura 17).

Tabelul 15. Punctajele obținute de copii pe componenta comportamentului adaptat – G37

Copilul evaluat	Punctajul părinților privind comportamentul de adaptare	Punctajul educatoarei privind comportamentul de adaptare	Media celor două evaluări	Tipul de adaptare
G37S1	45	44	44,5	ADAPTARE BUNĂ
G37S2	37	41	39	ADAPTARE DIFICILĂ INTERMITENT TENSIONALĂ
G37S3	43	43	43	ADAPTARE BUNĂ
G37S4	39	37	38	ADAPTARE DIFICILĂ INTERMITENT TENSIONALĂ
G37S5	48	47	47,5	ADAPTARE BUNĂ
G37S6	50	51	50,5	ADAPTARE BUNĂ
G37S7	44	42	43	ADAPTARE BUNĂ
G37S8	40	39	39,5	ADAPTARE BUNĂ
G37S9	51	48	49,5	ADAPTARE BUNĂ
G37S10	44	42	43	ADAPTARE BUNĂ
G37S11	40	39	39,5	ADAPTARE BUNĂ
Media	43,73	43	43,36	ADAPTARE BUNĂ

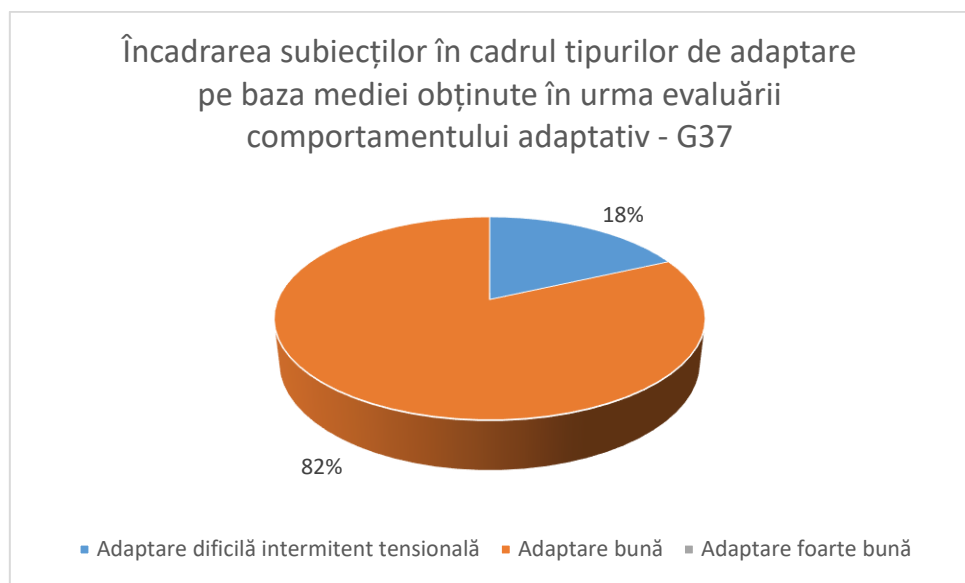


Figura 18. Încadrarea subiecților în cadrul tipurilor de adaptare pe baza punctajului obținut în urma evaluării comportamentului – G37

În urma prelucrării răspunsurilor obținute de la educatoarele și părinții copiilor de la Grădinița cu program normal nr. 37 pentru a II-a parte a celor două chestionare, am constatat că, 18% din subiecți se încadrează în intervalul aferent tipului de adaptare foarte bună, și 82% cadrul tipului de adaptare bună (figura 18).

Tabelul 16. Punctajele obținute de copii pe componenta comportamentului adaptat – GH

Copilul evaluat	Punctajul părinților privind comportamentul de adaptare	Punctajul educatoarei privind comportamentul de adaptare	Media celor două evaluări	Tipul de adaptare
GHS1	51	54	52,5	ADAPTARE FOARTE BUNĂ
GHS2	45	46	45,5	ADAPTARE BUNĂ
GHS3	49	49	49	ADAPTARE BUNĂ
GHS4	47	48	47,5	ADAPTARE BUNĂ
GHS5	50	54	52	ADAPTARE FOARTE BUNĂ
GHS6	47	48	47,5	ADAPTARE BUNĂ
GHS7	43	44	43,5	ADAPTARE BUNĂ
Media	47,43	49	48,21	ADAPTARE BUNĂ

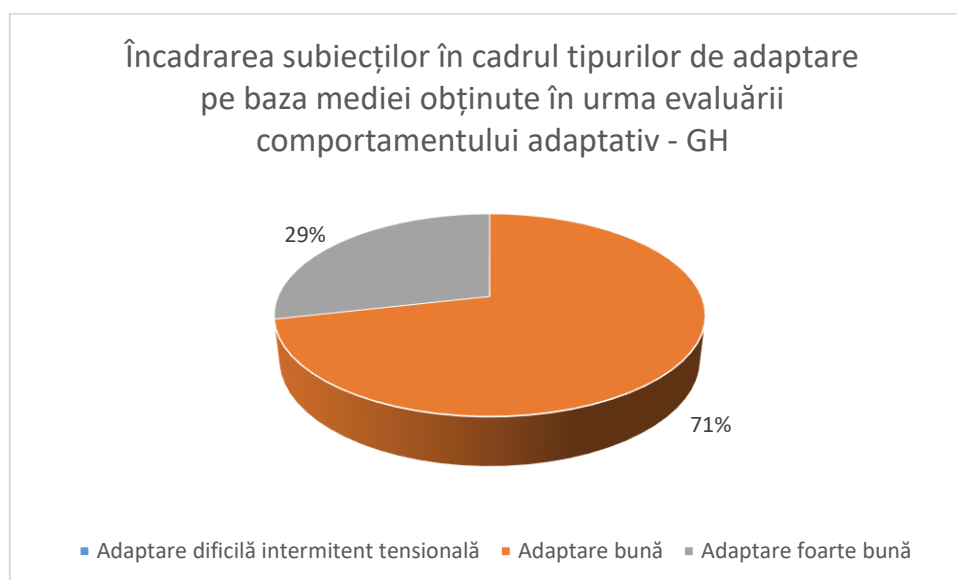


Figura 19. Încadrarea subiecților în cadrul tipurilor de adaptare pe baza punctajului obținut în urma evaluării comportamentului – GH

În urma prelucrării răspunsurilor obținute de la educatoarele și părinții copiilor care frecventează Grădinița Heidi pentru a II-a parte a celor două chestionare, am constatat faptul că, 29% din subiecți se încadrează în intervalul aferent tipului de adaptare foarte bună, și 71% în cadrul tipului de adaptare bună (figura 19).

În final, figura 20 redă media de adaptare comportamentală a celor 40 de copii evaluați, rezultată din media aritmetică a aprecierilor generale ale educatoarelor și cele ale părinților referitoare la această componentă. În acest sens, 12% din copiii evaluați de la grădinițele de stat s-au încadrat în tipul de „Adaptare dificilă intermitent tensională”; 79% la tipul de „Adaptare bună” și 9% la tipul de „Adaptare foarte bună”. În comparație cu aceștia, 71% din copiii de la grădinița

privată s-au încadrat la tipul de „Adaptare bună” și 9% la tipul de „Adaptare foarte bună”.

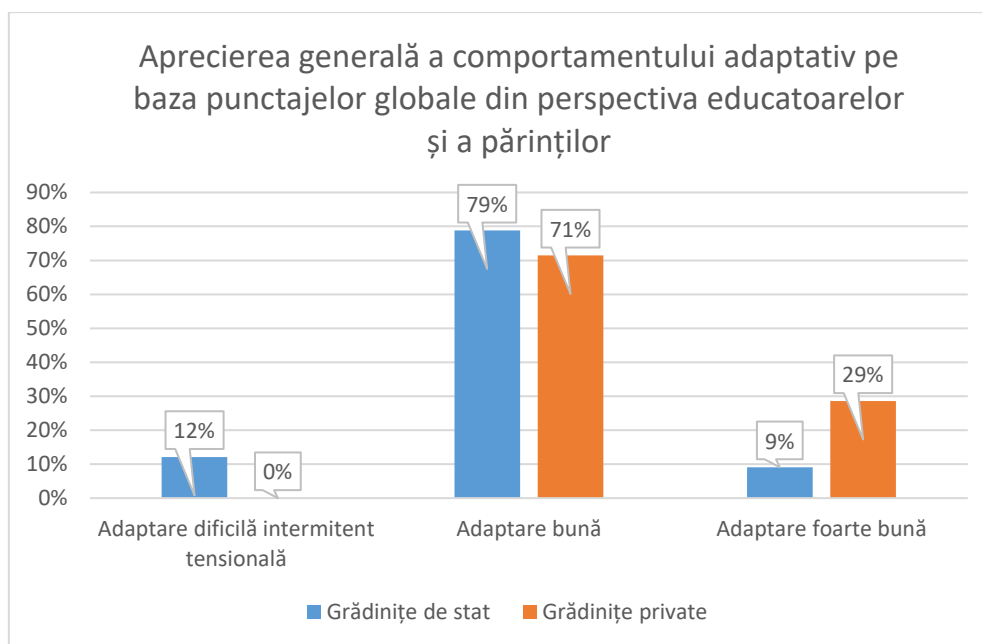


Figura 20. Media de adaptare comportamentală a copiilor evaluați din perspectiva educatoarelor și a părinților în funcție de forma de proprietate a grădiniței

VI.6.2 Verificarea relațiilor pozitive semnificative statistic între calitatea mediului educațional în relație cu copiii preșcolari și capacitatea lor de adaptare

În această parte urmărim stabilirea unor relații pozitive, semnificative statistic, între punctajele totale obținute de cele 2 categorii de respondenți, respectiv, educatoare și părinți, la cele 2 aspecte studiate: mediul educațional și comportamentul adaptativ al copiilor, cu scopul de a confirma cea de a doua ipoteză a studiului preliminar conform căreia „gradul de percepție a mediului educațional corelează cu capacitatea de adaptare a copilului.” Această ipoteză generală a fost împărțită în 2 ipoteze specifice.

- Ipoteza specifică 2.1 *Aprecierile generale ale educatoarelor referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu copiii preșcolari și cele referitoare la capacitatea de adaptare a acestora, corelează pozitiv semnificativ.*

În vederea verificării veridicității acestei ipoteze, am utilizat corelațiile bivariante Pearson pentru a determina existența unor relații pozitive semnificative statistic între: aprecierile educatoarelor referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu copiii evaluați (punctaj total al educatoarelor la partea I a chestionarului nr. 1) și cele referitoare la capacitatea de adaptare a acestora (punctaj total al educatoarelor la partea a II-a chestionarului nr. 1). Valorile și pragurile de semnificație ale corelațiilor se regăsesc în tabelul 17.

Tabelul 17. Corelarea aprecierilor educatoarelor referitoare la calitatea mediului educațional cu cele referitoare la gradul de adaptare a copiilor evaluați

	Aprecierea calității mediului educațional de către educatoare	
	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p) 2-tailed
Aprecierea gradului de adaptare comportamentală a copiilor evaluați, de către educatoare	.834**	.000

Legendă: r = valoarea coeficientului de corelație; p = nivelul de semnificație al lui r

* = r este semnificativ, având $p < .05$ (probabilitatea de a obține această corelație e < de 0,05);

** = r este foarte semnificativ, având $p < .01$ (probabilitatea de a obține această corelație e < 0,01)

Pentru ca relațiile să fie considerate semnificative, nivelul de semnificație al lui r (sig. 2-tailed) trebuie să fie mai mic decât 0,05. Cu cât nivelul de semnificație este mai mic, relația dintre variabile este mai semnificativă.

Analizând corelația din tabelul de mai sus, observăm că aceasta este semnificativă statistică și pozitivă, ceea ce înseamnă că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile (sunt direct proporționale)..

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .834$, $p < .01$) între aprecierile educatoarelor referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu copiii evaluați și cele referitoare la capacitatea de adaptare a acestora. Cu cât educatoarele percep mediul educațional în relație cu copiii evaluați ca fiind mai favorabil, cu atât apreciază nivelul comportamentului adaptativ al acestora ca fiind mai bun.

Având în vedere corelația menționată, care este semnificativă din punct de vedere statistic, putem **confirma prima ipoteză specifică de cercetare**.

- Ipoteza specifică 2.2. *Aprecierile generale ale părinților referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu copiii preșcolari și cele referitoare la capacitatea de adaptare a acestora, corelează pozitiv semnificativ.*

În vederea verificării veridicității acestei ipoteze, am utilizat corelațiile bivariate Pearson pentru a determina existența unor relații pozitive semnificative statistic între: aprecierile părinților referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu copiii evaluați (punctaj total al părinților la partea I a chestionarului nr. 2) și cele referitoare la capacitatea de adaptare a acestora (punctaj total al părinților la partea a II-a chestionarului nr. 2). Valorile și pragurile de semnificație ale corelațiilor se regăsesc în tabelul 18.

Tabelul 18. Corelarea aprecierilor educatoarelor referitoare la calitatea mediului educațional cu cele referitoare la gradul de adaptare a copiilor evaluați

	Aprecierea calității mediului educațional de către părinții copiilor	
	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p) 2-tailed
Aprecierea nivelului comportamentului adaptativ al copiilor evaluați, de către părinții acestora	.742**	.000

Legendă: r = valoarea coeficientului de corelație; p = nivelul de semnificație al lui r

* = r este semnificativ, având $p < .05$ (probabilitatea de a obține această corelație e < de 0,05);

** = r este foarte semnificativ, având $p < .01$ (probabilitatea de a obține această corelație e < 0,01)

Pentru ca relațiile să fie considerate semnificative, nivelul de semnificație al lui r (sig. 2-tailed) trebuie să fie mai mic decât 0,05. Cu cât nivelul de semnificație este mai mic, relația dintre variabile este mai semnificativă.

Analizând corelația din tabelul de mai sus, observăm că aceasta este semnificativă statistică și pozitivă, ceea ce înseamnă că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile (sunt direct proporționale).

Există o relație pozitivă înalt semnificativă ($r = .742$, $p < .01$) între aprecierile părinților referitoare la calitatea mediului educațional în relație cu copiii lor și cele referitoare la capacitatea de adaptare a acestora. Cu cât părinții percep mediul educațional în relație cu copiii lor ca fiind mai favorabil, cu atât apreciază nivelul comportamentului adaptativ al acestora ca fiind mai bun.

Având în vedere corelația menționată, care este semnificativă din punct de vedere statistic, putem confirma cea de-a doua ipoteză specifică de cercetare.

Având în vedere confirmarea ambelor ipoteze specifice, **putem confirma și cea de-a doua ipoteză generală de cercetare**, afirmând faptul că există relații pozitive semnificative statistic între gradul de percepere a mediului educațional în relația cu copilul și nivelul capacității de adaptare al acestora, atât prin prisma aprecierilor educatoarelor, cât și ale părinților copiilor evaluați.

VI.6.3 Verificarea relațiilor pozitive semnificative statistic între capacitatea de adaptare a copiilor și nivelul de dezvoltare psihomotrică a acestora

În această parte urmărim stabilirea unor relații pozitive, semnificative statistic, între punctajele totale obținute de cele 2 categorii de respondenți, respectiv, educatoare și părinți, la dimensiunea comportamentului adaptativ al copiilor și mediile de evaluare a psihomotricității acestora cu scopul de a confirma cea de a treia ipoteză a studiului preliminar conform căreia, comportamentul adaptativ se corelează cu nivelul de achiziții psihomotrice al copiilor. Valorile și pragurile de semnificație ale corelațiilor se regăsesc în tabelul 19.

Tabelul 19. Corelarea aprecierilor referitoare la gradul de adaptare comportamentală a copiilor cu nivelul de dezvoltare psihomotrică a acestora

	Nivelul de dezvoltare psihomotrică a copiilor	
	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p) 2-tailed
Aprecierea de către educatoare a nivelului comportamentului adaptativ al copiilor evaluați	.898**	.000
Aprecierea de către părinți a nivelului comportamentului adaptativ al copiilor evaluați	.861**	.000
Media comportamentului adaptativ	.906**	.000

Legendă: r = valoarea coeficientului de corelație; p = nivelul de semnificație al lui r

* = r este semnificativ, având $p < .05$ (probabilitatea de a obține această corelație e $<$ de 0,05);

** = r este foarte semnificativ, având $p < .01$ (probabilitatea de a obține această corelație e $<$ 0,01)

Pentru ca relațiile să fie considerate semnificative, nivelul de semnificație al lui r (sig. 2-tailed) trebuie să fie mai mic decât 0,05. Cu cât nivelul de semnificație este mai mic, relația dintre variabile este mai semnificativă.

Analizând corelațiile din tabelul de mai sus, observăm că atât aprecierile educatoarelor, cât și ale părinților, precum și media acestora referitoare la componenta comportamentului adaptativ al copiilor corelează semnificativ statistic cu nivelul de achiziții psihomotrice ale acestora. Toate corelațiile sunt pozitive, ceea ce înseamnă că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile (sunt direct proporționale). Aceste corelații sunt redată grafic în figurile 21-23.

Există o relație pozitivă înalt semnificativă ($r = .898$, $p < .01$) între aprecierile educatoarelor referitoare la nivelul comportamentului adaptativ al copiilor evaluați și nivelul lor de achiziții psihomotrice. Cu cât capacitatea de adaptare a copiilor este mai bună, din perspectiva educatoarelor acestora, cu atât nivelul lor de achiziții psihomotrice este mai bun.

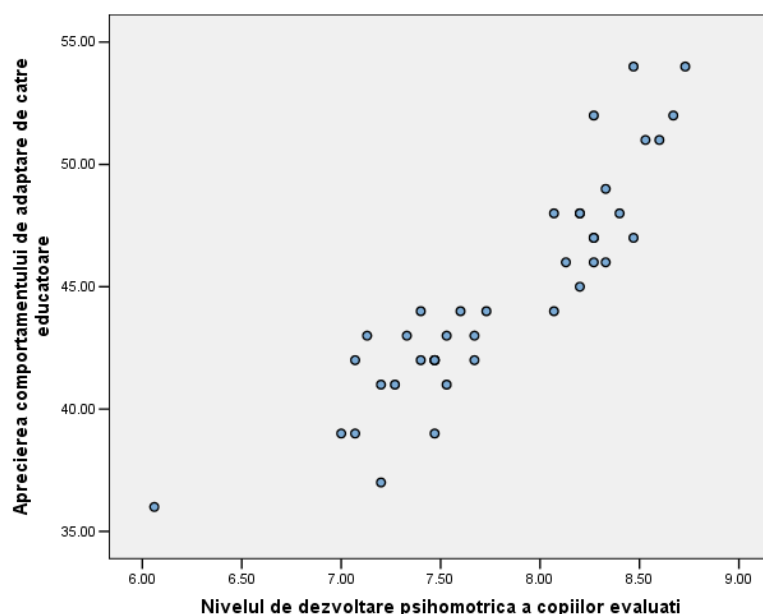


Figura 21. Corelarea aprecierilor educatoarelor referitoare la nivelul comportamentului adaptativ al copiilor evaluați cu nivelul de dezvoltare psihomotrică a acestora

Există o relație pozitivă înalt semnificativă ($r = .861$, $p < .01$) între aprecierile părinților referitoare la nivelul comportamentului adaptativ al copiilor lor și nivelul lor de achiziții psihomotrice. Cu cât nivelul comportamentului adaptativ al copiilor este mai bun, din perspectiva părinților acestora, cu atât nivelul lor de achiziții psihomotrice prezintă un nivel mai bun.

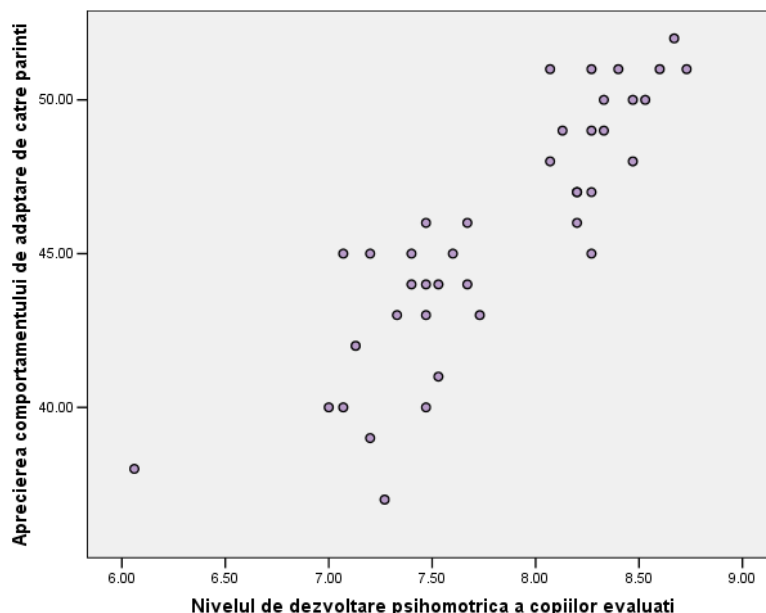


Figura 22. Corelarea aprecierilor părinților referitoare la gradul de nivelul comportamentului adaptativ al copiilor lor cu nivelul de achiziții psihomotrice ale acestora

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .906, p < .01$) între media aprecierilor educatoarelor și părinților referitoare la nivelul comportamentului adaptativ al copiilor și nivelul lor de achiziții psihomotrice. Cu cât comportamentul adaptativ al copiilor este mai bun, din perspectiva educatoarelor și a părinților acestora, cu atât nivelul lor achizițiilor psihomotrice este prezintă un nivel mai bun.

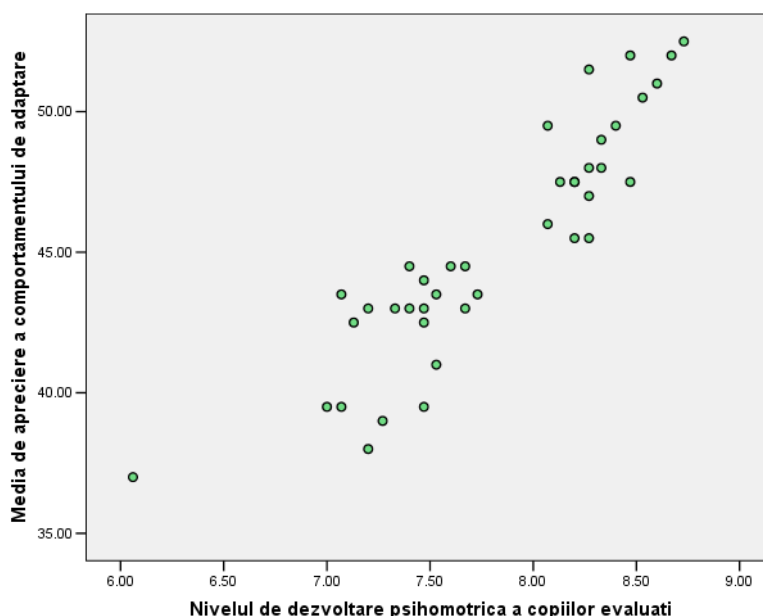


Figura 23. Corelarea mediei de adaptare comportamentală a copiilor lor cu nivelul de dezvoltare psihomotrică a acestora

Având în vedere corelațiile prezentate, putem confirma și cea de-a treia ipoteză generală de cercetare, afirmând faptul că există relații pozitive semnificative statistic între comportamentul adaptativ al copiilor preșcolari, atât din perspectiva educatoarelor, cât și din cea a părinților, și nivelul lor de achiziții psihomotrice.

Concluzii privind ipotezele de cercetare ale studiului preliminar

Rezultatele cercetării au fost surprinzătoare, în sensul în care s-au confirmat în totalitate toate cele 3 ipoteze de cercetare.

Referitor la **prima ipoteză generală**, conform căreia *o ofertă educațională extracurriculară variată atrage mai mulți participanți la activitățile proprii unității de învățământ*, în urma analizării și interpretării datelor, *atât din perspectiva educatoarelor, cât și din perspectiva părinților media de aprecierea a tipului și numărului de activități derulate în afara ofertei grădiniței este semnificativ mai mare pentru copiii care frecventează grădinițe de stat.*

Atât din perspectiva educatoarelor, cât și din perspectiva părinților, în medie, preșcolarii din grădinițele de stat participă la un număr mai mare de activități extracurriculare *din afara ofertei grădiniței*, comparativ cu preșcolarii din grădinițele private. În acest sens putem constata că mediul educațional din

grădinițele private este mai favorabil în relație cu copiii, comparativ cu mediul educațional din grădinițele de stat, prin prisma faptului că le oferă o gamă mult mai variată de activități extracurriculare, din domenii experiențiale diverse, motiv pentru care acești copii participă foarte rar la alte activități extracurriculare din afara ofertelor grădinițelor private.

Referitor la **cea de-a doua ipoteză generală**, „*Gradul de percepție al mediului educațional corelează cu capacitatea de adaptare al copilului;*”, aceasta a cuprins 2 ipoteze specifice referitoare la aprecierile făcute de către fiecare categorie de respondenți respectiv: educatoarele și părinții copiilor evaluați.

Analiza și interpretarea datelor a confirmat existența unor corelații pozitive semnificative statistic între aprecierile celor 2 componente ale chestionarelor, respectiv: calitatea mediului educațional în relație cu copiii evaluați (partea I) și nivelul comportamentului adaptativ al acestora (partea a II-a), din ambele perspective: atât a educatoarelor, cât și a părinților:

Confirmarea celor 2 ipoteze specifice a dus la confirmarea celei de-a doua ipoteze generale de cercetare.

Referitor la **cea de-a treia ipoteză generală**, „Comportamentul adaptativ al copiilor se corelează cu nivelul de achiziții psihomotrice al acestora.”, și aceasta s-a confirmat, prin relațiile înalt semnificative existente între aprecierile celor doi respondenți referitoare la nivelul comportamentului adaptativ al copiilor evaluați și nivelul lor de achiziții psihomotrice, fiind **demonstrată în acest fel importanța unei bune dezvoltări psihomotrice a copiilor în vederea formării unei conduite adaptative eficiente în rândul preșcolarilor:**

Concluzii privind relațiile semnificative colaterale ipotezelor generale ale studiului preliminar

- În urma analizării și interpretării aprecierilor referitoare la climatul educațional realizate de către părinți, au rezultat diferențe semnificative în funcție de forma de proprietate a unității de învățământ în privința aspectelor: atitudinea educatoarei față de copii; relația părinților cu educatoarea; numărul de activități extracurriculare din afara ofertei grădiniței la care participă copiii; motivația alegerii grădiniței și ambianța și atmosfera din cadrul grădiniței). Aprecierile referitoare la comportamentul adaptativ realizate de către educatoare, au rezultat diferențe semnificative în funcție de forma de proprietate a unității de învățământ în privința aspectelor: oferirea ajutorului din proprie inițiativă, pentru realizarea diferitelor sarcini; relatarea întâmplărilor din viața lor zilnică; demonstrarea empatiei emoționale sau fizice față de alți copii; solicitarea ajutorului adulților atunci când întâmpină dificultăți și cunoașterea propriilor semnele de identificare folosite în grădiniță. În baza comparării mediilor de apreciere de către educatoare și de către părinți pentru cele 2 subgrupuri de copii, cei din grădinițele de stat și cei din grădinițele private, s-a constatat că, în medie, mediul educațional din grădinițele private e mai favorabil în relație cu copiii,

comparativ cu mediul educațional din grădinițele de stat și că adaptarea comportamentală a copiilor din grădinițele private este mai bună, comparativ cu a copiilor din grădinițele de stat.

- Au rezultat diferențe semnificative în privind nivelul de achiziții psihomotrice a copiilor în funcție de forma de proprietate a grădiniței pe care o frecventează. În baza comparării mediilor de apreciere pentru subgrupurile de copii, s-a constatat că, în medie, cei din grădinițele private au un nivel de dezvoltare psihomotrică mult mai bun, comparativ cu subiecții din grădinițele de stat.

Prezenta cercetare este valoroasă, întrucât evidențiază rolul unui climat educațional favorabil în buna adaptare a copiilor preșcolari și în dezvoltarea eficientă a psihomotricității acestora, climat care pentru a fi favorabil necesită, printre altele, o ofertă variată de activități extracurriculare din domenii experiențiale cât mai diverse, inclusiv din cel psihomotoric.

Propuneri pentru experimentul de bază

- Elaborarea și implementarea modulată a unor activități extracurriculare pe fond psihomotoric la nivelul unității de învățământ „G37”, care conform datelor statistice a obținut cel mai mic punctaj la toate cele trei direcții de investigare.
- Programele care vor fi concepute vor respecta strategia didactică a tratării temelor în mod integrat, astfel încât fiecare domeniu de dezvoltare colateral cercetării noastre să fie suport de achiziție comportamentală bazată pe manifestări de tip psihomotor.

PARTEA A III – A

CONTRIBUȚII PERSONALE PRIVIND AMELIORAREA COMPORTAMENTULUI ADAPTATIV AL PREȘCOLARILOR DIN GRUPA MARE PRIN IMPLEMENTAREA PROGRAMULUI DE ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE INTEGRATE PE FOND MOTOR

CAPITOLUL VII. ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA CERCETĂRII DE BAZĂ

VII.1 Premisele cercetării de bază

Premisele enunțate în această etapă a cercetării își au originea în substratul teoretico-metodic al primei părți, precum și în datele prelevate în urma parcurgerii cercetării preliminare din a II-a parte a cercetării.

În acest context formulăm următoarele:

- există decalaje semnificative între ofertele educaționale ale grădinițelor care diferă prin statut. Ne referim la importanța pe care unitățile de învățământ preșcolar private le acordă activităților educative nonformale, fapt ce se reflectă prin gama variată de poziții extracurriculare întreprinse în cadrul ofertelor propuse;
- în general, domeniile experiențiale sunt tratate prin intermediul unor activități de învățare înguste, înțelegând prin acest lucru rezolvarea sarcinilor de predare-învățare prin intermediul unui singur domeniu abordat ca disciplină tradițională. Acest fapt, determină dificultăți în abordarea actului didactic de o manieră integrată (conform cerințelor din programă) și, de asemenea, defavorizează parcursul experiențial al copilului care este lipsit de posibilitatea de a face interconexiuni între evenimente, procese și fenomene (lipsă de interdisciplinaritate);
- menirea oricărei grădinițe este de a pregăti copilul pentru școală iar această pregătire, noi considerăm că nu este reflectată de informațiile sau achizițiile distincte pe care el le posedă prin parcurgerea învățământului preșcolar, ci de comportamentul adaptativ al acestuia față de toate situațiile pe care viața i le oferă, atât în mediul familial, social și în ultimă instanță în mediul școlar (ca parte a celui social) în care el se va dezvolta ca persoană pe parcursul a cel puțin 10 ani de studiu.
- există în domeniul sportului și educației fizice o paletă extrem de generoasă de activități care pe lângă angrenarea motricității vehiculează o serie de valori, atitudini și comportamente care depășesc indubitabil manifestarea motrică a individului, apelând la procese psihice și socio-afective variate, ce îmbogățesc din perspectivă experimentală personalitatea copilului, dându-i încredere în sine, recunoașterea

colegilor ca indivizi cu aceleași preocupări și valori, iar pe adulți ca sprijinitori ai propriilor dezvoltări.

VII.2. Scopul, sarcinile și ipotezele cercetării de bază

VII.2.1 Pornind de la argumentele enunțate mai sus, scopul cercetării de bază este acela de a implementa la nivelul unei grădinițe de stat, o strategie didactică bazată pe șase tipuri de activități extracurriculare sportive, fiecare dintre acestea având o metodologie proprie de realizare a temelor integrate prevăzute în documentele de planificare oficiale. Ca așteptări, vom urmări două direcții: dezvoltarea psihomotrică și ameliorarea comportamentului adaptativ al preșcolarilor, în vederea facilitării tranziției acestora la cerințele educaționale generale ale învățământului primar.

VII.2.2 În consens cu scopul afirmat, pentru cercetarea de bază formulăm următoarele ipoteze:

1. Parcurgerea unor activități extracurriculare derulate pe fond psihomotor, determină ameliorări ale unor componente ale capacității motrice regăsite în fișa de evaluare standard a preșcolarului.
2. Există relații pozitive semnificative statistic între frecvențele de participare a preșcolarilor la activitățile extracurriculare din programul experimental și nivelul lor de dezvoltare psihomotrică, măsurat la finalizarea programului.
3. Există o corelație semnificativă între nivelul achizițiilor integrate, reflectate prin comportamentul adaptativ al copilului și frecvența cu care acesta participă la activitățile motrice extracurriculare din oferta educațională a unității de învățământ.
4. Abordarea multidisciplinară a experiențelor de învățare prin intermediul activităților motrice extracurriculare, determină achiziționarea unor cunoștințe, valori, atitudini și capacități concretizate într-un nivel îmbunătățit al comportamentului adaptativ al copilului.

VII.2.3 Obiectivele cercetării de bază:

- studiul literaturii de specialitate și a unor documente oficiale (documente de planificare, programe școlare, planuri de învățământ, legislație), în concordanță cu cercetarea de bază;
- întocmirea planului de organizare a cercetării de bază și alcătuirea lotului de subiecți;
- elaborarea conținutului programului de activități extracurriculare și a metodologiei de urmărire a temelor anuale și a subtemelor integrate prevăzute în documentele de planificare oficiale;
- aprecierea nivelului de psihomotricitate al subiecților cu care se derulează cercetarea de bază;
- derularea experimentului de bază prin aplicarea programului de activități extracurriculare, în anul școlar 2013 – 2014;

- adaptarea testului Portage la specificul cercetării de bază;
- aplicarea testului Portage la nivelul grupei experimentale și prelucrarea statistico-matematică a datelor obținute;
- evaluarea nivelului de psihomotricitate pe direcția deprinderilor motrice utilitar-aplicative și a capacității de aplicare a deprinderilor motrice însușite;
- urmărirea comportamentului subiecților înscriși în clasa pregătitoare în anul școlar 2014-2015 și aplicarea unui chestionar învățătoarelor, la sfârșitul primului semestru, în vederea surprinderii nivelului comportamentului adaptativ manifestat de subiecții cercetării în perioada de tranziție către învățământul primar
- analiza comparativă a rezultatelor obținute de subiecții cu care s-a derulat cercetarea de bază și a celorlalți copii din clasă care nu au participat la programul de activități extracurriculare;
- formularea concluziilor finale privind experimentul de bază și efectele pe care l-a avut programul de activități extracurriculare asupra comportamentului adaptativ al preșcolarilor aflați în perioada de tranziție.

VII.3.2. Metoda experimentului

Eșantionul cu care s-a derulat cercetarea de bază a fost alcătuit din 21 copii din grupa mare (10 fete și 11 băieți) a Grădiniței cu program normal nr. 37, cu vârste cuprinse între 5-6 ani. Aplicarea efectivă a programului de activități extracurriculare s-a realizat în perioada 30.09.2013 – 13.06.2014. Primele două săptămâni au fost destinate prezentării programului de activități extracurriculare și pentru realizarea înscrierilor pentru activitățile alese. Ultima săptămână din an a fost destinată încheierii programului prin înregistrarea datelor privind testările finale.

În ceea ce privește *locațiile desfășurării cercetării de bază*, majoritatea activităților extracurriculare au fost derulate în cadrul instituției (șah, gimnastică, educație prin jocuri de mișcare, activități de outdoor – parțial), însă activitățile care au necesitat un mediu specific, precum schiul și înotul, s-au derulat în Poiana Brașov, respectiv bazinul de la Complexul Agreement Tâmpa.

Ultima etapă a cercetării de bază s-a întins până la încheierea primului semestru al anului școlar 2014-2015. În această perioadă, s-a avut în vedere evaluarea nivelului comportamentului adaptativ al câtorva dintre subiecții care au participat la programul de activități extracurriculare din anul precedent, și compararea rezultatelor obținute cu cele ale colegilor de clasă, non-participanți din clasa pregătitoare.

Odată cu încheierea experimentului de bază, educatoarea ne-a furnizat o listă cu unitățile de învățământ pentru care au optat părinții copiilor, cu ocazia trecerii acestora în învățământul primar.

Pe baza acestei liste, au fost identificați 6 subiecți cu scopul urmăririi comportamentului de adaptare al acestora, manifestat în perioada de tranziție către învățământul primar.

Motivul pentru care aceștia au fost aleși pentru derularea ultimului pas al experimentului nostru a fost faptul că ei au fost înscriși la aceeași școală, Școala Generală Nr. 12 din Brașov. Ceilalți copii cu care am derulat experimentul în anul școlar 2013-2014, ar fi fost foarte greu de urmărit, pentru că au fost înscriși în școli și/sau clase diferite ne mai formând un grup.

În acest context, cercetarea a cuprins patru evaluări, după cum urmează:

- la sfârșitul anului școlar 2012-2013 a avut loc *evaluarea nivelului de psihomotricitate al subiecților* care termină grupa mijlocie (testare inițială);
- la sfârșitul anului școlar 2013-2014:
 - o a fost aplicat *testul Portage în vederea evaluării comportamentului adaptativ* al acelorași subiecți, aflați în grupa mare;
 - o a avut loc *evaluarea nivelului de psihomotricitate (testare finală)* și înregistrarea datelor în fișa individuală a fiecărui subiect;
- la sfârșitul primului semestru al anului școlar 2014-2015 a fost aplicat chestionarul pentru *evaluarea comparativă a nivelului comportamentului adaptativ* al subiecților angrenați în cercetarea de bază și a celorlalți colegi din clasa pregătitoare.

Variabila independentă a constat în aplicarea programului de activități extracurriculare propus, care a fost implementat în cadrul Grădiniței cu program normal nr. 37 din Brașov.

Variabila dependentă a fost dată de ameliorarea nivelului de dezvoltare psihomotrică și a comportamentului adaptativ, în urma aplicării programului de activități extracurriculare desfășurate și parcurse în anul școlar 2013-2014.

VII.3.3 Metoda observației pedagogice

În experimentul cercetării de bază, această metodă a fost utilizată în vederea urmăririi și înregistrării nivelului de dezvoltare psihomotrică al copiilor angrenați.

În vederea înregistrării datelor, a fost elaborată o fișă individuală de evaluare a dezvoltării psihomotrice, care a fost completată în prezența noastră de către educatoare. Această fișă a fost preluată și adaptată după „Fișa de evaluare pentru copiii de 5-6 ani”, propusă pentru anul școlar 2013-2014 de către Ministerul Educației Naționale.

Modalitatea de înregistrare a datelor a fost adaptată în vederea delimitării mai clare a diferențelor pe care la prezintă subiecții evaluați la componenta psihomotrică. În acest sens, calificativelor de: comportament absent, comportament în dezvoltare și comportament însușit, le-au fost atribuite câte un interval de note după cum urmează: 4, 5-7 și 8-10.

VII.3.4 Metoda Portage - evaluarea comportamentului copilului

Portage este un test de evaluare a copiilor cu vârste de până la 6 ani, care ajută la crearea unei idei asupra aptitudinilor și stadiului la care ar trebui să se afle copilul la o anumită vârstă și unde anume este copilul în mod real în momentul evaluării și în același timp poate da o imagine exactă asupra zonelor rămase neacoperite, care necesită sprijin.

În testul Portage (ca la marea majoritate a testelor de evaluare a comportamentului adaptativ), există 5 arii de dezvoltare și o secțiune destinată pentru stimularea sugarului.

Domeniile de dezvoltare sunt care intră în componența acestui test sunt: socializare, limbaj, autoservire, cognitiv și motor. Între aceste arii există o suprapunere necesară. În acest sens, comportamentele manifestate într-una sau mai multe domenii de dezvoltare, servesc ca abilități necesare pe baza cărora copilul poate executa noi abilități dintr-o altă arie de dezvoltare.

Comportamentele care compun inventarul de abilități sunt bazate pe dezvoltarea normală. Aceste secvențe nu sunt urmărite însă în mod fidel de către copii, deoarece aceștia pot sări complet peste anumite comportamente sau pot învăța comportamente care nu sunt cuprinse în această listă.

Comportamentele sunt înșiruite secvențial în fiecare arie de la naștere la 6 ani.

Grila de evaluare (Anexa 6) trebuie completată începând cu itemul numărul 1 de la fiecare secțiune. Comportamentul existent se încercuiește, iar cel lipsă rămâne neîncercuit în grila de evaluare.

O sarcină va fi încercuită, numai în cazul în care aceasta poate îndeplinită de către copil în mod uzual și, în general, corect. Dacă el îndeplinește sarcina numai din când în când și/sau incomplet, cu ajutor sau nesatisfăcător, aceasta va fi trecută în inventarul comportamentelor lipsp sau care necesită sprijin. („Prezentarea scalei Portage”, n.d., p.2)

Pentru evaluarea copiilor care nu prezintă deficiențe, se va începe cu completarea itemilor de la nivelul de vârstă cu un an mai mic decât vârsta cronologică a copilului. În cazul copiilor care prezintă întârzieri chiar într-una din ariile de dezvoltare, testul se va începe prin completarea itemilor prevăzuți pentru nivelul de vârstă cu doi ani mai jos decât vârsta lui cronologică a acestora.

Dacă răspunsurile sunt afirmative în proporție de 90% pentru un anumit palier de vârstă, se va trece mai departe, la următorul.

În momentul în care se ajunge la un interval de vârstă la care copilul *nu poate îndeplini mai mult de 50% - 60%* dintre itemi, se trece la intervalul imediat superior, unde pot exista două variante:

- se constată că abilitățile prevăzute pentru acest palier sunt îndeplinite satisfăcător într-un procent de 30% – 50%. În acest caz, procentele obținute vor fi cumulate, cu procentele de la palierul anterior, întrunindu-se în acest fel condițiile cerute de 90% necesare pentru a putea stabili vârsta mentală, care se va situa la penultimul interval de vârstă evaluat.
- se constată că, nici minimul de 30 % dintre abilitățile prevăzute pentru acest palier nu pot fi îndeplinite satisfăcător de către copil. În acest caz, intervalul de vârstă la care copilul poate răspunde la maxim 50% – 60% dintre itemi, este considerată performanța maximă a copilului și relevă nivelul său de dezvoltare („Prezentarea scalei Portage”, n.d., p.3)

În urma evaluării, se calculează corelația dintre vârsta cronologică și cea mentală, rezultând un coeficient de dezvoltare (QD), care ne va releva gradul de dezvoltare a copilului. Rezultatul obținut poate arăta o concordanță reală între vârsta cronologică și cea mentală, ceea ce înseamnă că subiectul se afla la un nivel de dezvoltare specific vârstei sale. De asemenea rezultatul, poate atrage atenția asupra unor neconcordanțe între vârsta cronologică și cea mentală. Aceste neconcordanțe pot fi în sens descendent (copilul prezintă întârzieri în dezvoltare) sau în sens ascendent (copilul se află la un nivel superior de dezvoltare).

Media aritmetică între cele 5 secțiuni reprezintă vârsta mentală a copilului: (Limbaj + Cognitiv + Motor + Autoservire + Socializare):5 = VÂRSTA MENTALĂ (VM)..

Coeficientul de dezvoltare (QD) se calculează cu ajutorul formulei: $QD = (VM:VC) \times 100$

VII.3.4.1 Adaptarea metodei Portage la profilul cercetării de bază

Motivul principal pentru care am ales această metodă este faptul că, ea se regăsește în setul de instrumente de expertizare și evaluare cuprins în Ordinul 6552/2011 emis de Ministrul Educației, Cercetării, Tineretului Și Sportului. În urma analizei efectuate asupra metodelor folosite pentru evaluarea comportamentului adaptativ, prezentate și în Capitolul IV.3.3 Evaluarea comportamentului adaptativ, am considerat că această metodă este ideală, atât din punctul de vedere al conținutului, cât și din punct de vedere al accesibilității.

Având în vedere faptul că, subiecții care au fost angrenați în cercetarea de bază nu au prezentat deficiențe de niciun fel, am preluat din inventarul de abilități doar comportamentele înșiruite pentru palierul de vârstă 5-6 ani.

Variantele de răspuns afirmative și negative, au fost înlocuite de o scală Likert cu 5 valori cărora li s-au atribuit calificativele: într-o foarte mică măsură, într-o mică măsură, într-o oarecare măsură, într-o mare măsură și într-o foarte mare măsură. Acestea, la rândul lor, au fost codificate cu diferite culori (tabelul 20).

Tabelul 20. Scara Portage adaptată

Calificativ	într-o foarte mică măsură	într-o mică măsură	într-o oarecare măsură	într-o mare măsură	într-o foarte mare măsură
Punctaj aferent	1	2	3	4	5

În urma evaluării, pentru fiecare subiect s-a completat scara Portage pentru secvența de vârstă de 5-6 ani, obținând astfel un profil comportamental al copilului, din care reies atât punctele forte, cât și cele care necesită sprijin.

Coeficientul de dezvoltare a fost înlocuit cu media punctelor obținute/domenii de dezvoltare. În acest context, punctajul propriu (PP) al copilului a fost calculat în felul următor:

PP = (media domeniului – socializare + media domeniului – limbaj + media domeniului – autoservire + media domeniului – cognitiv + media domeniului – motor):5

VII.3.5 Metoda chestionarului

În cadrul cercetării noastre, am aplicat un chestionar destinat învățătoarelor din clasele pregătitoare la care au fost înscriși o parte din subiecții angrenați în cercetarea de bază și care au fost urmăriti pe parcursul primului semestru din anul școlar 2014-2015.

Conținutul acestui chestionar a fost întocmit în urma analizei detaliate a mai multor instrumente de măsurare a comportamentelor și abilităților pe care copiii trebuie să le posede la începerea treptei primare de învățământ. Din această multitudine de itemi cu care ne-am întâlnit pe parcursul analizei noastre, am ales să formulăm mai ales întrebări referitoare la comportamentele a căror dezvoltare este favorizată de predarea integrată a conținuturilor de învățare și la abilitățile/competențele adaptative (Anexa 7). Având în vedere faptul că, în cadrul programul nostru de activități extracurriculare s-a pus mare accent pe abordarea integrată a temelor și pe îmbunătățirea comportamentului adaptativ al copiilor, am considerat că prin evaluarea tipurilor de comportament sus menționate, am putea surprinde cel mai ușor diferențele dintre subiecții care au participat la activitățile din cadrul programului și cei care în perioada preșcolară nu au participat la un astfel de program.

Pe lângă datele respondenților, chestionarul cuprinde 15 itemi cu răspunsuri închise, de tipul alegerii unei variante de răspuns din 4 posibile posibile, dispuse pe o scală Likert de la 1 (în foarte mică măsură/foarte rar) la 4 (în foarte mare măsură/aproape întotdeauna).

Variantelor de răspuns li s-a acordat un punctaj cuprins între valorile 1 și 4 puncte, conform Baremului de punctaj prezentat în Anexa 8.

În ceea ce privește interpretarea chestionarului, s-a calculat punctajul propriu pe componenta comportamentului adaptativ, care a reieșit din suma punctelor aferente răspunsurilor primite la cele 15 întrebări. Pe baza acestui punctaj, fiecare elev a fost încadrat într-unul dintre cele șase tipuri de adaptare stabilite pentru această etapă a cercetării (tabelul 21), având la bază tipurile de adaptare formulate Șchiopu, (1997, p. 131).

În acest sens, cele șase tipuri de adaptare au fost: adaptare foarte bună – 51-60 puncte, adaptare bună – 41-50 puncte, adaptare medie – 31-40 puncte, adaptare dificilă – 21-30 puncte, adaptare foarte slabă/(proastă) – 11-20 puncte și neadaptare – 1-10 puncte. Conținutul comportamental aferent tipurilor de adaptare a fost conturat pe marginea celor mai frecvente domenii de dezvoltare, care stau la baza majorității testelor de evaluare a comportamentului adaptativ.

Tabelul 21. Interpretarea punctajului aferent comportamentului adaptativ al copiilor evaluați

Tip de adaptare	Interval	Nivelul de realizare al comportamentelor	Lista comportamentelor
Adaptare foarte bună	51-60 puncte	în foarte mare măsură	- își controlează exprimarea sentimentelor, mai ales a celor negative (afectiv) - respectă regulile impuse de regimul de școală; (social) - stabilește rapid relații cu copiii și își corelează acțiunile și interesele cu cele ale copiilor din grup și este integrat în colectiv(social) - relatează cu acuratețe întâmplări din experiența sa zilnică și își argumentează opiniile personale (limbaj); - manifestă comportament activ și creativ în timpul derulării activităților (cognitiv); - manifestă flexibilitate în gândire în vederea rezolvării situațiilor problemă (cognitiv); - este capabil să stabilească relații între concepte, fenomene și procese din diferite domenii și să coreleze situațiile de învățare cu cele din viața cotidiană (cognitiv) - dovedește autonomie în diverse activități, tratează cu responsabilitate sarcinile, se autoapreciază corect și are încredere în forțele proprii (autoservire); - este capabil să prevadă un pericol și ia măsurile necesare de precauție (autoservire și motor);

CAPITOLUL VIII. METODOLOGIA DE APLICARE A PROGRAMULUI DE ACTIVITĂȚII EXTRACURRICULARE

VIII.1 Descrierea programului de cercetare

Programul de activități extracurriculare propriu a cuprins șase activități sportive după cum urmează: activități outdoor, educație prin jocuri de mișcare, schi, gimnastică de bază, înot și șah.

Principalele documente de planificare care au servit ca reper pentru implementarea conținuturilor extracurriculare propuse de metodologia noastră sunt: Graficul anual de eșalonare a temelor anuale de studiu (tabelul 22) și Planificarea anuală a activităților instructiv-educative (tabelul 23). Aceste documente ne-au fost puse la dispoziție de către educatoarea grupei experimentale.

După studierea documentelor de planificare am devoltat Graficul anual de eșalonare a temelor integrate de studiu cu o secțiune pentru Activitățile extracurriculare și extrașcolare, în cadrul căreia am prevăzut cele șase activități sportive cuprinse în programul nostru. Din această eșalonare a conținuturilor am desprins ulterior perioadele exacte de derulare a activităților extracurriculare prevăzute în programul experimental, și pe baza lor am elaborat Planificarea anuală a activităților extracurriculare/extrașcolare (programul propriu) (tabelul 24)

Pe lângă faptul că, prin aplicarea acestui program urmărim ameliorarea nivelului de dezvoltare psihomotrică și a comportamentului adaptativ al copiilor, dorim totodată să îmbogățim repertoriul metodologic al predării integrate. În acest sens, toate conținuturile noastre specifice au fost corelate cu temele anuale/proiectul și subtema curentă prevăzute în *Planificarea anuală a activităților instructiv-educative*. Planurile de lecție au fost concepute după o metodologie proprie. Pentru fiecare temă curentă am identificat domeniile experiențiale implicate (DLC, DȘT, DCGN, DEC, DPM) și obiectivele de referință aferente acestora pe baza cărora am formulat obiective operaționale. Sistemele de acționare alese pentru îndeplinirea obiectivelor propuse, au fost corelate cu tema anuală de studiu curentă cu scopul abordării integrate a conținuturilor. În acest fel, copiii au posibilitatea să experimenteze abordarea aceleiași teme prin mijloacele specifice educației fizice și sportului.

De asemenea, în cadrul planurilor de lecție am prevăzut și o secțiune destinată strategiilor de abordare integrată a temelor, prin care am urmărit formarea unei gândiri flexibile care să favorizeze stabilirea legăturilor existente dintre domeniile experiențiale implicate în realizarea temei curente. Prin secvențele de debriefing, copiii au fost încurajați să reflecte asupra experiențelor de învățare la care au fost supuși, să comunice și să își exprime opiniile personale.

În consens cu cele descrise, metodologia planificării unei activități prezintă următoarele secvențe:

- identificarea temei anuale de studiu, a proiectului și a subtemei;
- formularea obiectivelor de operaționale pe baza obiectivelor de referință ale domeniilor experiențiale implicate în activitatea curentă;

- elaborarea sistemelor de acționare integrate;
- identificarea și descrierea modalităților de realizare a legăturilor între domeniile experiențiale;
- formularea observațiilor privind comportamentul copiilor din grupă/pe domenii experiențiale.

**Tabelul 22. Eșalonarea anuală a temelor integrate de studiu și a activităților extracurriculare/extrașcolare
(programul propriu)**

GRAFICUL ANUAL DE EȘALONARE A TEMELOR INTEGRATE DE STUDIU (AN ȘCOLAR 2013/2014)

Grădinița cu program normal nr. 37

Grupa mare

Semestrul/luna și săptămâna		Eșalonarea temelor de studiu / Semestrul I																	Eșalonarea temelor de studiu / Semestrul II																					
		IX		X				XI				XII				I				II				III				IV		V				VI						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35				
Temele anuale de studiu	Cine sunt/suntem?	Evaluare						Vacanță						Vacanță						Vacanță intersemestrială					Șc. altfel: Să știi mai multe, să fi mai bun			Vacanță					Evaluare							
	Când, cum și de ce se întâmplă?																																							
	Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?																																							
	Cum planificăm/organizăm o activitate?																																							
	Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?																																							
	Ce și cum vreau să fiu?																																							
Activități extracurriculare și extrașcolare	Activități outdoor																																							
	Educație prin jocuri de mișcare																																							
	Schi																																							
	Gimnastică de bază																																							
	Înot																																							
	Șah																																							

LEG.

- Tema anuală de studiu curentă, derulată pe bază de proiect
- Tema anuală de studiu curentă → săptămână independentă
- Activități extracurriculare și extrașcolare
- Programul: "Școala altfel: Să știi mai multe, să fii mai bun"
- Vacanță



**Tabelul 23. Planificarea anuală a
activităților instructiv-educative**

NR. SĂPTĂMÂNĂ	PERIOADA	TEMA ANUALĂ	PROIECT	SUBTEMA
S1	16-20.09.2013	Evaluare inițială		Amintiri din vacanță
S2	23-27.09.2013			Amintiri de la grădiniță
S3	30.09-04.10.2013	Cine sunt/suntem?	Eu și lumea mea	În lumea fermecată a grădiniței
S4	07-11.10.2013			Familia mea
S5	14-18.10.2013			Corpul meu
S6	21-25.10.2013			Orașul unde locuiesc
S7	28.10-01.11.2013			Țara mea
VACANȚĂ				
S8	11-15.11.2013	Când, cum și de ce se întâmplă?	Toamna cea bogată	Îm place toamna! (fenomene ale naturii specifice)
S9	18-22.11.2013			Miresme de toamnă
S10	25-29.11.2013			Vitamine, vitamine, de la cine? (legume și fructe)
S11	02-06.12.2013			Pregătirea viețuitoarelor pentru iernat
S12	09-13.12.2013	Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?	săptămână independentă	Dăruind vei dobândi
S13	16-20.12.2013		săptămână independentă	În așteptarea Crăciunului
VACANȚĂ				
S14	06-10.01.2014	Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?	A fost odată...	Tinerețe-bătrânețe
S15	13-17.01.2014			Strămoșii noștri
S16	20-24.01.2014			Obiceiuri din străbuni
S17	27-31.01.2014			Lada de zestre a bunicii
VACANȚĂ INTERSEMESTRIALĂ				
S18	10-14.02.2014	Cine sunt/suntem?	Eu sunt, noi suntem	Descoperă cine ești
S19	17-21.02.2014			Eu și prietenii mei
S20	24-28.02.2014	Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?	săptămână independentă	Mărțisorul / Mamă dragă, te iubesc!
S21	03-07.03.2014	Când, cum și de ce se întâmplă?	Vine, vine primăvara!	Legume de primăvară

S22	10-14.03.2014			Natura se trezește la viață (fenomene naturale specifice)
S23	17-21.03.2014			Păsările călătoare
S24	24-28.03.2014			Florile, darurile primăverii
S25	01-04.04.2014	Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?	săptămână independentă	Sărbătorile pascale
S26	07-11.04.2014	Programul: Școala altfel: „Să știi mai multe, să fii mai bun”		
VACANȚĂ				
S27	23-25.04.2014	Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?	Și eu călătoresc	Mijloace de transport terestre
S28	28.04-02.05.2014			Mijloace de transport aeriene și maritime
S29	05.-09.05.2014	Cum planificăm/organizăm o activitate?	Cine face, cum face?	De pe câmp pe masa noastră
S30	12-16.05.2014			Cum se construiesc casele?
S31	19-23.05.2014			Haideți în excursie
S32	26-30.05.2014	Ce și cum vreau să fiu?	Vrem și noi să fim ca ei!	Ce voi fi când voi fi mare
S33	02-06.06.2014			Harnic, cinstit și bun
S34	10-13.06.2014			În curând voi fi școlar
S35	16-20.06.2014	Evaluare finală		Grădiniță, bun rămas!

**Tabelul 24. Planificarea anuală a activităților
extracurriculare/extrașcolare psihomotrice**

NR. SĂPTĂMÂNĂ	PERIOADA	ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE	FRECVENȚĂ/ SĂPTĂMÂNĂ	NR. LECȚII ALOCATE
S1 - S2	16-27.09.2013	- prezentarea programului de activități extracurriculare/ extrașcolare propuse pentru anul școlar curent; - înscrierea copiilor la activitățile sportive alese; - întocmirea grupelor și a orarului de derulare a activităților pe baza opțiunilor exprimate; - ședință cu părinții privind modul de organizare și desfășurare al activităților cuprinse în orar.	2x	4
S3-S7	30.09-01.11.2013	Activități de outdoor	1x	5
		Înot	1x	5
VACANȚĂ				
S8-S13	11.11-20.12.2013	Educație prin jocuri de mișcare	1x	6
		Gimnastică de bază	1x	6
VACANȚĂ				
S14-S17	06.01-31.01.2014	Schi	2x	8
VACANȚĂ INTERSEMESTRIALĂ				
S18 – S20	10.02-28.02.2014	Schi	2x	6
S21-S25	03.03-04.04.2014	Educație prin jocuri de mișcare	1x	5
		Șah	1x	5
S26	07-11.04.2014	Programul: Școala altfel: „Să știi mai multe, să fii mai bun”		
VACANȚĂ				
S27-S34	23.04-13.06.2014	Activități de outdoor	1x	8
		Înot	1x	8
S35	16.06-20.06.2014	- evaluare finală; - încheierea proiectului; - comunicarea concluziilor și a rezultatelor obținute în urma derulării programului de activități extracurriculare/ extrașcolare.	2x	2

În procesul de întocmire a orarului, s-a ținut cont de opțiunile părinților privind zilele destinate pentru derularea programului experimental. În final, activitățile extracurriculare au avut loc cu o frecvență de două ori pe săptămână, în zilele de marți și vineri (tabelul 25).

Tabelul 25. Orarul activităților extracurriculare din programul experimental
(an școlar 2013-2014)

SEMESTRUL I					
ZIUA	TIPUL DE ACTIVITATE	TIMPUL ALOCAT LECȚIEI	TIMP ADIȚIONAL*	DURATA INTEGRALĂ A ACTIVITĂȚII	TOTAL ORE/SEMESTRU
MARTI 13:00	ACTIVITĂȚI DE OUTDOOR	50 MINUTE	+10 MINUTE	60 MINUTE	5 x 1h = 5h
	EDUCAȚIE PRIN JOCURI DE MIȘCARE	50 MINUTE	+10 MINUTE	60 MINUTE	6 x 1h = 6h
	SCHI	60 MINUTE	+45 MINUTE	105 MINUTE	4 x 1,75h = 7h
VINERI 13:00	ÎNOT	50 MINUTE	+40 MINUTE	90 MINUTE	5 x 1,5 h = 7,5h
	GIMNASTICĂ DE BAZĂ	50 MINUTE	+10 MINUTE	60 MINUTE	6 x 1h = 6h
	SCHI	60 MINUTE	+45 MINUTE	105 MINUTE	4 x 1,75h = 7h
TOTAL					38,5h
SEMESTRUL II					
ZIUA	TIPUL DE ACTIVITATE	TIMPUL ALOCAT LECȚIEI	TIMP ADIȚIONAL*	DURATA INTEGRALĂ A ACTIVITĂȚII	TOTAL ORE/SEMESTRU
MARTI 13:00	SCHI	60 MINUTE	+45 MINUTE	105 MINUTE	3 x 1,75h = 5,25h
	EDUCAȚIE PRIN JOCURI DE MIȘCARE	50 MINUTE	+10 MINUTE	60 MINUTE	5 x 1h = 5h
	ACTIVITĂȚI DE OUTDOOR	50 MINUTE	+10 MINUTE	60 MINUTE	8 x 1h = 8h
VINERI 13:00	SCHI	60 MINUTE	+45 MINUTE	105 MINUTE	3 x 1,75h = 5,25h
	SAH	45 MINUTE	-	45 MINUTE	5 x 0,75h = 3,75h
	ÎNOT	50 MINUTE	+40 MINUTE	90 MINUTE	8 x 1,5 h = 12h
TOTAL					39,25h
TOTAL: SEMSTRUL I +SEMESTRUL II					77,75h

* timpul petrecut cu pregătirea copiilor pentru activitate, transportul acestora de la grădiniță la locul de desfășurare al activităților etc.

Volumul total al acestor activități a fost de 77,75 de ore (figura 24), ceea ce reprezintă o suplimentare de 8,89% a numărului de ore obligatorii (875 h) prevăzute în planul de învățământ (tabelul 26).

Tabelul 26. Plan de învățământ - nivel II

Intervalul de vârstă	Categorii de activități de învățare	Nr.de activități/săptămână		Nr.ore/tură, din norma cadrului didactic dedicate categoriilor de activități din planul de învățământ
		ON*	OP/OS*	
61 - 84 luni (5,1 - 7 ani)	Activități pe domenii experiențiale (integrate sau pe discipline)	10	+ 10	3h x 5 zile = 15h
	Jocuri și activități didactice alese	10	+ 5	1h x 5 zile = 5h
	Activități de dezvoltare personală	6	+ 11	1h x 5 zile = 5h
	TOTAL	26	+ 26	25 h

Notă: * Abrevieri pentru cele trei tipuri de program din grădinițe: normal (ON), prelungit (OP) și săptămânal (OS). La programul prelungit și săptămânal numărul de activități menționat reprezintă activitățile care se adaugă în programul de după-amiază al copiilor (tura a II-a a educatoarei).

(Extras din Curriculumul pentru învățământul preșcolar, 2008, p. 17)

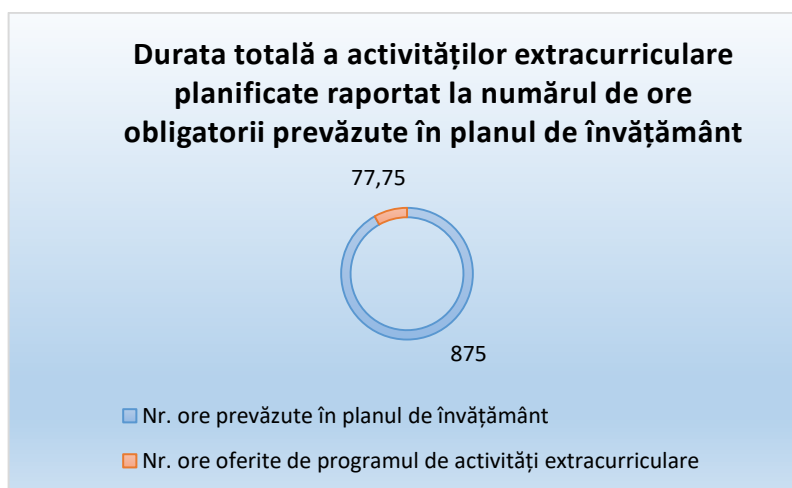


Figura 24. Durata totală a activităților extracurriculare planificate raportat la numărul de ore obligatorii prevăzute în planul de învățământ

VIII.2 Secvență privind detalierea conținuturilor eșalonate prin unitățile de activități extracurriculare/extrășcolare sportive

VIII.2.3 Exemple de activități de gimnastică de bază

Lecția 6

Data: 20.12.2013 / săptămâna 13

Loc de desfășurare: Grădinița cu program normal nr. 37

Tema anuală de studiu: Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?

Proiect: Săptămână independentă

Subtemă: În așteptarea Crăciunului

Tema lecției extracurriculare/extrășcolare curente: Echilibrul

- **Obiective de referință și operaționale/domenii experiențiale implicate**

Domenii experiențiale implicate	Obiective de referință*	Obiective operaționale
Domeniul psihomotric	- DPM 1 - DPM 5 - DPM 6 - DPM 8	- Să știe să se deplaseze în echilibru la diferite înălțimi. - Să aibă o ținută corectă în timpul efectuării deprinderilor motrice învățate. - Să știe să aprecieze distanța între două repere. - Să știe să aplice deprinderile motrice învățate în funcție de contextul jocurilor. - Să își coordoneze mișcările proprii cu cele ale partenerului pentru a rezolva cu succes sarcinile date.
Domeniul limbă și comunicare	- DLC 1 - DLC 2 - DLC 13	- Să participe activ la discuțiile purtate cu scopul creării legăturilor dintre domenii. - Să efectueze sarcinile conform cerințelor explicate în prealabil. - Să recunoască literele plasate în spațiu cu ocazia derulării jocurilor.
Domeniul științe	- DȘ 3. - DȘ 7	- Să știe să plaseze un obiect sau se se plaseze el însuși în funcție de un reper dat. - Să știe să numere și să recunoască cifrele de la 1 la 10
Domeniul estetic și creativ	- DEC 4	- Să recunoască formele și culorile specifice Crăciunului folosite în timpul derulării activității curente.

Domeniul om și societate	- DOS 7 - DOS 13	- Să dea dovadă de creativitate în rezolvarea sarcinilor propuse. - Să ofere ajutor colegilor dacă aceștia întâmpină dificultăți în rezolvarea sarcinilor. - Să respecte regulile impuse de derularea activității curente.
---	---------------------	--

**Obiectivele de referință formulate pentru domeniile experiențiale se regăsesc sub formă descriptivă în Anexa 11.*

- **Sisteme de acționare specifice și integrate temei anuale de studiu curente**

1. Copiii sunt împărțiți pe două echipe, așezate în coloană câte unul. De la locul de plecare al fiecărei echipe se trasează câte o bandă adezivă pe lungimea sălii, iar la capătul distal al acestora se atâră câte un ciorăpel. Fiecare copil primește o lingură de unică folosință. În dreptul echipelor se așează câte un castron cu bomboane. La semnalul sonor dat de către conducătorul activității, primul copil din fiecare echipă, ia o bomboană din castron, o așează pe lingură și introduce celălalt capăt al lingurii în gură. Copiii trebuie să se deplaseze de-a lungul benzii (fără să calpe alături), transportând bomboana cu ajutorul lingurii până la ciorăpelul de la capătul traseului. După ce lasă bomboana în ciorap, se întorc pe același traseu și preda ștafeta următorului copil. Câștigă echipa care umple mai repede ciorăpelul.
2. Banda de la exercițiul precedent este completată în așa fel încât imaginea de pe sol să redea un brad de crăciun. Lângă copii se așează o cutie în care sunt globuri de hârtie și o singură stea. La semnalul sonor dat de către conducătorul activității, primul copil din fiecare echipă, ia un glob de hârtie, se deplasează de-a lungul benzilor, lipește globul pe una dintre crengile bradului și se întoarce la echipa proprie pentru a preda ștafeta următorului copil. Câștigă echipa care împodobește mai repede bradul.
3. Același exercițiu, însă globurile vor fi numerotate de la 1 la 8 (numărul crengilor trasate). Copiii trebuie să se deplaseze de-a lungul benzilor trasate și să lipească globurile în așa fel, încât numărul de pe acestea să corespundă cu numărul crengii. Câștigă echipa care împodobește mai repede bradul de crăciun, cu respectarea regulilor impuse. O altă variantă a jocului este ca pe o parte a bradului să fie litere, iar pe partea cealaltă să rămână cifre (figura 25).

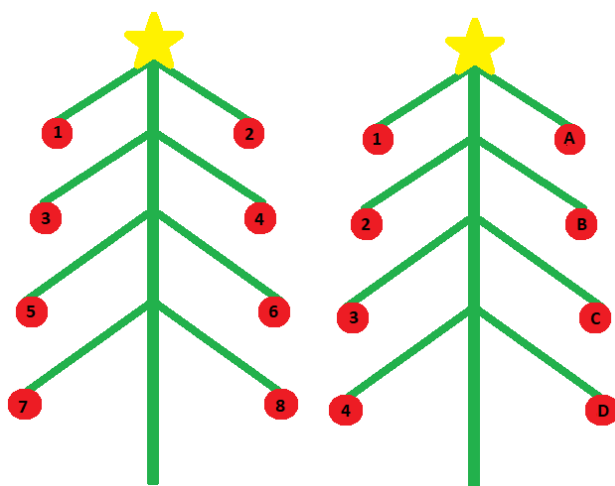


Figura 25. Împodobește bradul!

4. Renii îl ajută pe Moș Crăciun să le ducă cadouri copiilor. Este important ca renii Moșului să-și mențină echilibrul în timpul zborului, ca nu cumva să răstoarne sania plină de jucării. Câteodată renii sunt nevoiți să oprească sania pe acoperișul caselor și să îl aștepte pe Moș Crăciun să se întoarcă prin hornul casei. Vârful acoperișului este îngust și renii trebuie să parcheze cât mai aproape de horn. Se presupune că preșcolarii sunt renii Moșului și trebuie să imite deplasarea pe porțiuni înguste. Pentru acest lucru se deplasează de-a lungul unei bănci de gimnastică, concomitent cu transportarea a două portocale (mingi) așezate pe o rachetă de tenis. La capătul băncii se află un coș care reprezintă hornul casei. Ei trebuie să arunce portocalele în horn pentru ca Moș Crăciun să le așeze sub bradul de crăciun. În acest sens, ei trebuie să arunce portocalele (mingile) în coș, iar după aceea se întoarcă în mers pe banca de gimnastică ca să predea ștafeta următorului ren. Pentru a intra mai bine în rolul renilor, copilul care execută exercițiul poartă o cordeluță cu coarne de ren, pe care o predă următorului coechipier în momentul în care ajunge înapoi la sanie (locul de plecare).
5. Scenariul este același ca le jocul precedent. Copiii sunt așezați în coloană câte doi. În fața fiecărei coloane este așezată o bancă de gimnastică. Copiilor din dreapta li se dă câte o basma. La semnalul sonor, primii copii din coloană pășesc pe bancă, se întorc față în față și întind basmaua între ei, apucând-a de colțuri. Conducătorul activității așează un glob (o minge mică) pe basmaua copiilor. Aceștia trebuie să se deplaseze prin pași adăugați de-a lungul acoperișului pentru a transporta globul până la hornul casei. Ajunși la capătul băncii copiii trebuie să răsucescă basmaua spre coșul situat pe sol pentru a lăsa globul în coș. După

terminarea traseului, coboară de pe bănci și se întorc pe margine la locul de plecare.

6. Copiii sunt împărțiți pe două echipe, așezate față în față. Membrii uneia dintre echipe primesc tuburi de baloane de săpun. După semnalul semnalul sonor, aceștia încep să facă baloane de săpun, iar copiii din cealaltă echipă încearcă să oprească cât mai multe baloane pe vârful piciorului. Scenariu: De-a lungul călătoriei, renii trebuie să treacă peste acoperișurile caselor și peste copacii înalți. La una din sărituri, din sanie pică o cutie plină cu globuri. Renii încearcă să oprească spargerea globurilor, care sunt reprezentate de baloanele de săpun.

- **Strategii de abordare integrată a temelor (modul de realizare a legăturii dintre domeniile experiențiale implicate)**

Pentru a face legătura cu tema anuală curentă, se recurge la alegerea unor scenarii prin care copiii au posibilitatea să simtă atmosfera sărbătorilor de iarnă. Jocurile planificate includ presonaje des întâlnite în poveștile și cântecele de Crăciun.

Se adresează întrebări legate de pregătirile necesare pentru Crăciun. Copiii sunt rugați să relateze cum se pregătesc ei și familiile lor pentru sărbătorile de iarnă. Se descrie bradul de crăciun și elementele care îl împodobesc. Legătura cu domeniile experiențiale știință și limbaj și comunicare, se face prin introducerea cifrelor și literelor în conținutul jocurilor alese.

- **Observații - lecția curentă**

DOMENIU EXPERIENȚIAL	OBSERVAȚII
Domeniul psihomotric	- câțiva dintre copii s-au deplasat foarte încet pe banca de gimnastică, atunci când au avut de transportat portocalele cu ajutorul rachetei de tenis; - 3 perechi nu au reușit să își coordoneze mișcările cu cele ale partenerului, la transportul globului cu basmaua. Ei au trebuit regrupați pentru a îndeplini sarcina dată.
Domeniul științe	- majoritatea copiilor au recunoscu cifrele de pe marginea crengilor de brad și au plasat corect globul, respectând astfel cerințele derulării jocului

Domeniul limbă și comunicare	- copii au fost foarte încântați de tema lecției curente, au participat activ la conversațiile de grup și au povestit cu inima deschisă modul în care se pregătesc să îl aștepte pe Moș Crăciun.
Domeniul om și societate	- activitatea curentă s-a derulat fără întreruperi datorate nerespectării regulilor impuse. Copiii au înțeles și au respectat regulamentul jocurilor.

VIII.3 Rezultate obținute în urma prelucrării și interpretării datelor cercetării de bază

Experimentul de bază este structurat pe 2 părți, respectiv:

1. aplicarea programului experimental în anul școlar 2013-2014, la care a participat un lot de 21 de copii preșcolari din grupa mare, cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani și evaluarea acestui lot din punct de vedere al achizițiilor integrate dobândite și al nivelului de psihomotricitate,
2. aprecierea de către învățătoare, în anul școlar 2014-2015, a comportamentului adaptativ pentru un lot de 60 de elevi cu vârste de 6-7 ani din 2 clase pregătitoare (PG 1 cu 31 de elevi și PG3 cu 29 de elevi), dintre care 6 elevi au participat la programul experimental în anul anterior

Din acest motiv, am împărțit interpretarea datelor pe 2 categorii de subiecți evaluați: cei 21 de preșcolari și cei 60 de elevi.

VIII.3.1. Recoltarea, prelucrarea și interpretarea datelor cercetării din prima etapă a experimentului (anul școlar 2013-2014)

VIII.3.1.1 Distribuția prezențelor preșcolarilor evaluați la programul de activități extracurriculare

Tabelul 27. Prezența subiecților la programul de activități extracurriculare

[illegible]

SEMESTRUL LUNA SĂPTĂMÂNA	Eșalonarea activităților extracurriculare suplimentare / Semestrul I																	Eșalonarea activităților extracurriculare suplimentare / Semestrul II																													
	IX		X					XI					XII					I					II					III					IV					V					VI				
	1	2	3	4	5	6	7		8	9	10	11	12	13		14	15	16	17		18	19	20	21	22	23	24	25	26		27	28	29	30	31	32	33	34	35								
NR. CRT. SUBIECȚI ÎNSCRIȘI	ÎNSCRIERI		ACTIVITĂȚI DE OUTDOOR					Vacanță	EDUCAȚIE PRIN JOCURI DE MIȘCARE					Vacanță	SCHI					Vacanță intersemestrială	SCHI					EDUCAȚIE PRIN JOCURI DE MIȘCARE					Programul: "Școala altfel!"	Vacanță	ACTIVITĂȚI DE OUTDOOR					APRECIERI FINALE									
ÎNOT					GIMNASTICĂ DE BAZĂ										ȘAH						ÎNOT																										
S16			•	•	•	•	•		•	•		•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•			
S17			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•			
S18			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•			
S19					•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•			
S20																																															
S21			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•			

Tabelul 28. Prezențele subiecților/activitate extracurriculară sportivă planificată

SUBIECȚI ÎNSCRIȘI	ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE										TOTAL
	ACTIVITĂȚI DE OUTDOOR		ÎNOT		EDUCAȚIE PRIN JOCURI DE MIȘCARE		GIMNASTICĂ DE BAZĂ	SCHI		ȘAH	
	SEMESTRUL I	SEMESTRUL II	SEMESTRUL I	SEMESTRUL II	SEMESTRUL I	SEMESTRUL II	SEMESTRUL I	SEMESTRUL I	SEMESTRUL II	SEMESTRUL II	
S1	5	8	0	0	6	5	0	7	5	5	41
S2	3	4	2	4	6	5	4	4	3	0	35
S3	5	4	5	7	4	3	0	8	4	0	40
S4	4	7	4	7	6	5	6	8	3	5	55
S5	5	8	5	8	6	5	6	8	6	0	57
S6	5	5	0	5	6	5	6	4	3	0	39
S7	5	8	5	7	6	5	0	6	5	5	52
S8	0	2	0	0	3	0	0	0	0	1	6
S9	5	8	5	7	6	5	6	7	5	5	59
S10	5	7	0	0	5	5	5	0	0	5	32
S11	5	8	5	8	6	5	5	8	6	2	58
S12	3	5	3	6	4	5	2	4	3	3	38
S13	2	1	0	0	0	1	2	0	0	1	7
S14	5	8	5	6	5	5	6	8	6	3	57
S15	2	5	0	0	3	3	0	4	3	2	22
S16	5	6	5	7	5	5	5	8	5	5	56
S17	5	8	5	5	6	5	0	8	3	0	45
S18	3	2	0	4	4	4	0	4	2	2	25
S19	0	4	4	8	0	0	5	4	2	3	30
S20	0	0	0	6	0	5	0	0	6	0	17
S21	5	8	0	4	6	5	4	7	6	2	47
TOTAL	77	116	53	99	93	86	62	107	76	49	818
	193		152		179		62	183		49	

Tabelul 29. Procentul de participare al grupei experimentale la activitățile extracurriculare planificate pentru anul școlar 2013-2014

ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE	ACTIVITĂȚI DE OUTDOOR	ÎNOT	EDUCAȚIE PRIN JOCURI DE MIȘCARE	GIMNASTICĂ DE BAZĂ	SCHI	ȘAH	TOTAL
NR. MAXIM DE PREZENȚE POSIBILE/ACTIVITATE EXTRACURRICULARĂ (100%)	273	273	231	126	294	105	1302
PREZENȚE TOTALIZATE DE GRUPA EXPERIMENTALĂ	193	152	179	62	183	49	818
EXPRIMAREA PROCENTUALĂ A PARTICIPĂRII/ACTIVITATE	70,70%	55,68%	77,49%	49,21%	62,24%	46,67%	62,83%

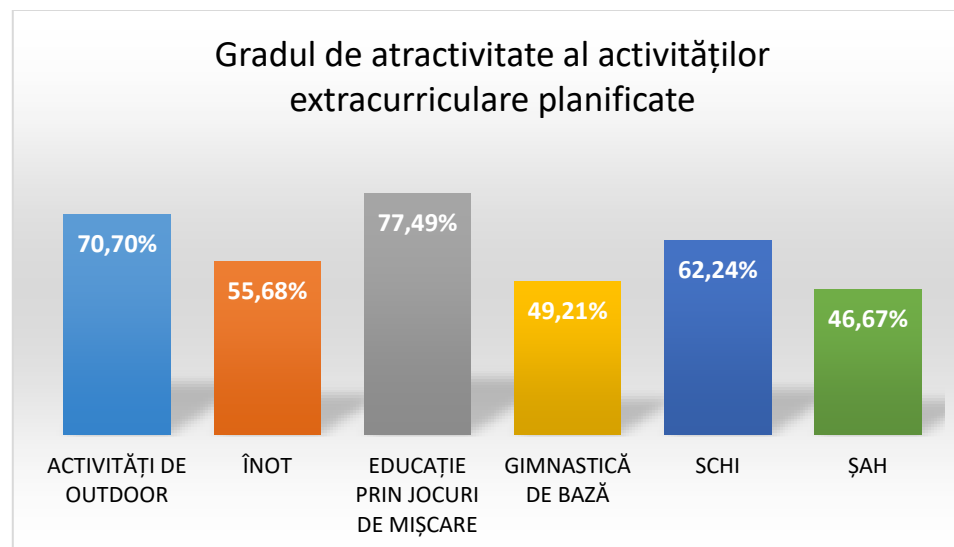


Figura 26. Gradul de atractivitate al activităților extracurriculare planificate în funcție de frecvența participării

Pe toată durata activității s-a ținut o evidență strictă a prezenței coăiilor la activitățile planificate (tabelul 27 și 28)

Din totalul de 1302 de prezențe maxim posibile ale preșcolarilor evaluați la cele 6 tipuri activități extracurriculare din programul experimental (o medie de 62 de prezențe/subiect), cei 21 de copii au însumat un număr de 818 prezențe (o medie de 38,95 prezențe / subiect), ceea ce indică o frecvență medie de participare a preșcolarilor la activitățile extracurriculare de 62,83%.

După cum se poate observa în tabelul 29, cele mai mari frecvențe de participare a preșcolarilor s-au înregistrat la activitățile de educație prin jocuri de mișcare (77,49%), urmate de activitățile outdoor (70,70%), schi (62,24%), înot (55,68%), gimnastică de bază (49,21%) și șah (46,67%) (figura 26).

Frecvențele de participare a fiecărui subiect din cei 21 de copii preșcolari s-au calculat prin raportarea procentuală a numărului total de prezențe însumate de respectivul subiect, la toate cele 6 activități, la numărul maxim posibil de prezențe / subiect, respectiv, la 62 (tabelul 30). Frecvențele de participare ale celor 21 de copii preșcolari au fost apoi împărțite pe 5 intervale, după cum urmează:

- Intervalul cuprins între **0% și 20%** - indică o frecvență de participare **foarte scăzută**;
- Intervalul cuprins între **20,01% și 40%** - indică o frecvență de participare **redușă**;
- Intervalul cuprins între **40,01% și 60%** - indică o frecvență de participare **satisfăcătoare**;
- Intervalul cuprins între **60,01% și 80%** - indică o frecvență de participare **bună**;
- Intervalul cuprins între **80,01% și 100%** - indică o frecvență de participare **foarte bună**.

Tabelul 30. Procentul de participare al subiecților la programul de activități extracurriculare

Categorii procentuale de participare									
0 – 20%		21 – 40%		41 – 60%		61 – 80%		81 – 100%	
Cod subiecți	Procent de participare	Cod subiecți	Procent de participare	Cod subiecți	Procent de participare	Cod subiecți	Procent de participare	Cod subiecți	Procent de participare
S8	9,68%	S15	35,48%	S2	56,45%	S1	66,13%	S4	88,71%
S13	11,29%	S20	27,42%	S10	51,61%	S3	64,52%	S5	91,94%
				S18	40,32%	S6	62,90%	S7	83,87%
				S19	48,39%	S12	61,29%	S9	95,16%
						S17	72,58%	S11	93,55%
						S21	75,81%	S14	91,94%
								S16	90,32%
MEDIA	10,48%	MEDIA	31,45%	MEDIA	49,19%	MEDIA	67,20%	MEDIA	90,78%

În acest sens, 33% din subiecți prezintă o frecvență de participare foarte bună, 29% dintre aceștia au o frecvență bună, 19% o frecvență satisfăcătoare, iar ceilalți fiind încadrați în intervalele care indică o frecvență de participare redusă sau foarte scăzută (figura 27).

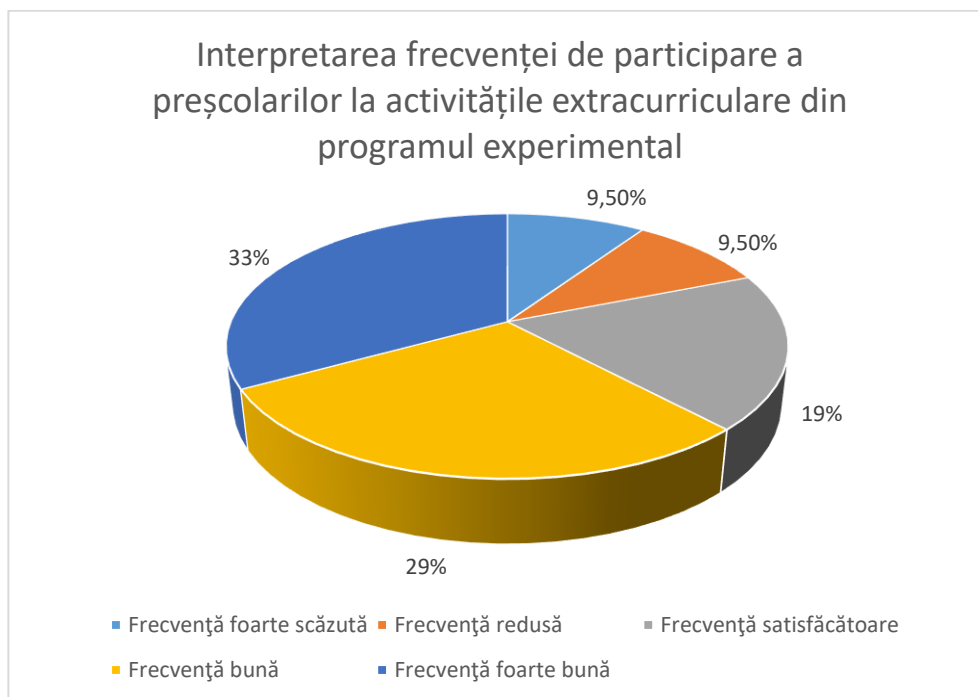


Figura 27. Distribuția preșcolarilor în funcție de frecvența de participare a acestora la activitățile extracurriculare din programul experimental

VIII.3.1.2 Distribuția dezvoltării psihomotrice a preșcolarilor evaluați

În ceea ce privește dezvoltarea psihomotrică a celor 21 de preșcolari, educatoarea a realizat o evaluare inițială (Anexele 9), înaintea aplicării programului experimental și una finală (Anexele 10), post-aplicare, atribuind note de la 4 la 10 pentru 15 indicatori ai deprinderilor și conduitelor motrice observate la copii, unde 4 = comportament absent, 5-7 = comportament în dezvoltare și 8-10 = comportament însușit. Pe baza acestor note, s-au calculat mediile de evaluare a psihomotricității copiilor prin raportarea punctajului total la numărul de itemi (15) (tabelul 31).

Nivelul de dezvoltare psihomotrică a preșcolarilor a fost calculat prin raportarea mediilor de evaluare la cele 3 intervale, astfel:

- Mediile cuprinse între **4,00 și 5,00** indică un nivel de dezvoltare psihomotrică **slab dezvoltat**;
- Mediile cuprinse între **5,01 și 8,00** indică un nivel de dezvoltare psihomotrică **satisfăcător**;
- Mediile cuprinse între **8,01 și 10,00** indică un nivel de dezvoltare psihomotrică **bine dezvoltat**.

Tabelul 31. Rezultate obținute la evaluarea nivelului de dezvoltare psihomotrică, testare inițială și finală

Cod subiect	Nota testare inițială	Nota testare finală
S1	7,53	8,07
S2	7,53	8,2
S3	8,07	8,67
S4	8	8,8
S5	8,4	9,27
S6	7,47	8
S7	7,67	8,53
S8	7,13	7,47
S9	8,2	9,2
S10	7,27	7,73
S11	7,93	8,87
S12	8,07	8,73
S13	7	7,27
S14	7,87	8,87
S15	7,2	7,67
S16	8,13	9,13
S17	7,6	8,2
S18	7,4	7,8
S19	7,8	8,27
S20	7,33	7,53
S21	7,73	8,4

Tabelul 32. Distribuția comparativă a nivelului de dezvoltare psihomotrică inițial și final a preșcolarilor evaluați

	Nivel psihomotric inițial		Nivel psihomotric final	
	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent
Satisfăcător	15	71%	6	29%
Bine dezvoltat	6	29%	15	71%
Total	21	100%	21	100%

Din tabelul 32, se observă că, în timp ce la evaluarea inițială, aproape trei sferturi dintre subiecții evaluați (71%) aveau un nivel de dezvoltare satisfăcător, la evaluarea finală, organizată după finalizarea programului experimental, același procent de 71% au avut un nivel bun de evaluare psihomotrică. Dezvoltarea psihomotrică în urma participării la programul experimental a 42% din lotul de

preșcolari evaluați (care au trecut de la un nivel satisfăcător la un nivel bun) reprezintă un bun indicator al eficienței programului derulat.

Tabelul 33. Compararea nivelului inițial și final de dezvoltare psihomotrică a copiilor pe baza mediilor obținute

	<i>Testare inițială</i>	<i>Testare finală</i>
Media	7,68	8,32
Dispersia	0,36	0,15
Volumul eșantionului	21,00	21,00
Coeficientul de corelație Pearson	0,97	
Numărul gradelor de libertate	20,00	
t Stat	11,89	
P(T<=t) two-tail (probabilitatea critică bilaterală)	0,00	
t Critical two-tail (valoarea critică bidimensională)	2,09	

Eficiența programului experimental în ameliorarea dezvoltării psihomotrice este demonstrată și de valoarea lui t ($t=11,89$, $p, < .01$), care este mai mare decât valoarea de critică de 2,09 (tabelul 33). Diferența dintre nivelul inițial și final de dezvoltare psihomotrică este semnificativă și în acest mod ipoteza nulă se respinge, **acceptându-se prima ipoteză de lucru** conform căreia, *parcurea unor activități extracurriculare derulate pe fond psihomotor, determină ameliorări ale unor componente ale capacității motrice regăsite în fișa de evaluare standard a preșcolarului*. Acest aspect pune în evidență implicațiile pe care variabila independentă le-a avut asupra celei dependente în urma activității experimentale.

VIII.3.1.3 Distribuția scorurilor obținute de preșcolarii evaluați la testul Portage

Testul Portage adaptat, cuprinzând 5 domenii de evaluare (socializare, limbaj, autoservire, cognitiv și motor), a fost completat de către educatoare pentru fiecare din cei 21 de preșcolari evaluați, în vederea măsurării nivelului de achiziții în cele 5 domenii, precum și a nivelului general de achiziții integrate. Notarea s-a făcut prin acordarea unui punctaj de la 1 la 5, unde 1 = într-o foarte mică măsură și 5 = într-o foarte mare măsură, pentru fiecare item al testului. Scorurile obținute de cei 21 de preșcolari pentru fiecare domeniu de evaluare au fost calculate prin raportarea punctajelor aferente, la numărul de itemi care alcătuiesc domeniile respective, iar scorul total al testului a fost obținut prin însumarea mediilor celor 5 domenii. (Anexa 12 și tabelul 34)

Tabelul 34. Media punctajelor obținute pe domenii la testul Portage adaptat

Cod subiect	Social	Limbaj	Autoservire	Cognitiv	Motor	MEDIA
S1	3,82	3,86	3,29	3,91	4,31	3,84
S2	3,91	3,86	3,14	3,91	4,21	3,81
S3	3,91	3,93	3,43	4,00	4,34	3,92
S4	4,09	4,00	3,50	4,05	4,38	4,00
S5	4,18	4,14	3,71	4,09	4,41	4,11
S6	3,73	3,93	3,36	3,95	4,31	3,86
S7	4,00	4,07	3,57	4,09	4,38	4,02
S8	3,36	3,71	3,00	3,68	4,10	3,57
S9	4,45	4,14	3,86	4,23	4,48	4,23
S10	3,73	3,86	3,14	3,95	4,17	3,77
S11	4,36	4,21	3,79	4,23	4,45	4,21
S12	3,82	3,79	3,29	3,91	4,28	3,82
S13	3,27	3,64	3,00	3,73	4,03	3,53
S14	4,27	4,21	3,71	4,18	4,45	4,16
S15	3,55	3,64	3,14	3,82	4,14	3,66
S16	4,09	4,07	3,64	4,14	4,38	4,06
S17	3,82	3,93	3,36	3,95	4,34	3,88
S18	3,64	3,71	2,93	3,86	4,24	3,68
S19	3,64	3,79	3,07	3,86	4,21	3,71
S20	3,45	3,57	3,07	3,82	4,17	3,62
S21	3,91	4,00	3,50	4,00	4,41	3,96

III.3.1.3.1 Profilul comportamental al subiecților conturat în urma testului Portage

Pe baza punctajului individual, s-a elaborat profilul comportamental al subiecților din grupa experimentală. Calificativelor li s-au atribuit diferite culori, de la deschis spre închis (tabelul 20). În acest fel cu cât profilul comportamental al unui subiect este mai închis, cu atât nivelul lui de achiziții este mai bun. Zonele rămase albe sau deschis reprezintă comportamente care necesită sprijin.

În cele ce urmează, vom prezenta câte un exemplu de profil comportamental pentru fiecare interval de participare.

- Subiect care a participat la 0-20% din activitățile extracurriculare planificate

Cod subiect: S13

	SOCIALIZARE			LIMBAJ			AUTOSERVIRE			COGNITIV					MOTOR					
5-6 ani	82	83		98	99		103	104		106	107	108			135	136	137	138	139	140
	80	81		95	96	97	100	101	102	101	102	103	104	105	129	130	131	132	133	134
	77	78	79	92	93	94	97	98	99	96	97	98	99	100	123	124	125	126	127	128
		75	76	89	90	91	94	95	96	91	92	93	94	95	117	118	119	120	121	122
		73	74	86	87	88	91	92	93	87	88	89	90			112	113	114	115	116

- Subiect care a participat la 21-40% din activitățile extracurriculare planificate

Cod subiect: S20

	SOCIALIZARE			LIMBAJ			AUTOSERVIRE			COGNITIV					MOTOR					
5-6 ani	82	83		98	99		103	104		106	107	108			135	136	137	138	139	140
	80	81		95	96	97	100	101	102	101	102	103	104	105	129	130	131	132	133	134
	77	78	79	92	93	94	97	98	99	96	97	98	99	100	123	124	125	126	127	128
		75	76	89	90	91	94	95	96	91	92	93	94	95	117	118	119	120	121	122
		73	74	86	87	88	91	92	93	87	88	89	90			112	113	114	115	116

- Subiect care a participat la 41-60% din activitățile extracurriculare planificate

Cod subiect: S2

	SOCIALIZARE			LIMBAJ			AUTOSERVIRE			COGNITIV					MOTOR					
5-6 ani	82	83		98	99		103	104		106	107	108			135	136	137	138	139	140
	80	81		95	96	97	100	101	102	101	102	103	104	105	129	130	131	132	133	134
	77	78	79	92	93	94	97	98	99	96	97	98	99	100	123	124	125	126	127	128
		75	76	89	90	91	94	95	96	91	92	93	94	95	117	118	119	120	121	122
		73	74	86	87	88	91	92	93	87	88	89	90			112	113	114	115	116

- Subiect care a participat la 61-80% din activitățile extracurriculare planificate

Cod subiect: S6

	SOCIALIZARE			LIMBAJ			AUTOSERVIRE			COGNITIV					MOTOR					
5-6 ani	82	83		98	99		103	104		106	107	108			135	136	137	138	139	140
	80	81		95	96	97	100	101	102	101	102	103	104	105	129	130	131	132	133	134
	77	78	79	92	93	94	97	98	99	96	97	98	99	100	123	124	125	126	127	128
		75	76	89	90	91	94	95	96	91	92	93	94	95	117	118	119	120	121	122
		73	74	86	87	88	91	92	93	87	88	89	90			112	113	114	115	116

- Subiect care a participat la 81-100% din activitățile extracurriculare planificate

Cod subiect: S9

	SOCIALIZARE			LIMBAJ			AUTOSERVIRE			COGNITIV					MOTOR					
5-6 ani	82	83		98	99		103	104		106	107	108			135	136	137	138	139	140
	80	81		95	96	97	100	101	102	101	102	103	104	105	129	130	131	132	133	134
	77	78	79	92	93	94	97	98	99	96	97	98	99	100	123	124	125	126	127	128
		75	76	89	90	91	94	95	96	91	92	93	94	95	117	118	119	120	121	122
		73	74	86	87	88	91	92	93	87	88	89	90			112	113	114	115	116

Din cele prezentate, se poate observa cu ușurință faptul că, pe măsură ce subiecții prezintă o participare (exprimată procentual) mai mare la aceste activități, cu atât inventarul de abilități este mai umplut (colorat) pentru toate domeniile vizate: socializare, limbaj, autoservire, cognitiv și motor. De asemenea se poate observa, din perspectiva domeniului motor, o completare accentuată a itemilor prevăzuți în scara Portage adaptată, cu atât mai mult cu cât subiecții au parcurs integral activitățile extracurriculare propuse.

VIII.3.1.5 Verificarea relațiilor pozitive semnificative statistic între frecvențele de participare la activitățile extracurriculare din programul experimental și nivelul lor de dezvoltare psihomotrică

Frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental, sunt determinate prin raportarea procentuală a numărului total de prezențe însumate de respectivul subiect, la toate cele 6 activități (outdoor, înot, jocuri de mișcare, gimnastică, schi și șah), la numărul maxim posibil de prezențe / subiect, respectiv, la 62. Nivelul de dezvoltare psihomotrică a copiilor evaluați, este determinat de mediile de evaluare finală a psihomotricității preșcolarilor, calculate prin raportarea punctajelor totale acordate de către educatoare în baza metodei observației la numărul total de itemi (15).

Prezenta ipoteză urmărește stabilirea unor relații pozitive, semnificative statistic, între frecvențele de participare ale subiecților la activitățile extracurriculare din programul experimental și mediile de evaluare finală a psihomotricității copiilor. Valorile și pragurile de semnificație ale corelațiilor se regăsesc în tabelul 35.

Tabelul 35. Corelarea frecvențelor de participare a preșcolarilor cu nivelul lor de dezvoltare psihomotrică

	Frecvențele de participare a preșcolarilor	
	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p) 2-tailed
Mediile evaluării finale a nivelului de psihomotricitate a preșcolarilor	.913**	.000

Legendă: r = valoarea coeficientului de corelație; p = nivelul de semnificație al lui r

* = r este semnificativ, având $p < .05$ (probabilitatea de a obține această corelație e $<$ de 0,05);

** = r este foarte semnificativ, având $p < .01$ (probabilitatea de a obține această corelație e $<$ 0,01)

Pentru ca relațiile să fie considerate semnificative, nivelul de semnificație al lui r (sig. 2-tailed) trebuie să fie mai mic decât 0,05. Cu cât nivelul de semnificație este mai mic, relația dintre variabile este mai semnificativă.

Analizând corelația din tabelul de mai sus, observăm că aceasta este înalt semnificativă și pozitivă, ceea ce înseamnă că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile (sunt direct proporționale).

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .913$, $p < .01$) între frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental și nivelul lor de dezvoltare psihomotrică, măsurat la finalul programului. Cu cât preșcolarii au participat mai frecvent la activitățile extracurriculare din programul experimental, cu atât mai bine aceștia își însușesc deprinderile și conduitele psihomotrice. Această corelație este redată grafic în figura 28.

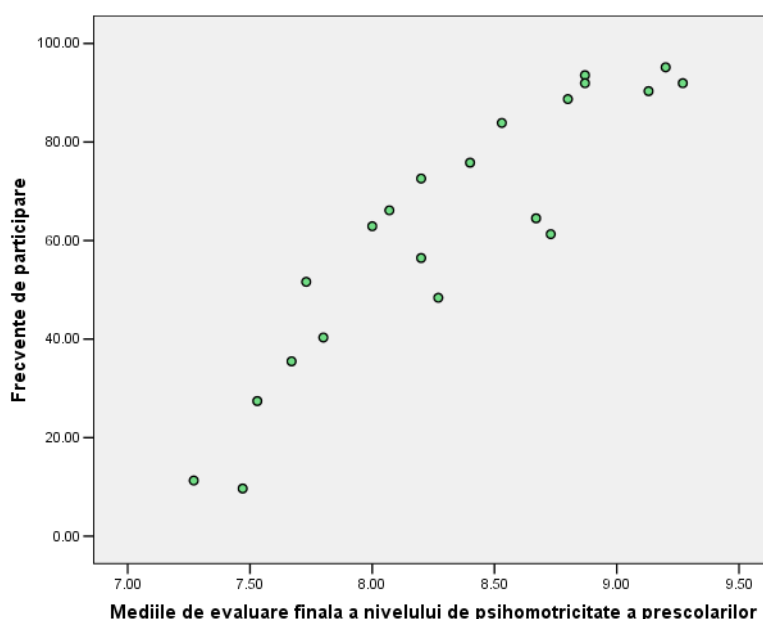


Figura 28. Corelarea frecvențelor de participare a preșcolarilor cu mediile evaluării finale a nivelului lor de psihomotricitate

Având în vedere corelația prezentată, **putem confirma cea de-a doua ipoteză de cercetare, afirmând faptul că există relații pozitive semnificative statistic între frecvențele de participare a preșcolarilor la activitățile extracurriculare din programul experimental și nivelul lor de dezvoltare psihomotrică, măsurat la finalizarea programului.**

VIII.3.1.6 Verificarea relațiilor pozitive semnificative statistic între nivelul achizițiilor integrate și frecvența de participare la programul de cercetare

Frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental, sunt determinate prin raportarea procentuală a numărului total de prezențe însumate de respectivul subiect, la toate cele 6 activități (outdoor, înot, jocuri de mișcare, gimnastică, schi și șah) la numărul maxim posibil de prezențe / subiect, respectiv: la 62. Scorurile obținute de preșcolari evaluați la testul Portage, se referă atât la scorurile obținute la fiecare dintre cele 5 domenii ale testului, respectiv, socializare, limbaj, autoservire, cognitiv și motor (calculate prin raportarea punctajelor aferente la numărul de itemi care alcătuiesc domeniile respective), cât și la scorurile generale totale ale testului (obținut prin însumarea mediilor celor 5 domenii).

Prezenta ipoteză urmărește stabilirea unor relații pozitive, semnificative statistic, între frecvențele de participare ale subiecților la activitățile extracurriculare din programul experimental și scorurile obținute de către aceștia la cele 5 domenii ale testului Portage și scorurile generale totale. Valorile și pragurile de semnificație ale corelațiilor se regăsesc în tabelul 36.

Tabelul 36. Corelarea frecvențelor de participare a preșcolarilor cu scorurile obținute de aceștia la testul Portage

	Frecvențele de participare a preșcolarilor	
	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p) 2-tailed
Scorurile obținute în domeniul SOCIALIZARE	.951**	.000
Scorurile obținute în domeniul LIMBAJ	.926**	.000
Scorurile obținute în domeniul AUTOSERVIRE	.918**	.000
Scorurile obținute în domeniul COGNITIV	.949**	.000
Scorurile obținute în domeniul MOTOR	.954**	.000
Scorurile generale TOTALE	.963**	.000

Legendă: r = valoarea coeficientului de corelație; p = nivelul de semnificație al lui r

* = r este semnificativ, având $p < .05$ (probabilitatea de a obține această corelație e < de 0,05);

** = r este foarte semnificativ, având $p < .01$ (probabilitatea de a obține această corelație e < 0,01)

Pentru ca relațiile să fie considerate semnificative, nivelul de semnificație al lui r (sig. 2-tailed) trebuie să fie mai mic decât 0,05. Cu cât nivelul de semnificație este mai mic, relația dintre variabile este mai semnificativă.

Analizând corelațiile din tabelul de mai sus, observăm că frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental, corelează înalt semnificativ atât cu scorurile generale obținute de către aceștia la testul Portage, cât și cu scorurile obținute pe fiecare domeniu în parte al testului. Toate corelațiile sunt pozitive, ceea ce înseamnă că scorurile unei variabile se măresc odată cu creșterea scorurilor celeilalte variabile (sunt direct proporționale).

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .951, p < .01$) între frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental și scorurile obținute de aceștia la testul Portage, în domeniul socializării. Cu cât preșcolarii au participat mai frecvent la activitățile extracurriculare din programul experimental, cu atât nivelul lor de achiziții din domeniul socializării este mai bun.

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .926, p < .01$) între frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental și scorurile obținute de aceștia la testul Portage, în domeniul limbajului. Cu cât preșcolarii au participat mai frecvent la activitățile extracurriculare din programul experimental, cu atât nivelul lor de achiziții din domeniul limbajului este mai bun.

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .918, p < .01$) între frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental și scorurile obținute de aceștia la testul Portage, în domeniul autoservirii. Cu cât preșcolarii au participat mai frecvent la activitățile extracurriculare din programul experimental, cu atât nivelul lor de achiziții din domeniul autoservirii este mai bun.

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .949, p < .01$) între frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental și scorurile obținute de aceștia la testul Portage, în domeniul cognitiv. Cu cât preșcolarii au participat mai frecvent la activitățile extracurriculare din programul experimental, cu atât nivelul lor de achiziții din domeniul cognitiv este mai bun.

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .954, p < .01$) între frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental și scorurile obținute de aceștia la testul Portage, în domeniul motor. Cu cât preșcolarii au participat mai frecvent la activitățile extracurriculare din programul experimental, cu atât nivelul lor de achiziții din domeniul motor este mai bun.

Există o *relație pozitivă înalt semnificativă* ($r = .963, p < .01$) între frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental și scorurile generale totale obținute de aceștia la

testul Portage. Cu cât preșcolarii au participat mai frecvent la activitățile extracurriculare din programul experimental, cu atât nivelul lor de achiziții integrate este mai bun. Această corelație este redată grafic în figura 29.

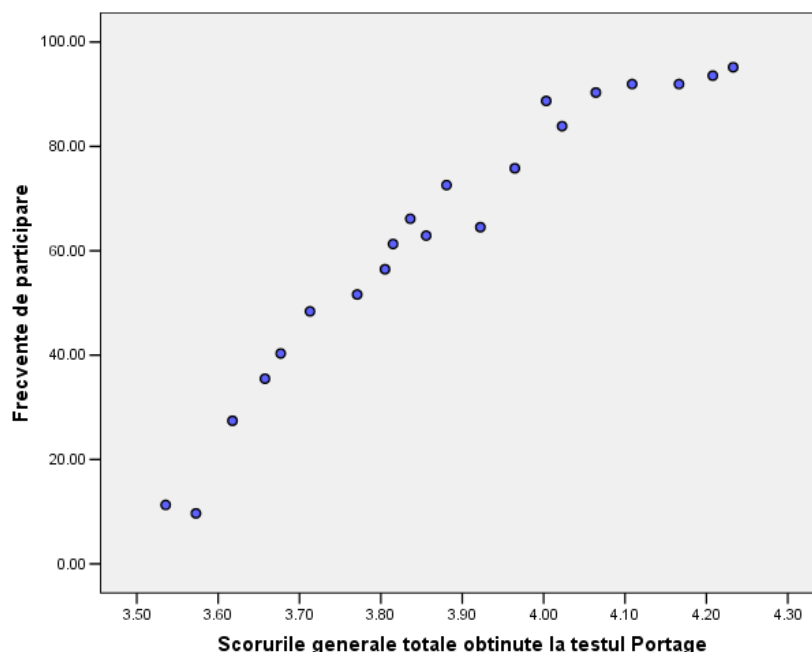


Figura 29. Corelarea frecvențelor de participare a preșcolarilor cu scorurile generale totale obținute de aceștia la testul Portage

Având în vedere corelațiile prezentate, putem confirma a treia ipoteză de cercetare, conform căreia există relații pozitive semnificative statistic între frecvențele de participare a preșcolarilor la activitățile extracurriculare din programul experimental și nivelul achizițiilor integrate al copiilor.

VIII.3.2. Recoltarea, prelucrarea și interpretarea datelor cercetării din a doua fază a experimentului de bază

VIII.3.2.3 Diferențe semnificative privind nivelul comportamentului adaptativ al elevilor evaluați, în funcție de participarea acestora la programul experimental de activități extracurriculare

Nivelul comportamentului adaptativ al celor 60 de elevi evaluați a fost determinat în baza răspunsurilor învățătoarelor la cei 15 itemi ai chestionarului. Au fost luate în calcul aprecierile la fiecare dintre cei 15 itemi, precum și aprecierile generale, ca indicator al nivelului comportamentului adaptativ al elevilor.

Pentru a măsura existența unor diferențe semnificative în ceea ce privește aprecierile generale ale învățătoarelor și cele specifice referitoare la cei 15 itemi ai chestionarului cu privire la nivelul comportamentului adaptativ al subiecților care au participat anterior la programul experimental (N=6) și a celor care nu au participat la acest program (N=54), s-a utilizat testul t pentru eșantioane

independente. Valorile, pragurile de semnificație ale t-ului, precum și mediile de apreciere pentru cele două subgrupuri sunt redată în tabelul 37.

Tabelul 37. Compararea aprecierilor învățătoarelor referitoare la gradul de adaptare comportamentală a elevilor evaluați, în funcție de participarea acestora la programul experimental

	t	Sig. 2- tailed	Media	
			Non- participanți (N=54)	Participanți (N=6)
1. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați relatează cu acuratețe întâmplări din experiența lor zilnică	2,67	.010	2,89	3,67
2. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați interacționează din proprie inițiativă cu alți elevi	1,96	.054	3,13	3,67
3. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați manifestă flexibilitate în gândire atunci când trebuie să găsească soluții pentru rezolvarea situațiilor problemă	3,09	.003	2,80	3,50
4. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați își exprimă / argumentează opiniile personale cu privire la rezolvarea sarcinilor de învățare	2,19	.032	2,83	3,50
5. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați își corelează acțiunile și interesele cu cele ale altor elevi din grup	1,41	.164	2,85	3,17
6. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați își mențin atenția concentrată până la rezolvarea adecvată a unei sarcini de învățare	2,86	.006	2,83	3,50
7. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați își controlează exprimarea sentimentelor apărute în derularea diferitelor activități	1,96	.054	3,04	3,50
8. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați manifestă comportamente active și creative în timpul derulării jocurilor	1,92	.060	2,94	3,50
9. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați corelează situațiile de învățare cu cele din viața cotidiană	2,95	.005	3,09	3,67
10. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați stabilesc relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite	1,56	.164	2,57	3,00
11. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați înțeleg și respectă regulile impuse de regimul de școală	1,26	.214	2,85	3,17
12. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați prevăd pericolele și iau măsurile necesare de precauție / siguranță	5,19	.000	2,63	3,00
13. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați sunt integrați în colectiv	1,14	.260	3,04	3,33

14. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați se autoapreciază corect și au încredere în forțele proprii	2,82	.007	2,87	3,50
15. Aprecierea măsurii în care elevii evaluați tratează cu responsabilitate rezolvarea sarcinilor școlare	1,57	.121	2,93	3,33
Aprecierea generală a gradului de adaptare comportamentală a elevilor evaluați	2,71	.009	4,76	5,50

Legendă: *t* = valoarea lui *t*; sig. (2-tailed) = nivelul de semnificație de 5% al lui *t* (intervalul de încredere este de 95%)

* la itemii care sunt marcați (îngroșați) diferențele sunt semnificative între cele două subgrupuri

Pentru ca diferențele să fie considerate semnificative, nivelul de semnificație al lui *t* (sig. 2-tailed) trebuie să fie mai mic decât 0,05. Cu cât nivelul de semnificație este mai mic, cu atât diferențele dintre subgrupuri sunt mai semnificative.

Analizând datele din tabelul de mai sus, constatăm că există diferențe semnificative între aprecierile învățătoarelor pentru cele 2 subgrupuri, elevii care au participat anterior la programul experimental și cei care nu au participat, atât în ceea ce privește **nivelul comportamentului adaptativ** al acestora, cât și în ceea ce privește **răspunsurile la 7 din cei 15 itemi** ai chestionarului, respectiv: măsura în care elevii evaluați relatează cu acuratețe întâmplări din experiența lor zilnică (**itemul 1**); măsura în care elevii evaluați manifestă flexibilitate în gândire atunci când trebuie să găsească soluții pentru rezolvarea situațiilor problemă (**itemul 3**); măsura în care elevii evaluați își exprimă / argumentează opiniile personale cu privire la rezolvarea sarcinilor de învățare (**itemul 4**); măsura în care elevii evaluați își mențin atenția concentrată până la rezolvarea adecvată a unei sarcini de învățare (**itemul 6**); măsura în care elevii evaluați corelează situațiile de învățare cu cele din viața cotidiană (**itemul 9**); măsura în care elevii evaluați prevăd pericolele și iau măsurile necesare de precauție / siguranță (**itemul 12**) și măsura în care elevii evaluați se autoapreciază corect și au încredere în forțele proprii (**itemul 14**).

Având în vedere că gradul de adaptare comportamentală a elevilor evaluați diferă semnificativ, atât în ceea ce privește adaptarea generală, cât și anumite conduite specifice de adaptare, **putem confirma și cea de-a patra ipoteză de cercetare.**

VIII.3.2.4.1. Clasamente pe clasă și generale întocmite pe baza punctajului individual obținut la comportamentul adaptativ

Din totalul de 60 de elevi, 19 au fost încadrați în tipul de adaptare medie, 32 în tipul de adaptare bună și 9 în tipul de adaptare foarte bună. Exprimarea procentuală a acestei evaluări se conturează după cum urmează: 15% - adaptare foarte bună, 53,33% adaptare bună și 31,67% adaptare medie (figura 30).

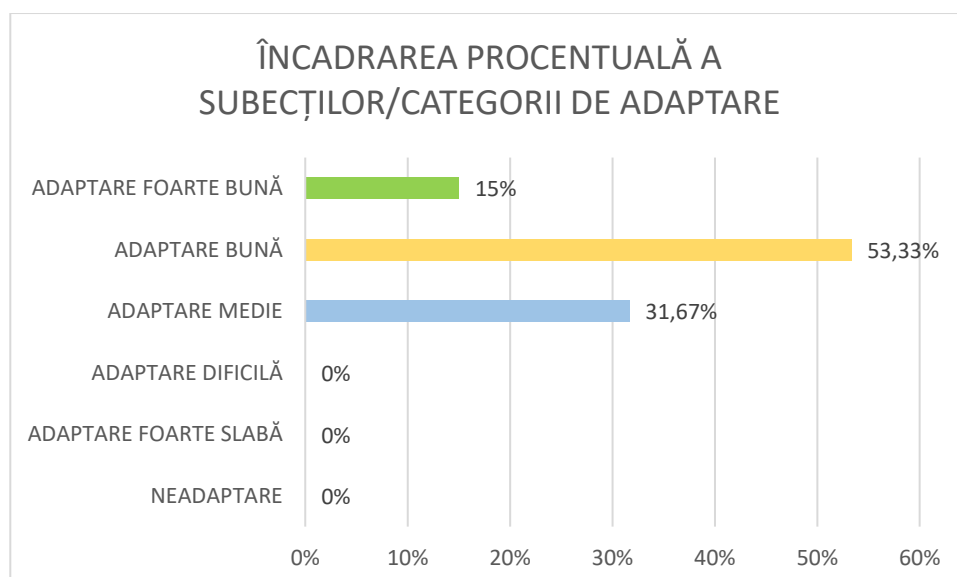


Figura 30. Încadrarea procentuală a subiecților/tipuri de adaptare

Cei șase subiecți ai căror comportament am dorit să îl urmărim în raport cu comportamentul semenilor lor (n.n. marcați cu roșu) au fost clasați după cum urmează:

- **PG1S12** – având o frecvență de participare de 91,94% în cadrul programului de activități extracurriculare, a fost încadrat în tipul de adaptare foarte bună cu 56 de puncte, a fost clasat primul pe clasă și al II-lea pe clasamentul general.
- **PG1S20** – având o frecvență de participare de 88,71 % în cadrul programului de activități extracurriculare, a fost încadrat în tipul de adaptare foarte bună cu 53 de puncte, a fost clasat al II-lea pe clasă și pe a cincea poziție în clasamentul general.
- **PG1S23** – având o frecvență de participare de 72,58% în cadrul programului de activități extracurriculare, a fost încadrat în tipul de adaptare bună cu 50 de puncte, a fost clasat al V-lea pe clasă și pe a opta poziție în clasamentul general.
- **PG1S6** – având o frecvență de participare de 35,48% în cadrul programului de activități extracurriculare, a fost încadrat în tipul de adaptare bună cu 45 de puncte, a fost clasat al 10-lea pe clasă și pe poziția 13 în clasamentul general.
- **PG3S8** – având o frecvență de participare de 64,52% în cadrul programului de activități extracurriculare, a fost încadrat în tipul de adaptare bună cu 48 de puncte, a fost clasat al VIII-lea pe clasă și pe a zecea poziție în clasamentul general.
- **PG1S19** – având o frecvență de participare de 93,55% în cadrul programului de activități extracurriculare, a fost încadrat în tipul de

adaptare foarte bună cu 54 de puncte, a fost clasat al III-lea pe clasă și pe a patra poziție în clasamentul general.

CAPITOLUL IX. CONCLUZII ȘI PROPUNERI

IX.1. Concluzii teoretice

Copilăria timpurie reprezintă cea mai importantă perioadă din viața unui individ prin efectele durabile pe care le are asupra dezvoltării ulterioare a acestuia. Cercetările din ultimele decenii au adunat numeroase dovezi în acest sens și au determinat schimbări majore asupra modului în care este privită această perioadă. Din acest motiv, stabilirea unui sistem de educație timpurie a devenit o prioritate atât pe plan internațional, cât și național.

Curriculumul pentru învățământul preșcolar își propune abordarea holistică a copilului. În acest sens, programele educaționale oferite în această perioadă trebuie să cuprindă secvențe de curriculum care să se adreseze tuturor ariilor de dezvoltare ale copilului, în așa fel încât, evoluția uneia dintre ele să susțină și să stimuleze evoluția celorlalte arii.

Curriculumul actual este structurat în jurul a șase teme anuale integrate. Abordarea interdisciplinară a conținuturilor este o necesitate, dată de modul natural al copiilor de a învăța despre mediul înconjurător. Aceștia nu acumulează cunoștințe pe domenii, ci dimpotrivă, grupează informațiile, priceperile și deprinderile dobândite în jurul acelor teme care le-au stârnit interesul. Astfel, oferirea unor situații de învățare cât mai diverse, care să solicite copilul sub toate aspectele dezvoltării sale, devine o necesitate.

Cu cât sarcinile de învățare sunt mai variate, cu atât experiențele de învățare ale copiilor devin mai valoroase. Această modalitate de abordare favorizează totodată și transferul cunoștințelor, deprinderilor și aptitudinilor în diferite contexte din viața reală.

Activitățile extracurriculare de tip motric, oferă un cadru oportun pentru îmbogățirea experiențelor de învățare. Raportul dintre educația curriculară și cea extracurriculară este unul de complementaritate. Activitățile extracurriculare cu un conținut ce angrenează componenta psihomotrică, oferă experiențe care duc la o dezvoltare armonioasă a personalității prin formarea unor competențe adaptative, necesare pentru a face față provocărilor mereu schimbătoare ale societății actuale.

În cazul preșcolarului din grupa mare, existența abilităților adaptative devine indispensabilă în procesul de tranziție de la învățământul preșcolar la cel primar. Din acest motiv educația timpurie, pe lângă formarea aptitudinilor de școlaritate, trebuie să își propună crearea premiselor pentru integrarea cu șanse de reușită sporită a copiilor în activitate școlară.

Lucrarea de față aduce elemente de actualitate și originalitate privind abordarea comportamentului adaptativ prin prisma tranziției către clasa

pregătitoare, utilizând ca instrument formativ activitățile motrice. Sinteza informațiilor teoretice cu privire la acest aspect, cuprinde structura factorială a comportamentului adaptativ, respectiv modalitățile de ameliorare și evaluare ale acestuia prin intermediul motricității dirijate. Prin analiza aprofundată a literaturii de specialitate, s-a urmărit de asemenea, depistarea unor legături cauzale între variabilele studiate.

Având în vedere faptul că, numărul de studii efectuate pe segmentul cercetării noastre este foarte redus pe plan național și internațional, oferirea unui program centrat pe ameliorarea comportamentului adaptativ și al nivelului de psihomotricitate al preșcolarilor prin intermediul activităților extracurriculare derulate pe fondul motricității, utilizând pentru acest deziderat o strategie integrată a educației psihomotrice, deschide noi perspective privind abordarea tranziției și a modalităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor propuse spre învățare.

IX.2. Concluzii metodologice

Demersul metodologic pe care l-am construit în cercetarea noastră, a pornit de la ideea de a realiza un program de ameliorarea a comportamentului adaptativ al preșcolarilor din grupa mare prin intermediul activităților extracurriculare psihomotrice integrate.

În cadrul cercetării am recurs la evaluarea nivelului de psihomotricitate și a comportamentului adaptativ al subiecților angrenați în cercetare.

Pentru determinarea nivelului de psihomotricitate, am completat o variantă adaptată a *Fișei de evaluare – nivel de vârstă 5-6 ani* propusă de către MECS pentru anul școlar 2013-2014, iar comportamentul adaptativ a fost evaluat prin intermediul testului Portage, care de asemenea a fost adaptat la specificul cercetării noastre.

Programul de activități extracurriculare de tip sportiv aplicat în anul școlar 2013-2014, a fost alcătuit din 6 tipuri de activități după cum urmează: activități de outdoor, înot, educație prin jocuri de mișcare, gimnastică de bază, schi și șah.

Eșalonarea anuală a acestor activități s-a realizat prin unități de învățare. Planificarea conținuturilor activităților aferente cercetării de bază, s-a realizat în strânsă legătură cu temele anuale prevăzute în documentele de planificare ale educatoarei grupei experimentale. Conținutul sistemelor de acționare alese pentru realizarea obiectivelor propuse a fost îmbogățit cu elemente prin care a fost posibilă realizarea legăturii cu tema proiectului aflat în curs de derulare în cadrul orarului oficial/obligatoriu al copiilor. Legătura între domeniile experiențiale implicate în activitatea curentă, s-a realizat prin două căi principale: prin introducerea unor secvențe de debriefing, în decursul cărora s-a urmărit transferul/generalizarea cunoștințelor între domenii, respectiv prin conținutul mijloacelor utilizate, care pe lângă realizarea sarcinii motrice, au solocitat și abilitățile de limbaj, cognitive, estetice și sociale ale executantului. Pentru a urmări mai ușor evoluția comportamentului copiilor, la sfârșitul fiecărei activități

s-au înregistrat observațiile constatate/domeniu experiențial. În acest context, metodologia unei activități din cadrul programului de cercetare a cuprins: identificarea temei anuale de studiu, a proiectului și a subtemei; obiectivele de operaționale formulate pe baza obiectivelor de referință existente în Curriculumul pentru învățământul preșcolar, pentru fiecare domeniu experiențial; sistemele de acționare integrate; modalitățile de realizare a legăturilor între domeniile experiențiale implicate în activitatea curentă și observațiile privind comportamentul copiilor din grupă, formulate pe domenii experiențiale.

IX.3 Concluzii specifice cercetării experimentale

Activitățile extracurriculare/extrașcolare au fost derulate cu o frecvență de două ori pe săptămână. Volumul total al acestor activități a fost de 77,75 de ore, ceea ce reprezintă un supliment de 8,89% al numărului de ore obligatorii (875 h) prevăzute în planul de învățământ.

Evidența strictă a prezenței copiilor la activitățile planificate în cadrul programului de cercetare ne-a ajutat în determinarea relațiilor semnificative din punct de vedere statistic între variabilele experimentului de față.

În urma implementării programului de activități extracurriculare s-au constatat următoarele:

- creșterea nivelului de psihomotricitate al subiecților angrenați în cercetarea de bază, fapt pus în evidență de diferența semnificativă între nivelul inițial și final al dezvoltării psihomotrice, valoarea t-ului ($t=11,89$) fiind mai mare decât valoarea de 2,09 la pragul de 0,05 pentru $n-1$ subiecți = 20 subiecți. Conform celor menționate se confirmă prima ipoteză.
- există diferențe semnificative între nivelul de achiziții integrate ale copiilor cu un nivel final psihomotric satisfăcător și cei cu un nivel final psihomotric bun, în ceea ce privește scorurile obținute de către aceștia la toate cele 5 domenii ale testului Portage (socializare, limbaj, autoservire, cognitiv și motor), precum și în ceea ce privește scorurile generale totale ale testului;
- există o relație pozitivă înalt semnificativă ($r = .913$, $p < .01$) între frecvențele de participare ale preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental și nivelul lor de dezvoltare psihomotrică, măsurat la finalul programului, fapt ce ne permite confirmarea celei de-a doua ipoteze.
- frecvențele de participare a preșcolarilor evaluați la activitățile extracurriculare din programul experimental corelează înalt semnificativ atât cu scorurile generale obținute de către aceștia la testul Portage ($r=.963$), cât și cu scorurile obținute pe fiecare domeniu în parte al testului, respectiv: socializare ($r=.951$), limbaj ($r=.926$), autoservire

($r=.918$), cognitiv ($r=.949$), și motor ($r=.954$). Conform celor menționate se confirmă a treia ipoteză.

- există diferențe semnificative între aprecierile învățătoarelor pentru cele 2 subgrupuri, elevii care au participat anterior la programul experimental și cei care nu au participat, atât în ceea ce privește nivelul comportamentului adaptativ al acestora, cât și în ceea ce privește răspunsurile la 7 din cei 15 itemi ai chestionarului. În acest context se confirmă și ultima ipoteză a cercetării de bază/
- cumularea achizițiilor din sfera socializării, a limbajului, a autoservirii, din cea cognitivă respectiv motrică duce la ameliorarea comportamentului adaptativ al copilului.

IX.4. Propuneri metodologice

- instituțiile de învățământ de stat să încurajeze participarea subiecților la activități extracurriculare derulate pe fond motor prin elaborarea unor oferte cât mai variate.
- popularizarea în rândul educatoarelor a metodologiei privind predarea integrată a temelor propuse pentru învățare în vederea creării unui suport de achiziții comportamentale necesare în perioada de tranziție a preșcolarului în clasa pregătitoare;
- introducerea obiectivizării evaluării comportamentului adaptativ fie prin utilizarea testului Portage adaptat, ori prin alte teste agreate de sistemul de învățământ românesc.

CAPITOLUL X. CONTRIBUȚII ORIGINALE

Teza pornește de la ideea originală că, activitățile psihomotrice extracurriculare abordate printr-o metodologie specifică, bazată pe integrarea conținuturilor de învățare cu alte domenii experiențiale, ameliorează comportamentul adaptativ al preșcolarilor aflați în tranziția către clasa pregătitoare.

Datorită lipsei de tradiție a predării integrate, respectiv a curențelor existente la nivelul pregătirii cadrelor didactice cu privire la acest aspect, considerăm că la momentul actual, există o confuzie privind modalitățile de integrare a temelor de studiu, care rezultă o opoziție latentă față de acest tip de predare.

În acest sens, metodologia promovată în cercetarea de față este inedită pentru practica preșcolară. Strategiile de integrare aplicate în vederea legării domeniilor experiențiale, insuflă o nouă modalitate de gândire cu privire la posibilitățile existente pentru realizarea acestui deziderat. Deși în decursul elaborării mijloacelor am întâmpinat greutăți care ne-au pus la încercare creativitatea, în final, de fiecare dată, s-a găsit acel segment comun între domenii, care ne-a permis generalizarea temelor propuse pentru învățare.

În practica actuală, numărul cercetărilor centrate pe perfecționarea diferitelor elemente componente ale capacității motrice (calități, deprinderi și priceperi motrice) este mult mai mare, decât al celor care studiază valențele formative ale participării la activități sportive. Având în vedere că, cercetarea de față se înscrie în seria acelor demersuri experimentale care sunt orientate în primul rând spre exploatarea beneficiilor activităților sportive asupra comportamentului participanților, aceasta contribuie la îmbogățirea segmentului mai puțin cercetat.

Comportamentul adaptativ al preșcolarilor este unul dintre elementele cheie ale tranziției către clasa pregătitoare. În prezent, testele de evaluare folosite pentru determinarea nivelului acestui tip de comportament, sunt elaborate și aplicate mai ales în cazul copiilor care prezintă anumite întârzieri sau deficiențe evidente. De-a lungul demersului experimental s-a avut în vedere elaborarea unui instrument de evaluare a comportamentului adaptativ accesibil cadrelor didactice sau părinților, cu ajutorul căruia se poate determina nivelul de adaptare al tuturor copiilor prin prisma tranziției școlare. În procesul de evaluare a comportamentului adaptativ, am operat cu un instrument adaptat la specificul cercetării noastre (testul Portage) și un instrument (chestionar) elaborat de către noi, prezentat în descrierea metodelor folosite în studiul preliminar și cercetarea de bază, validat în ambele cazuri prin indicii de consistență alpha Cronbach. În consens cu cele prezentate, teza cuprinde o serie de elemente originale, după cum urmează:

- chestionarul pentru evaluarea comportamentului adaptativ al preșcolarilor din grupa mare, destinat educatoarelor și părinților;

- baremul de interpretare al celor două chestionare sus menționate;
- identificarea relațiilor de interdependență între mediul educațional – comportament adaptativ și psihomotricitate;
- metodologia specifică de integrare a temelor de studiu prin mijloacele educației fizice;
- chestionarul pentru evaluarea comportamentului adaptativ al copiilor din clasa pregătitoare destinat învățătoarelor;
- baremul de interpretare al chestionarului sus menționat.

Analiza corelativă realizată cu ocazia procesului de interpretare a datelor, susține și din punct de vedere statistic premisa de la care am pornit în demersul experimental, potrivit căreia activitățile extracurriculare de tip sportiv, odată cu îmbunătățirea nivelului de psihomotricitate, ameliorează și comportamentul adaptativ al participanților, contribuind în acest fel la reușita tranziției școlare.

Lucrare de față se poate constitui într-un ghid pentru educatoarele care activează la nivelul grupelor mari, oferind modalități variate și creative de integrare a conținuturilor - exerciții și jocuri atractive - și nu în ultimul rând, instrumente de evaluare și monitorizare a comportamentului adaptativ.

În perioada experimentală, diseminarea rezultatelor cercetării s-a realizat prin intermediul diverselor conferințe și publicații specifice domeniului.

Diseminarea rezultatelor cercetării

- Gáll, Zs., Balint L. (2014). Improving preschooler conduct adaptation by using a social learning program based on motion games, Congresul FEFSTIM – „Educația fizică, sportul de performanță și kinetoterapia - implicații în calitatea vieții” 7-9 noiembrie 2014, Timișoara, Facultatea de Educație Fizică și Sport, Universitatea de Vest din Timișoara. Publicat în: Timisoara Physical Education & Rehabilitation Journal . 2014, Vol. 7 Issue 13, pp. 85-94. 10p., ISSN 2065-0574 (online), DOI: 10.1515/tperj -2015-0015
http://www.tperj.ro/en/wpcontent/uploads/2015/08/Article_15_TPERJ_vol_7_issue_13.pdf
- Gáll, Zs., Balint L. (2015). Improving psychomotricity components in preschool children using teaching methodologies based on mirror neurons activation, Conferința internațională – „Achievements and prospects in the field of physical education and sports within the interdisciplinary European education system”, Facultatea Științe ale Mișcării, Sportului și Sănătății, Universitatea „Vasile Alecsandri”, 21-22 noiembrie 2014, Bacău. Publicat în: Sport and Society Interdisciplinary Journal of Physical Education and Sports, Vol. 15 Issue 1, pp. 71-74. 4p., ISSN 1582-2168 (print), ISSN 2344-3693 (online)
<http://www.sportsisocietate.ro/misc/doc/show/202>

- Gáll, Zs., Balint L. (2015). Legislative and curricular highlights focused upon the physical development and health area within the early education framework, in terms of regional coordinates in the European Union space, Conferință Internațională - „Educație pentru sănătate și performanță”, 5-6 decembrie, Facultatea de Educație Fizică și Sport, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Publicat în: Studia Universitatis Babeș-Bolyai Educatio Artis Gymnasticae, Volume 60 (LX), Issue 1, pp. 85-94, 10 p., ISSN (print): 1453-4223, ISSN (online): 2065-9547
<http://www.studia.ubbcluj.ro/download/pdf/916.pdf>
- Gáll Zs., Balint L. (2015). Valențe formative ale activităților motrice extracurriculare în ciclul preșcolar de învățământ, 2nd International Scientific Conference Introspective Connections On Human Movement Sciences, 27-28 martie 2015, Tîrgu Mureș. Book of abstracts: Supplement of Palestrica Millenium III, Vol 16/2015 Suppl. No. 1., p. 36, ISSN (print): 1582-1943, ISSN (online): 2247-7322
http://pm3.ro/pdf/61/suplimente/Supliment_1.pdf

BIBLIOGRAFIE

1. Ardelean, A., Catană, L., Badea, D., Mândruț, O., Mândruț, M., Mihail, R., Dan, S., Pătrăuță, T., Gagea, E., Deaconu, T. (2012). Didactica formării competențelor. Arad: „Vasile Goldiș” University Press.
2. Balint, E. (2013). Jocul în activitățile formale și nonformale din învățământul preșcolar și primar, Editura Universității Transilvani din Brașov, Brașov
3. Balint, L. (2008). Practica și metodică activităților motrice pe grupe de vârste, Curs de uz intern – Universitatea Transilvania, Brașov.
4. Bandura A. (1990). Multidimensional scales of perceived academic efficacy. Stanford, CA: Stanford University
5. Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*.; 52:1-26.
6. Barthe, V., Theulet-Luzié, B. (2010). 1001 activități pentru grădiniță de-a lungul unui an, Aramis Print, București.
7. Basha, T. Y. A. M., Rajaguru S. (2016). Structure and characteristics of adaptive behaviour scales of children with intellectual disability: an analytical study. *International Journal of Advanced Research*. 4 (3)., p. 1457-1466 (ISSN 2320-5407). www.journalijar.com
8. Benson P., Scales P. (2009). Positive youth development and the prevention of youth aggression and violence. *International Journal of Developmental Service*.; 3:218-234.
9. Besenyei, R., Borbás, É. (2002). Oktatási évkönyv 2001-2002, Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztályának Statisztikai Osztálya, Budapest.
10. Besenyei, R., Csécsényiné, M.E. (2006). Oktatási évkönyv 2005-2006, publicat de: Oktatási és Kulturális Minisztérium Fejlesztési Főosztályának Statisztikai Osztálya, Budapest.
11. Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. Hilliard, J. (1976). Portage Guide to Early Education (Parachiv. I., traducere în limba română), Revised Edition, Portage, Winconsin, Cooperative Educational Service Agency. Accesat online: <https://www.scribd.com/document/126556946/125280565-Portage-Manual>
12. Boca, C. (coord.), Bucinschi, M., Dulman, A. (2009). Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului: modul general pentru personalul grădiniței, Editura Educația 2000+, București.
13. Boca, C. (coord.), Bucinschi, M., Dulman, A. ... (2009). Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar. Modul general pentru personalul grădiniței. Educația 2000+, București.
14. Bocoș M., Jucan D. (2008). Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, Editura Paralela 45, Cluj-Napoca.

15. Bolboceanu, A.; Moldovan-Bătrînac, V., Velişco, N. (red.: S. Sîrbu). (2008). Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară, UNICEF, Chișinău.
16. Bonchiș, E., (2011). Familia și rolul ei în educarea copilului, Editura Polirom, București.
17. Bontaș I., (1998). Pedagogie. (Creativitate – mod de viață; Instruire – metode etc.), Editura A.L.L., București.
18. Bronfenbrenner U, Morris Pa. (1998). The ecology of developmental processes. In: W. Damon & R. Lerner (Eds.). Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development (5th Ed.). Pp. 993-1028.
19. Bronfenbrenner U. (2001). The bioecological theory of human development. In: N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). International encyclopedia of the social and behavioural sciences. New York: Elsevier; Pp. 6963-6970.
20. Carcea, M. I. (coord.) (2001). Introducere în pedagogie - Manual pentru educație tehnică și profesională, Editura "Gh. Asachi", Iași.
21. Catalano R., Berglund M., Ryan J., Lonczak H., Hawkins D. (2004). Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. The annals of the American academy of political and social science. 591:98-124.
22. Cărășel A., Lazăr Gh., (2008). Psihopedagogia activităților extracurriculare, Editura Arves, Craiova.
23. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., (coord.), (1988) Curs de pedagogie, T.U.B., București.
24. Coasan, A., Vasilescu, A. (1988). Adaptarea școlară, Editura S.E., București.
25. Colceriu, L. (2008). Psihopedagogia învățământului preșcolar – Detalierea programelor pentru definitivat – Programa 2008, accesat online (15.07.2014) la adresa: <http://forum.portal.edu.ro/index.php?act=Attach&type=post&id=2307673>
26. Coombs Ph. H., Prosser, C., Ahmed M., (1973). New Paths to Learning for Rural Children and Youth, New York: International Council for Educational Development.
27. Coroi, E. (coord.), Bolboceanu, A. (coord.), Cemortan, S. (coord.), Botnari V. (coord.), Cuznețov L. et al. (2006). Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.
28. Costea, O., Cerkez, M., Sarivan, L., (2009). Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească, Editura Didactică și Pedagogică, București.
29. Cristea, G.C., (2002). Pedagogie generală, Editura Didactică și Pedagogică, București.

- 30.Cristea, S. (2002). Dicționar de Pedagogie, Editura Litera Educațional, Chișinău.
- 31.Cristea, S., (2000). Dicționar de pedagogie, Editura Litera, Chișinău.
- 32.Csécsényiné, M.E., Hagymásy, T. (2013). Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2012/2013, publicat de: Emberi Erőforrások Minisztériuma Statisztikai Osztálya, Budapest.
- 33.Cuciureanu M. (coord.) et al. (2009). Educația timpurie. Integrarea copiilor în grădiniță, Institutul de Științe ale Educației, București.
- 34.Cucoș C., (2002). Pedagogie. Educație și contemporaneitate, Ediția a II-a, revizuită și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- 35.Cucoș, C., 1996, Pedagogie, Educație și contemporaneitate, Editura Polirom, Iași.
- 36.Domide, A. (2012, Feb 3). Continuitatea - dimensiune inerentă a fenomenului educațional. PIPP-BN (blog). Disponibil la: <http://pipp-bn.blogspot.ro/2012/02/continuitate-gradinita-scoala.html>. Accesat: 07.09.2012.
- 37.Dragomir, P., Scarlat, E. (2004). Educație fizică școlară. Repere noi – mutații necesare, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București
- 38.Drăgan, I. (1976). Aspecte psihologice ale pregătirii preșcolarului pentru școală în – Grădiniță, familie, școală – culegere metodică editată de Revista de pedagogie, București.
- 39.Dulman, A. și colab. (2009). Consilierea în grădiniță...start pentru viață – Modul 6, Proiectul pentru reforma educației timpurii, Seria Module pentru formarea și perfecționarea personalului din grădinițe, Editura Educația 2000 +, București.
- 40.Eccles, J.S., Barber, B.L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What kind of Extracurricular Involvement Matters? Journal of Adolescent Research, 14, 10-43.
- 41.Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M., Hunt J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. Journal of Social Issues 59: 865-889.
- 42.Epuran, M. (2005). Metodologia cercetării activităților corporale, Editura FEST, București
- 43.Escartí A, Gutiérrez M, Pascual C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. Revista de Psicología del Deporte, 20(1):119-130
- 44.Escartí A., Pascual C., Gutiérrez, M. (2005). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: Graó
- 45.Feldman, A.L., Matjasko J.L. (2005). „The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions”, Review of Educational Research, 75:129.

46. Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641. doi:10.1002/jcop.10075
47. Gabbard, C., & Rodrigues, L. (2002). Optimizing Early Brain and Motor Development Through Movement. *Early Childhood News*, 14 (3), 32-38.
48. Gardner, H., (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
49. Gardner, H., (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
50. Gheorghiu G. (2003). *Metodologia cercetării științifice în educație fizică și sport*. Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, Galați
51. Golu, P., Verza, E., Zlate, M. (1993). *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
52. Golu, P., Verza, E., Zlate, M. (1994). *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
53. Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1992). - *Psihologia copilului*, Manual pentru clasa a XI-a, școli normale, Edit. Didactică și Pedagogică, București.
54. Hadârcă M., Cazacu, T. (2012). *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextual educației incluzive – ghid metodologic*, Chișinău.
55. Harper, L. V., & Huie, K. S. (1985). The effects of prior group experience, age, and familiarity on the quality and organization of preschoolers' social relationship. *Child Development*, 56(3), 704. doi:10.1111/1467-8624.ep7252243
56. Heinämäki, L. (2008). *Early Childhood Education in Finland*, Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit – Liberal Institut, Berlin.
57. Horn, E. M. (1993) Interventions to promote adaptive behavior skills: DEC recommended practices. Disponibil la: <https://eric.ed.gov/?id=ED370263>
58. Howie, L., Lukacs, S., Pastor, P., Reuben, C., & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119-125. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00475
59. Ilica A., Herlo D., Bînciciu V., Uzum, C., Curețean, A. (2005). *O pedagogie pentru învățământul primar* Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad.
60. Ionescu, D., Popescu, R. (2011). *Activități extrașcolare în ruralul românesc. Dezvoltarea de competențe cheie la copii și tineri*, Fundația Soros, Editura Universitară, București
61. Ionescu, M., (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
62. Iordan, D. (2011). *Interdisciplinaritatea – aspect inovator al sistemului de învățământ modern*. În Murărița, D. (coord.) & Găvan, E. (coord.),

- Societatea și oamenii (pp. 62-66). Craiova: PrintXpert. Disponibil la: http://issuu.com/revistautopia/docs/__cartea_societatea_si_oamenii_cuprins_final. Accesat: 14.03.2013.
63. Jinga, I., Istrate, E., (1998). Manual de pedagogie, Editura All, București.
 64. Jude I., (2008). Educație și socializare, Editura Academiei Române, București.
 65. Korintus, M., Lakatos, M. et al. (2012). Early Childhood Education and Care: Specificities of the Hungarian System, publicat de: Hungarian Institute for Educational Research and Development (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet), Budapesta.
 66. Lerner R. (2002). Adolescence: Development, diversity, context, and application. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
 67. Lindeboom, G.-J., Buiskool, B.-J. (2013). Quality in early childhood education and care. Annex report country & case studies, Directorate General for international policies, European Union. Accesat online (04.06.2014) la adresa: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET\(2013\)495867\(ANN01\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867(ANN01)_EN.pdf)
 68. Linver M., Roth J., Brooks-Gunn J. (2009). Patterns of adolescent's participation in organized activities: are sports best when combined with other activities? *Dev Psychol.*; 45(2):354-367.
 69. Maciuc I., Ilie V., Frășineanu E.S., Popescu M.A., Stefan M.A., Mogonea F., Mogonea R., Bunăiasu C. (2009). Proiecte și programe educaționale pentru adolescenți, tineri și adulți, Editura universitară, Craiova.
 70. Mahoney, J., Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?, *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
 71. Mahoney, J.L. (2000). School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns. *Child Development*, 71, 502–516.
 72. Mahoney, J.L., Cairns, B.D., Farmer, T. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409–418.
 73. Manolescu, M., Csorba, D., Molan, V., Păiși, M., Roșu, M., Stănescu M., ... Nichita A. (n.d.). Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare. Material elaborat în cadrul proiectului: POSDRU/55/1.1/S/31536 -, „Restructurarea curriculumului național în învățământul liceal” Disponibil la: <http://www.liceu.rocnee.eu/>. Accesat: 12.10.2012 .
 74. Marinescu, S, (2014). Impactul activităților de educație fizică extracurriculare (baschet) asupra dezvoltării capacităților motrice ale elevilor din treapta învățământului gimnazial – Teză de doctor în pedagogie, Chișinău.
 75. Mândruț, O., Catană, L. & Institutul de Științe ale Educației, (2012). Proiectarea curriculum-ului centrat pe competențe. Suport de curs.

- Material elaborat în cadrul proiectului: POS DRU/87/1.3/S/61602 „Cariera de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!”. Disponibil la: <http://www.tr-ecariera.ro/descarca.php?id=16>. Accesat: 18.11.2011
- 76.Mihai, A. (2010). Adaptarea școlară – Adaptare psiho-socio-pedagogică în învățământul primar, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Galați.
 - 77.Mitrache, M. (2011). Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru segmentul educației timpurii- nivelul antepreșcolar (0-3 ani). Perspective psihopedagogice – Teză de doctorat. Rezumat, București.
 - 78.Niculescu, M. (2002). Metodologia cercetării științifice în educație fizică și sport. ANEFS, București.
 - 79.Oprea, C. L. (2003). Pedagogie–Alternative metodologice interactive, Editura Universității, București. Accesat online, capitolul II (23.06.2012) la adresa: <http://www.scribd.com/doc/37141055/Management-Educational-Capitolul-2>
 - 80.Organic Law on Education (LOE). (2006). Accesat online (05.06.2014) la adresa: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Spain/Spain_LOE_eng.pdf
 - 81.Pasaniuc J., Nistor, C., Seidler C., Metode creative folosite in activitatile de tineret - Material realizat de Fundatia Life – Centrul de resurse și informații pentru organizații, accesat online, (24.06.2012), la: <http://www.formare.info/corner/wp-content/uploads/2008/04/brosura-curs-de-instruire-metode-finala.pdf>
 - 82.Păuna, A. C. (2010). Rolul jocului în asigurarea continuității între activitatea din grădiniță și cea școlară. Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Galați.
 - 83.Pleşcan, I. R. (2012, Feb 3). Importanța continuității dintre grădiniță și școală la clasa I. *PIPP-BN* (blog). Disponibil la: <http://pipp-bn.blogspot.ro/2012/02/continuitate-gradinita-scoala.html>. Accesat: 07.09.2012.
 - 84.Polgár, J. (2017). *Kalandozás a saktáblán 4 éves kortól*, Bookline, Budapest
 - 85.Polgár, J. (2017). *Sakklépések 5 éves kortól*, Bookline, Budapest
 - 86.Rebegea R.C., Nagy, E. (2010). Analiza psihologică a reușitei școlare. *Analele Universității “Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației*, Nr. 3/2010.
 - 87.Richardson, D. (2008). *Infant & Toddler Development, Part 5: Early Brain Development, Learning, & Mental Health*, Oklahoma State University, prezentare PowerPoint, disponibil online la adresa: <http://www.learningace.com/doc/6520276/1bac84da46fa6187bdbad37d79ae8636/infant-toddler-development-pt-5-brain-learning-mh>

88. Roșan, A. (coord.) (2013). Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale, Departamentul de Psihopedagogie Specială, volum online <http://psihoped.psiedu.ubbcluj.ro/caPPS/>
89. Roșca, Al., Chircev, A., (1965). Psihologia copilului preșcolar, Editura Didactică și Pedagogică, București;
90. Scarlat, E., Scarlat, M.B. (2011). Tratat de educație fizică. Editura Didactică și Pedagogică R.A., București
91. Simion, Gh., Amzar, L., (2009). Știința cercetării mișcării umane, Editura Universității din Pitești, Pitești;
92. Sion G. (2003). Psihologia vârstelor. București: Editura Fundației România de Mâine.
93. Stupacenco L. (2006). Pedagogie (I). Bazele generale ale pedagogiei curs universitar, Bălți. Accesat online (22.06.2014): http://tinread.usb.md:8888/tinread/fulltext/stupacenco/pedag_baz_gen_pedag.pdf.
94. Șchiopu, U. & Verza E. (1997). Psihologia vârstelor-Ciclurile vieții, Ediția a II-a Editura didactică și pedagogică, București
95. Șchiopu, U., Verza, E. (1995). Psihologia vârstelor, Editura Didactică și Pedagogică, București.
96. Șchiopu, U., Verza, E. (1995). Psihologia vârstelor, Editura Didactică și Pedagogică, București.
97. Șchiopu, U., Verza, E., (1981). Psihologia vârstelor, Editura Didactică și Pedagogică, București.
98. Ștefan, M. (2000). Educația extracurriculară, Editura ProHumanitate, București
99. Tasse' M. J. (2012) The Construct of Adaptive Behavior: Its Conceptualization, Measurement, and Use in the Field of Intellectual Disability, American Journal On Intellectual And Developmental Disabilities, Vol. 117, No. 4, 291–303, DOI: 10.1352/1944-7558-117.4.291
100. Uță, F. (2011). Activitățile nonformale de educație fizică. Valențe instructiv-educative, în Marathon, vol. 3 nr. 2. (pp. 233-236). București: Editura ASE. ISSN 2066-107X.
101. Văideanu G. (1988). Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București.
102. Vîrlan, M., Bejenari, M. (2009). Factorii adaptării preadolescenților la treapta gimnazială. Revista Psihologie, Nr. 2. Disponibil la: http://www.psihologie.key.md/wp-content/uploads/2009/11/Psihologia-dezvoltarii-VIRLAN_BEJENARI.pdf Accesat: 14.02.2012
103. Wallon H. (1975). Evoluția psihică a copilului. Editura Didactică și Pedagogică. București.

104. *** American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of support (10th ed.). Washington
105. *** CEDU2000+ (2009). Raport cu privire la situația educației incluzive în România, lucrare elaborată în cadrul proiectului „Parteneriat pentru educație incluzivă”, implementat de Centrul Educația 2000+, București, în parteneriat cu Fundația de Abilitare “Speranța”, Timișoara în perioada 2007 – 2009, finanțat de Education Support Program și de Mental Health Initiative al Open Society Institute, Budapesta, ISBN: 978-973-1715-29-2, accesat online (03.05.2014) la adresa: www.cedu.ro/programe/parteneriat/respdf/Raport.pdf
106. *** Continuitate între învățământul preșcolar și învățământul primar la matematică (n.d.). Scritube. Disponibil la: <http://www.scritub.com/gradinita/CONTINUITATE-INTRE-INVATAMANTU44781.php> Accesat: 07.12.2012
107. *** Development of Adaptive Behavior, (n.d.). Paraelink. Disponibil la: http://paraelink.org/eck1/eck1_6.html
108. *** EACEA, Eurydice, Eurostat. (2012). Date cheie privind educația în Europa 2012, Bruxelles: Eurydice.
109. *** Education International (EI). (2010). Early childhood education: A global scenario (Brussels). Accesat online (02.06.2014), la adresa: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ECE_A_global_scenario_EN.PDF
110. *** Euridyce (2011). Repetarea clasei în timpul învățământului obligatoriu în Europa: Regulamente și Statistici, Disponibil la: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/126RO.pdf Accesat: 26.06.2012
111. *** Eurydice (2013). Compulsory Education in Europe 2012/13. Disponibil la http://edudoc.ch/record/106541/files/compulsory_education_EN.pdf Accesat: 07.09.2013
112. *** Eurydice, (2013). The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012, Publicat de - Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, Bonn. Accesat online (07.06.2014) la adresa: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/dossier_en_ebook.pdf
113. *** Eurydice. (2007). Magyarország oktatási rendszere, accesat online (10.06.2014) la adresa: http://www.agronet.eu/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=131&Itemid=75

114. *** Finalitățile educației preșcolare și a învățământului primar (n.d.). ScriGroup. Disponibil la: <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/gradinita/Finalitatile-educatiei-prescol61239.php>. Accesat: 17.12.2012.
115. *** Finnish National Board of Education (FNBE). (2010) National Core Curriculum for Pre-primary Education, accesat online (04.06.2014) la adresa:
116. *** International Labour Office (ILO). (2011). Right beginnings: Early childhood education and educators, Geneva.
117. *** ISCED - International Standard Classification of Education (1997) – Accesat online (01.07.2014): <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-en.pdf>
118. *** IȘE (2013). Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în anul școlar 2012-2013. București. Disponibil la http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2013/12/Studiu_CP_clasapregatitoare.pdf Accesat 15.09.2013.
119. *** Jugendministerkonferenz (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Accesat online (05.06.2014) la adresa: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf
120. *** Legea educației naționale - (LEN), 1/2011.
121. *** MEC, (2004). Strategia dezvoltării activității educative școlare și extrașcolare, accesat online (15.07.2014) la: <http://www.isj.dj.edu.ro/down/docisj/Strategie%20educatie%20non%20formala%201.doc>
122. *** MEN. (2013a). Analiză de nevoi privind educația și formarea profesională din România, accesat online (10.07.2012) la adresa: <http://www.edu.ro/index.php/articles/18802>
123. *** MEN. (2013b). Anexe - Analiză de nevoi privind educația și formarea profesională din România, accesat online (10.07.2012) la adresa: <http://www.edu.ro/index.php/articles/18802>
124. *** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (MECT), (2008a). Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani, București. Document disponibil online la adresa: <http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=7959>
125. *** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (MECT), (2008b). Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani), București. Document disponibil online la adresa: <https://www.scribd.com/document/343852187/Curriculum-pentru-invatamantul-prescolar-3-6-7-ani-pdf>

126. *** Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (MECTS), (n.d). Fișă de evaluare – nivel vârstă 5-6/7 ani. Disponibil online la adresa: http://www.isjtr.ro/mat/curriculum/invatamant_preprimar/Fisa_eval_5-6_an.pdf
127. *** Ministerul Fondurilor Europene (MFE). (2013). Rezultatele analizei documentare. Sectorul educație, MFE, București.
128. *** Ministerul Muncii, Familiei și Egalității de Șanse (MMFEȘ). (2007). Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane (POSDRU) pentru perioada 2007- 2013, prin Fondul Social European (FSE), București. Accesat online (03.06.2014), la adresa: <http://www.fonduri-structurale.ro/Detaliu.aspx?t=resurseumane>
129. *** Ministry of Social Affairs and Health (MSAH). (2004). Early Childhood Education and Care in Finland în Brochures of the Ministry of Social Affairs and Health, nr.14/2004, Helsinki.
130. *** Monitorul oficial al României, Partea I, Nr. 174/19.III.2012 – 3462 -Ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului privind aprobarea Metodologiei organizării și desfășurării activităților de educație fizică și sport în învățământul preuniversitar.
131. *** Monitorul oficial al României, Partea I, Nr. 314/13.VI.2001 – Convenție cu privire la drepturile copilului (republicare)
132. *** Monitorul oficial al României, Partea I, Nr. 758/27.X.2011 – Ordinul Nr. 5560/2011 – pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind mobilitatea personalului didactic din invatamantul preuniversitar in anul scolar 2012-2013.
133. *** Monitorul oficial al României, Partea I, Nr. 792/08.XI.2011 – 5567 -Ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului privind aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea unităților care oferă activitate educativă extrașcolară.
134. *** National Research and Development Centre for Welfare and Health (STAKES). (2003). National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, accesat online (04.06.2014) la adresa: http://www.oph.fi/english/education_system/early_childhood_education
135. *** NONFORMAL - Proiectul nr. 521394-RO-KA1ECETA2, co-finanțat de Comisia Europeană prin programul „Învățare pe tot parcursul vieții”, implementat în perioada februarie 2012 - ianuarie 2013 de Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile, împreună cu Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale și Institutul de Științe ale Educației - accesat online (22.09.2013): http://www.nonformalii.ro/uploads/resurse/fisiere/Graphic_final.pdf

136. *** OECD. (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, Paris.
137. *** OECD. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, Country note - Germany, OECD (2012), Education at a Glance 2012: OECD Indicators, accesat online (09.06.2014) la adresa: www.oecd.org/edu/eag2012
138. *** Organizația de Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD). (2001). Starting Strong: Early Childhood Education and Care, Paris.
139. *** Profilul psihologic al vârstei preșcolare - a doua copilărie, disponibil online la: <http://www.scribde.com/sociologie/psihologie/PROFILUL-PSIHOLOGIC-AL-VARSTEI12486.php>
140. *** Prezentarea scalei Portage (n.d.). Scribd. Disponibil la: https://annetharesseconsulting.files.wordpress.com/2014/06/prezentare_a_scalei_portage1.pdf
141. *** Scara Portage (n.d.). Scribd. Disponibil la: <https://www.scribd.com/document/328870447/Portage-Profil>
142. *** UNESCO. (2000). The Dakar framework for action, Paris.
143. *** UNESCO. (2007). Strong foundations. Early childhood care and education, Education for all - Global Monitoring Report, printed by Graphoprint, ISBN 978-92-3-104041-2, Second printing, Paris. Accesat online [03.06.2014], la adresa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>
144. *** UNICEF (2008). De ce este importantă dezvoltarea timpurie a copilului. Buletin informativ Unicef, Nr. 2. Disponibil la http://www.unicef.org/romania/ro/media_10530.html Accesat: 18.03.2013
145. *** United Nations Children's Fund (UNICEF). (2001). The state of the world's children, New York. Accesat online (03.06.2014) la adresa: www.unicef.org/publications/files/pub_sowc01_en.pdf
146. *** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). The Salamanca Declaration and Framework for Action, Paris.

REZUMAT

Cercetarea realizată în cadrul prezentei lucrări evidențiază o nouă orientare a procesului de pregătire a copiilor preșcolari pentru tranziția către clasa pregătitoare.

Scopul general al cercetării este de a surprinde influențele activităților extracurriculare de tip sportiv, programate sub forma unor sisteme tematice integrate, asupra comportamentului adaptativ al copiilor preșcolari din grupa mare, precum și facilitarea tranziției acestora spre învățământul primar. Pentru realizarea scopului propus, s-a apelat la strategii de integrare a conținuturilor propuse spre învățare prin intermediul mijloacelor și metodelor specifice domeniului psihomotric.

Teza de doctorat este alcătuită din trei părți, după cum urmează:

- prima parte, cea a fundamentării teoretice, conceptuale și metodologice a temei, vizează stadiul actual al cunoașterii la nivel național și internațional privind educația timpurie, valențele formative ale activităților extracurriculare, specificul dezvoltării copilului de vârstă preșcolară și comportamentul adaptativ.
- Partea a II-a a lucrării este destinată experimentului preliminar, în care se urmărește surprinderea mediului educațional formal și nonformal în funcție de forma de proprietate a grădiniței – de stat sau privat și determinarea relațiilor dintre mediu și comportamentul adaptativ al preșcolarilor. Rezultatele constatate, au constituit premisele cercetării de bază.
- Partea a III-a a tezei cuprinde elaborarea, aplicarea și verificarea eficienței programului de activități psihomotrice extracurriculare alcătuit din: activități de outdoor, educație prin jocuri de mișcare, gimnastică de bază, schi, șah și înot. În vederea abordării integrate a conținuturilor propuse pentru învățare, cele șase tipuri de activități cuprinse în programul experimental, au fost eșalonate în strânsă legătură cu temele anuale de studiu planificate, pentru anul școlar 2013-2014. Prin metodologia specifică s-a urmărit ameliorarea variabilelor dependente ale experimentului de față, respectiv: comportamentul adaptativ și nivelul de psihomotricitate al subiecților cercetării.

Concluziile cercetării sunt prezentate pe trei direcții: teoretice, metodologice și experimentale, iar propunerile metodologice formulate, sunt aplicabile în învățământul preșcolar.

Cuvinte cheie: învățământ preșcolar, tranziție, predare integrată, activități extracurriculare de tip sportiv, comportament adaptativ, dezvoltare psihomotrică.

SUMMARY

The research carried out within this work highlights a new orientation in the process of preparing preschool children for their transition to the zero-grade program before the entrance in primary school.

The general aim of the research is to capture the influence of typical activities scheduled as integrated thematic system upon the preschool children's adaptive behavior in the upper preschool group, as well as to facilitate their transition to the primary education. With a view to accomplish the intended scope, integration strategies of the contents set out for learning purposes have been approached using means and methods which are specific to our field.

The doctoral thesis is structured according to three parts, as follows:

- Part I is the theoretical, conceptual and methodological base of the theme and covers the state of present knowledge at a national and international level in terms of early age education, the formative valences of extracurricular activities, the specificity of the preschool age child's development and adaptive behavior.
- Part II is intended for a preliminary experiment where capturing the formal and non-formal educational environment is pursued according to the property type – namely state-owned or private – of the kindergarten and the relations between the environment and the preschool children's adaptive behavior. The results thereof served as prerequisites of the basic research.
- Part III of the thesis covers the elaboration, application and verification of the efficiency brought by the extracurricular psychomotor activities program involving outdoor activities, education through motion games, basic gymnastics, skiing, chess-playing and swimming. For an integrated approach of the contents set out for learning, the six typical activities implemented in the experimental program have been sampled in strictly keeping with the annual themes of study scheduled for the 2013-2014 schoolyear. The specific methodology pursued to improve the dependent variables of this experiment, namely the adaptive behavior and the psychomotor level shown by the research subjects.

The conclusions of the research are described according to three, namely theoretical, methodological and experimental directions, while the methodological suggestions are applicable to preschool education.

Keywords: preschool education, transition period, integrated teaching, extracurricular sport activities, adaptive behavior, psychomotor development.



Informații personale

Nume / Prenume

Curriculum Vitae

Gáll, Zsuzsa, Szilárda

Experiența profesională

Perioada

octombrie 2017 – prezent

Funcția sau postul ocupat

Partner Support Coordinator

Numele și adresa angajatorului

Morinda

Tipul activității sau sectorul de activitate

Comerț

Perioada

februarie 2014 – iunie 2017

Funcția sau postul ocupat

Preparator universitar

Activități și responsabilități principale

Disciplinele postului: Teoria educației fizice și sportului, Metodica disciplinelor sportive montane – schi alpin, Stagiul de activități didactice comasate – schi alpin, Oreintare și Educație fizică

Numele și adresa angajatorului

Universitatea „Transilvania” Brașov Facultatea de Educație fizică și Sporturi Montane

Tipul activității sau sectorul de activitate

Educație și învățământ

Perioada

octombrie 2012 – februarie 2014

Funcția sau postul ocupat

Instructor sportiv în cadrul plasamentului practic Erasmus

Activități și responsabilități principale

Derulare antrenamente de schi alpin pe pârtie artificială; organizare tabere sportive pentru copii; organizare evenimente de timp liber; organizare competiții sportive; sarcini administrative.

Numele și adresa angajatorului

Pasaréti Síiskola

Tipul activității sau sectorul de activitate

Prestări servicii sportive

Perioada

Din octombrie 2008 – octombrie 2012

Funcția sau postul ocupat

Preparator universitar

Activități și responsabilități principale

Disciplinele postului: Teoria educației fizice și sportului, Practica și metodologia activităților motrice pe grupe de vârstă, Metodica disciplinelor sportive montane – schi alpin, Stagiul de activități didactice comasate – schi alpin și Educație fizică

Numele și adresa angajatorului

Universitatea „Transilvania” Brașov Facultatea de Educație fizică și Sporturi Montane

Tipul activității sau sectorul de activitate

Educație și învățământ

Educație și formare profesională

Perioada

octombrie 2012 – în curs de finalizare

Calificarea / diploma obținută

studii doctorale în domeniul Educație Fizică și Sporturi Montane

Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare

Universitatea „Transilvania” Brașov Facultatea de Educație fizică și Sport

Perioada

Din octombrie 2009 – iunie 2011

Calificarea / diploma obținută

Antrenor categoria IV în ramura de sport Orientare

Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare

Centrul Național de Formare și Perfecționare a Antrenorilor

Perioada

26-30.08. 2009

Calificarea / diploma obținută

Curs de formare pentru obținerea calificării de - **Inițiator de alpinism** – stagiul de vară

Perioada	Din octombrie 2008 - iunie 2009						
Calificarea / diploma obținută	Diplomă de master, specializarea Educație fizică și sportivă școlară						
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea „Transilvania” Brașov Facultatea de Educație fizică și Sport						
Perioada	Din decembrie 2008 până în ianuarie 2009						
Calificarea / diploma obținută	Conducător de tineret în cadrul schimbului de experiență la nivel internațional - Youthpass						
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Grüner Grasshalm e.V.						
Perioada	Din octombrie 2004 până în iunie 2008						
Calificarea / diploma obținută	Diplomă de Licență						
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea „Transilvania” Brașov Facultatea de Educație fizică și Sport						
Perioada	Din septembrie 2000 până în iunie 2004						
Calificarea / diploma obținută	Diplomă de Bacalaureat						
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Colegiul Național „Áprily Lajos” Brașov, Str. După Ziduri nr. 3, Brașov, România						
Limba nativă	maghiară						
Limba(i) străină(e) cunoscută(e)	română, engleză						
Autoevaluare							
Nivel european (*)							
Limba							
Limba							
Competențe și abilități sociale	- Capacitate de a lucra în echipă - dobândită în urma participării la diferite activități cu caracter de team-building; - Capacitate de a lucra cu grupuri de copii - dobândită prin intermediul activităților de predare în școli, prin participarea la plasamentul parctic în cadrul bursei Erasmus și prin derularea activităților extracurriculare curpinse în programul experimental aplicate în cadrul studiilor doctorale - Capacitate de adaptare la medii multiculturale - dobândită prin intermediul participării la competiții internaționale; - Capacitate bună de comunicare, dobândite de-a lungul activității profesionale; - Capacitate de a gestiona situațiile de stres.						
Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului	Utilizarea tuturor aplicațiilor din pachetul Microsoft Office, bună stăpânire a unor aplicații de editare de imagini (Adobe Photoshop, FS Wiewer etc), utilizarea unor programe specifice sistemului de învățământ (baze de date: AGSIS și ALUMNI).						
Competențe și aptitudini organizatorice	Organizarea și derularea unor competiții și evenimente sportive, capacitate de coordonare a unei echipe de lucru, capacitatea de a lua decizii rapide						
Competențe și aptitudini artistice	Foto						
Permis(e) de conducere	Categoria B						



Curriculum Vitae

Personal information

First name(s) / Surname(s)

Zsuzsa Szilárda Gáll

Work experience

Dates	2017 October – present
Occupation or position held	Partner support coordinator
Name and address of employer	Morinda
Type of business or sector	Commerce
Dates	2014 February – 2017 June
Occupation or position held	Assistant lecturer
Main activities and responsibilities	Main activities: - Physical education and sport theory - seminars; - Alpine skiing, orienteering, physical education – practice.
Name and address of employer	Transilvania University of Braşov, Faculty of Physical Education and Mountain Sports
Type of business or sector	Teaching and education
Dates	2012 October– 2014 February
Occupation or position held	Erasmus practical placement – sports instructor
Main activities and responsibilities	Training on artificial slope; organizing sports camps, competitions and events; administration and organizational works.
Name and address of employer	Pasaréti Siiskola, 1026 Budapest, Pasaréti út 11-13
Type of business or sector	Sport service
Dates	2008 October – 2012 October
Occupation or position held	Assistant lecturer
Main activities and responsibilities	Teaching activities: - Physical education and sport theory - seminars; methodology of physical education and sport research – seminars and practice; survival techniques – seminar; alpine skiing, orienteering, climbing, physical education – practice.
Name and address of employer	Transilvania University of Braşov; Faculty of Physical Education and Mountain Sports
Type of business or sector	Teaching and education

Education and training

Dates	2011 October – in progress
Title of qualification awarded	PhD degree in Physical Education
Name and type of organisation providing education and training	Transilvania University of Braşov; Faculty of Physical Education and Mountain Sports
Dates	2009 October – 2011 June
Title of qualification awarded	Orienteering trainer – level IV
Name and type of organisation providing education and training	National Center of Training and Coaching, Bucureşti
Dates	2009 August 26-30.
Title of qualification awarded	Mountaineering instructor – basic level (summer session)

Name and type of organisation providing education and training	Romanian Federation of Mountaineering and Climbing									
Dates	2008 October – 2009 June									
Title of qualification awarded	Master's degree in physical education									
Name and type of organisation providing education and training	Transilvania University of Braşov; Faculty of Physical Education and Sports; 1, Universităţii Street, Braşov, 500068, Romania									
Dates	2008 December – 2009 January									
Title of qualification awarded	International youth training manager (leader)									
Name and type of organisation providing education and training	Grüner Grasshalm e.V., Dorfstr. 27, 23992 Fahren									
Dates	2004 October – 2008 June									
Title of qualification awarded	Higher education – Physical education teacher and 4 th level - ski coach									
Name and type of organisation providing education and training	Transilvania University of Braşov; Faculty of Physical Education and Sports; 1, Universităţii street, Braşov, România									
Dates	2000 September - 2004 June									
Title of qualification awarded	Secondary education - bachelor's degree									
Principal subjects/occupational skills covered	Biology and Chemistry profile									
Name and type of organisation providing education and training	Áprily Lajos Főgimnázium Str. După Ziduri, Nr. 3, Braşov, România									
Personal skills and competences										
Mother tongue(s)	hungarian									
Other language(s)	romanian, english									
Self-assessment										
European level (*)										
Language	Understanding				Speaking				Writing	
	Listening		Reading		Spoken interaction		Spoken production			
Language	1	Proficient user (C2)	1	Proficient user (C2)	1	Proficient user (C2)	1	Proficient user (C2)	1	Proficient user (C2)
Language	2	Proficient user (C1)	2	Proficient user (C1)	2	Independent user (B2)	2	Independent user (B2)	2	Independent user (B2)
(*) Common European Framework of Reference for Languages										
Social skills and competences	- <i>team spirit</i> – gained through participation at several team-building programs and as event coordinator; - <i>dedicated to working with children</i>; - <i>good ability to adapt in a multicultural environment</i>, gained: through participation at international sports events; as member or volunteer in various EU-funded projects; through the international youth leadership training; - <i>good communication skills</i> – gained through my experience as teacher;									
Organisational skills and competences	My practice-oriented way of thinking makes me suitable for organizing various kind of events; abilitz to make quick decisions									
Computer skills and competences	Mastery of Microsoft Office™ programs (Word, Excel, PowerPoint); Basic knowledge of Adobe Reader, Adobe Photoshop, Internet explorer; Cloud computing: Microsoft OneDrive, Google drive, Dropbox.									
Driving licence	B category (gained in 2010)									

DECLARAȚIE DE AUTENTICITATE

Subsemnatii:

Gáll Zsuzsa Stilárda

în calitate de

student - doctorand al IOSUD:

Universitatea Transilvania din Braşov

autor al tezei de doctorat cu titlul: Contribuțiile activităților psihomotrice extracurriculare în ameliorarea comportamentului adaptativ al preșcolarului în tranziția către clasa pregătitoare

și

Prof. dr. Balint Lorand

în calitate de Conducător de doctorat al autorului tezei

la instituția

Universitatea Transilvania din Braşov

declarăm pe proprie răspundere că am luat la cunoștință de prevederile art.143 alin (4) si (5)* și art. 170** din Legea educației naționale nr. 1/2011, ale art. 65, alin. 5-7***, art. 66, alin (2)**** din Hotărârea Guvernului nr. 681/2011, privind aprobarea Codului Studiilor universitare de doctorat, ale art. I alin. (5) și (7) ***** din Hotărârea nr. 134 privind modificarea Codului studiilor universitare de doctorat, aprobat prin HG nr. 681/2011 și ale Anexei nr. 2 (Soluționarea sesizărilor cu privire la nerespectarea standardelor de calitate sau de etică profesională, inclusiv cu privire la existența plagiatului, în cadrul unei teze de doctorat) din Ordinul MENCS nr. 3482/2016 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a Consiliului Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (CNATDCU) și ne asumăm consecințele nerespectării acestora.

Semnătură
Student doctorand



Semnătură
Conducător de doctorat

