

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

Rezumatul tezei de doctorat

PROIECT DE CURRICULUM PENTRU FORMAREA ȘI
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE
LA PREȘCOLARI.
APLICAȚII LA GRUPA MARE

CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC

Prof. univ. dr. CHIȘ Vasile

DOCTORAND:

Szilagyi (Trifan) Irina Mihaela

Cluj - Napoca

2018








CUPRINS

ARGUMENT	4
CAPITOLUL I	
ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE EDUCAȚIEI SOCIALE ȘI EMOȚIONALE	6
I.1. Accepțiuni și delimitări teoretico-practice privind educația socială și emoțională	6
I.2. Conceptualizarea bunăstării sociale și emoționale	14
I.2.1. O abordare ecologică asupra conceptului de bunăstare socială și emoțională a copilului	16
I.2.2. Bunăstarea socială și emoțională și efectele ei	20
CAPITOLUL II	
CONSIDERAȚII EPISTEMICE ȘI TEORETICE PRIVIND FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI	23
II.1. Competențele sociale și emoționale – sensuri, semnificații psihopedagogice	23
II.1.1. Competența socială	26
II.1.2. Competența emoțională	27
II.2. Dezvoltarea socială la vârsta preșcolară	33
II.3. Dezvoltarea emoțională la vârsta preșcolară	35
II.3.1. Expresivitatea emoțională și conștiința de sine	37
II.3.2. Reglarea emoțională	37
II.3.3. Recunoașterea și înțelegerea emoțiilor	38
II.4. Rolul temperamentului în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale	39
II.4.1. Autoreglarea emoțională a copilului la vârsta preșcolară	41
CAPITOLUL III	
PROBLEMATICA PEDAGOGICĂ A CURRICULUMULUI PREȘCOLAR. CONCEPTUALIZARE, PROIECTARE, DEZVOLTARE	44
III.1 Elemente conceptuale privind proiectarea curriculumului	44
III.2. Abordări diacronice ale educației sociale și emoționale în cadrul programelor școlare și a curriculumului preșcolar din România	47

III.3. Programele de formare a competențelor sociale și emoționale desfășurate România și în lume	60
III.4. Prezentarea proiectului de curriculum axat pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor din grupa mare	73
III.5. Strategii și tehnici de educație socio-emoțională	86
III.5.1. Modelarea comportamentelor pozitive dezirabile	87
III.5.2. Utilizarea jocului de rol și a dramatizării	88
III.5.3. Rutinele și tranzițiile	91
III.5.4. Angajarea copiilor în activități pe grupuri mici	92
III.5.5. Utilizarea poveștilor, rimelor, cântecelor și marionetelor	94
III.6. Strategii de intervenție în modelarea unor comportamente indezirabile	94
III.7. Strategii de comunicare, interacțiune și relaționare cu ceilalți	97
III.8. Strategii de rezolvare a unor problemele interpersonale	98
CAPITOLUL IV	
DESCRIEREA CERCETĂRII-ACTIUNE: EXPERIMENTAREA PROIECTULUI DE CURRICULUM ÎN SCOPUL FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI	
	100
IV.1. Delimitarea problematicii cercetării	100
IV.2. Designul cercetării	102
IV.2.1. Scopul, obiectivele și calendarul cercetării	102
IV.2.2. Etapizarea cercetării	104
IV.2.3. Întrebările, ipotezele și variabilele cercetării	105
IV.3. Eșantionarea	107
IV.3.1. Eșantionul de conținut	110
IV.4. Metodele și instrumentele de cercetare valorificate	113
IV.5. Etapele cercetării experimentale	116
CAPITOLUL V	
ETAPA PREEXPIMENTALĂ	
	117
V.1. Scopul și obiectivele etapei preexperimentale	117
V.2. Metodele și instrumentele de cercetare valorificate	117

V.2.1. Prezentarea instrumentului de cercetare - Scala de Analiză a Comportamentelor Preșcolarilor (PKBS–2; Merrell K.W., 2002)	119
V.2.2. Prezentarea instrumentului -Scala de evaluare a relației elev-profesor - Student Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001)	124
V.2.3. Prezentarea instrumentului de cercetare - Screeningul competențelor emoționale (varianta pentru educatoare și varianta pentru părinți)	129
V.3. Prelucra și interpretarea rezultatelor	132
V.3.1. Analiza de încredere	134
V.3.2. Analiza factorială confirmatorie	136
V.3.3. Analiza de putere	147
V.3.4. Analiza descriptivă	150
V.3.5. Analiza comparativă	155
CAPITOLUL VI	
ETAPA EXPERIMENTALĂ	164
VI.1. Descrierea generală a desfășurării etapei experimentului formativ	164
VI.2. Descrierea generală a desfășurării etapei experimentului formativ	165
CAPITOLUL VII	
ETAPA POSTEXPERIMENTALĂ	185
VII.1. Precizări generale privind etapa postexperimentală	185
VII.2. Prelucrarea și interpretarea rezultatelor finale	186
CAPITOLUL VIII	
CONCLUZII	220
BIBLIOGRAFIE	228
ANEXE	238

Cuvinte cheie:

-  *dezvoltare socială*
-  *dezvoltare emoțională*
-  *educația socio-emoțională*
-  *bunăstare socială și emoțională*
-  *competențe sociale și emoționale*
-  *curriculum*
-  *proiect de curriculum*

Din punct de vedere științific, teza de doctorat intitulată „*Proiect de curriculum pentru formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la preșcolari. Aplicații la grupa mare*” contribuie la clarificarea aspectelor teoretice, metodice și practice ce evidențiază importanța formării și dezvoltării competențelor sociale și emoționale la vârste cât mai fragede cu impact major asupra dezvoltării copiilor pe termen lung, în asigurarea adaptării acestora la viața socială, în reducerea comportamentelor indezirabile și asigurarea bunăstării sociale și emoționale a copilului preșcolar.

Înțelegerea și managementul emoțiilor asociate cu abilitățile sociale (a interacționa și a relaționa cu copiii de aceeași vârstă, a construi relații sociale pozitive, a fi asertiv și responsabil) pot fi deprinse și dezvoltate indiferent de vârstă, însă avantajele sunt cu atât mai mari, cu cât accesarea de programelor de dezvoltare socială și emoțională se realizează în perioada preșcolară.

Dezvoltarea noii paradigme educaționale implică o nouă direcție menită să faciliteze evoluția didacticii contemporane, astfel încât acest domeniu să adere la recentele grile de abordări și concepte care determină evoluții majore în educația actuală, în conturarea mijloacelor de pătrundere pe tărâmul cunoașterii. Discutăm, astfel, despre interesul pe care îl acordăm formării și dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale copiilor.

Tematica demersului abordat se subsumează tendințelor actuale de abordare de tip holistic a cunoașterii științifice produse prin cercetare pedagogică, propunându-și să prezinte soluții pedagogice judicioase, durabile, în vederea optimizării curriculumului național.

Importanța temei de studiu este considerabil amplificată de necesitatea restructurării curriculumului preșcolar actual prin formularea unor finalități care să aibă drept scop formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la preșcolari în acord cu cadrul european al competențelor cheie .

În **Capitolul I**, **Capitolul II** și **Capitolul III** am surprins probleme teoretice generale relevante pentru cercetarea întreprinsă dar și aspecte concrete, particulare, reprezentând repere didactice valoroase pentru învățământul preșcolar.

Demersurile întreprinse în capitolele dedicate experimentului pedagogic (**Capitolul IV**, **V**, **VI**, **VII**) au avut drept scop verificarea eficacității aplicării proiectului de curriculum intitulat *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale (DeCo – S.E.)*, axat pe formarea și dezvoltarea

competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor de grupa mare. Teza se încheie cu prezentarea concluziilor, a bibliografiei și anexelor.

Capitolul I - ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE EDUCAȚIEI SOCIALE ȘI EMOȚIONALE tratează o serie de accepțiuni și delimitări teoretico-practice privind educația socială și emoțională.

Prima formulare a unui concept apropiat de *educația emoțională și socială* a apărut în anul 1990, când John Mayer și Peter Salovey, psihologi la Universitățile New Hampshire și Yale, au utilizat termenul de *intelență emoțională* într-un articol publicat într-un jurnal academic. Ei au observat faptul că unele persoane sunt capabile să-și identifice propriile sentimente și ale altora mult mai rapid decât altele. În viziunea autorilor Mayor și Salovey (1990), inteligența emoțională implică:

- ✚ *abilitatea de a simți și de a exprima emoțiile cât mai corect;*
- ✚ *abilitatea de a avea access sau de a provoca sentimente în momentul când acestea favorizează gândirea;*
- ✚ *abilitatea de a identifica de a regla emoțiile, în vederea dezvoltării emoționale intelectuale.*

Salovey & Sluyter (1997) oferă o variantă revizuită a definiției inteligenței emoționale, precizând faptul că aceasta presupune abilitatea de a identifica, înțelege și exprima emoția într-un mod clar; abilitatea de a utiliza sau de a genera sentimente, de a le înțelege și de a le controla, având ca țintă promovarea dezvoltării atât din punct de vedere emoțional cât și intelectual.

Acest concept a devenit popular în anul 1995, când Daniel Goleman (1995) a publicat în cartea intitulată „Inteligența emoțională” o sinteză a programelor și rezultatelor obținute până la acea dată în domeniu. Modelul de dezvoltare emoțională a lui Goleman (1995) descrie abilități și competențe care determină calitățile unui lider, prin evidențierea a cinci concepte: *conștiința de sine, auto-controlul, motivația, empatia și aptitudinile sociale*.

Bunăstarea socială și emoțională se referă la felul în care o persoană se gândește la sine și la alții și cum se simte față de propria persoană sau față de ceilalți.

Acest concept include posibilitatea de a te adapta la încercările zilnice, în timp ce îți construiești o viață satisfăcătoare. Așadar, există o accentuare a comportamentelor și a punctelor tari ale copiilor, dar și a strategiilor și a metodelor lor de a face față competiției.

Multe dintre caracteristicile sau atributele bunăstării sociale și emoționale urmează o cale de dezvoltare, iar adecvarea vârstei este un element cheie pentru măsurarea lor (Denham et al. 2009; Humphrey 2009). Fondul cultural este, de asemenea, un aspect important pentru măsurarea bunăstării, datorită diferențelor dintre normelor sociale și a valorilor dintre grupurile culturale (Hamilton & Redmond 2010).

Copiii își folosesc competențele sociale și emoționale dobândite în cadrul fiecărei activități zilnice, în mod special atunci când contextul le cere să socializeze alături de alte persoane. Pe scurt, copiii care beneficiază de competențe sociale și emoționale bine fundamentate și sedimentate vor fi capabili să își formeze și să păstreze prietenii, să aibă o atitudine pozitivă față de învățare și față de experiențele sociale.

Aceștia sunt acceptați în grupul de copii și se adaptează cu ușurință, fiind mai încrezători, cu un potențial de reușită academică mai mare decât ceilalți. Pe termen lung, acești copii vor dezvolta și își vor menține prietenii de lungă durată, vor fi părinți eficienți, vor putea să-și găsească și să mențină o slujbă, să lucreze cu alții și să fie sănătoși din punct de vedere fizic și psihic. O descoperire relevantă pentru educatori o reprezintă faptul că formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la vârste cât mai fragede, vor avea un impact major asupra dezvoltării acestora pe termen lung (National Scientific Council on the Developing Child, 2004; Shonkoff & Phillips, 2000)

În *concluzie*, se desprind câteva observații comune majorității surselor psihopedagogice cercetate:

- ✚ competență socială se bazează pe dirijarea propriilor emoții și pe empatie;
- ✚ experiențele din copilărie afectează viața adultă;
- ✚ copiii ar trebui să aibă multe oportunități pentru interacțiunea socială pentru dezvoltarea lor emoțională;
- ✚ părinții și educatorii trebuie să reprezinte exemple pozitive pentru copil oferindu-i acestuia un comportament moral exemplar;
- ✚ experiența emoțională a individului are impact asupra integrării sociale a grupului.

Având în vedere toate aceste observații, propunem următoarea definiție pentru termenul de *educație socială și emoțională* este un ansamblu de acțiuni educaționale axate pe anumite

principii confirmate de totalitatea influențelor exercitate de societate asupra copilului, prin oferirea de modele comportamentale exemplare al căror scop este realizarea integrării sociale și emoționale a preșcolarilor, în vederea formării unor competențe de viață.

Capitolul II - CONSIDERAȚII EPISTEMICE ȘI TEORETICE PRIVIND FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI prezintă sensurile și semnificațiile psihopedagogice ale competențelor sociale și emoționale.

De-a lungul timpului, în abordarea problematicii competențelor, s-a relevat faptul că o trăsătură cheie în ceea ce privește conceptul de competență este existența unei puternice relații cu "*viața reală*". Bandura (1990), rezumă că "există o diferență semnificativă între capacitatea de a avea cunoștințe și abilități și de a le putea folosi bine în circumstanțe diverse, multe dintre ele conținând elemente ambigue, imprevizibile, stresante" (Bandura, 1990, p.35).

Connell, Sheridan și Gardner (2003) descriu competențele ca fiind "abilități realizate" (2003, p. 142). În acest sens, Mayer (2003) rezumă abordări mai recente ale unei "psihologii a abilităților, competențelor și expertizei" după cum urmează: "Abilitatea poate fi definită ca potențialul de a însuși cunoștințe care să susțină performanța cognitivă. (...) Competența poate fi definită ca fiind cunoștințele de specialitate pe care le-a dobândit acea performanță cognitivă de sprijin, iar expertiza este un nivel foarte ridicat de competență " (Mayer, 2003, p. 265).

Astfel, o competență nu reprezintă însumarea cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor, ea surprinde posibilitatea dovedită de a le aplica într-un anumit context, generând rezultate. De aceea, competențele pot fi percepute ca un cumul de cunoștințe, atitudini și abilități care pot fi aplicate cu succes în situații practice. În plus, situațiile de învățare pe care preșcolarii le trăiesc devin importante, întrucât contextul în sine nu poate influența în mod exclusiv calitatea manifestării unei competențe, acest proces fiind determinat în mare măsură și de experiențele subiective ale preșcolarilor care sunt influențate de respectivul context. Privită din perspectivă holistică, o competență nu se reduce doar la dimensiunea cognitivă. Implicând complexe înglobate de cunoștințe, capacități, atitudini și abilități, competența reprezintă o capacitate de acțiune eficientă față de o sumă de situații, prin antrenarea acelor cunoștințe folositoare, în momentul potrivit, în vederea rezolvării problemelor. Orice competență cuprinde o serie de cunoștințe, însă competența nu se reduce doar la ele, ci presupune integrarea, mobilizarea, crearea de conexiuni între resursele interne specifice individului, cunoștințe, abilități și

capacități, dar și resursele externe din mediul acestuia (persoane, informații diverse, documente, instrumente etc). Pentru a forma și dezvolta o competență se are în vedere în primul rând dezvoltarea persoanei, formarea de capacități, comportamente, atitudini sau abilități, utilizarea cunoștințelor în funcție de diferitele niveluri sau stadii de dezvoltare identificate de diferiți autori.

Competența socială

Termenul de competență socială se referă la gradul de eficacitate în dezvoltarea interacțiunilor sociale. Conceptul este definit de atributele personale, precum cooperarea și afinitatea pentru socializare, dispoziția pentru ajutor și abilitatea de a iniția și menține relații pozitive, precum și abilitatea de a rezolva conflicte (Denham et al. 2009).

Dezvoltarea competențelor sociale este esențială, întrucât trebuie să răspundă nevoii de securitate emoțională, nevoii de sprijin și de protecție, de comparare socială sau a sentimentului de intimitate, iar acest lucru se realizează prin însușirea unor comportamente importante pentru buna funcționare a relațiilor. În egală măsură, dezvoltarea acestor competențe reduce factorii de risc care determină performanțe școlare slabe și asigură sănătatea emoțională a copilului.

Competența emoțională

Competența emoțională se referă la diferențele individuale în identificarea, înțelegerea, exprimarea, reglarea și utilizarea propriilor emoții și ale celorlalți.

Privind însă la esența lor, se întrevăd trei abordări, iar analizele realizate cu accent pe acest concept se poziționează într-una din aceste viziuni.

1) Cea dintâi abordare oferită de Bar-On (1997), este cea a *coeficientului emoțional* (EQ), cu accent pe *starea generală de bine*, utilizându-se ca instrument de cercetare Inventarul Coeficientului Emoțional.

2) Cea de a doua perspectivă este cea dezvoltată de Mayer & Salovey (1990), care se centrează pe *abilitățile emoționale*, măsurate cu ajutorul scalei Mayer-Salovey-Caruso Testul inteligenței emoționale (Mayer & al., 2000).

3) Ultima perspectivă este cea dezvoltată de Goleman (1995), cu accent pe acele *comportamente care generează performanță*, măsurate prin Inventarul de Competențe Emoționale (Boyatzis & Goleman, 2002).

Privind aceste perspective ca un construct holistic, propunem următoarea definiție de lucru: **capacitățile potențiale înnăscute (abilitățile emoționale) să modereze relația între patternurile preferate (trăsăturile emoționale) și comportamentele învățate active (competențele emoționale), pentru a recunoaște și regla emoțiile proprii și ale celorlalți în scopul unei adaptări eficiente și de succes la mediul înconjurător.**

Competența socială și competența emoțională reprezintă attribute distincte; cu toate acestea, ele sunt interconectate într-un mod strâns (Denham et al. 2009). De exemplu, copiii care sunt capabili să înțeleagă emoțiile și sentimentele pe care ceilalți le nutresc, vor fi acele persoane care au format competențele sociale necesare în viață.

Acești copii sunt încrezători, au relații bune, pot comunica bine, se descurcă la școală și perseverează când întâlnesc o problemă, au un simț al controlului dezvoltat și vor dezvolta relații necesare între colegi și adulți pentru a avea succes în viață (Consiliul Național de Cercetare și Instituția de Medicină, 2000, Pahl & Barrett, 2007). Aceste competențe pot asigura curaj în fața elementelor de stres și pot preveni dificultăți de comportament și dificultăți emoționale ulterioare.

Învățarea emoțională și socială cuprinde procese prin care sunt dobândite și practicate cunoștințele și abilitățile necesare pentru a funcționa eficient în diferite contexte sociale (Devaney et al., 2006, Gresham, 1981).

Dezvoltarea emoțională a copiilor aflați la vârsta preșcolară, se reflectă în achiziția unor abilități sau competențe specifice de recunoaștere a emoțiilor, de exprimare și reglare emoțională, competențe asociate unui concept umbrelă: *competențe emoționale*.

Trebuie să menționăm că, în mediul grădiniței, *asigurarea/ menținerea echilibrului emoțional* presupune existența unui anumit nivel *afectiv-aptitudinal/ de competență afectiv emoțională*, atât a educatoarei, cât și a preșcolarului, care să le permită interacțiunii sociale de calitate și eficiente.

Variabile care contribuie la dezvoltarea competențelor emoționale ale copilului sunt:

- ✚ sprijinirea copiilor în procesul de socializare;
- ✚ temperamentul preșcolarilor și nivelul de dezvoltare;
- ✚ maniera în care educatoarea realizează alfabetizarea emoțională a copiilor.

Când competența emoțională este dezvoltată în mod adecvat, cele trei variabile prezentate mai sus sunt interdependente, acționând în mod corelat, integrat și sinergic.

Capitolul III - PROBLEMATICA PEDAGOGICĂ A CURRICULUMULUI PREȘCOLAR. CONCEPTUALIZARE, PROIECTARE, DEZVOLTARE propune o analiză critică privind dezvoltarea curriculumului preșcolar în sistemul educațional din România de-a lungul timpului și a programelor de educație socială și emoțională desfășurate atât în străinătate, cât și în contextul învățământului preșcolar românesc.

În țara noastră, specialiști în domeniul științelor educației, între care se regăsesc Mușata Bocoș, Carmen Crețu, Sorin Cristea, Constantin Cucuș, Dan Potolea, Dorel Ungureanu, își exprimă interesul față de conceptul de curriculum și față de implicațiile determinate de adoptarea unei viziuni sistemice în analiza relevanței sale în educație ivite din perspectiva sistemică a acestuia asupra educației. Potolea, D. (2002) atribuie curriculumului sintagma de „*concept-construct*” prin prisma caracterului său multidimensional, o „construcție mentală care vizează o realitate ce trebuie să ființeze”. (Potolea, D., 2002, p. 82). Considerând curriculumul ca fiind un proiect de acțiune educațională, autorul îl abordează din perspectivă structurală, funcțională și din perspectiva produsului.

Având în vedere perspectiva progresivă asupra curriculumului ca experiență de învățare, C. Crețu (2000, p. 30) tratează curriculumul sub forma unei experiențe de învățare concepută atât în cadrul activităților ce se desfășoară într-un mediu formal, cât și prin tipuri de activități extracurriculare de tip nonformal, care stimulează o experiență de învățare asimilată de copil.

Valorificând viziunea unui proces flexibil, atribuie curriculumului o definiție din perspectiva procesului de învățare cu accent pe finalitățile ce trebuie atinse din care rezultă conținuturile care se pretează, căile și mijloacele prin care se realizează, forțele care concură la atingerea lor și în ce condiții acestea pot fi îndeplinite. (Cucuș, C., 2006, p. 182).

Considerând curriculumul „*un concept fundamental*” (Cristea, S., 1998, p. 47) constituit pe baza unor norme, accentuează ideea că finalitățile asumate sunt prioritare, fapt care generează selectarea conținuturilor didactice, situațiilor de învățare, a modalităților de organizare a învățării și de evaluare a rezultatelor.

În accepțiunea modernă, subsumată transformărilor educației contemporane, Bocoș, M. (2007) definește curriculumul accentuând paradigma sistemic-interacționistă ca „*un concept*

integrator, abordat într-o viziune globală și sistemică asupra acțiunilor educative, a componentelor acestora și a interacțiunilor care le caracterizează” (Bocoș, M., 2007, p. 95).

În viziune actuală, definițiile specialiștilor converg spre următoarea consecință educațională practică: „elaborarea curriculumului presupune gândirea și structurarea situațiilor de învățare efectivă ale preșcolarilor, ce presupune cu necesitate prefigurarea experiențelor de învățare și formare pe care le parcurg elevii.” (Bocoș, M., Jucan D., 2017, p. 110).

Analiza noastră s-a focalizată pe criteriile curriculare - *scopurile, obiectivele, comportamentele specifice dezvoltării și formării competențelor sociale și emoționale* - stabilite în conformitate cu intențiile noastre de cercetare pedagogică. Finalitatea generală a analizei o constituie explicitarea modului în care, în plan diacronic, sistemul preșcolar românesc și-a propus să răspundă cerințelor societății românești.

Investigația realizată a evidențiat evoluția stadiilor și a denumirilor atribuite conceptului de dezvoltare socială și emoțională de-a lungul timpului, conținuturile specifice, dar în același timp, accentuează necesitatea restructurării curriculumului preșcolar actual prin formularea unor finalități care să aibă drept scop formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la preșcolari.

Programele și curriculumul preșcolar au cunoscut o dinamică marcată de cu diverse oscilații, însă trebuie admis că există o evoluție pozitivă a acestora din perspectiva problematicii de interes pentru noi – educația socială și emoțională. Putem observa, o evoluție a componentelor dezvoltării sociale și emoționale promovate prin curriculumul preșcolar ce s-a produs în timp, trecându-se prin diverse stadii și apelându-se la diferite denumiri.

Cu toate că rezultatele oricărui sistem educațional vor fi remarcate în timp, circumstanțele sociale, economice și culturale reprezintă un aspect esențial, de aceea trebuie urmărit cu atenție dacă recente opțiuni curriculare se dovedesc a fi viabile, pertinente și dacă vor asigura funcționalitatea și eficiența sistemului educațional.

Grădinița joacă un rol semnificativ în dezvoltarea globală a copilului, cu precădere în ceea ce privește dimensiunea socio-emoțională. Având în vedere faptul că mediul preșcolar reprezintă o micro societate pentru copil și este cel care îl pregătește pentru școală, considerăm că formarea abilităților sociale și emoționale trebuie să primeze.

Potențarea reciprocă dintre abilitățile intelectuale, aspectele motivaționale și abilitățile

socio-emoționale favorizarea dezvoltarea optimă a copilului și contribuie la o bună integrarea a acestuia într-un climat nou. Pentru ca un copil să fie capabil să realizeze achiziții intelectuale valoroase, el trebuie să aibă o siguranță socio-emoțională puternică, stabilă. Prezența ei este cea care poate avantaja existența cunoștințelor și dezvoltarea intelectuală a preșcolarului, în timp ce absența ei poate determina apariția unor piedici în ceea ce presupune achiziția informațională și imaginea copilului.

Înțelegerea propriilor sentimente, dar și pe cele ale persoanelor din jur, capacitatea de control a propriilor emoții și comportamente, dar și colaborarea și înțelegerea cu alți colegi și profesori oferă copilului încredere în el și îi creează stabilitatea socio-emoțională de care are nevoie. Copiii trebuie să fie capabili să coopereze, să urmeze indicații, să facă dovada autocontrolului și a atenției. Pe baza celor menționate până acum, am putea spune că dezvoltarea unor proiecte curriculare care să formeze și să dezvolte competențele sociale și emoționale ale copiilor este esențială pentru succesul viitor al preșcolarului, ajutându-l să se integreze mult mai ușor în noile medii în care va păși acesta.

Am subliniat nevoia structurării curriculum pentru învățământ preșcolar în jurul domeniilor de dezvoltare a copilului cu referire directă la documentul *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, deoarece finalitatea educației în perioada copilăriei timpurii o reprezintă dezvoltarea globală a copilului.

În acest sens, propunerea de reconfigurare a curriculumului actual preșcolar cu accent pe introducerea competențelor și centrarea pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale în scopul compatibilizării acestuia în actualitatea teoretică și practică din domeniul științelor educației reprezintă o contribuție importantă a demersului doctoral. Această cercetare a fost întreprinsă ca urmare a necesității de a căuta soluții practice la nevoile constatate în urma studierii curriculumului preșcolar existent.

La baza conceperii proiectului de curriculumului centrat pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale s-au aflat cercetările relevante privind dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor, studii ce au fost prezentate în lucrarea de față.

Teza de doctorat prezintă dovezi preliminare care subliniază importanța desfășurării activităților centrate pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale și propune atât activități

specifice de operaționalizare a acestor competențe, cât și recomandări curriculare care se remarcă printr-un caracter flexibil și deschis.

Daniel Goleman (1995), în lucrarea sa a anticipat faptul că programele care se concentrează asupra potențării inteligenței emoționale în timpul vârstei preșcolare vor contribui la prevenirea eventualelor probleme care pot să apară la copii. Aceste programe de intervenție care vizează formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale sunt benefice pentru toți copiii (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011, Hester et al., 2004). Merrell K.W. (et al. 2009) consideră că acei copiii care nu reușesc să își dezvolte empatia și abilitățile sociale sunt susceptibili de a avea probleme sociale și emoționale, precum și stima de sine scăzută. Apărut în anul 2008 și aprobat prin OM 5233/2008, Curriculumul pentru învățământ preșcolar, Planul de învățământ, Metodologia de aplicare, obiectivele cadru și de referință și, cu precădere, exemplele de comportament, reprezintă tot atâtea puncte de reper care susțin procesul de formare a competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor. În plus, conținuturile asociate prin curriculumul domeniului Om și Societate, dar și posibilitatea oferită cadrului didactic de a selecta și din alte surse conținuturile învățării sunt elemente care corespund exigențelor unei educații de calitate în învățământul preprimar.

Proiectul de curriculum pe care îl propunem urmărește îmbunătățirea, ameliorarea, explicarea, utilizarea în cadrul activităților instructiv-educative din grădiniță a celor mai adecvate tehnici și strategii de formare a competențelor sociale și emoționale, de o manieră care să conducă la dezvoltarea teoriei și practicii educației sociale și emoționale din grădinița de copii.

Constituind o formă de materializare a intențiilor curriculare pe care le-am elaborat, proiectul de curriculum reprezintă un pertinent instrument pedagogic, adresat educatoarelor, vizând un proces didactic deschis, activizant și progresiv, având intenția de a mijloci dezvoltarea personală a preșcolarilor.

Copiii care trec prin experiențe de învățare stimulative din punct de vedere social și emoțional sunt capabili să identifice sentimentele proprii și ale celorlalți parteneri de joacă și să folosească abilitățile cognitive pentru rezolvarea conflictelor.

Ca subdiviziune a capitolului mai sus menționat, am prezentat o serie de strategii și tehnici de educație socio-emoțională, de modelare a unor comportamente indezirabile și de rezolvare a unor problemele interpersonale, fiind aduse completări, sugestii și propuneri personale privind

implicațiile aplicării proiectului de curriculum pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor.

Strategiile și tehnicile de educație socială și emoțională, strategiile de intervenție în modelarea unor comportamente indezirabile și cele de rezolvare a unor problemele interpersonale reprezintă modalități prin care educatoarea poate să îi învețe pe copii competențele necesare unei dezvoltări armonioase din punct de vedere social și emoțional. Practicile discutate sunt o resursă importantă care va sprijini educatoarea în aplicarea proiectul de curriculum. Studiile existente subliniază faptul că primii cinci ani de viață sunt extrem de importanți în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale unui copil. Relațiile pe care aceștia le stabilesc cu colegii și adulții sunt contextul prin care copiii își vor dezvoltă propria identitate, dar și sentimentul apartenenței. Astfel, educatoarea joacă un rol extrem de important prin promovarea dezvoltării competențelor socio-emoționale, atât în timpul copilăriei, cât și după.

Demersurile întreprinse în capitolele dedicate experimentului pedagogic (Capitolul IV, V, VI, VII) au avut drept scop verificarea eficacității aplicării proiectului de curriculum intitulat *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale (DeCo – S.E.)*, axat pe formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor de grupa mare.

În acest sens, teza de doctorat PROIECT DE CURRICULUM PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI. APLICAȚII LA GRUPA MARE prezintă și o cercetare-acțiune de o maximă însemnătate asupra practicilor educaționale din sistemul de învățământ preșcolar românesc.

Scopul cercetării întreprinse este de a testa eficiența aplicării proiectului de curriculum intitulat *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale (DeCo – S.E.)*, axat pe formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor de grupa mare. În acest sens, ne-am propus realizarea unei analize comparative a rezultatelor obținute în urma aplicării acestui proiect de curriculum cu rezultatele activităților instructiv-educative desfășurate în mod obișnuit, în conformitate cu *Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*.

Coroborând atât aspectelor de ordin teoretic, cât și cele de ordin practic rezultate în urma analizei programelor și curiculei pentru învățământul preșcolar (din perspectiva educației sociale

și emoționale) atât la nivel național, cât și internațional, în realizarea cercetării pedagogice am formulat următoarea ipoteză a cercetării:

IPOTEZĂ GENERALĂ

Aplicarea proiectului de curriculum Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale (DeCo – S.E.), care valorizează strategii și tehnici de educație socio-emoțională, strategii de intervenție în modelarea unor comportamente indezirabile, strategii de rezolvare a unor problemele interpersonale și strategii de comunicare, interacțiune și relaționare cu ceilalți, influențează semnificativ formarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor de grupă mare.

IPOTEZA SPECIFICĂ

Se presupune că există diferențe semnificative între scorurile obținute de *eșantionul experimental* comparativ cu *eșantionul de control* la scalele de screening STRS, PKBS, PED^a, după implementarea Proiectului de curriculum *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.);

Variabilele cercetării

Variabila independentă a cercetării:

V.I. - Aplicarea la preșcolarii de grupă mare a *Proiectului de curriculum intitulat Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale (DeCo – S.E.)*;

Variabilele dependente ale cercetării:

V.D.1. - *gradul de dezvoltare a competenței emoționale*, cuantificat cu ajutorul următorilor indicatori:

1. *recunoașterea și exprimarea propriilor emoții*;
2. *înțelegerea emoțiilor*;
3. *reglarea emoțională*.

V.D.2. - *Nivelul de dezvoltare a competenței sociale*, cuantificat cu ajutorul următorilor indicatori:

1. *relaționarea socială*;
2. *comportamentul prosocial*;
3. *compliance la reguli*.

În cadrul cercetării întreprinse ne-am propus implicarea unei populații totale de 146 de preșcolari. Preșcolarii implicați au fost selectați utilizând eșantioanele-clasă, eșantioane preexistente cercetării, constituite în funcție de criteriile privind apartenența la grădiniță, cadrul didactic coordonator, grupa aparținătoare și în funcție de categoriile de gen, vârstă și lotul sau grupa în care au fost repartizați. Cercetarea s-a desfășurat în 3 grădinițe din municipiul Tîrgu Mureș.

În conceperea eșantionului de conținut, am avut în vedere faptul că experimentul se va derula pe parcursul întregii zile (activitățile de dezvoltare personală, activitățile pe domenii experiențiale, jocurile și activitățile didactice alese). Eșantionul de conținut a respectat prevederile Curriculumului pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani în ceea ce privește corelarea conținuturilor științifice, respectarea categoriilor de activități și programul zilei.

Modalitatea în care a fost integrat experimentul pedagogic în procesul de învățământ a fost una organică, cu respectarea prevederilor curriculumului pentru învățământul preșcolar, intervenindu-se în modul de aplicare a conținuturilor specifice dezvoltării și formării competențelor sociale și emoționale.

Având drept scop surprinderea modului în care activitățile propuse, tehnicile și strategiile de formare a comportamentelor sociale și emoționale propuse în cadrul proiectului de curriculum intitulat Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale (DeCo – S.E.) vor contribui la optimizarea nivelului competențelor sociale și emoționale ale preșcolariilor, am desfășurat o cercetare experimentală de tip ameliorativ, care a cuprins următoarele etape: (pre-experimentală, experimental-formativă și postexperimentală).

Capitolul V - Etapa pre-experimentală

Scopul urmărit în cadrul etapei preexperimentale a cercetării a fost acela de identificare a nivelului inițial al comportamentelor sociale și emoționale ale copiilor atât în grupul experimental cât în cadrul celui de control.

Educatoarele implicate în programul de cercetare au participat la un stagiul de formare intitulat „*Tehnici și strategii de formare și dezvoltarea a competențelor sociale și emoționale la copii de vârstă preșcolară*”. În cadrul programului de formare desfășurat prin Casa Corpului Didactic Mureș, educatoarele și-au însușit tehnici și strategii de formare și dezvoltare a

competențelor sociale și emoționale (identificarea sentimentelor, toleranța la frustrare), strategii de intervenție în modelarea unor comportamente indezirabile ale copiilor și de rezolvare a unor problemele interpersonale apărute în grupa de copii (relaxarea prin tehnici de respirație profundă și metode de control a furiei și a comportamentelor indezirabile). Strategiile de formare a comportamentelor sociale și emoționale propuse prin programul de formare s-au bazat puternic pe instruire directă și joc de rol.

Cadrelor didactice li s-a pus la dispoziție programul pentru a se familiariza cu conținutul lui înainte ca acestea să îl aplice. Începând cu luna ianuarie 2017 a fost aplicat grupelor experimentale Proiectul de curriculum intitulat *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.). Acesta conține 10 teme care vizează bunăstarea emoțională a preșcolărilor prin promovarea unor comportamente sociale și emoționale sănătoase, de recunoaștere a emoțiilor de bază. Instrumentele de prelucrare și măsurare a datelor utilizate în cercetare au fost:

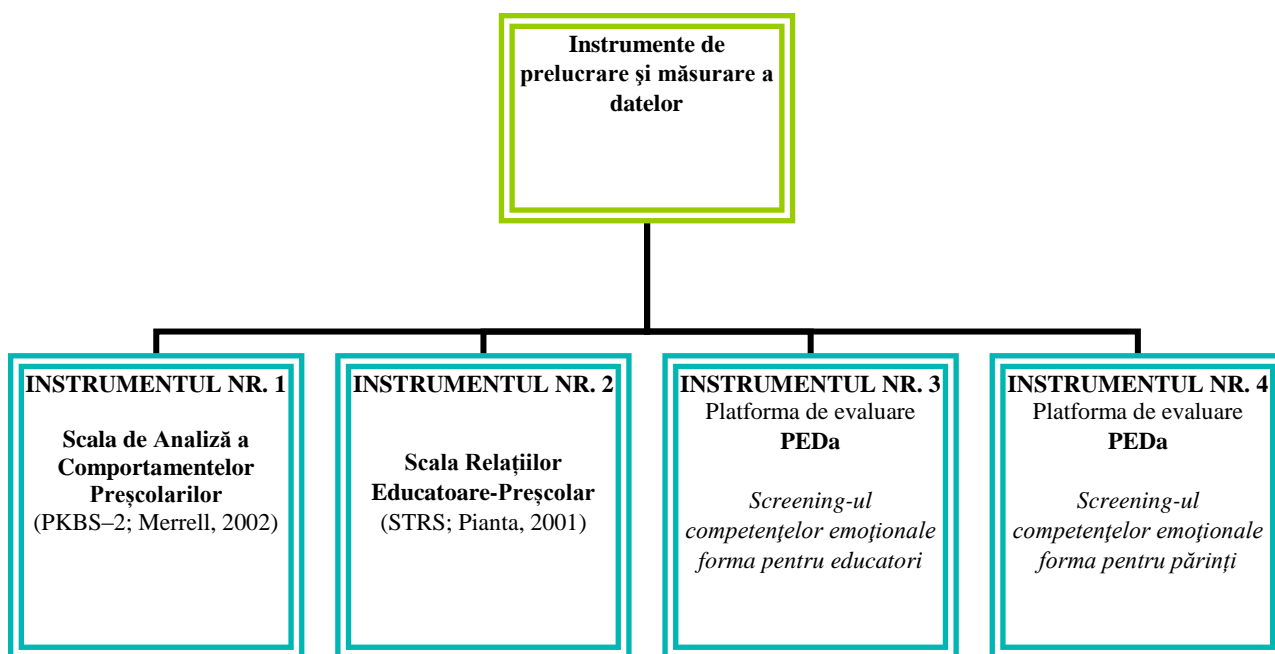


Figura 1. Instrumente de prelucrare și măsurare a datelor utilizate în cercetare

Pentru a valida proiectul de curriculum *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.) este necesar să utilizăm două tipuri de grupuri sau loturi de participanți la cercetare, unul experimental și altul de control. În cazul grupului experimental vom implementa programul formativ și vom evidenția diferențele obținute între cele două etape de evaluare, iar în cazul grupului sau lotului de control vom efectua cele două tipuri de evaluări, însă vom investiga

dacă există diferențe semnificative în absența implementării proiectului de curriculum *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.).

Datorită faptului că preșcolarii participă la programele educaționale specifice cadrului curricular existent, care conțin secvențe formative în zona socială și în cea emoțională, s-ar putea să identificăm diferențe semnificative și în cazul lotului de control. Pe de altă parte, preșcolarii se află pe o curbă evolutivă ascendentă și din această perspectivă, conștienți de posibilitatea apariției efectului de maturare, suntem obligați la un astfel de demers. Efectul de maturare, poate fi evidențiat în cazul comparațiilor intra sau intergrupale și se referă la faptul că în cazul unor experimente, participanții la cercetare implicați în procesul propriilor lor evoluții, normale, naturale, pot să genereze scoruri semnificativ diferite de la o etapă la alta datorită proceselor evolutive și nu a manipulărilor experimentale (Radu și alții, 1993). Tocmai de aceea, pentru a avea un feedback cât mai obiectiv privind parametrii investigați și influența programului formativ, este necesar să demonstrăm că în absența programului formativ intitulat Proiectul de curriculum **DeCo – S.E.** (*Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale*) nu există diferențe semnificative între cele două etape de evaluare corespunzătoare semestrului I și II.

Pentru o abordare cât mai riguroasă a problematicii investigate am construit un design experimental, adaptat după modelul designului experimental de bază (idem 1993), care va prezenta demersul discutat anterior.

Prelucrarea datelor obținute a fost realizată în etape distincte, în funcție de anumite necesități privind verificarea unor criterii științifice ale instrumentelor traduse din literatura anglo-saxonă, privind puterea testului și necesitățile design-ului experimental: analiza de încredere, analiza factorială confirmatorie, analiza de putere, analiza descriptivă, analiza comparativă.

Capitolul VI - Etapa experimentală

Etapa experimentului formativ a presupus conceperea și implementarea – la grupele experimentale – a proiectului de curriculum intitulat *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.).

Principiile care au stat la baza aplicării planului de intervenție intitulat Proiectul de curriculum *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.) sunt următoarele:

preșcolarii să fie ghidați și sprijiniți de către educatoare într-un proces de învățare autentic și de calitate;

educatoarele să faciliteze învățarea copiilor într-un mod integrat și holistic prin planificarea, proiectarea și implementarea unor experiențe de învățare relevante pentru aceștia;

preșcolarii să fie angajați în mod activ prin interacțiuni de joc intenționate care să contribuie la construirea propriilor abilități sociale și emoționale;

Pe baza proiectului de curriculum pentru formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, educatoarele au planificat cu atenție achizițiile acestor abilități în cadrul activităților zilnice și al jocului preșcolarilor pentru a-i învăța pe aceștia să-și adapteze și să-și stăpânească emoțiile, gândurile și comportamentele. Cunoașterea și înțelegerea modului în care copiii se dezvoltă și învață le-a ajutat pe educatoare să planifice și să faciliteze experiențe de învățare semnificative pentru copii. Activitățile au fost concepute și implementate în mod intenționat, dirijat, iar momentele învățării au fost eșalonate în vederea formării și dezvoltării competențelor sociale și emoționale. În momentul în care copiii reușesc să își formeze conștiința de sine, atunci vor fi capabili să-și identifice punctele forte și abilitățile.

În cadrul proiectului de curriculum *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.) fiecare tip de activitate vizează aspecte specifice gestionării emoțiilor, autoreglării emoționale, modalități prin care preșcolarii să stabilească interacțiuni pozitive în sala de grupă precum și și situații de învățare special gândite pentru formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale.

<i>Nr. Crt.</i>	<i>COMPETENȚE GENERALE</i>	<i>COMPETENȚE SPECIFICE</i>
1	<i>Formarea și dezvoltarea conștiinței proprii identității</i>	1.1. Identificarea propriilor nevoi, puncte forte, preferințe, antipatii. 1.2. Identificarea și recunoașterea emoțiilor. 1.3. Cultivarea unei imagini de sine pozitive (creșterea încrederii în îndeplinirea unor sarcini simple) 1.4. Formarea conceptului de identitate națională
2	<i>Gestionarea</i>	2.1. Exprimarea și gestionarea emoțiilor într-un mod adecvat, fără

Nr. Crt.	COMPETENȚE GENERALE	COMPETENȚE SPECIFICE
	<i>propriilor emoții și comportamente</i>	<p>a-i răni pe ceilalți sau pe ei înșiși.</p> <p>2.2. Autoreglarea comportamentului prosocial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conștientizarea faptului că acțiunile lor pot avea atât efecte pozitive cât și negative asupra lor și asupra celorlalți - recunoașterea nevoii de a controla acțiunile sau cuvintele impulsive - discutarea celor mai potrivite căi de a controla acțiunile sau ieșirile impulsive - controlul reacțiilor și a comportamentului atât în fața emoțiilor negative, cât și a celor pozitive <p>2.3. înțelegerea nevoilor colegilor și găsierea unor soluții constructive în gestionarea emoțiilor.</p>
3	<i>Manifestarea unor comportamente prosoziale, de acceptare și respectare a diversității</i>	<p>3.1. Recunoașterea faptului că fiecare individ e unic în modul de a gândi și a acționa, în înfățișare, rasă, etc.</p> <p>3.2. Manifestarea respectului față de oamenii cu care interacționează.</p> <p>3.3. Identificarea emoțiilor și manifestarea empatiei față de stările emoționale prin care trec ceilalți sau față de modul în care aceștia acționează.</p>
4	<i>Comunicarea, interacționarea și relaționarea cu ceilalți</i>	<p>4.1. Manifestarea admirației și preocupării pentru ceilalți</p> <p>4.2. Cooperarea atunci când muncesc sau se joacă în grup</p> <p>4.3. Realizarea de prietenii cu ceilalți</p> <p>4.4. Transmiterea ideilor, gândurilor, sentimentelor în mod eficient prin intermediul cuvintelor, gesturilor și al acțiunilor</p>
1.	<i>Asumarea responsabilității prorii acțiuni</i>	<p>5.1. Analizarea posibilelor opțiuni/măsuri în gestionarea unei situații.</p> <p>5.2. Analizarea rezultatelor /consecințele opțiunilor/acțiunilor (ex: să țină cont de siguranța lor și a celorlalți când se</p>

Nr. Crt.	COMPETENȚE GENERALE	COMPETENȚE SPECIFICE
		deplasează sau când lucrează cu unelte). 5.3. Reflectarea asupra propriilor alegeri.

Tablelul 1. *Competențele cuprinse în proiectul de curriculum*

Capitolul VII - Etapa postexperimentală, prezintă comparativ rezultatele obținute de preșcolarii din grupa experimentală și din grupa de control în urma experimentului formativ, cu scopul evaluării impactului

Potrivit design-ului experimental, pentru o validare corectă a programului de intervenție s-au impus mai multe tipuri de comparații. Un prim tip de comparație (intersubiecți), utilizând indicele „t” pentru eșantioane independente a presupus compararea mediilor obținute de eșantionul experimental și de control înainte de implementarea programului de intervenție și apoi după programul de intervenție. Așa cum am presupus în ipoteză, ne așteptăm ca înainte de programul de intervenție, mediile obținute să fie relative asemănătoare, deoarece copiii au fost repartizați aleator în cele două eșantioane și ei provin din rândul preșcolarilor, fără a utiliza orice tip de criteriu de selecție.

După implementarea programului de intervenție, în faza finală, în cadrul lotului experimental, ne așteptăm să crească semnificativ nivelele competențelor sociale și emoționale și să se reducă frecvența problemelor de comportament. Diferențele ne semnificative dintre lotul experimental și lotul de control din faza inițială sunt esențiale și sunt considerate obligatorii pentru rigurozitatea design-ului pentru că altfel, nivelele diferite din faza finală s-ar putea datora existenței diferențelor în ceea ce privește nivelul de bază din faza inițială și nu programului formativ implementat.

Al doilea tip de comparație (intrasubiecți) a presupus utilizarea aceluiași indice „t”, însă pentru situația eșantioanelor perechi sau asociate și vor fi comparați preșcolarii din cadrul aceluiași eșantioane înainte și după implementarea programului formativ.

În ceea ce privește abilitățile sociale, nu se constată diferențe semnificative între lotul experimental și cel de control în faza inițială, indicii „t” pentru eșantioane independente sunt ne semnificative la un prag $p > 0,05$. În faza finală se constată valori semnificative ale indicilor de comparație pentru toate abilitățile sociale, astfel: Cooperare socială ($t = 2,832$; $p < 0,01$),

Interacțiune socială ($t = 2,570$; $p < 0,02$), Independență socială ($t = 2,623$; $p = 0,01$), Scor total abilități sociale ($t = 3,849$; $p < 0,01$).

Așadar, analizând valorile indicilor de comparație, atât în cazul eșantioanelor independente cât și în cazul eșantioanelor perechi, pentru cele două eșantioane, se poate afirma că programul implementat pentru creșterea abilităților sociale este eficient. Chiar dacă nivelul inițial al competențelor sociale este situat în zona funcționalității ridicate, totuși nivelul acestuia crește sub influența programului formativ, copiii descriși prin competențe sociale ridicate și tendința de a fi extreme de plăcuți colegilor și adulților evoluează și mai mult. În cazul lotului de control, fără influența programului formativ, situația rămâne neschimbată, diferențele între faza finală și inițială în acest caz fiind ne semnificative. În această situație putem discuta de confirmarea ipotezei specifice formulate și respingerea ipotezei hazardului sau întâmplării, rezultatele obținute datorându-se programului formativ implementat. Astfel, demersul inferențial demonstrează eficiența programului formativ.

În ceea ce privește comparațiile cu eșantioane perechi în cazul lotului experimental, între faza inițială și finală se evidențiază diferențe semnificative în cazul tuturor problemelor de comportament evaluate: Egocentric/Temperamental ($t = 10,667$; $p < 0,01$), Probleme de atenție/Hiperactiv ($t = 10,982$; $p < 0,01$), Antisocial/Agresiv ($t = 14,903$; $p = 0,01$), Izolare socială ($t = 4,207$; $p < 0,01$), Anxietate/Probleme somatice ($t = 6,794$; $p < 0,01$).

În cazul lotului de control, nu au fost identificate diferențe semnificative între faza inițială și finală, problemele de comportament păstrându-se la același nivel. Valorile indicilor de comparație și a pragurilor de semnificație în acest caz sunt: Egocentric/Temperamental ($t = 0,311$; $p > 0,05$), Probleme de atenție/Hiperactiv ($t = 1,035$; $p > 0,05$), Antisocial/Agresiv ($t = 1,248$; $p > 0,05$), Izolare socială ($t = 0,622$; $p > 0,05$), Anxietate/Probleme somatic ($t = 0,499$; $p > 0,05$).

În urma analizei valorilor indicilor de comparație, atât în cazul eșantioanelor independente cât și în cazul eșantioanelor perechi, pentru cele două eșantioane (experimental și de control), s-a constatat *eficiența s-a înregistrat o diminuare a intensității* acestora. În cazul componentei Egocentric/Temperamental reducerea semnificativă reprezintă, conform manualului testului trecerea de la categoria moderată (moderate problem level) la categoria problemelor de limită (the average problem).

Dacă înainte de implementarea programului formativ acest fapt însemna angajarea frecventă a copiilor în comportamente antisociale, după parcurgerea programului copiii manifestau rar anumite probleme care ar putea crea îngrijorări din partea educatorilor sau a părinților. Din perspectiva problemelor de atenție/a hiperactivității diminuarea determină același tip de reîncadrare, de la nivelul moderat la cel de limită constatându-se o ameliorare a nivelului prosexic și doar manifestări izolate cu caracter de hiperactivitate. Aceste manifestări ocazionale se pare că se mențineau doar în condițiile insatisfacerii unor dorințe imperative a copiilor, normale în procesul instructiv educativ sau la sfârșitul activităților, atunci când se instale starea de oboseală.

Aceeași situație este prezentă și în cazul componentei antisociale/agresive, scăderea de încadrare (de la moderat la limită) semnificând și modificări ale conduitei copiilor, reacțiile antisociale și agresive fiind diminuate semnificativ. În cazul componentei referitoare la izolarea socială s-a constatat o reducere de la un nivel considerat ridicat, cu frecvente manifestări de retractilitate, comunicare deficitare și evitarea grupului, la un tip de manifestare cu frecvență moderată, copiii după implementarea programului formativ devenind mai deschiși spre interacțiunile sociale, mai comunicativi și deschiși față de ceilalți copii și față de educatoare. În ceea ce privește anxietatea și problemele somatice, diminuarea frecvenței se constată în cadrul aceleiași categorii, moderate, de la limita maximă la limita minimă.

Și în această situație se poate discuta despre confirmarea ipotezei specifice formulate și respingerea ipotezei hazardului sau întâmplării, rezultatele obținute datorându-se programului formativ implementat. Eficiența programului formativ în această situație este direcționată spre diminuarea unor comportamente considerate indezirabile/dezadaptative.

Indicii de comparație pentru eșantioane perechi în cazul lotului experimental au fost semnificativi pentru toate tipurile de interacțiune copii-educatoare: Conflict ($t = 4,575$; $p < 0,01$), Apropriere ($t = 6,932$; $p < 0,01$), Dependență ($t = 5,959$; $p < 0,01$). În cazul lotului de control, nu au fost identificate valori semnificative ale indicilor de comparație pentru nici o componentă a relației copii-educatoare evaluate. Valorile indicilor de comparație și a pragurilor de semnificație în acest caz sunt: Conflict ($t = 1,435$; $p > 0,05$), Apropriere ($t = 1,430$; $p > 0,05$), Dependență ($t = 1,008$; $p > 0,05$).

Se confirmă și în acest caz eficiența programului implementat, relația dintre copii și educatoare fiind considerată mai puțin negativă sau conflictuală, educatoarele percepend copii ca fiind mai puțin furioși și impredictibili și în consecință simțindu-se mai sigure pe sine, încrezătoare în abilitățile profesionale și mai puțin epuizate de efortul susținut pentru a gestiona stările conflictuale.

La scala „Apropiere” valorile cresc după implementarea programului formativ, relația dintre copii și educatoare fiind mai apropiată și caldă, comunicarea fiind mai eficientă și comportamentul mai suportiv.

La scala „Dependență” scăderea semnificativă a nivelului reprezintă pași importanți pe care copiii îi realizează în sensul desprinderii eficiente a acestora de educatoare. Crește astfel încrederea în sine, posibilitatea de a lua decizii optime și degreveză educatoarea de atenția exagerată pe care trebuie să o acorde acestora. Discutăm și în această situație despre confirmarea ipotezei specifice și respingerea ipotezei hazardului sau a întâmplării.

Întregul demers metodologic este păstrat și în cazul evaluării competențelor emoționale de către părinți și educatori, valorile medii din diagramele cu bare, indicii de comparație și pragurile de semnificație corespunzătoare fiind verificate în acest sens.

În cazul lotului experimental, valorile sunt semnificative pentru toate tipurile de competențe emoționale: Înțelegerea emoțiilor ($t = 7,381$; $p < 0,01$), Exprimarea emoțiilor ($t = 4,132$; $p < 0,01$), Autoreglarea emoțională ($t = 10,269$; $p < 0,01$).

În cazul lotului de control, nu sunt identificate valori semnificative ale indicilor de comparație pentru nici o competență emoțională evaluată de părinți. Valorile indicilor de comparație și a pragurilor de semnificație în acest caz sunt: Înțelegerea emoțiilor ($t = 1,739$; $p > 0,05$), Exprimarea emoțiilor ($t = 1,101$; $p > 0,05$), Autoreglarea emoțională ($t = 0,120$; $p > 0,05$).

Se confirmă și în acest caz eficiența programului implementat competențele emoționale, așa cum sunt evaluate de părinți se dezvoltă în urma implemetării programului formativ. Discutăm și în această fază despre confirmarea ipotezei specifice și respingerea ipotezei hazardului sau a întâmplării.

Indicii de comparație pentru eşantioane perechi în cazul lotului experimental sunt semnificativi pentru toate tipurile de competențe emoționale: Înțelegerea emoțiilor ($t = 6,060$; p

< 0,01), Exprimarea emoțiilor ($t = 6,003$; $p < 0,01$), Autoreglarea emoțională ($t = 6,137$; $p < 0,01$).

În cazul lotului de control, nu s-au fost identificate valori semnificative ale indicilor de comparație pentru nici o competență emoțională evaluată de educatori. Valorile indicilor de comparație și ale pragurilor de semnificație în acest caz sunt: Înțelegerea emoțiilor ($t = 0,494$; $p > 0,05$), Exprimarea emoțiilor ($t = 1,650$; $p > 0,05$), Autoreglarea emoțională ($t = 0,263$; $p > 0,05$).

S-a confirmat și în acest caz eficiența programului implementat competențele emoționale, așa cum sunt evaluate de educatori se dezvoltă în urma implementării programului formative. Discutăm și în această fază despre confirmarea ipotezei specifice și respingerea ipotezei hazardului sau întâmplării.

Considerăm validă ipoteza generală a lucrării noastre aplicarea *proiectului de curriculum Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.), care valorizează strategii și tehnici de educație socio-emoțională (identificarea sentimentelor, toleranța la frustrare), strategii de intervenție în modelarea unor comportamente indezirabile și strategii de rezolvare a unor problemele interpersonale (relaxare prin tehnici de respirație profundă, metode de control a furiei și a comportamentelor distrugătoare) influențează semnificativ formarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor de grupă mare.

Capitolul VIII. – Concluziile prezintă contribuțiile personale – teoretice și practic – aplicative care subliniază importanța introducerii activităților care să vizeze formarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor în cadrul sistemului educațional preșcolar românesc. În plus, am identificat limitele prezentului studiu, implicațiile educaționale ale cercetării și direcțiile de cercetare viitoare.

Ca inovație științifică a tezei de doctorat, se evidențiază atât competențele sociale și emoționale formulate în proiectul de curriculum, cât și exemplele de comportamente validate științific în cadrul cercetării pedagogice desfășurate. Strategiile de formare a comportamentelor sociale și emoționale propuse prin programul de formare s-au bazat pe: cunoașterea punctelor forte ale copilului, preferințele lui în materie de activități și joc; interacțiuni pozitive și respectuoase față de sentimentele copilului, capacitatea de liniștire rapidă a copilului, respect față de diferențele culturale, capacitatea de a asculta ideile copilului, încurajarea lui în a-și exprima

sentimentele, oferirea de explicații atunci când programul copilului suferă unele modificări, capacitatea de a modela un anumit comportament, încurajarea independenței și responsabilizării copilului.

Cercetarea întreprinsă a urmărit efectele implementării proiectului de curriculum, iar rezultatele au relevat faptul că problemele comportamentale ale preșcolarilor s-au diminuat în mod semnificativ, în timp ce ale celor din grupul control nu au suferit nicio modificare.

Rezultatele comparative prezentate în capitolul VII vin să întărească concluziile și altor studii internaționale (Merrell, 2010, Merrell et al., 2008), conform cărora aplicarea proiectului de curriculum *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.) contribuie la reducerea comportamentelor indezirabile, acțiunile copiilor fiind modelate într-un mod pozitiv, aceștia având o atitudine socială pozitivă, reușind să își regleze emoțiile cu ușurință. Aceste rezultate subliniază încă o dată faptul că programul este pragmatic și *confirmă ipoteza formulată*.

Relațiile dintre educatoare și preșcolari s-au îmbunătățit în ansamblu din toate punctele de vedere, acest lucru dovedind eficiența proiectului de curriculum implementat. În plus, nivelul conflictelor a scăzut semnificativ în grupele unde a fost aplicat proiectul de curriculum, în timp ce în grupele de control nivelul conflictelor a crescut. Se poate afirma că prin participarea la activitățile cuprinse în proiectul de curriculum li s-a oferit preșcolarilor din lotul experimental oportunitatea de a exersa controlul propriilor emoții, într-un mediu în care aceștia se simt confortabil, fapt ce a generat o creștere semnificativă a nivelelor competențelor sociale și emoționale și o reducere a problemelor de comportament.

Concluzionăm că rezultatele obținute confirmă așteptările noastre. Se poate afirma că studiul realizat în cadrul tezei de doctorat a dat rezultate promițătoare privind prevenirea și reducerea comportamentelor indezirabile, identificarea emoțiilor, toleranța la frustrare, relaxarea prin tehnici de respirație profundă, metode de control a furiei și a comportamentelor distrugătoare în rândul preșcolarilor. Educatoarele au descoperit că avantajele implementării proiectului de curriculum *Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.) sunt neprețuite sub aspectul dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor.

Considerăm validă ipoteza generală a demersului doctoral aplicarea ***proiectului de curriculum Dezvoltarea Competențelor Sociale și Emoționale* (DeCo – S.E.), care valorizează strategii și tehnici de educație socio-emoțională, strategii de intervenție în modelarea unor**

comportamente indezirabile și strategii de rezolvare a unor problemele interpersonale influențează semnificativ formarea competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor de grupă mare.

Tot în acest capitol s-au prezentat *limitele* acestei cercetări și *recomandări educaționale*. Ca deschidere spre extinderea cercetării ne propunem să introducem unele instrumente pentru a evalua efectele implementării competențelor sociale și emoționale în rutina zilnică a grupei, introducerea unor fișe care să fie completate de către părinți și realizarea unor studii longitudinale începând de la grupa mică până la grupa mare.

BIBLIOGRAFIE

Albulescu, I. (2008), *Paradigma predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Editura Paralela 45, Pitești.

Albulescu, M., Albulescu, I. (2002), *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. Didactica disciplinelor socio-umane*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Andronache, D.C. (2013), *Proiectarea curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice în învățământul liceal*, Teza de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). *The relationships between parenting stress, parenting behavior and preschoolers social competence and behaviour problems in the classroom*, Infant and Child Development.

Bandura, A. (1971), *Behavior therapy from a social learning perspective*, Proceedings of the XIXth International Congress of Psychology. London.

Bandura, A. (1990), *Reflections on nonability determinants of competence*, In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 315-362). New Haven, CT: Yale University Press.

Bandura, A. (1996), *Social cognitive theory of human development*, In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*, Pergamon Press, Oxford.

Barnett, W. S. (1995), *Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes*. The Future of Children.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*, Multi-Health Systems, Toronto.

Black, R. S., & Ornelles, C. (2001), *Assessment of social competence and social networks for transition. Assessment for Effective Intervention*.

Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 13–51). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Bocoș, M. (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Cluj Napoca: Editura. Presa Universitară Clujeană.

Bocoș, M. (2008), *Teoria curriculumului. Elemente conceptuale și metodologice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca.

Bocoș, M.- D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D.-C., (2016), *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, Editura Paralela 45, Pitești.

Bocoș, M., Jucan, D. (2008), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007), *Tools of the mind: A Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.), Merrill/Prentice Hall, Columbus.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006), *Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence*, Journal of Personality and Social Psychology.

Bronfenbrenner, U., (1979), *The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Bronfenbrenner, U., (1995), *Developmental ecology through space and time: A future perspective*, in P.Moen, G.H. Elder, Jr., & K Lusher, *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, DC: American Psychological Association, Washington

Brooks, K. (2003), *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, by Daniel Goleman, Richard Boyatzis, and Annie McKee (2002), Harvard Business School Press, Boston.

Chiș, V. (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Chis, V. (2002), *Provocările pedagogice contemporane*, Editura PUC, Cluj-Napoca.

Chis, V. (2005), *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Ciarrochi, J. V. & Scott, G. (2006), *The link between emotional competence and well being: a longitudinal study*, British Journal of Guidance and Counselling.

Cohen, J. (2006), *Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*, Harvard Educational Review.

Cojocaru – Borozan, M. (2010), *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*, Editura UPS I.Creangă, Chișinău.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2007), *Youth and schools today: Why SEL is needed, CASEL Briefs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003), *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*, Chicago.

Connell, M.W., Sheridan, K. & Gardner, H. (2003), *On Abilities and Domains*, în R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.): *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*, Cambridge University Press, New York.

Crețu, C. (2000), *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Iași: Editura Univ. AL. I. Cuza.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994), *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*, Psychological Bulletin

Cristea, S. (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, București: Editura. Didactică și Pedagogică.

Crișan, A., (2011), *Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară*, Teza de doctorat, Universitatea București, București.

Cucoș, C. (2006) *Pedagogie* (ed. a II-a revizuită și adăugită), Iași: Polirom

Davidson, M. R., Fields, M. K., & Yang, J. (2009), *A randomized trial study of aprcschool curriculum: The importance or implementation*, Journal of Research on Educational Effect

Denham S., (1998), *Emotional Development in Young Children*, Editura Guilford, New York

Denham S., Bassett HH, Kalb SC, Mincic M, Wyatt T, Graling K, Warren HK. (2009), *How preschoolers' social and emotional competence predicts their school-readiness: Development of competency-based assessments*, Advances in SEL Research Newsletter

Denham, S. & Burton, R., (2003), *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*, Kluwer Academic, Plenum Publisher, New York.

Denham, S. A. (2005), *Emotional competence counts: Assessment as support for school*

readiness, în SRCD Social Policy Report.

Denham, S. A. (2007), *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships*. Cognition, Brain, Behavior, XI (1).

Denham, S. A., Salisch, M., Olthof, T., Kechanoff, A., & Caverly, S. (2002), *Emotional and social development in childhood*, In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), Blackwell handbook of childhood social development, Blackwell Publishing, Oxford.

Denham, S. A., Weissberg, R. P. (2004), *Social-emotional learning in early childhood: what we know and where to go from here*, In E. Chesebrough, P. King, T.P. Gullota, & M. Bloom (Eds.), A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood (pp. 13–51). Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.

Denham, S.A., Holt, R.W. (1993), *Preschoolers' likeability as cause or consequence of their social behavior*, Dev. Psychol.

Devaney, E., O'brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., And Weissberg, R. P. (2006), *Sustainable Schoolwide Social And Emotional Learning (Sel)*, Chicago.

Dewolf, M., & Benedict, J. (1997), *Social development and behavior in the integrated curriculum*, In C. H. Hart, D. C. Burts, & R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight*, State University of New York Press, Albany.

Doll, B., & Lyon, M. A. (1998), *Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools*, School Psychology Review.

Doron N., Parot F. (2006), *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas, București.

Dunlap, G., Strain, P., Fox, I., Carta, J., Conroy, M., Smith, B., Sowell, C. (2006), Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives and current knowledge. Behavioral Disorders.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions*, Child Development.

Egger, E. L., & Angold, A. (2006), *Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology*, Journal of Child Psychology and Psychiatry.

Eisenberg N, Liew J, Pidada S.U. (2001), *The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning*. Dev Psychol.

Ekman, P. (2003), *Sixteen Enjoyable Emotions*, Emotion Researcher.

Ellsworth, P. C. (1994), *William James and emotion: Is a century of fame worth a century of misunderstanding?*, Psychological Review.

Emmerling, R. J., Boyatzis, R. E., (2012), *Emotional and social intelligence competencies: cross cultural implications*, Cross Cultural Management: An International Journal, Vol. 19 Issue: 1.

Fullan, M. (2001), *Leading in a culture of change*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco.

Gardner, H., (1993), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Bantam Books, New York.

Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, New York: Bantam Books, New York.

Goleman, D. (1998), *Working with emotional intelligence*, New York: Bantam Books, New York.

Goleman, D. (2001), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.

Goleman, D. (2008), *Inteligența emoțională*, București: Editura Curtea Veche.

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015), *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*, <http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2016/06/EIF-Strand-1-Report-final.pdf>.

Gresham, F. M. (1981), *Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation*, Developmental Psychology

Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. E., & Bocian, K. M. (2000), *Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented?*, Learning Disabilities Research & Practice.

Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L. (2002), *Prosocial and helping behavior*, In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) Blackwell handbook of childhood social development, Blackwell Publishing, Oxford.

Gullone E., Hughes E. K., King N. J., Tonge B. (2010), *The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study*, J. Child

Psychol. Psychiatr.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001), *Affective social competence*, Social Development.

Hamilton M & Redmond G. (2010), *Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications*, Canberra:ARACY & AIHW.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001), *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*, Child Development.

Harden, A., Rees, R., Shepherd, J., Ginny, B., Oliver, S. and Oakley, A. (2001), *Young People and Mental Health: A Systematic Review of Research on Barriers and Facilitators*, Institute of Education, University of London EPPI-Centre, London.

Harrison P.A., Fopma-Loy J.L. (2010), *Reflective journal prompts: A vehicle for stimulating emotional competence in nursing*, J Nurs Educ

Hauser S.T., Allen J.P., Golden E. (2006), *Out of the woods: Tales of resilient teens*, Harvard University Press; Cambridge.

Hester, P. P., Baltodano, H. M., Hendrickson, J. M., Tonelson, S. W., Conroy, M. A., & Gable, R. A. (2004), *Lessons learned from research on early intervention: What teachers can do to prevent children's behavior problems*, Preventing School Failure.

Hughes J.N., Cavell T.A., Meehan B., Zhang D., Collie C. (2005), *Adverse school context moderates the outcomes of two selective intervention programs for aggressive children*, Journal of Consulting and Clinical Psychology

Humphrey, N. (2009), *Critical role of self-evaluation for SEAL*, Social and Emotional Learning Update.

Hyson, M. (2004), *The emotional development of young children (2nd edition)*, New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Ionescu, M., Bocoş, M. (coord.) (2009), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Piteşti.

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta R. C. (2008), *Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness*, Social Development.

Kant, I. (2015), *Despre pedagogie*, Editura Paideia, Bucureşti.

Leong, D., Bodrova, E., Hensen, R. and the Center for Improving Early Learning (2008), *Tools of the mind curriculum project, kindergarten training manual: introduction, background, and theory*, (6 th ed). CO: Metropolitan State College, Denve.

Lunenburg, F. (2011), *Curriculum Development: Inductive Models*, Schooling Journal, Vol. 2, No. 1.

Marzano, R. J. (2003), *What works in schools*, VA: ASCD, Alexandria.

Masten, A.S. (2001), *Ordinary magic: Resilience processes in developmen*, American Psychologist, 56(3)

Merrell, K. W. (1994), *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*, Test Manual, Brandon: Clinical Psychology Publishing Company, Inc.

Merrell, K. W. (2002), *Preschool and kindergarten behavior scales*, 2nd Edition, Examiner's manual. Austin, TX: Pro-Ed.

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: (The Guilford practical intervention in schools series)*, Guilford Press, New York.

Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008), *Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms*, Journal of Applied School Psychology.

Merrell, K. W., Whitcomb, S. A., & Parisi, D. M. (2009), *Strong Start—Pre-K: A social & emotional learning curriculum*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Psychologist.

Murakami, K., Murray, L., Sims, D., & Chedzey, K. (2009), *Learning on work placement: the narrative development of social competence*, Multi-Health Systems, Ontario, Canada.

Nelis, D., Kotsou, I., Quidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011), *Increasing emotional competence improves psychological and physical well-Being, social relationships, and employability*, School Psychology Review

Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O., Ormenisan M. C., (2011), *SELF KIT Program: Strategies for Improving Children' Socio-Emotional Competencies*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 29

Pahl, K., & Barrett, P. (2007), *The Development of Social–Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program*, Australian Journal of Guidance and Counselling.

Paquette, D. and Ryan, J. (2001), *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory* \ from <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>

Pianta, R. C. (2001), *Student-teacher relationship scale: Professional manual*, Lutz, FL: Psychological Assessment Resource.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004), Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School, *School Psychology Review*.

Popa, M. (2011), *The infidelities of the Cronbach alpha fidelity coefficient*, *The Psychology of human resources*.

Potolea, D. (2002), *Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională*, în Păun E., Potolea D. (coord). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom.

R. Răduț-Taciu, C. Stan, M.-D. Bocoș, (coord.), (2017), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Editura Paralela 45, Pitești.

Raver, C. C. (2002), *Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness*, SRCDC Social Policy Report, 16.

Rime, B. (2008), *Comunicarea socială a emoțiilor*, Editura Trei, București.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000), *Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten*, *Early Childhood Research Quarterly*.

Ripamonti, S., Scaratti, G (2011), *Weak knowledge for strengthening competences: A practice-based approach in assessment management*, in *Management Learning*.

Roco, M. (2004), *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994), *Temperament and social behavior in childhood*, *Merrill-Palmer Quarterly*.

Saarni, C. (1997), *Emotional competence and self-regulation in childhood*, In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 35-69), Basic Books, New York.

Saarni, C. (1999), *Children's emotional competence*, Guilford Press, New York.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990), *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, BasicBooks, New York.

Salovey, P., Sluyter, D.J. (ed.), (1997), *Emotional Development and Emotional*

Intelligence: Educational Implications, BasicBooks, New York.

Schaffer, R. (2010), *Introducere în psihologia copilului*, Editura A.S.C.R [Asociația de Științe Cognitive din România] Cluj-Napoca.

Schaub, H., Zenke, K.G. (2001), *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Shonkoff, J.P. and Phillips, D.A. (Eds.) (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine, National Academy Press, Washington.

Sillamy, N. (1995), *Dicționarul de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, București.

Smart, D. & Sanson, A. (2003), *Social competence in young adulthood, its nature and antecedents*, Family Matters.

Stan, C. (2012), *The role of the reflection journal in making efficient the learning activity within formal frames*, în *Acta Didactica Napocensia*, vol.5, nr.2, Cluj-Napoca.

Stan, E. (2005), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București.

Ștefan, C., Kallay, E. (2007), *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Strayer, J. and Roberts, W. (2004), *Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices*. Social Development.

Thorndike, E.L. (1920), *Intelligence and its uses*, Harper Magazine, Washington.

Vaida S., (2013), *Proiectarea, elaborarea și testarea unui program de dezvoltare a competențelor socio-emoționale ale tinerilor*, Teza de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

Van der Linden, W. J., & Hambleton, R. K. (Eds.) (1997), *Handbook of modern item response theory*, Springer-Verlag, New York.

Vartuli, S. & Rohs, J., (2009), *Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity*, Journal of Research in Childhood Education.

Vygotsky, L. (1997), *The history of the development of higher mental functions* (M. J. Hall, Trans.) (Vol. 4), Plenum Press, New York.

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological*

processes, Harvard University Press, Cambridge.

Waters, E. & Deane, K. (1985), *Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood*, In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Monographs of the Society for Research in Child Development.

Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001), *Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years)*, Prevention Science.

Weinert, F. E. (2001), *Concept of competence: a conceptual clarificatio*, In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe & Huber Publishers, Seattle.

Whitcomb, S. A. (2009), *Strong Start: Impact of direct teaching of a social emotional learning curriculum and infusion of skills on emotion knowledge of first grade students*. (Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene).
<http://strongkids.uoregon.edu/research.html>.

Wispe, L. (1991), *The psychology of sympathy*, Plenum Publishers, New York.

Wyatt J.B., Bloemke G.A. (2013), *Social and Emotional Learning in a Freshman Semina*, Higher Education Studies; Vol. 3, Published by Canadian Center of Science and Education.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teacher's College Press, New York:

Zins, J.E., Elias, M.J. (2006), *Social and emotional learning*. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, National Association of School Psychologists, Bethesda.

*** (1998) *Dicționarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică, „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic, București.

*** (2006) *Larousse, Marele dicționar al psihologiei*, Editura Trei București.

***(2010) California Department of Education, *California Preschool Curriculum Framework*, vol. I, CDE Press, Sacramento.

***(2011) Comittee for Children, *Second Step: Social-emotional skills for early learning*, Seattle.

***(2015) The National Center on Quality Teaching and Learning, *Social Emotional Preschool Curriculum Consumer Report*.

***(1961) *Programa activităților obligatorii pentru învățământul preșcolar*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

***(1963) *Programa activităților instructiv-educative în grădinițele de copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

***(1987) *Programa activităților instructive-educative în grădinița de copii și în cadrul organizației Șoimii patriei*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

***(1991) *Planul de învățământ și programa activităților instructive-educative în grădinița de copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

***(1993) *Programa activităților instructive-educative în grădinița de copii*, Tribuna Învățământului, București:

***(2000) *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii și Regulamentul învățământului preșcolar*, Editura V&I Integral, București.

***(2008) Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, M.E.N.

***(2008) Reperete Fundamentale privind Învățarea și Dezvoltarea Timpurie, M.E.N.

***(2004) National Scientific Council on the Developing Child. Young children develop in an environment of relationships: Working paper no. 1, from http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/working_papers/wp1/

<http://www.incredibleyears.com/for-researchers/> (consultat în mai 2016)

<http://wingspanworks.com/252-2/> (consultat în ianuarie 2017)

<http://www.dexonline.news20.ro/cuvariant/educatie.html><http://ro.wikipedia.org/wiki/Emo%C8%9Bie> (consultat în august 2015)