

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

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

*Dezvoltarea competențelor transversale prin activități outdoor în
ciclul achizițiilor fundamentale*

**Student doctorand,
Torkos Henrietta**

**Coordonator,
Prof. Univ. Dr. Abil. Roman Alina Felicia**

CUPRINS

FUNDAMENTARE TEORETICĂ

CAPITOLUL I. ABORDĂRI TEORETICE ALE EDUCAȚIEI OUTDOOR	6
I.1. Delimitări conceptuale în abordarea psihopedagogică a educației outdoor	6
I.1.1. Cuvinte cheie, definiții și explicații	6
I. 2. Apariția și evoluția educației outdoor	7
I.2.1. Modele și teorii consacrate în educația outdoor	7
I.2.2. Analiza educației outdoor din perspectivă contemporană	8
I.2.3. Prezentarea modului de funcționare a educației outdoor în diferite sisteme educaționale din lume	8
I.3. Abordare complexă a educației outdoor, ca interfață dintre educația formală, non-formală și informală	9
I.3.1. Analiza educației outdoor în contexte formale, nonformale și informale....	9
CAPITOLUL II. EDUCAȚIA OUTDOOR ȘI PEDAGOGIA PENTRU COMPETENȚE	10
II.1. Definiții și clasificări ale competențelor	10
II.2. Definirea competențelor transversale	10
II.2.1. Descrierea și evaluarea competențelor transversale	10
II.2.2. Provocări în formarea competențelor transversale prin activități aferente educației outdoor.....	10
II.2.3. Analiză comparativă a activităților outdoor din România și Norvegia din punct de vedere al dezvoltării competențelor transversale	11
CAPITOLUL III. ANALIZA EDUCAȚIEI OUTDOOR DIN PERSPECTIVA AVANTAJELOR FORMATIVE	11
III.1. Avantaje ale educației outdoor în dezvoltarea integrală a elevilor	11
III.1.1. Influența pozitivă a factorilor de mediu asupra sănătății copiilor	11
III.1.2. Beneficiile educației outdoor cu privire la dezvoltarea fizică, psihică și emoțională a elevilor	12
III.1.3. Rolul educației outdoor în dezvoltarea simțului libertății la preșcolari și școlarii mici	13
III.2. Natura ca fundament al procesului educativ	13
III.2.1. Riscuri și provocări în educația outdoor	13
III.3. Rolul adulților în educația outdoor	14
III.3.1. Contribuția părinților în planificarea și desfășurarea activităților aferente educației outdoor	14
III.3.2. Atribuțiile cadrelor didactice în inițierea activităților outdoor	14
CAPITOLUL IV. MANAGEMENTUL SPAȚIULUI, AL TIMPULUI ȘI AL RESURSELOR ÎN ACTIVITĂȚILE AFERENTE EDUCAȚIEI OUTDOOR	14
IV.1. Rolul spațiului în desfășurarea activităților outdoor	14
IV.1.1. Modalități de alegere și organizare a spațiilor de desfășurare a activităților outdoor	15
IV.1.2. Rolul mediului geografic, economic și socio-cultural în desfășurarea activităților outdoor	15
IV.2. Complexitatea resurselor utilizate pe parcursul activităților aferente educației outdoor	15
IV.2.1. Criterii de selectare a mijloacelor educaționale utilizate în activitățile din cadru educației outdoor	15
IV.3. Modalități de organizare și planificare a timpului în educația outdoor	16
IV.3.1. Forme de adaptare a orarului cu scopul introducerii activităților outdoor în demersurile instructiv-educative ale elevilor	16

IV.4. Exigențe organizaționale și constrângeri didactice în educația outdoor	16
IV.4.1. Căi practice de reorganizare a activităților outdoor în funcție de condițiile vremii	17
CAPITOLUL V. STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR TRANSVERSALE PRIN ACTIVITĂȚI AFERENTE EDUCAȚIEI OUTDOOR	17
V.1. Analiza educației outdoor ca interfață între abordarea tradițională și modernă a învățării	17
V.2. Analiza curriculumului școlar la nivelul ciclului achizițiilor fundamentale din perspectiva integrării activităților aferente educației outdoor	17
V.2.1. Specificul curriculumului clasei pregătitoare	17
V.2.2. Studiul caracteristicilor curriculare la clasa I	18
V.2.3. Cercetarea particularităților curriculumului la nivelul clasei a II-a	18
V.3. Bune practici în integrarea activităților aferente educației outdoor în curriculumul școlar	18
V.3.1. Adaptarea metodelor didactice consacrate în contextul educației outdoor	18
V.3.2. Exemple de activități aferente educației outdoor la ciclul achizițiilor fundamentale	19
V.4. Prezentarea unor studii teoretice întreprinse pe tema educației outdoor cu relevanță în dezvoltarea competențelor transversale	19
V.5. Concluzii.....	19
CAPITOLUL VI. Experiment formativ întreprins pe tema „DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR TRANSVERSALE PRIN ACTIVITĂȚI AFERENTE EDUCAȚIEI OUTDOOR ÎN CICLUL ACHIZIȚIILOR FUNDAMENTALE”	20
VI.1. Motivarea acțiunii experimentale	20
VI.2. Scopul, obiectivele și întrebările cercetării	20
VI.2.1. Scopul cercetării.....	20
VI.2.2. Obiectivele cercetării	20
VI.2.3. Întrebări ale cercetării	21
VI.3. Ipotezele cercetării	21
VI.4. Variabilele cercetării	22
VI.5. Populație/eșantion	23
VI.5.1. Eșantionare	24
VI.6. Etapele cercetării	24
VI.6.1. Etapa consultării și studiului literaturii de specialitate în vederea elaborării instrumentelor de lucru	24
VI.6.2. Etapa elaborării instrumentelor de lucru	24
VI.6.3. Etapa pilotării instrumentelor utilizate	25
VI.6.4. Etapa studiului preliminar	25
VI.6.5. Etapa pre-experimentală	25
VI.6.5.1. Rezultatele interviului de tip focus grup din cadrul fazei de tip investigativ	26
VI.6.6. Etapa experimentală	26
VI.6.7. Etapa post-experimentală	26
VI.7. Instrumente utilizate în cercetare	27
VI.7.1. Chestionarul adresat cadrelor didactice	27
VI.7.2. Ghid de interviu focus-grup	27
VI.7.3. Protocolul de observație	27
VI.7.4. Chestionar adresat părinților	28
VI.7.5. Instrumente de observare și analiză a variabilelor	28
VI.8. Designul bateriei de testare	28
VI.9. Programul de intervenție formativă	29

VI.9.1. Modelul conceptual al programului de intervenție formativă	29
VI.9.2. Programul de intervenție formativă implementat	29
VI.9.2.1. Studiul I, realizat la clasa pregătitoare	31
VI.9.2.2. Studiul II, realizat la clasa I	32
VI.9.2.3. Studiul III, realizat la clasa a II-a	32
VI.10. Provocările și limitările studiilor realizate la nivelul claselor din ciclul achizițiilor fundamentale	32
CAPITOLUL VII. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR	33
VII.1. Considerații introductive	33
VII.2. Procedura de prezentare și interpretare a rezultatelor	33
VII.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru studiul I, realizat la clasa pregătitoare din cadrul mediului rural	33
VII.3.1. Analiza rezultatelor cu privire la eșantionul implicat în cercetare	33
VII.3.2. Analize de fidelitate realizate asupra instrumentelor utilizate	34
VII.3.2.1. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea senzorială	34
VII.3.2.2. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea „Muzica din jurul meu”	34
VII.3.2.3. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de pictură și colaj cu materiale din natură	34
VII.3.4. Distribuția scorurilor	34
VII.3.5. Testarea ipotezelor	35
VII.3.6. Concluziile studiului realizat la clasa pregătitoare	38
VII.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru studiul II, realizat la clasa I din cadrul mediului urban-central	38
VII.4.1. Analiza rezultatelor cu privire la eșantionul implicat în cercetare	38
VII.4.2. Analize de fidelitate realizate asupra instrumentelor utilizate	38
VII.4.2.1. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de indicarea timpului prin Ceasul Solar	39
VII.4.2.2. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea „Mediul construit și dimensiunile umane” (arhitectura orașului)	39
VII.4.2.3. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de vânătoare de comori în natură	39
VII.4.3. Distribuția scorurilor	39
VII.4.4. Testarea ipotezelor	40
VII.4.5. Concluziile studiului realizat la clasa I	42
VII.5. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru studiul III, realizat la clasa a II-a din cadrul mediului urban-periferic	42
VII.5.1. Analiza rezultatelor cu privire la eșantionul implicat în cercetare	42
VII.5.2. Analize de fidelitate realizate asupra instrumentelor utilizate	43
VII.5.2.1. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea integrată „30 de postere”	43
VII.5.2.2. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de matematică „Numerele naturale”	43
VII.5.2.3. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de orientare cu hartă și busolă	43

VII.5.3. Distribuția scorurilor	43
VII.5.4. Testarea ipotezelor	44
VII.6. Concluziile studiului realizat la clasa a II-a	46
CAPITOLUL VIII. CONCLUZII ȘI PROPUNERI EDUCAȚIONALE	47
VIII.1. Concluzii.....	47
VIII.2. Propuneri, recomandări educaționale și direcții viitoare de cercetare	52
BIBLIOGRAFIE	54

Cuvinte cheie: educație outdoor, competențe transversale, ciclul achizițiilor fundamentale, curriculum, strategie didactică, natură, metode.

FUNDAMENTARE TEORETICĂ

CAPITOLUL I. ABORDĂRI TEORETICE ALE EDUCAȚIEI OUTDOOR

I.1. Delimitări conceptuale în abordarea psihopedagogică a educației outdoor

„Dezbaterile actuale cu privire la rolul educației și al școlii în societatea contemporană, au generat dezvoltări și deplasări în spațiul teoretic al științelor educației.” (Păun, 2002, p. 13) Societatea zilelor noastre solicită, mai mult ca oricând, inteligența și capacitatea creatoare a omului. De aceea, din cele mai vechi timpuri, educația a reprezentat o preocupare permanentă a societății. Urmărind diferite definiții asupra conceptului de educație, se remarcă mai multe direcții de definire a acesteia. Educația este un tip particular de acțiune umană, o intervenție sau direcționare, o categorie fundamentală a pedagogiei, prin care se dorește dezvoltarea conștientă a potențialului biopsihic al omului și formarea unui tip de personalitate solicitat de condițiile prezente și de perspectivă a societății.

Mediul educațional din România a fost invadat în ultima perioadă de termeni precum: educație outdoor, predare și învățare în natură, *nature kindergarden* și școala din pădure. Conceptul este atât de vast, încât se cere o delimitare conceptuală și semantică clară. În sistemul educațional românesc, pentru descrierea conceptului, se folosesc cu precădere termenii de: educație în aer liber, educație outdoor sau învățare outdoor. Fiind cuvinte împrumutate, în mare parte neologisme, se pot crea confuzii terminologice. În literatura de specialitate există o mulțime de termeni folosiți pentru a descrie spațiul exterior menit învățării: aer liber, grădină, clasă în aer liber, zona exterioară, teren de joacă, curtea școlii.

I.1.1. Cuvinte cheie, definiții și explicații

În cadrul acestei lucrări, se va utiliza ca și concept de bază, termenul de *educație outdoor*, atât în definirea noțiunii, cât și în explicarea paradigmelor pe care se bazează conceptul, deoarece considerăm acest termen ca fiind cel mai cuprinzător, atât ca și analiză semantico-fonetică, cât și din punct de vedere etimologic.

Din punct de vedere etimologic, educația outdoor, se referă la o situație de învățare organizată, care are loc în mediul exterior. Activitățile din cadrul educației outdoor pot implica adesea și experiențe bazate pe călătoriile în mediul apropiat, prin participarea la o varietate de aventuri și activități în aer liber, cum ar fi: drumețiile, cățărutul, canotajul, curse pe frânghie sau jocuri de grup. Așadar, educația outdoor se bazează pe filozofia, teoria și practicile educației experiențiale. Tot din punct de vedere etimologic, se remarcă o altă definiție a educației outdoor, conform Smith este că aceasta se bazează pe relații și conexiuni în ceea ce privește oamenii și resursele naturale. Același Julian W. Smith a descris educația outdoor ca „*un climat de învățare pentru acele conținuturi care pot fi asimilate cel mai bine în afara sălii de clasă.*” (Smith, 1955)

Educația outdoor este un concept care ia în considerare un întreg program de educație bazat pe experiența și activitatea practică, care are loc în afara sălii de clasă, în mediul natural. Se bazează pe teoria, filozofia și practica educației experiențiale, a educației ecologice și a educației pentru mediu. Îi ajută pe oameni să se înțeleagă mai bine pe sine, să perceapă mai corect lumea înconjurătoare și mai ales să dobândească o mai bună cunoaștere a oamenilor din jurul lor. Este considerată o strategie modernă de învățare având efecte educaționale puternice având ca beneficii dezvoltarea spiritului inovativ, leadershipul, comunicarea și alte aspecte ale vieții moderne.

Conceptul de educație outdoor îndreaptă atenția înspre o educație bazată pe experiență și activități practice care se desfășoară în afara sălilor de clasă, și care vizează înțelegerea sinelui, a celor din jur și a lumii înconjurătoare. Este un tip relativ nou de educație, producând efecte de lungă durată în ceea ce privește stăpânirea situațiilor de învățare complexe și mai ales dezvoltarea unor competențe necesare vieții moderne: inovare, conducere, spirit de echipă, comunicare, autonomie și creativitate. În țara noastră, educația outdoor aparține ramurii

educației non-formale prin activitățile extra-curriculare organizate în afara mediului școlar, dar este utilizată și în educația formală ca și strategie de învățare sau ca un tip de nouă educație. (Șerban, 2014)

Din punct de vedere al nivelului **psiho-educational și social**, educația outdoor este definită conform Institutului de educație outdoor, ca fiind „o utilizare a experiențelor din mediul exterior cu scopul de a educa și dezvolta întreaga personalitate”. Lewis, (Lewis, 1957), susține că educația outdoor apelează la toate simțurile individului cu scopul de a observa și percepe mediul înconjurător într-un mod cât mai eficient. Conform Lappin, (Lappin, 2000), educația outdoor îmbogățește curriculumul prin activitățile de învățare pe care le propune.

Din punct de vedere al **mediului**, educația outdoor este definită ca „o strategie experimentală de învățare prin implicarea tuturor simțurilor participanților, care are loc în primul rând, dar nu exclusiv, prin expunerea la mediul natural.” (Priest, 1990) Această definiție este completată de următoarea: „ieșirea în mediul natural, învățarea și respectarea mediului.” (Ketchie, n.d) După câțiva ani, Priest revine cu o nouă abordare completându-și definițiile anterioare cu următoarea: „educația outdoor este o chestiune a multor relații.” Aceste relații privesc nu numai resursele naturale, ci și oamenii și societatea. (Priest, 1986)

Conform analizei bibliografiei de specialitate, se poate conchide printr-o accepțiune personală asupra educației outdoor, ca fiind un proces, care cuprinde strategii moderne de învățare care se pretează situațiilor de învățare în mediul exterior. Ea poate apărea ca și o completare la curriculumul școlar prin înlocuirea unor activități din sălile de clasă cu cele din exterior, sau poate funcționa ca sistem independent, astfel încât activitățile să fie desfășurate în totalitate în mediul exterior, iar conținuturile curriculare să fie adaptate spațiului natural.

I.2. Apariția și evoluția educației outdoor

Contextul istoric precum și cel cultural reprezintă o bază importantă a educației outdoor în forma cunoscută astăzi, și merită analizată în profunzime pentru a înțelege mai bine evoluția ei ca tip de educație. O comparație atentă a diferitelor modele educaționale practicate ale educației outdoor, oferă o viziune de ansamblu asupra conceptului. Observarea evoluției educației oferă avantajul de a învăța din greșelile trecutului, dar și posibilitatea de a dezvolta ideile deja existente, spre beneficiul noilor generații. Cultura a fost și este un indicator reprezentativ, deoarece prin analiza punerii în practică a diferitelor forme de educație în culturi variate, se pot împrumuta idei inovatoare care, mai apoi pot fi transpuse și adaptate în funcție de nevoile sistemului educațional, dintr-o perioadă dată.

I.2.1. Modele și teorii consacrate în educația outdoor

În urma efectuării unei radiografii atente a stării actuale a educației outdoor în sistemul educațional actual, sau beneficiile, punctele tari și slabe ale utilizării acesteia în cadrul sistemului formal și non-formal, s-a constatat nevoia unei analize a teoriilor care stau la baza acestui micro-sistem pedagogic și a personalităților care au inițiat-o. Printre teoriile și modelele cheie, se numără: *teoriile aparținând educației experiențiale, teoriile referitoare la dezvoltarea grupului, modele ale procesului de legături exterioare, teorii bazate pe înlăturarea stresului, zonă de confort, stimulare optimă, curent psihologic, teorii psiho-evoluționiste și ipoteza Biofiliei.* (Wilson, 2013) Personalitățile consacrate și teoriile prin care au inițiat educația outdoor revoluționând astfel sistemele educaționale din întreaga lume, sunt: Robert Stephenson Smyth Baden-Powell fondatorul Mișcării Cercetașilor care este cea mai răspândită rețea asociată de implementatori ai educației outdoor și totodată fondatorul Asociației Cercetașilor, Daniel Carter Beard, Edward Urner Goodman, Bear Grylls, Luther Halsey Gulick care este și propunătorul programului Playground Education, Kurt Hahn celebru profesor de educație experiențială, William Hillcourt bine cunoscut autor de articole pe teme de educație outdoor (Block, 1993), James Kielsmeier instructor de educație outdoor, Ernst Killander propagatorul orienteeringului, Richard Louv jurnalist și propunător al conștientizării efectelor benefice ale naturii și oponent al așa numitei condiții de deficit de natură printre elevi. Educația outdoor are o istorie lungă și bogată pe tot globul, iar în cadrul ei există o diversitate de opinii în ceea ce

privește acest concept. Se ridică întrebări legate de actorii implicați în acest tip de educație și modul de realizare al activităților aferente. Există anumite tradiții care au influențat cultura educației outdoor. Prezentarea din perspectivă istorică a educației outdoor, arată că dezvoltarea educației în aer liber a fost bogată atât în conținut cât și în ceea ce privește contextul social, iar majoritatea dezbaterilor actuale legate de educația outdoor nu sunt noi, ci pot fi urmărite în evoluție cel puțin un secol în urmă.

I.2.2. Analiza educației outdoor din perspectivă contemporană

Cercetările recente subliniază beneficiile multiple ale educației outdoor și a componentelor sale, diferitele activități efectuate în aer liber putând fi combinate cu aventurile sau excursiile, chiar și cu campingul. Relația dintre elevii angajați în activități centrate pe educație outdoor și cadrele didactice se îmbunătățește, și ca urmare acestui fapt, multe conexiuni culturale devin posibile. S-au observat diferite beneficii pentru sănătate, beneficii pe atât pe plan fizic cât și pe plan psihic. În viziunea contemporană acordată educației outdoor și în urma analizei locului pe care o ocupă în sistemele educaționale actuale, sunt alocate anumite responsabilități cadrelor didactice, care trebuie luate în considerare înainte de a se angaja în activități de învățare în aer liber. Acestea includ competențe tehnice de siguranță, competențe ecologice, de organizare, instruire, facilitare, leadership, cunoaștere și etică ecologică. Aceste competențe sunt în egală măsură importante, deoarece cadrele didactice organizatoare sunt principalii lideri care crează, organizează și evaluează activitățile aferente educației outdoor. Modalitățile de evaluare care se pot utiliza de către cadre didactice pentru a avea o perspectivă obiectivă asupra rezultatelor obținute, sunt multiple: cercetarea, procesul de grup, teste fizice, feedback de grup, interacțiunea, autoanaliza, testele interdisciplinare, eseuri de aplicații, testele scrise, journalingul, descrierea unor scenarii, etc. Din anul 2002, sistemul politic, împreună cu cel educațional de pretutindeni, lucrează la elaborarea unor obiective care vizează furnizarea programelor educaționale atât în școli cât și înafara acestora. Educația contemporană recunoaște valențele formative ale educației non-formale și acceptă completare din partea programelor care se organizează și se desfășoară în cadrul ei. În sistemele naționale de educație publică, activitățile aferente educației outdoor au început să fie prezente sub forma unor vizite educaționale, workshopuri, campinguri, activități de exploatare a mediului, programe de câte o zi de vizită și cunoaștere a orașului/satului, exerciții de orientare cu hartă și busolă, artă și modelaj în natură, dar și ore de comunicare în limba maternă sau chiar matematică. Din punct de vedere al abordării contemporane, școlile publice fac eforturi de a introduce în curriculum dimensiuni ale învățării cu accente puternice centrate pe elev, implicarea acestuia în procesul luării deciziilor și schimbarea mediului școlar și comunitar.

I.2.3. Prezentarea modului de funcționare a educației outdoor în diferite sisteme educaționale din lume

Educația outdoor are loc într-o formă sau alta în majoritatea țărilor din lume. Se poate implementa diferit, depinzând de contextele socio-culturale. În unele țări educația outdoor este văzută ca educație pentru mediu, în altele însă, cele două tipuri de educație sunt văzute ca două practici complet diferite. Formele moderne ale educației outdoor sunt practicate la cel mai înalt nivel în țări ca Marea Britanie, Statele Unite, Australia și Noua Zeelandă. Unele forme de educație outdoor apar și în Europa, Asia sau Africa. Educația outdoor acordă profunzime curriculumului aducând contribuții importante educației fizice, personale și sociale ale elevilor. (English Outdoor Council, 2013) Majoritatea organizațiilor și companiilor care oferă programe și activități bazate pe educație experiențială pentru copii și tineri oferă de asemenea programe similare pentru adulți, în special pentru echipele corporative, fiind denumite în continuare *traininguri în aer liber*.

I.3. Abordare complexă a educației outdoor, ca interfață dintre educația formală, non-formală și informală

Educației outdoor i se acordă adesea o valoare prea mică, chiar ne semnificativă în sistemele educaționale. Din punct de vedere critic, există întrebarea dacă educația outdoor poate fi considerată o disciplină școlară, și cum poate fi abordată ca o disciplină în cadrul sistemelor educaționale formale. Educația outdoor este văzută și tratată mai degrabă ca o strategie, decât o disciplină total independentă, și utilizată în educație prin transformarea și adaptarea conținuturilor curriculare astfel încât ele să poată îndeplini aceleași obiective în ceea ce privește achizițiile și să aibă aceleași finalități, dar modul de realizare să difere: să fie mai interactivă, mai ușor de asimilat, mai distractivă, mai eficientă, mai rapidă și să conțină experiențe de învățare. Educația outdoor contribuie la educația formală și este compatibilă cu practica și obiectivele școlare.

În ceea ce privește o definiție clară, din punct de vedere al sistemului educațional în care se plasează, se pot conchide următoarele: educabilul este plasat într-un mediu unic, atât din punct de vedere fizic, cât și din punct de vedere educațional și social, apoi este supus unor provocări, care prin perseverență și un set de competențe pot fi duse la capăt într-un mod eficient și rapid, cu un consum mic de energie și resurse. Acest proces, determină dezvoltarea personalității copilului de orice vârstă, prin utilizarea introspecției și autocunoașterii.

I.3.1. Analiza educației outdoor în contexte formale, nonformale și informale

Educația formală, alături de cea nonformală și informală reprezintă un ansamblu de acțiuni sau influențe pedagogice defășurate simultan sau succesiv în cadrul formării personalității omului. În urma analizei educației formale în comparație cu educația nonformală se pot observa avantaje și dezavantaje ale fiecăreia. Această analiză o considerăm necesară deoarece educația outdoor este o interfață între cele două forme de educație și este prezentă în fiecare dintre acestea.

Toate cele trei tipuri de educație prezentate mai sus, contribuie la formarea și dezvoltarea integrală a personalității celor implicați prin dezvoltarea caracterului acestora, în mod pozitiv. Corelarea multiplelor valențe ale celor trei forme de educație prezentate este dificilă, dar nici una dintre formele ei nu trebuie neglijată, ele completându-se pe tot parcursul vieții educabilului, manifestându-se în măsuri mai mari sau mai mici în funcție de vârsta și nivelul educațional al fiecărei persoane. (Șerban, 2014)

Educația outdoor ca disciplină din cadrul noilor educații și ca strategie utilizată în cadrul educației formale, se utilizează cel mai adesea ca parte fundamentală a educației nonformale în majoritatea instituțiilor lumii. Steve Bowles (Bowles, Lehtonen, 1998), a enunțat că educația nonformală este o experiență de învățare, inițiată în mod voluntar, situațională și experiențială, fiind dificil de împărțit în faze măsurabile din punct de vedere didactic și astfel dificil de cuantificat în rezultate ale învățării. Educația outdoor este parte semnificativă a învățării nonformale care conglomerază procese de învățare în afara sălii de clasă. Cercetările recente cu privire la educația outdoor și practicarea ei au dovedit că unele competențe și abilități legate de creșterea identității și integrarea socială sunt dezvoltate în timpul acestor activități. Acest fapt este cu atât mai adevărat cu cât activitatea este suficient de dezvoltată ca și durată, bine pregătită, urmată de activități follow-up, evaluată și legată de curriculumul educației formale.

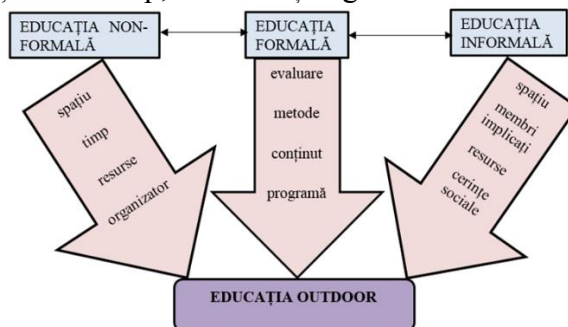


Figura nr. 1. Educația outdoor ca interfață între tipurile consacrate de educație

Educația outdoor, ca interfață dintre cele trei forme ale educației, este considerată a fi mult mai motivantă și stimulativă, având un impact mai mare asupra procesului de învățare în rândul elevilor. Educația outdoor primește elemente din fiecare tip de educație, funcționând ca o strategie de învățare din cadrul noilor educații.

CAPITOLUL II. EDUCAȚIA OUTDOOR ȘI PEDAGOGIA PENTRU COMPETENȚE

II.1. Definiții și clasificări ale competențelor

Competențele reprezintă un set de capacități și abilități utilizate în aplicarea, operarea și transferul achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, dar și utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor dobândite atât în contexte formale, cât și în cele nonformale și informale. (Roman, 2010)

Competența reprezintă un potențial cognitiv, operațional, care se manifestă cu succes atunci când situația o cere. (Ștefan, 2006) Conform lui Chiș (Chiș, 2005) competențele au valoare operațională instrumentală și așezate între cunoștințe, atitudini și abilități au următoarele caracteristici: asigură realizarea rolurilor și responsabilităților asumate, corelează cu performanța în activitate, pot fi măsurate pe baza unor standarde de performanță, pot fi dezvoltate prin învățare. Competențele pot fi generale și specifice iar dezvoltarea lor presupune un proces continuu. A avea o anumită competență înseamnă nu doar *a ști*, ci *a ști cum* și *a fi*.

Educația bazată pe competențe este acea educație care privește către viitor și se pregătește să facă față acestuia. Acțiunea, activitatea și interactivitatea, precum și implicarea și responsabilizarea educabililor sunt primii pași în formarea de competențe. Transdisciplinaritatea și multiplele dimensiuni ale vieții contemporane necesită dobândirea unor competențe care să propulseze individul în locurile mult dorite în societate. Experiențele și trăirile individului completează învățarea și o reorganizează astfel încât educația modernă să răspundă prin practicile educaționale inovatoare, la cerințele societății moderne. (Pânișoară, 2017)

II.2. Definirea competențelor transversale

Competențele transversale reprezintă achiziții valorice și atitudini care depășesc un anumit domeniu sau program de studii și se exprimă prin următorii descriptori: autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională. (Ilica, 2013) Acestea reprezintă capacitățile care transcend specializarea evaluării politicilor și programelor publice, având natură transdisciplinară: abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale, utilizare IT, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschidere către învățarea pe tot parcursul vieții ș.a. (Stevahn, L. et al. 2005)

II.2.1. Descrierea și evaluarea competențelor transversale

Una dintre metodele cel mai des utilizate de analiză și evaluare a activităților outdoor este metoda observației. Aceasta are rol definitoriu în evaluarea inițială, pe parcurs și finală a activităților aferente educației outdoor.

Competențele transversale pot fi măsurate utilizând și evaluarea formativă. Aceasta arată evoluția cunoștințelor și nu conformitatea lor legat de o normă, așa cum se întâmplă în cazul evaluării normative. Acest tip de evaluare trebuie să respecte trei principii: principiul stărilor stabile, principiul echifinalității și principiul ireversibilității. Primul principiu se referă la cunoștințele stabilizate provizoriu, al doilea recunoaște că nu există o relație de cauză-efect între cunoștințele inițiale și cele produse, iar ultimul consideră orice cunoștință produsă drept o viitoare cunoștință inițială și în același timp un progres față de cunoștința precedentă. (Meyer, 2000)

II.2.2. Provocări în formarea competențelor transversale prin activități aferente educației outdoor

Există mai multe abordări în ceea ce privește plasarea competențelor transversale în cadrul curriculum-ului existent. Una dintre ele ar fi cea a cadrelor teoretice majore ale competențelor transversale, în care se subliniază faptul că importanța stăpânirii disciplinelor de bază să nu fie ignorate. Cea de-a doua, sugerează identificarea disciplinelor largi și contemporane care se conectează prin competențele transversale cu disciplinele principale. De exemplu, în legătură cu cunoștințele legate de mediu, se cere ca elevii să aibă o înțelegere globală a problemelor de mediu fiind capabili să transfere cunoștințele pe care le dezvoltă, în acțiune. Acest lucru înseamnă că elevul trebuie să aibă capacitatea de analiza, evalua și de a lua decizii obiective cu privire la conținuturile studiate. (Schneider, 1997)

II.2.3. Analiză comparativă a activităților outdoor din România și Norvegia din punct de vedere al dezvoltării competențelor transversale

În România, educația outdoor este prezentă prin trei termeni specifici, *turism în aer liber*, care se poate fi realizată sub forma unor călătorii ce includ activități focusate pe plimbări, cățărări, explorarea naturii, canotaj și orientare, *activități în aer liber* care au ca scop principal recreația și *educație* realizată prin activități care au loc într-un mediu natural, având ca obiectiv principal modificarea comportamentelor oamenilor în relație cu natura prin activități organizate într-un mediu natural.

În Norvegia apare sub denumirea de *friluftsliv* care semnifică viață liberă într-un spațiu deschis, natural. Educația outdoor, este construită pe practicile sociale și culturale ale vieții recreative și trăirii în natură, care se bazează pe: modele tradiționale de trai și călătorii prin zone exterioare cu scop subzistențial; procesul de industrializare și urbanizare care a început să se accelereze din anii 1800 și explorarea regiunilor polare care au dus la introducerea disciplinelor de outdoor learning în curriculumul școlar având la bază filosofia și ecologia cu scopul de a crea legături personale și sustenabile cu natura. (Ohman, 2001)

CAPITOLUL III. ANALIZA EDUCAȚIEI OUTDOOR DIN PERSPECTIVA AVANTAJELOR FORMATIVE

III.1. Avantaje ale educației outdoor în dezvoltarea integrală a elevilor

În literatura de specialitate, se realizează adesea discuții legate de faptul că educația outdoor stimulează relațiile interumane, facilitează promovarea muncii în echipă și a învățării interdisciplinare, bazându-se pe experiență. În cadrul fiecărui tip de educație, formală, non-formală, informală, există contribuții complexe ale acesteia în dezvoltarea integrală a personalității elevilor, completându-se reciproc și urmărind scopuri comune. Fondatorul primei școli de educație outdoor, Kurt Hahn, a înființat acest micro-sistem educațional ca urmare a analizei nevoilor societății moderne și ca reacție la apariția și evoluția tehnologiei moderne. Scăderea creativității, a competențelor practice, a stimei de sine, a auto-disciplinei, a compasiunii interumane, lipsa imaginației și declinul condiției fizice au dus la apariția acestui nou tip de educație. Sistemul se bazează pe provocări, diferite sarcini, dezvoltând o curiozitate inovatoare, voință invincibilă, tenacitate și compasiune. Educația outdoor încurajează copiii să se dezvolte în toate cele trei stadii: din punct de vedere fizic, emoțional și mental, ajutând la înțelegerea și protejarea mediului local și ducând la dezvoltare socială. De asemenea, stimulează explorarea, luarea deciziilor și acțiunea de joc, are un caracter nonformal și urmează schimbări vizibile la nivel de comportament și la nivelul atitudinii elevilor participanți. Se bazează pe experiențe personale, experiențe de învățare și de socializare. (Banning, 2011)

III.1.1. Influența pozitivă a factorilor de mediu asupra sănătății copiilor

Mediul fizic poate contribui la bunăstarea, fericirea, creativitatea, dezvoltarea independenței copiilor și la exprimarea liberă a experiențelor și a părerilor acestora, legat de calitatea învățării. Alegerile făcute într-un mediu educațional formal, din punct de vedere al

resurselor educaționale, al materialelor, spațiilor, aspectului, calității aerului, al luminii precum și din privința accesului la o gamă de experiențe interioare și exterioare, au un impact direct asupra calității oportunităților de învățare ale elevilor. (The indoor & outdoor environment policy, 2013)

Cele mai veridice motive pentru care copii ar trebui scoși în mediul natural sunt prezentate conform Consiliului de Învățare în Afara Sălii de Clasă (Council for Learning Outside the Classroom, 2009), după cum urmează: susține dezvoltarea unui stil de viață sănătos și activ oferind copiilor oportunități pentru activitate fizică, libertate de mișcare și promovarea unui sentiment de bunăstare, oferă copiilor contact cu lumea naturală și experiențe unice precum contactul direct cu fenomenele naturii și anotimpurile, ajută copiii să înțeleagă și să respecte natura și mediul înconjurător, interdependența oamenilor, a animalelor, a plantelor și a ciclului de viață, sprijină abilitățile de rezolvare a problemelor și stimulează creativitatea, dezvoltă imaginația și motivează inventivitatea, oferă spațiu menit explorării, experimentului, descoperirii, și activităților care dezvoltă capacitățile fizice, dezvoltă creierul și creează rețele neuronale acelor elevi care preferă să învețe prin mișcare, asigură cadrul sigur și liber prin care elevii își pot dezvolta calitățile manageriale și cele de evaluare a riscurilor, crește interesul și entuziasmul, prin utilizarea eficientă a resurselor și crește bucuria, entuziamul și dorința de descoperire a copiilor.

III.1.2. Beneficiile educației outdoor în dezvoltarea fizică, psihică și emoțională a elevilor

Contribuția recreerii în aer liber asupra sănătății, poate fi luată în considerare în contextul bunăstării generale. Organizația Mondială a Sănătății (NANA, 2003) definește sănătatea ca fiind o stare de bine, completă, fizică, mentală și socială, și nu semnifică doar absența bolii sau a infirmității. Conceptul de bunăstare sau de sănătate optimă implică un echilibru între sănătatea fizică, emoțională, spirituală, intelectuală și socială și apoi enumeră o gamă largă de dimensiuni, de la fitness, nutriție și managementul stresului la meditație, educație și relații. Educația outdoor atinge toate aspectele referitoare la starea de sănătate a elevilor și poate spori nu numai sănătatea fizică, ci și bunăstarea emoțională. (Godbey, 2009)

Beneficiile fizice ale educației outdoor

Există tot mai multe dovezi legate de concepția că apropierea de mediul natural este sănătoasă. Odată cu expunerea la mediile naturale, problemele de sănătate legate de poluare scad, deoarece sedentarismul are loc mai degrabă în spațiile interioare, neaerisite, cu spații mici și îmbâcsite. Persoanele care petrec timp în aer liber, tind să se miște mai mult decât persoanele care realizează activități în interior. În secolul contemporan, elevii își petrec majoritatea timpului în medii interioare, iar singurul moment de petrecere al timpului în exterior poate fi drumul de la școală până acasă, dacă acest lucru nu se realizează prin intermediul mijloacelor de transport în comun. Școala este singura instituție care se mai poate preocupa în mod responsabil de alocarea timpului în aer liber pentru elevi. Copiii și părinții trebuie să conștientizeze atât beneficiile învățării în aer liber cât și reversul acestui fapt. O educație modernă, a viitorului, se preocupă în mod constant atât de educația copiilor cât și de sănătatea lor, prin elaborarea de programe educaționale care îmbină învățarea cu mișcarea și petrecerea timpului în afara sălilor de clasă. (de Vries et al., 2003)

Beneficiile cognitive ale educației outdoor

Cele mai importante achiziții cognitive au loc în timpul jocului sau a activităților care au loc în natură, deoarece copiii asimilează o varietate mai largă de informații în mediul exterior decât ar face-o în interior utilizând exclusiv manuale sau resurse tehnologice moderne. Situații veridice de explorare și experiență au loc în mediul natural prin implicarea tuturor simțurilor. Observarea animalelor și insectelor mici precum și a plantelor în habitatul lor natural, mirosirea fructelor, a rădăcinilor și a ploii, ascultarea sunetului păsărilor sau a veverițelor din copac, pipăitul ușor al unor petale sau frunze, sau chiar gustarea fructelor și legumelor proaspete din grădină aduc cele mai mari beneficii cognitive care pot fi achiziționate de către elevi.

Beneficiile socio-emoționale ale educației outdoor

În cadrul educației outdoor, elevii au posibilitatea să-și dezvolte imaginația, vocabularul și anumite aptitudini sociale. Prin activitățile de tip colaborativ se dezvoltă acele competențe transversale care au caracter social. Prin încurajarea copiilor să investigheze, să adreseze întrebări și să caute soluții, aceștia încep să aibă încredere în propriile idei. În sălile de clasă fiecare obiect își are propriul său loc și rol, îndeplinind nevoile fiecărui elev la orice vârstă. Cu atât mai mult resursele care se găsesc în natură provoacă experiențe de învățare prin natura și varietatea lor.

Beneficiile educației outdoor asupra bunăstării psihice

Cerințele tot mai ridicate și rapide ale vieții de zi cu zi precum și expunerea la luarea deciziilor complexe, necesitatea adaptării rapide la noile situații și muncă psihică continuă, sunt principalele motive pentru care copiii post-moderni sunt iritabili, impulsivi și neatenți. Mediile naturale și petrecerea timpului cu animalele sau alte resurse găsite în natură reduc agresivitatea la copii și nivelul înalt de stres. Abuzul de substanțe interzise, rata înaltă a criminalității printre tineri și comportamentele antisociale sunt reacții la expunerea la situații stresante, care printr-o expresie simplă se poate defini astfel: boală socială. Introducerea plantelor și a animalelor mici în sălile de clasă pot aduce ameliorări la starea elevilor din școlile contemporane care petrec prea mult timp în sălile mici și supra-aglomerate.

III.1.3. Rolul educației outdoor în dezvoltarea simțului libertății la preșcolari și școlarii mici

Sentimentul de libertate sau simțul libertății este un drept al fiecărui individ. Acest lucru trebuie reînviat, deși fiecare om se naște cu sentimentul libertății. Presiunile celor din jur precum și al experiențelor și situațiilor de viață, reduc semnificativ acest simț. Este foarte important ca prin educație fiecare copil să își recâștige libertatea de a studia, de a gândi, de a explora și de a se exprima. Încă din perioada preșcolară, copiii sunt supuși anumitor reguli de disciplină în grup. Mediul exterior vine în ajutorul aceluia care și-au pierdut total simțul libertății, dar și celor care vor să recupereze anumite elemente pe care simt că nu le mai au în ceea ce privește libertatea în alegerea conținuturilor învățării, modului de studiu, timpului personal alocat învățării, ritmul propriu de dezvoltare sau chiar au anumite temeri în ceea ce privește exprimarea liberă a propriilor idei sau contribuții referitoare la educație. Un copil constrâns care nu se simte în largul lui, nu va prezenta niciodată inițiativă sau creativitate.

III.2. Natura ca fundament al procesului educativ

Se discută în literatura de specialitate despre nevoia și câștigurile pe care le au copiii din implicarea în activități educaționale în mediul extern. Pentru ca acest lucru să fie realizabil, trebuie să existe convingerea că efortul depus pentru realizarea activităților aferente educației outdoor în completarea educației de la clasă, merită. Apare astfel inevitabil întrebarea însemnătății jocului, a învățării și a organizării activităților outdoor dar mai ales a componentelor constitutive ale acesteia. Se subliniază tot mai des factorii pozitivi care apar ca rezultat al introducerii activităților aferente educației outdoor în plan fizic, psihic și afectiv, ca motivație în acest sens. Educația outdoor este un concept relativ nou în contextul educațional românesc. Natura a fost locul în care cele mai primitive tipuri de învățare s-au desfășurat până la apariția noilor doctrine educaționale. Se poate afirma că spațiul natural a reprezentat baza educației și a primelor forme ale acesteia, încă de la apariția ei.

III.2.1. Riscuri și provocări în educația outdoor

Cel mai adesea, educația outdoor este plasată între zona de risc și provocare, nefiind stabilit un loc exact al acesteia în educație. Există pe de-o parte adulți și cadre didactice care calculează și iau în considerare numai partea riscantă a educației outdoor. În literatura de specialitate apar mai nou discuții și studii legate de controlul mult prea riguros la care sunt supuși copiii. Spre exemplu, Cunnigham susține că adulții intervin prea mult în viața copiilor, iar această implicare excesivă duce la dezechilibre în autoreglarea siguranței copiilor. Copiii au

nevoie să fie supuși la provocări, la orice vârstă, pentru a se dezvolta sănătos din punct de vedere fizic, psihic și emoțional. Dacă li se spune mereu care sunt riscurile la care se supun, la un moment dat își vor pierde competența de măsurare a riscurilor și astfel își vor pierde capacitatea luării deciziilor. (Cunningham, 2006). În literatura de specialitate sunt prezentate atât teorii pozitive ale riscului cât și teorii negative, important este ca totul să fie trecut prin propriul filtru și să se decidă în consecință legat de permisivitatea acordată în ceea ce privește planificarea și organizarea activităților de învățare în care dorim să îi implicăm pe copii. Un copil încrezător va fi un adult încrezător, iar societatea are nevoie de indivizi motivați care cred în propriile forțe cunoscându-și foarte bine atât limitele inferioare cât și pe cele superioare.

III.3. Rolul adulților în educația outdoor

Activitățile aferente educației outdoor sunt gândite și organizate conform anumitor reguli și urmărind anumite obiective. Actorii principali care participă în egală măsură la organizarea și punerea în scenă a activităților de educație în afara sălii de clasă sunt bineînțeles elevii, dar și profesorii și părinții.

III.3.1. Contribuția părinților în planificarea și desfășurarea activităților aferente educației outdoor

Părintele are rolul și în același timp responsabilitatea de a-i permite cadrului didactic să își exerciteze funcția așa cum consideră el de cuviință, utilizând metodele pe care le consideră cele mai potrivite în atingerea obiectivelor propuse. Deoarece evaluarea activităților aferente educației outdoor se realizează prin observație, contribuția părintelui prin feed-back-ul acordat cadrelor didactice legat de schimbări pozitive sau negative în comportamentul copiilor este mai mult decât necesară.

III.3.2. Atribuțiile cadrelor didactice în inițierea activităților outdoor

Rolul profesorului este la fel de important ca și cel al părintelui, deoarece el este inițiatorul și motivatorul principal al întregii activități. O bună organizare cuprinde asigurarea jumătății succesului, iar aceasta trebuie să se bazeze pe obiective bine precizate, extrase din curriculumul nivelului de vârstă respectiv și să fie potrivită nevoilor și intereselor grupului. În timpul derulării activităților aferente educației outdoor, profesorul devine lider, suport fizic și moral, încurajator, model, provocator al activităților, motivant și un bun evaluator. Pe tot parcursul activității, cadrul didactic va fi responsabil de siguranța copiilor, dar și de modul în care aceștia reușesc să urmeze sarcina pe care o au de dus la bun sfârșit. În timpul activităților, cadrul didactic este acela care emite observații obiective cu privire la utilizarea corectă sau incorectă a resurselor educaționale. Profesorii organizatori, trebuie să se asigure că există o relație deschisă cu toți părinții, chiar dacă unii dintre aceștia nu doresc să se implice deloc sau o fac doar în mică măsură. O parte semnificativă a acestui parteneriat, oferă părintelui informații legat de realizările copilului său. (Bilton, 2010)

CAPITOLUL IV. MANAGEMENTUL SPAȚIULUI, AL TIMPULUI ȘI AL RESURSELOR ÎN ACTIVITĂȚILE AFERENTE EDUCAȚIEI OUTDOOR

IV.1. Rolul spațiului în desfășurarea activităților outdoor

Educația outdoor, prin mediile variate cu care operează, oferă majore beneficii educaționale și recreaționale, contribuind la dezvoltarea armonioasă a ființei umane. Mulți consideră că singurul spațiu în care se pot desfășura activitățile outdoor, este natura. Aceasta oferă cea mai variată gamă de materiale și resurse naturale, care sunt la îndemâna tuturor, dar pe lângă mediul natural, educația outdoor utilizează și alte medii exterioare, care sunt la fel de variate și care abundă în ceea ce privește resursele educaționale oferite. Activitățile aferente educației outdoor se pot desfășura într-una dintre următoarele spații: curtea școlii, parcuri, orașe, sate, păduri, câmpii, zone deluroase, etc.

IV.1.1. Modalități de alegere și organizare a spațiilor de desfășurare a activităților outdoor

Mediul exterior, sau locul de desfășurare al activităților outdoor, trebuie organizat și ales în așa fel încât, acesta să fie eficient în utilizarea sa. Se propune în acest sens parcurgerea câtorva idei practice, deoarece în organizarea activităților aferente educației outdoor, pot apărea dificultăți în sensul găsirii unui loc potrivit. Acest lucru depinde de factori cum ar fi: numărul copiilor participanți, mărimea zonelor disponibile, condițiile meteorologice, lipsa echipamentelor sau selectarea celor potrivite din cele existente, alegerea materialelor naturale sau promovarea unora dintre ele, stabilirea contextelor sau a ramelor în care se vor desfășura acestea. Educația outdoor poate avea loc în multiple spații, de la terenurile școlii la siturile istorice, de la sate până la orașe, în parcuri locale sau naționale, experiențe rezidențiale în orașul sau țara natală, dar și expediții în alte țări, oferind o mulțime de resurse educaționale care așteaptă a fi descoperite. Fiecare oportunitate de învățare în aer liber, oferă copiilor și tinerilor șansa să exploreze locuri noi și să împărtășească aceste experiențe. Educabilii pot da dovadă de creativitate în ceea ce privește utilizarea zonelor locale, care nu au fost incluse în planul realizat de către cadrele didactice.

IV.1.2. Rolul mediului geografic, economic și socio-cultural în desfășurarea activităților outdoor

Legat de importanța spațiului în care se desfășoară învățarea, în literatura de specialitate, Tovey sugerează că spațiul exterior are semnificație, deoarece orice spațiu creat sau divizat devine un loc. Locul este definit de către acesta, ca fiind un spațiu *imbibat* cu sentimente și semnificații. (Tovey, 2007) Walsh ridică problematica ambientului în activitățile outdoor deoarece consideră ca fiind de mare importanță, ca mediul exterior în care se desfășoară învățarea să fie cât mai natural posibil, dar și plăcut din punct de vedere estetic. (Walsh, 1991)

Spațiile alese pentru desfășurarea activităților de tip outdoor trebuie să fie flexibile, astfel încât să reflecte nevoile și interesele elevilor. Criteriile diferă de la persoană la persoană, astfel, trebuiesc menționate zonele de învățare și dezvoltare care se doresc a fi atinse prin activitățile outdoor. Acestea sunt enumerate după cum urmează: dezvoltare personală, socială și emoțională; comunicare, limbă și literatură; rezolvarea problemelor, raționament și numeratie; știință și înțelegerea lumii înconjurătoare; dezvoltare fizică și dezvoltare creativă (DfCSF, 2008)

IV.2. Complexitatea resurselor utilizate pe parcursul activităților aferente educației outdoor

Cel mai dificil pas în formarea unei rutine educaționale care să cuprindă activități aferente educației outdoor, este adesea primul pas, și anume ieșirea din sala de clasă. Planificarea inițială și pregătirea foarte bine realizate, pot ușura acest proces. În acest subcapitol, se vor dezbate cele mai utile moduri de folosire a resurselor naturale, astfel încât acestea să reprezinte resurse educaționale utile învățării. Educația outdoor crește valoarea echipamentelor și instrumentelor utilizate pe parcursul activităților aferente, și le transformă în mijloace didactice, ele servind un scop educațional bine definit și motivând atingerea unor finalități propuse.

IV.2.1. Criterii de selectare a mijloacelor educaționale utilizate în activitățile din cadrul educației outdoor

În momentele pregătirii activităților, un bun lider trebuie să prevadă întregul curs al desfășurării momentelor din care se formează procesul învățării. Trebuie avut în vedere conținutul curricular urmărit, obiectivele, finalitățile, constrângerile care ar putea apărea, oferta mediului exterior ales, dar și nevoile participanților. După cum s-a specificat mai sus, majoritatea materialelor se găsesc deja în mediul exterior ales, iar un bun organizator alege să le completeze prin utilizarea altor instrumente pregătite în prealabil. În cadrul activităților aferente educației outdoor, elevii vor fi îndemnați să aleagă singuri materialele de care au

nevoie în realizarea sarcinilor, de regulă prin tranziția treptată de la utilizarea materialelor artificiale la cele naturale. Este de așteptat ca aceștia să se simtă stingheri la început, negăsind în natură tot ceea ce consideră că au nevoie, dar pe parcurs, fiind puși în situația de a nu avea totul oferit de către educator, ei își vor dezvolta creativitatea și vor face corelații inedite. Materialele cum ar fi pietrele, bețele, crenguțele, scoicile, nu sunt uniforme, așadar utilizarea lor de-a lungul diferitelor arii sau discipline ajută la rezolvarea de probleme, gândire critică și dezvoltarea comunicării. În mediile naturale, cum ar fi pădurile sau plajele cu nisip și pietre, oportunitățile utilizării materialelor naturale sunt parte a procesului de învățare și abordare a învățării, odată cu creșterea scalei și cantității de materiale disponibile. (Robertson, 2012)

În fiecare experiență de învățare care se realizează în mediul exterior, participanții trebuie să aibă la îndemână resurse relevante cu care să opereze. În mod ideal, aceste resurse ar trebui să fie plasate într-un spațiu mereu la îndemână, așa cum se găsesc în natură. Acest lucru nu este mereu posibil, astfel încât organizatorii trebuie să găsească soluții de depozitare eficiente. Copiii trebuie să aibă libertatea de a muta diferite echipamente din spațiul interior în cel exterior pentru a-și completa procesul de învățare așa cum consideră ei de cuviință. Cele mai la îndemână resurse care se pot utiliza în activitățile outdoor, sunt: pietrele, lutul, crengile, plantele, insectele, scoicile, nisipul, lemnele, copacii, fructele, sau apa. Toate materialele colectate din natură pot fi utilizate ca sprijin în desfășurarea activităților de învățare sau ca și obiecte ale învățării.

IV.3. Modalități de organizare și planificare a timpului în educația outdoor

În viață, precum și în educație, timpul a devenit o constrângere definitorie. Totul trebuie să fie planificat conform unei cantități de timp definit, și fiecare membru participant în procesul educațional trebuie să facă față ritmului grăbit al fiecărei zile în școli. Tumultul de activități și conținuturi specificate în programele școlare poate deveni o povară atât pentru cadrele didactice care nu mai știu cum împartă timpul astfel încât să reușească să parcurgă tot ce și-au stabilit ca și obiective, cât și pentru elevii care sunt extenuați sub greutatea disciplinelor pe care trebuie să le parcurgă după un program fix. Deoarece educația outdoor apare ca și disciplină curriculară numai în unele sisteme educaționale din lume, instituțiile școlare care doresc implementarea ei în rutina zilnică a elevilor, sunt nevoiți să adapteze conținuturile și orarele în așa fel încât activitățile outdoor să fie prezente cât mai des în educația copiilor. Elevii au nevoie de o abordare flexibilă a orarului în sensul că aceștia trebuie să participe cât mai des la activități de învățare sau joc cu cât mai puține întreruperi din partea cadrelor didactice sau constrângeri din punct de vedere al timpului. Participarea la activități întrerupte în mod frecvent, induce incapacitatea de a se concentra la o anumită sarcină. În organizarea activităților de educație outdoor, fiecare educator trebuie să adapteze orarul astfel încât conținuturile fiecărei discipline din ziua respectivă sau din acea perioadă de timp să se regăsească în activitatea efectuată. Părinții trebuie anunțați dinainte pentru a se putea pregăti dacă este vorba de o activitate mai elaborată. Pentru activitățile spontane nu este nevoie de foarte multă pregătire în ceea ce privește timpul sau conținuturile. De regulă, timpul va fi organizat în așa fel încât plecarea să se facă din timp, de preferință în prima parte a zilei, astfel încât elevii să aibă suficient timp de petrecut pe drum dar și la locul selectat, și mai ales pentru ca elevii să se poate reîntoarce la școală până la terminarea programului. (Paley, 1984)

IV.3.1. Forme de adaptare a orarului, cu scopul introducerii activităților outdoor în rutina educațională a elevilor

Odată cu apariția noilor tehnologii și a dezvoltării sociale intense, tot mai mulți elevi își petrec pauzele utilizând telefoanele inteligente, jucând diferite jocuri online sau chiar verificând rețelele de socializare. Este bine de reținut că fiecare pauză poate fi fructificată în mod pozitiv și prin utilizarea activităților de educație outdoor. Acestea pot fi realizate sub forma unor workshopuri, ateliere de creație, activități sportive, excursii, jocuri sau activități gospodărești, prin implicarea diferitelor grupe de vârstă.

IV.4. Exigențe organizaționale și constrângeri didactice în educația outdoor

Transformarea unui mediu educațional într-unul lipsit de pericole, devine și lipsit de provocări, iar copiii vor avea mai puține experiențe de luare a deciziilor, mai puține oportunități de evaluare a propriilor limite și mai puține ocazii să câștige încredere și stimă de sine prin coping independent. (Stephenson, 2003) Din punct de vedere fizic, zona de învățare outdoor trebuie să fie sigură pentru toți participanții, dar totodată trebuie să permită un anumit nivel de risc și provocare. Conform Bilton, specialist în educație outdoor, siguranța este definită ca o permisivitate de a lăsa lucrurile să se deruleze în mod firesc, nu închiderea unor uși care pot crea oportunități noi de învățare sau dezvoltare. (Bilton, 2010 a) Înainte de orice activitate de învățare outdoor este obligatorie întreprinderea unei evaluări a situațiilor riscante de către o persoană abilitată. Aceste evaluări trebuie să cuprindă informații legate de orice dizabilitate, dificultate de învățare sau probleme legate de comportamentul tuturor membrilor grupului. (Gherguț, 2007)

Una dintre cele mai bune modalități de a-i învăța pe elevi despre risc, este învățându-i să facă față situațiilor dificile prin experimentarea riscurilor în situații controlate. Eliminarea tuturor riscurilor nu este niciodată o variantă corectă, deoarece viața în sine nu este lipsită de riscuri. Mediu controlat înseamnă atât faptul că elevii vor fi mereu sub supravegherea personalului calificat, dar și că locul de desfășurare va fi ales cu grijă, urmărind specificul activității urmărite. Este important, de asemenea, ca organizatorii și cadrele didactice să urmărească dacă elevii sunt responsabili în urmarea procedurilor de siguranță și dacă evaluează în mod corect și real riscurile implicate. (Bundy, 2014)

IV.4.1. Căi practice de reorganizare a activităților outdoor în funcție de condițiile vremii

Cea mai imprevizibilă componentă a educației outdoor este fără îndoială vremea și condițiile meteo. Acest lucru trebuie văzut ca o normalitate și operat astfel încât elevii să nu fie împiedicați în activitățile exterioare. În ceea ce privește locul ales pentru activitățile outdoor dar mai ales designul zonei sau suprafața de lucru, trebuie luate în considerare înainte de angajarea în activități, toate schimbările posibile ale vremii care ar putea avea loc.

În vederea depășirii obstacolelor vremii, zonele de învățare acoperite sau protejate sunt cel mai bun răspuns, deoarece astfel, elevii nu sunt nevoiți să renunțe la activitățile de învățare outdoor, ci le pot finaliza indiferent de condițiile meteo. Părinții pot contribui financiar sau material în cazul în care școala nu are posibilități de a crea zone cu verandă pentru activități outdoor, prin achiziționarea unor copertine care pot fi utilizate la nevoie. În cazul în care o activitate a fost deja planificată, și este mult mai complexă decât ieșirea în jurul școlii, aceasta se anulează până în momentul în care siguranța pe toate planurile este asigurată.

CAPITOLUL V. STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR TRANSVERSALE PRIN ACTIVITĂȚI AFERENTE EDUCAȚIEI OUTDOOR

V.1. Analiza educației outdoor ca interfață între abordarea tradițională și modernă a învățării

Profesorul modern va fi mereu prins între cele două mari tipuri de abordare educațională: cea tradițională, bine organizată și bine fondată, stabilă și adânc cercetată care a stat la baza sistemelor educaționale de decenii, și cea modernă, flexibilă, bazată pe metode interactive de învățare, pe comunicare și dezvoltare prin utilizarea tehnicilor de lucru în echipă. Nu se pot atinge rezultate noi folosind aceleași metode, și această afirmație devine adevărată mai ales atunci când vine vorba despre educație. (Crețu, 1997) Elevii devin din ce în ce mai plictisiți, nefiind preocupați de dezvoltarea competențelor, învățare integrată sau creșterea performanțelor proprii, iar clasele devin niște laboratoare care creează produse finale identice și robotice.

V.2. Analiza curriculumului școlar la nivelul ciclului achizițiilor fundamentale din perspectiva integrării activităților aferente educației outdoor

V.2.1. Specificul curriculumului clasei pregătitoare

*Învățământul primar este prima etapă din învățământul obligatoriu și are ca obiectiv principal crearea de oportunități egale pentru toți copiii, pentru a realiza o dezvoltare cognitivă, emoțională și psihomotorie echilibrată, adaptată nevoilor individuale. Învățământul primar cuprinde clasa pregătitoare și clasele I – IV, iar clasa pregătitoare este prima treaptă din învățământul primar. (***)M.E.N., 2017)* Clasa pregătitoare reprezintă o perioadă destinată acomodării la viața de școlar, un timp care permite elevilor o bună adaptare la programul, colectivitatea și cerințele specifice acestui mediu diversificat, cu scopul dezvoltării socio-emoționale, intelectuale și fizice. Din punct de vedere socio-emoțional, clasa pregătitoare sprijină copilul să primească încredere în propriile forțe, să-și sporească stima de sine, inițiativa și dorința de reușită. Curriculumul pentru clasa pregătitoare marchează începutul unei modernizări curriculare fără precedent în România, cu elaborarea a numeroase documente curriculare de o calitate deosebită și continuarea cu pregătirea cadrelor didactice în acest sens, prin participarea la cursuri și seminarii care să le ofere specializări cu scopul acumulării competențelor de instruire la acest nivel.

V.2.2. Studiul caracteristicilor curriculare la clasa I

Al doilea nivel din ciclul achizițiilor fundamentale este clasa I. La acest nivel elevii iau parte la programe școlare care valorifică experiența de învățare acumulată până la vârsta de șapte ani, inclusiv cea din clasa pregătitoare. Pentru copiii care nu au absolvit clasa pregătitoare, nu există nici o piedică în acumularea cunoștințelor, și mai apoi dezvoltarea competențelor. Programele școlare actuale promovează învățarea experiențială, prin implicarea directă a elevului în realitatea studiată. Accentul este pus pe valorificarea în contexte reale a cunoștințelor, abilităților și valorilor însușite, prin creșterea ponderii activităților cu caracter practic-aplicativ în cadrul fiecărei discipline școlare. Formarea competențelor depinde în mare măsură de modul în care cadrul didactic proiectează și organizează învățarea și de gradul în care pune accent pe dimensiunea aplicativă a cunoașterii. (Dumitrescu, 2013)

V.2.3. Cercetarea particularităților curriculumului la nivelul clasei a II-a

Clasa a II-a este ultimul nivel dintre cele trei aparținătoare ciclului achizițiilor fundamentale. În mod concret, până la finalul clasei a II-a, se realizează profilul de formare al elevului. Prin analiza competențelor necesare unui elev care a finalizat clasa a II-a, absolvind ciclul achizițiilor fundamentale, se poate observa cerința unei educații dinamice, naturale, deschise, o educație care este în permanentă legătură cu societatea și membrii acesteia, dar mai ales o educație în permanență preocupată de mediu, de zonele naturale, de dezvoltare armonioasă fizică și cognitivă în mediul natural. Se observă, de asemenea, încurajarea descoperirii sinelui și a unor relații care se bazează pe comunicare, împărtășire, descoperire, experiență, învățarea fiind holistică și mai ales interdisciplinară. Scopul acestui nivel de educație este să asigure bazele conceptuale, psihice și comportamentale care să permită copilului adaptarea eficientă la treapta următoare de școlaritate, dar mai ales integrarea socială cât mai rapidă a fiecărui individ. Competențele pot fi acumulate mai ușor și mai rapid dacă fiecare cadru didactic pregătește spațiul necesar și resursele necesare unei învățări moderne, pornind de la nevoile și interesele fiecărui copil în parte. Lucrul acesta se poate realiza mai ales prin utilizarea activităților din cadrul educației outdoor.

V.3. Bune practici în integrarea activităților aferente educației outdoor în curriculumul școlar

Studiile recente în domeniul învățământului primar au atras atenția specialiștilor asupra îmbunătățirii metodelor și strategiilor didactice, precum și a activităților desfășurate la clasa de elevi. În ultima perioadă se dorește reînnoirea metodelor pedagogice, astfel încât învățarea să devină una care să vizeze dezvoltarea de noi competențe. Astfel, cadrele didactice trebuie să își

organizeze demersul educațional ținând seama de: prevederi curriculare, strategii organizatorice și metodologia didactică. Educația modernă nu mai face distincție între importanța unor metode și plasarea altora în poziții inferioare. Actualmente educația urmărește felul în care sunt folosite aceste metode în vederea atingerii obiectivelor. (Cerghit, 2006)

V.3.1. Adaptarea metodelor consacrate în contextul educației outdoor

Educația outdoor, fie ea utilizată ca unică formă de învățare, fie ca strategie de învățare în cadrul educației tradiționale, aduce cu sine schimbări pozitive atât ca și abordare a stilurilor de învățare cât și în ceea ce privește modalitatea de adaptare a metodelor existente în variate situații. Cea mai uzuală formă de utilizare a abordării outdoor, este prin utilizarea metodelor deja consacrate și cunoscute în contexte outdoor. În acest fel, educația outdoor devine eficientă și ușor de utilizat de către fiecare cadru didactic, indiferent de vârsta grupului cu care se lucrează. În cadrul educației outdoor, se pot utiliza atât metodele tradiționale de învățare, cât și metodele interactive care dezvoltă nivelul coeziunii în grup. În funcție de obiectivele setate, de numărul participanților, de finalitățile vizate și de cadrul ales, se pot stabili metodele care vor fi utilizate, dar și modul în care vor fi adaptate, astfel încât să corespundă nevoilor grupului și pentru ca întreaga activitate să conducă spre învățare. Educația outdoor operează cu toate tipurile de metode cunoscute, cele tradiționale, consacrate, utilizate cu precădere în interiorul sălilor de clasă, dar și cu cele moderne, interactive, folosite în orice mediu în care se pot organiza situații de învățare. O scurtă enumerare a metodelor didactice, așa cum reiese din literatura de specialitate a autorilor Ionescu – 2003, Cerghit – 1997, Bocoș – 2007, Dulamă – 2006 și descrisă de către Roman (Roman, 2010) și care se recomandă a fi adaptate și utilizate în educația outdoor.

V.3.2. Exemple de activități aferente educației outdoor la ciclul achizițiilor fundamentale

În unele sisteme educaționale, Curriculumul Național include direcții de participare al elevilor de orice vârstă la o serie de de experiențe de învățare outdoor, planificate, progresive și creative. Acestea reprezintă oportunități provocatoare care au loc de-a lungul întregului parcurs școlar și în afara acestuia. În România, în urma analizei Curriculumului Național, observăm încurajarea acestui tip de activități și experiențe de învățare chiar dacă nu sunt numite în documente ca și activități aparținând educației outdoor. Educația outdoor se utilizează în școli de pretutindeni din lume, la toate nivelurile curriculare. Practicarea activităților outdoor în cadrul disciplinelor centrale reflectă încrederea cadrelor didactice în faptul că obiectivele curriculare pot fi îndeplinite prin această abordare. De asemenea membrii conducerii școlilor în care se utilizează în mod constant acest tip de educație, declară că au intensificat vizibil efectele învățării, au motivat elevii și au încurajat profesorii să fie inovativi. În acest subcapitol, sunt prezentate modalități practice prin care cadrele didactice pot utiliza educația outdoor în cadrul diferitelor arii curriculare.

V.4. Prezentarea unor studii teoretice întreprinse pe tema educației outdoor cu relevanță în dezvoltarea competențelor transversale

În cadrul acestui subcapitol sunt prezentate diferite studii, atât din țară cât și din străinătate, care au utilizat educația outdoor în diferite activități întreprinse, și au prezentat mai apoi vazele educaționale ale acesteia. Elemente din cadrul educației nonformale urmărite în derularea proiectului au fost: metode educaționale centrate pe elev, managementul activităților educative nonformale, educația pentru comunitate, metode ale educației pentru cetățenie activă.

V.5. Concluzii

Educația outdoor este o strategie modernă de învățare, din cadrul noilor discipline, care poate dezvolta semnificativ competențele transversale ale elevilor. Este totodată o modalitate de a realiza achiziții ale învățării într-o manieră organizată dar plăcută, într-un mediu liber, lipsit de constrângeri.

Beneficiile educației outdoor sunt recunoscute în sistemele educaționale, pe mai multe planuri: fizic, emoțional, cognitiv și psiho-social. În secolul vitezei și a conținuturilor școlare supra încărcate, este nevoie de o strategie didactică care să faciliteze procesul instructiv-educativ. Educația outdoor vine în ajutorul cadrelor didactice prin variatele forme și medii de desfășurare, prin activitățile pe care le oferă cu utilizarea resurselor nelimitate care se găsesc în mediile naturale. Educația outdoor a stat la baza teoriilor educaționale pe care sunt construite teoriile moderne de învățare. Acestea, dezvoltate și adaptate fiind la nevoile societății contemporane dezvoltă competențe cheie și transversale, necesare vieții educabililor postmoderni. De asemenea, prin activitățile în care implică indivizii, dezvoltă abilități de viață și facilitează asimilarea conținuturilor curriculare.

Educația outdoor ca interfață dintre educația formală și cea non-formală, îmbunătățește procesul instructiv-educativ prin prelungirea sălii de clasă și considerarea mediilor de învățare, ca un întreg care funcționează unitar cu scopul de a dezvolta fiecare individ pe deplin.

CAPITOLUL VI. Experiment formativ întreprins pe tema ”DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR TRANSVERSALE PRIN ACTIVITĂȚI AFERENTE EDUCAȚIEI OUTDOOR ÎN CICLUL ACHIZIȚIILOR FUNDAMENTALE”

VI.1. Motivarea acțiunii experimentale

După o atentă radiografiere a sistemului educațional românesc, dar nu numai, se poate observa nevoia de schimbare, de noutate și de modernizare mai ales în spațiul formal. Acest subiect a fost dezbătut în mod repetat în ultimul deceniu, însă procesul s-a dovedit a fi unul dificil datorită caracterului instituțional și regularizat al acestuia. Chiar dacă există atât pe plan național, cât și pe plan internațional legislație care ar motiva introducerea unor schimbări pe plan educațional, acestea întârzie să apară, forțând cadrele didactice să se implice personal și să acționeze în mod individual, conform nevoilor fiecărui grup cu care aceștia lucrează. Responsabilitatea cade, așadar, pe umerii educatorului, care este liantul dintre instituție și educabil, schimbările producându-se începând de la acest nivel. Mediul școlar a devenit din ce în ce mai artificial, mai puțin interactiv și intuitiv, străin și rece, datorită lipsei familiarității metodelor și instrumentelor utilizate, lărgind spectrul diferențelor dintre cele trei forme principale de învățământ: educația formală, non-formală și informală. Tot mai multe generații de copii cresc departe de ceea ce ar însemna educație autentică și corect realizată.

În vederea evaluării și analizei acestui model educațional, s-a realizat un studiu, în cadrul a trei școli din Arad, în perioada octombrie 2017-mai 2018, cu participarea elevilor din clase de nivelul achizițiilor fundamentale. În urma identificării nivelului actual al competențelor transversale la ciclul achizițiilor fundamentale, precum și în urma analizei nivelului la care se cunoaște conceptul de educație outdoor în rândul cadrelor didactice, și mai ales cât de des sunt incluse aceste activități în rutina zilnică a acestora, s-a implementat o intervenție formativă, care constă în introducerea activităților de educație outdoor.

VI.2. Scopul, obiectivele și întrebările cercetării

VI.2.1. Scopul cercetării

Prezenta cercetare are ca scop experimentarea programului de intervenție formativă care a fost aplicat, pentru a se vedea dacă activitățile aferente educației outdoor contribuie la formarea competențelor transversale la nivelul ciclului achizițiilor fundamentale. De asemenea, fără a îngreuna programul elevilor, cercetarea vine ca răspuns la nevoia de îmbunătățire a rutinei zilnice a elevilor prin introducerea de noi strategii educaționale. Această cercetare, vizează educația formală, la nivelul claselor pregătitoare, I și a II-a datorită faptului că dezvoltarea competențelor transversale se regăsește ca și finalitate obligatorie în curriculumul claselor amintite mai sus, dar mai ales datorită aplicabilității înalte a programului de intervenție la acest nivel.

VI.2.2. Obiectivele cercetării

Obiectivele formulate pentru cercetarea propusă sunt:

- Documentarea bibliografică în vederea obținerii informațiilor necesare derulării cercetării
- Definirea și descrierea competențelor transversale și evidențierea lor în activitatea copiilor la nivelul ciclului de achiziții fundamentale
- Prezentarea unei imagini acurate cu privire la stadiul actual al situației utilizării activităților de tip outdoor learning în politicile școlare și în curriculumul național, dar și ca practică în școlile din Arad
- Identificarea opiniei cadrelor didactice privind importanța și impactul utilizării activităților de tip outdoor learning în cadrul activităților educaționale
- Analiza relațiilor existente între dezvoltarea competențelor transversale selectate și metodele folosite de către cadrele didactice în activitatea școlară
- Evaluarea principalelor funcții instrumentale care ar putea determina dezvoltarea următoarelor competențe transversale din Anexa 7 la OMEN nr. 3371 din 12.03.2013:

-Manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare

-Folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru

-Utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut

- și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare

- Radiografierea disponibilității grupului de elevi și al cadrelor didactice participante la cercetare, în vederea implementării activităților de tip outdoor learning
- Conceperea unor grile de evaluare în vederea facilitării selecției grupului țintă
- Conceperea/proiectarea și aplicarea unor programe de intervenție pentru grupul țintă în vederea dezvoltării competențelor transversale
- Analiza rezultatelor obținute în vederea aplicării programului de intervenție
- Testarea eficienței programului de intervenție formativă elaborat
- Propunerea utilizării programului de intervenție formativă în cadrul învățământului formal din alte instituții decât cele participante

VI.2.3. Întrebări ale cercetării

1. Se preocupă suficient și cu succes educația formală la nivelul ciclului de achiziții fundamentale de dezvoltare a competențelor transversale selectate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare)?
2. În ce măsură activitățile de tip outdoor influențează dezvoltarea competențelor transversale la elevii aparținând ciclului de achiziții fundamentale?
3. Care sunt resursele de care se dispune în mod real în sistemul educațional actual din România, și care ar putea motiva utilizarea activităților de tip outdoor în rutina zilnică a elevilor?
4. Se poate introduce cu succes un program de intervenție formativă la nivelul ciclului de achiziții fundamentale, care se bazează pe activități outdoor prin utilizarea activităților outdoor din cadrul acestuia în sens formativ, susținând astfel curriculumul formal?

VI. 3. Ipotezele cercetării

Ipoteza generală care stă la baza experimentului propus este:

Participarea la programul de intervenție cuprinzând activități aferente educației

outdoor, complementare activităților de la clasă, contribuie semnificativ la dezvoltarea următoarelor competențe transversale la elevii aparținând nivelului ciclului de achiziții fundamentale:

- manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare,*
- folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru*
- utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut*
- calitatea atitudinii față de învățare.*

Ipoteze specifice:

1. Rezultatele obținute de către elevi privind competențele transversale vizate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare) nu sunt influențate de apartenența la gen a elevilor.
2. Nu există diferențe semnificative între rezultatele obținute de către elevii aparținând grupului de control și grupului experimental în etapa de pre-testare, în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a competențelor transversale selectate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare).
3. Există diferențe semnificative la nivelul rezultatelor obținute în ceea ce privește scorurile care arată nivelul de dezvoltare a competențelor transversale vizate, (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare), în cadrul etapei de post-test, între grupurile experimentale și grupurile de control.
4. Participarea elevilor la activitățile aferente educației outdoor care au la bază un management al timpului, al spațiului și al resurselor specific acestui tip de educație, dezvoltă semnificativ atitudinile pozitive față de învățare ale elevilor.

VI.4. Variabilele cercetării

Variabilele reprezentate de subiecți se pot delimita în două categorii:

- variabile care descriu participanții: clasa și genul,
- variabile care descriu prezența, absența sau nivelul unor competențe analizate.

Variabila independentă constă în diversificarea oportunităților de formare a competențelor transversale ale elevilor prin participarea la programul de intervenție cuprinzând activități specifice educației outdoor.

Variabilele dependente arată modificări în dezvoltarea competențelor transversale prin utilizarea activităților de tip outdoor:

- nivelul de manifestare a unor inițiative pozitive în activitățile școlare
- folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru
- gradul de utilizare a capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut
- stadiul de îmbunătățire atitudinii față de învățare
- nivelul rezultatelor după intervenție, care testează în ce măsură s-a modificat fiecare competență urmărită, care a fost supusă unei analize pe trei planuri: abilități, cunoștințe și

atitudini.

S-au utilizat variabile nominale care privesc datele descriptive ale participanților, atât ale cadrelor didactice respondente la chestionarul adresat lor, cât și ale participanților la experiment. În cazul experimentului propriu zis, datele au fost introduse utilizând următoarele variabile: nume (var=NUME), clasa (var=CLASA), genul (var=GEN), grupul de care aparține (var=GRUP). Variabilele dihotomice care se referă la scorurile acumulate pe cele trei planuri ale competențelor vizate pot fi: fișa de observație a activității de orienteering, item de verificare a cunoștințelor (var=FO30PI1a, var=FO30PI1b, etc). Pentru scorurile finale pe itemi s-au utilizat variabilele (var=TOTALFO30PI1PRE) pentru etapa de pre-test, respectiv variabilele (var=TOTALFO30PI3POST) pentru etapa post-test. Pentru scorurile totale per test/instrument de măsurare și analiză a variabilelor, s-au utilizat variabile de tip (var=SCORTOTALFONRNATPOST) și (var=SCORTOTALFONRNATPRE). Variabilele ordinale au fost prezente doar în fișele de evaluare a competențelor transversale, la participanții elevi, în perioada experimentală și cea de post-test și au fost reprezentate prin valori numerice intervale, respectiv 0-deloc, 1-puțin, 2-foarte, 3-total, etc. În cazul itemilor cu răspuns da respectiv nu, s-au acordat scoruri în concordanță cu minimul sau maximul utilizat pe evaluarea respectivă : da (var=4), nu (var=0). Variabilele scalare sunt reprezentate în prezenta lucrare prin scorurile obținute la testele de abilități, cunoștințe și atitudini (var=FOI3a) etc., cu precizarea că fișele de observație au fost realizate cu precădere utilizându-se scala Likert. Scorurile testelor pentru etapa inițială reprezintă sume ale subsecțiunilor aferente fiecărui instrumente de măsurare și analiză a variabilelor.

În cazul chestionarului adresat cadrelor didactice, există un număr mare de variabile dihotomice, fapt care se datorează itemilor care oferă posibilitatea de a selecta mai multe opțiuni, fiecare răspuns fiind convertit astfel încât să se poată realiza o analiză statistică clară, relevantă și reală. La acest chestionar, ca exemple de variabile pot fi date următoarele:

1. Variabile nominale pentru gen (var=GEN), specializare (var=Specializare), mediu de profesare (var=Med), rata de integrare a activităților outdoor în activitățile zilnice (var=Integr), factori care influențează utilizarea metodei (var=Fact) și părerea legată de cine ar trebui să conducă aceste activități (var=Credeți).
2. Variabile ordinale în legătură cu familiaritatea în ceea ce privește conceptul de educație outdoor (var=Fam), experiențe legate de educația outdoor (var=Exp), timp alocat educației outdoor (var=Perm), frecvența implicării clasei în activități outdoor (var=Des), entuziasmul (var=Ent), evaluarea interesului (var=Interes), nivelul de încredere acordat (var=Încredere). De asemenea variabilele ordinale au fost folosite și în cazul analizei participării elementelor media la lipsa ieșirii în aer liber în timpul educației formale (var=Particip) și în cazul itemului în care se analizează dacă cadrele didactice consideră că pot realiza sau nu activități outdoor (var=Considerați).
3. Variabilele de tip scală, pentru vârstă, vechime și alți doi itemi care se referă la opinia personală cu privire la concept și interes personal legat de activitate în dezvoltarea unor competențe.

Variabilelor ordinale le-au fost acordate scoruri între 0 și 5, valoarea 0 reprezentând niciodată, iar valoarea 5 reprezentând valoarea cea mai mare, spre exemplu, deseori, foarte des, mereu etc.

VI.5. Populație/eșantion

Eșantionul de subiecți cu care s-a lucrat a fost stabilit pe baza unor criterii și ținându-se cont de vârsta cronologică a subiecților (elevi de 6-8 ani, nivelul ciclului de achiziții fundamentale). S-a lucrat cu un număr de 129 de subiecți dintre care 65 aparținând grupului experimental și 64 grupului de control. Subiecții au fost selectați din școli aparținând diferitelor zone: rural, urban precum și școli de diferite nivele educaționale și sociale, totul pentru a avea un eșantion cât mai variat.

Calitatea de participant la studiu a fost identificată sub următoarele condiții:

1. Participarea la experiment se face în cadrul instituțiilor cu care s-a încheiat un contract de parteneriat, cu cunoștința directorilor școlii, a cadrelor didactice de la ambele grupuri, respectiv experimental și control, în timpul orelor de curs și/sau în timpul orelor alocate programelor de afterschool, sub supravegherea cadrelor didactice și cu acordul verbal al părinților tuturor participanților, în prezența cercetătorului științific.
2. Exprimarea acordului de participare nemotivată extrinsec la două sesiuni ale cercetării: faza experimentală și cea de post test.
3. Furnizarea unor date personale minime pentru a fi posibilă verificarea evoluției personale și grupale a claselor.
4. Participarea cadrelor didactice la pregătirea inițială în vederea cunoașterii conceptelor care au legătură cu educația outdoor și implicarea prin derularea de activități prestabilite în cadrul etapei experimentale.
5. Vârsta participanților să fie cuprinsă între 6-8 ani, cu condiția ca participanții claselor paralele să aparțină aceleiași instituții.

VI.5.1. Eșantionare

Testarea inițială s-a realizat conform designului de cercetare stabilit, și anume toți participanții au fost supuși testelor de observare și evaluare a competențelor transversale, ținându-se cont de cele trei nivele prestabilite. La faza de experiment propriu zis au participat un număr de 65 de elevi, trecând prin câte trei-cinci activități de educație outdoor pe parcursul a 5 săptămâni, activități descrise în mod organizat în capitolele care urmează. Lotul de control a însumat un număr de 64 de participanți, ei fiind re-evaluați în etapa de post-test, utilizându-se același tip de evaluare ca pentru cei 65 de participanți la experimentul propriu zis.

Numărul cadrelor didactice din învățământul primar care au participat la chestionarul din etapa de studiului preliminar și a căror răspuns poate fi luat în considerare este de 117. Numărul total al cadrelor didactice care au participat la focus grupul din perioada de pre-test este de 28, aceștia aparținând instituțiilor partenere și participante la experiment. La această etapă au participat nu doar cadrele didactice direct implicate, adică cei de la ciclul achizițiilor fundamentale, ci și unele cadre didactice din aceleași instituții, dar de la clasele de a III-a și a IV-a și părinți interesați, ai căror copii participă la faza experimentală.

VI.6. Etapele cercetării

VI.6.1. Etapa consultării și studiului literaturii de specialitate în vederea elaborării instrumentelor de lucru

În această etapă, s-a realizat studiul literaturii de specialitate care stă la baza fundamentului teoretic al prezentei teze. S-a consultat atât literatura de specialitate din țară, cât și cea din străinătate, precum și diferite articole științifice care privesc reperele conceptuale și definițiile care sunt în conformitate cu tema cercetată. Sursele bibliografice sunt de actualitate, și colectează un număr interesant de autori ai secolului XII-lea care au fost preocupați de teme și studii asemănătoare, dar grupează și studii mai vechi care stau ca inspirație și puncte de pornire la cele actuale. În primul rând, au fost analizate lucrări care se preocupă de tema educației outdoor din literatura mondială de specialitate, dintre care nume cu rezonanță amintim: Donaldson, 1958; Priest, 1990; Smith, 1955; Higgins, 2002; Hammerman, Hammermn & Hammerman, 1985; Smith, 1972; Neill, 2004; Lund, 2002; Donaldson and Donaldson, 1958; Ford, 1980; Moldovan, 2007; Cook, 2001; Barker et all, 2002; English Outdoor Council, 2013; Wilson, 2013; Potter, Dymont, 2016 și Șerban, 2014. Problematika competențelor a fost abordată și atent analizată sub nume de academicieni și pedagogi cunoscuți din țară și din străinătate: Șerban, 2014; Ionescu, 2003; Roman, 2010; Chiș, 2005; Ștefan, 2006; Chiș, 2002; Bocoș, 2002; Ilica, 2013; Care, Luo, 2016; Roman, 2014; Meyer, 2000; clarificând astfel toate conceptele care se află în strânsă legătură cu termenul mai sus amintit.

VI.6.2. Etapa elaborării instrumentelor de lucru

În această etapă, s-au elaborat următoarele instrumente personalizate de lucru și de evaluare:

- Chestionar adresat cadrelor didactice
- Ghid de interviu focus grup
- Protocol de observație
- Chestionar adresat părinților
- Instrument de observare și analiză a variabilelor

VI.6.3. Etapa pilotării instrumentelor utilizate

La această etapă s-a realizat pilotarea setului de instrumente utilizate în conformitate cu elementele propuse în cadrul designului cercetării. Acest pas s-a realizat în 3 etape, deoarece s-a observat nevoia de optimizare a instrumentelor utilizate în studiu. În cadrul celor trei sesiuni, au participat grupe de 15 copii, cu vârste cuprinse între 6 și 8 ani, aparținând unor Școli Generale și Colegii Naționale din Arad. În timpul acestor sesiuni, elevii au fost analizați cu privire la experiența de participare și evaluare. Ca și rezultat al acestor sesiuni, s-a redus numărul probelor stabilite inițial, la un număr de 7-10 activități pe nivel, și practic în urma acesteia, s-a demarat etapa următoare, și anume testarea inițială.

VI.6.4. Etapa studiului preliminar

În cadrul acestei etape s-a realizat analiza situației reale și obiective a cunoașterii și aplicării metodei de educație outdoor la nivel preșcolar și școlar, cu precădere la ciclul achizițiilor fundamentale. La această fază, s-a aplicat un *chestionar, destinat cadrelor didactice*, care să releve nivelul de cunoștință asupra metodei date, gradul de utilizare al acesteia, modul de utilizare, opiniile cadrelor didactice în legătură cu câteva aspecte privind cunoașterea și aplicarea activităților de educație outdoor: entuziasm, eficacitate, grad de participare, introducerea metodei în programa și rutina zilnică a elevilor. Această etapă a fost necesară deoarece înaintea aplicării oricărei intervenții, trebuie cunoscut exact mediul, stilul, interesul, situația clară, corectă și reală a mediului educațional, în vederea pregătirii și elaborării unor instrumente perfect adaptate eșantionului cu care se va lucra.

O altă modalitate prin care s-a realizat etapa pre-experimentală, a fost prin administrarea unui *chestionar adresat părinților*. Am considerat acest lucru ca fiind important, deoarece am dorit să cunoaștem care este nivelul la care, în afara învățământului formal nu este corect să spunem învățământ formal, aceștia permit copiilor să petreacă timp în mediul exterior. De asemenea, am fost interesați de motivele pentru care aceștia aleg să facă sau să nu facă acest lucru. Realizând cercetarea, am dorit să îi implicăm și pe aceștia în organizarea și derularea activităților aferente educației outdoor la grupele de control, pentru a avea o înțelegere complexă a ceea ce înseamnă această metodă. Timpul permis copiilor pentru a fi petrecut în mediul exterior are importanță și în cadrul clasei, deoarece educația de acasă o completează pe cea de la clasă, și disponibilitatea educabililor de a se implica sau nu într-o anumită activitate depinde semnificativ și de modul în care petrec timpul în afara orelor de curs.

Așadar, rezultatele analizate în urma aplicării chestionarului, precum și structura acestui instrument utilizat va fi prezentat în cele ce urmează. La acest chestionar adresat părinților, au răspuns 42 de persoane, atât de gen masculin cât și de gen feminin. Copiii unora dintre respondenți au participat la acest experiment. Chestionarul a fost structurat pe 11 variabile închise și o subvariabilă cu răspuns deschis. De asemenea chestionarul a cuprins 4 variabile de identificare, care au fost utilizate la finalul chestionarului. Dintre cei 42 de respondenți, au fost 14 de gen masculin și 28 de gen feminin. Dintre aceștia, cei mai mulți, un procent de 54,8 respondenți au fost cu vârsta cuprinsă între 31 și 40 de ani, ceea ce presupune faptul că, copiii lor sunt în jurul vârstei eșantionului cuprins în cercetarea prezentă. Un număr de 10 respondenți, un procent de 23,8 persoane din total au avut vârsta cuprinsă între 20 și 30 de ani. Restul procentajului este cuprins de un număr de 8 părinți cu vârsta declarată cuprinsă între 41 și 50 de ani, și un singur părinte cu vârsta peste 50 de ani.

VI.6.5. Etapa pre-experimentală

Această etapă s-a realizat pe trei planuri:

- **faza testării inițiale**, care a avut loc în urma elaborării instrumentelor de cercetare, a constat în aplicarea unor fișe de observație a instituției și a nivelului de cunoștințe pentru fiecare clasă, precum și radiografierea nivelului în care la fiecare clasă participantă, sunt prezente competențele transversale care se doresc a fi dezvoltate. Această fază, a avut ca principal scop evaluarea inițială a eșantionului de subiecți, asemănător studiului preliminar realizat cu cadrele didactice, doar că nu a putut fi realizată prin aplicarea unui chestionar, datorită vârstei fragede a participanților cu care s-a lucrat.
- **faza investigației statistice constatative**, care a constat în introducerea, prelucrarea și analiza inițială a datelor colectate și introduse în etapa studiului preliminar și cea a testării inițiale, cu scopul de a identifica relațiile semnificative din punct de vedere statistic.
- **faza de investigație calitativă**, s-a realizat prin organizarea a trei sesiuni de focus-grup, cu cadrele didactice ale claselor participante la studiu, precum și de la celelalte clase din instituțiile la care s-a realizat cercetarea. Scopul acestor sesiuni a fost clarificarea conceptelor, o mai bună cunoaștere a acestei noi metode aplicate, o mai bună stăpânire a metodei și a instrumentelor utilizate, precum și radiografierea modului în care aceștia prezintă deschidere spre participarea la acțiuni similare, dar și deschidere spre a observa schimbările care apar în grupul de participanți, atât cel experimental, cât și cel de control.

VI.6.5.1. Rezultatele interviului de tip focus grup din cadrul fazei de tip investigativ

Această metodă a fost utilizată cu scopul de a cunoaște situația reală în ceea ce privește percepția cadrelor didactice cu privire la educația outdoor, valoarea ei în dezvoltarea competențelor transversale, precum și aspecte privind proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților de educație outdoor. Informațiile obținute astfel au ajutat la identificarea problemei, din punct de vedere al cercetării calitative, pentru ca mai apoi ele să fie utilizate în cercetarea cantitativă. Este utilă deoarece se desfășoară pe un număr mic de respondenți și arată o imagine mai profundă asupra temei dezbătute. Interviul focus grup s-a adresat cadrelor didactice din instituții educaționale de pe raza Municipiului Arad, care profesază la nivelul ciclului achizițiilor fundamentale, în anul 2017-2018. Interviul semi-structurat a avut ca principal scop identificarea percepției cadrelor didactice față de introducerea activităților outdoor în activitatea instructiv-educativă. În urma analizei datelor s-au constatat următoarele: se pot distinge câteva direcții clare referitoare la percepția cadrelor didactice despre activitățile educaționale și de învățare efectuate în afara sălilor de clasă.

VI.6.6. Etapa experimentală

Această etapă s-a realizat în două faze distincte:

- **faza consultativă**, în care au avut loc întâlniri cu cadrele didactice și elevii participanți la studiu, în vederea conceperii unor activități-instrumente care să fie conform nivelului, cerințelor și preferințelor fiecărui grup.
- **faza intervenției formative**, în care s-a marcat începutul experimentului propriu-zis, stabilindu-se clasele de control și grupurile experimentale împreună cu cadrele didactice, stabilirea perioadei de lucru conform planificărilor calendaristice ale claselor participante, fie ele aparținătoare grupului experimental, fie grupului țintă, analiza planificărilor calendaristice pe unități de învățare cu alegerea datelor exacte de lucru concomitent cu conținuturile care vor fi adaptate metodei outdoor.

VI.6.7. Etapa post-experimentală

Această etapă a fost realizată după încheierea planului de intervenție. În această etapă s-au aplicat fișele de observație evaluativă la toate clasele participante după o anumită perioadă

de timp, cu scopul de a vedea ce și cât conținut din cele prezentate prin metoda outdoor au fost asimilate și cât conținut s-a pierdut în timp, ținându-se cont de aceleași teme.

VI.7. Instrumente utilizate în cercetare

VI.7.1. Chestionarul adresat cadrelor didactice

Acest instrument a fost aplicat în faza studiului preliminar, având ca scop colectarea de date referitoare la opiniile, cunoștințele și experiențele cadrelor didactice din județul Arad cu privire la conceptul și activitatea de educație outdoor. Această radiografiere este necesară, deoarece nu se poate porni un studiu fără a exista un fundament clar legat de nivelul de cunoaștere și aplicabilitate a metodei de educație în afara sălii de clasă. Itemii chestionarului au vizat un algoritm care măsoară în jur de trei componente pentru fiecare tip de conținut, respectiv componente ce vizează: cunoaștere, atitudine, experiență. Celelalte date care apar în chestionar sunt informații personale și de identificare a participantului cadru didactic, experiența în învățământ, genul, vârsta, mediul în care profesează și specializarea pe care o au.

Având în vedere scopul studiului, itemii au fost elaborați în concordanță cu cele două mari teme de interes: educația outdoor și competențele transversale. Itemii au fost elaborați menținându-se aceeași structură obiectivă, utilizându-se diferite scale.

VI.7.2. Ghid de interviu focus-grup

Interviul focus grup s-a adresat cadrelor didactice care profesează la nivelul ciclului achizițiilor fundamentale, în anul 2017-2018. Interviul semi-structurat a avut ca principal scop identificarea percepției cadrelor didactice față de introducerea activităților outdoor în activitatea instructiv-educativă, conținând 17 întrebări.

Tema focus-grupului: Introducerea activităților de outdoor learning în școli (ciclul achizițiilor fundamentale)

Scopul focus-grupului:

- identificarea opiniilor și sentimentelor cadrelor didactice referitor la importanța activităților din cadrul educației outdoor
- identificarea modului în care se realizează activitățile aferente educației outdoor în cadrul clasei de elevi.

VI.7.3. Protocolul de observație

În cazul cercetării de față, protocolul de observație a fost creat în așa fel încât să ofere un cadru de sistematizare al obiectivelor urmărite. Astfel, pe baza comportamentului observat, putem să ne formăm o opinie în ce privește dezvoltarea psihică a copilului. Având în vedere faptul că într-o sesiune de observație nu poate fi urmărit întregul comportament al copilului, a fost necesară stabilirea unui aspect care să fie urmărit într-o sesiune anume și notarea comportamentelor specifice care apar în perioada de observare sub forma unor indicatori comportamentali. S-a realizat de asemenea observarea liberă a comportamentului elevilor de la clasele de control și clasele experimentale, delimitarea făcându-se conform unor aspecte urmărite, prezentate sub formă de scale: prezența competențelor cheie și transversale, măsura în care acestea sunt prezente la nivelul fiecărei clase, nivelul economic al fiecărei clase, spațiul/mediul educațional, activitatea elevilor, nivelul de cunoștințe al claselor, implicarea elevilor în activități, baza materială a instituțiilor la care se realizează cercetarea, în vederea obținerii unor informații reale cu privire la spațiile care se pot utiliza în realizarea activităților outdoor, nivelul de motivație al cadrului didactic, metodele utilizate în procesul instructiv-educativ, varietatea eșantionului de subiecți precum și resursele și instrumentele utilizate în cadrul orelor de curs.

VI.7.4. Chestionar adresat părinților

Acest instrument a fost utilizat în etapa studiului preliminar cu scopul de a cunoaște nevoile elevilor din ciclul achizițiilor fundamentale cu privire la utilizarea metodei outdoor, prin aplicarea unui chestionar adresat părinților acestora. Instrumentul a fost organizat prin utilizarea a 4 itemi de identificare personală: gen, vârstă, nivelul studiilor și mediul în care locuiesc respondenții și 11 itemi care încearcă să găsească răspuns la atitudinea, cunoștințele și experiența părinților cu privire la activitățile aferente educației outdoor. Acest pas l-am considerat important deoarece atitudinea pozitivă a părinților în acest sens, precum și consensul acordat la implicarea copiilor în activități care au loc și în mediul exterior a fost decisiv în realizarea și alegerea activităților pentru copii.

VI.7.5. Instrumente de observare și analiză a variabilelor

În cadrul cercetării, acest instrument a reprezentat baza științifică prin care s-au ales criteriile de verificare a nivelului de dezvoltare a competențelor transversale, la diferite nivele de vârstă, ținând cont de trei categorii de verificare principală:

- criteriul cunoștințelor sau a achizițiilor de conținut
- criteriul abilităților
- criteriul atitudinal și afectiv.

În cadrul cercetării s-au aplicat la fiecare nivel de vârstă urmărit, și anume: clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, un număr de câte trei fișe de verificare a dezvoltării nivelului de competențe transversale. Acestea au fost aplicate în faza de pretest, în momentul în care încă nu au fost realizate activități de educație outdoor, și în faza de post test, după ce la fiecare clasă au fost aplicate activități aferente educației outdoor. De asemenea aceste instrumente de măsurare și analiză a dezvoltării nivelului de competențe transversale, au fost aplicate în cele două faze ale cercetării, atât la grupul experimental cât și la grupul de control, pentru a verifica existența unor diferențe de ordin psiho-socio-educational la nivelul dezvoltării competențelor transversale.

Fișele de observație ale competențelor au fost realizate în conformitate cu cele trei mari criterii care se află în componența fiecărei competențe transversale existente în curriculumul ciclului de achiziții fundamentale, stipulate de către M.E.N. (**M.E.N., 2017) dar și în conformitate cu programa școlară aferentă fiecărei discipline integrate în activitățile aferente educației outdoor realizate la fiecare clasă. Conform nivelului de vârstă la care s-a realizat activitatea educațională outdoor, s-a ales un număr de competențe urmărite pentru fiecare criteriu care intră în componența unor competențe transversale. Astfel încât, la clasele pregătitoare, în cadrul unei activități s-a ținut cont de un număr mai mic de competențe urmărite, acesta crescând numeric odată cu înaintarea în vârstă a elevilor. La clasele a II-a, s-a urmărit nivelul de dezvoltare a mai multor competențe. Fișele de observație a competențelor au fost realizate în mod personalizat pentru fiecare clasă participantă la studiu, fie experimentală, fie de control. În realizarea acestora, s-a utilizat o scală cu valori de la 1 la 5, pe modelul scalei Likert, pentru fiecare nivel, 1 fiind cea mai scăzută valoare, iar 5 fiind cea mai mare valoare care poate fi acordată unui elev. Punctajul s-a acordat atât în faza de pre-test cât și în cea de post-test, în urma observării fiecărui elev în parte, pe durata activităților educaționale care au urmărit temele propuse. La anumiți itemi, s-au utilizat doar valorile 1 și 5, acestea reprezentând existența sau lipsa unei competențe urmărite.

VI.8. Designul bateriei de testare

Distribuția probelor în cadrul bateriei de testare s-a realizat potrivit unor considerente logistice și unora de natură psiho-educatională. Cele de natură logistică au legătură cu transferul datelor în bazele de date realizate cu scopul prelucrării statistice, iar cele de natură psiho-educatională se referă la resursele energetice necesare completării fișelor de observație a competențelor transversale, precum și realizarea în timp a activităților propuse atât la clasa de control cât și la cea experimentală, conform planificărilor calendaristice realizate de către cadrele didactice de la clasele implicate. Ordinea aplicării și completării fișelor de observație

s-a realizat în funcție de momentul în care fiecare cadru didactic și-a planificat calendaristic realizarea activităților aferente educației outdoor, la grupurile experimentale și parcurgerea conținuturilor în mod obișnuit, conform programei, la clasele de control. În cadrul etapei post-test s-au aplicat aceleași instrumente de măsurare și analiză a variabilelor, nemodificându-se nici criteriile urmărite inițial și nici itemii, aceștia au fost utilizați la această fază în exact aceeași ordine ca și în faza de pre-test, pentru a putea verifica și compara rezultatele și din punct de vedere statistic.

VI.9. Programul de intervenție formativă

VI.9.1. Modelul conceptual al programului de intervenție formativă

Schema conceptuală a intervenției formative propuse conține următoarele elemente:

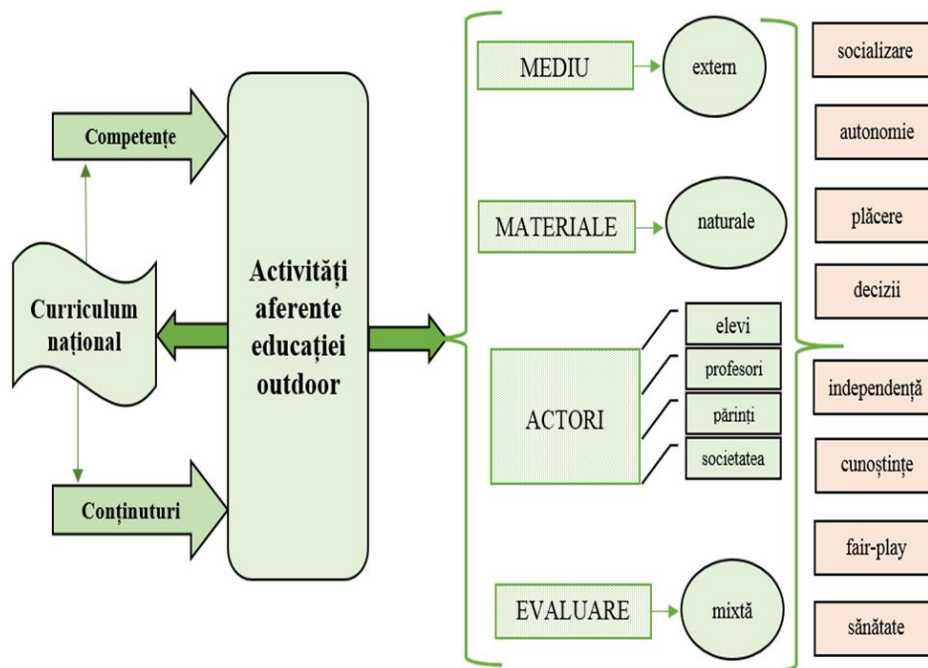


Figura nr. 2. Schema conceptuală a modelului intervenției

VI.9.2. Programul de intervenție formativă implementat

Programul de intervenție implementat experimental, s-a structurat pe modelul mai sus prezentat. Pornind de la pașii modelului pe care l-am elaborat, și mai ales de la două din cele trei tipuri de instrumente aplicate în faza de pre-test, Fișa de observație a instituției și Ghidul de interviu focus-grup, au fost aduse unele îmbunătățiri modelului de intervenție gândit anterior. De asemenea observând care este realitatea de la clasă cu privire la cunoștințele cadrelor didactice asupra temei, sau practica elevilor cu privire la acest subiect și analizând datele statistice din cadrul etapei de pre-test cu cele așteptate, am schițat strategia de elaborare a programului de intervenție: activitățile aferente educației outdoor în conformitate cu cerințele curriculare și resursele disponibile la fiecare instituție în parte. În final, designul intervenției a evoluat într-o formă relativ diferită de cea în care a fost gândit inițial, în sensul că activitățile outdoor au fost realizate pe perioade mai scurte de timp, în spații mult mai apropiate de instituția educațională decât cele gândite anterior.

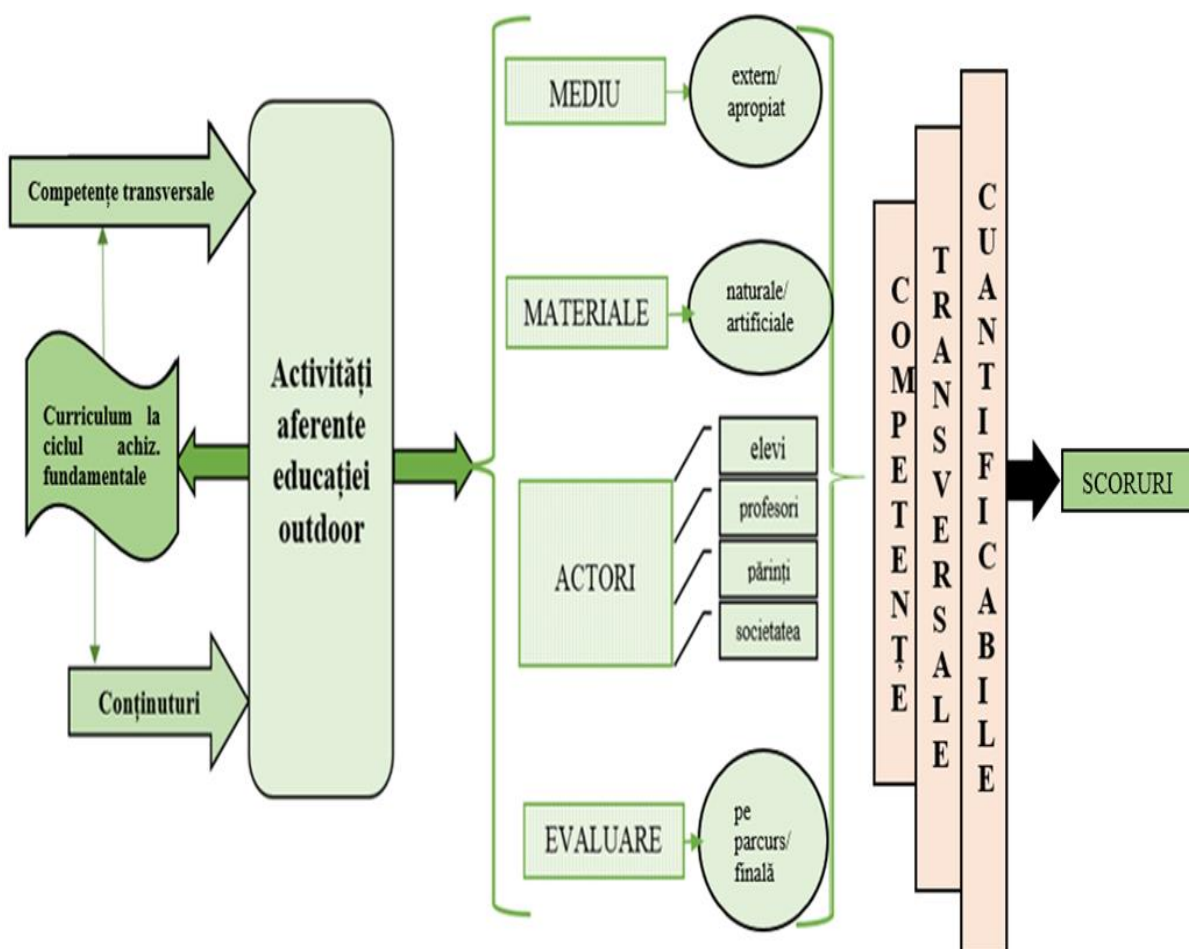


Figura nr. 3. Schema modelului final al programului de intervenție implementat

Modelul de elaborare a instrumentelor de verificare al nivelului de dezvoltare a competențelor urmărite a fost realizat pornind de la următoarea schemă:

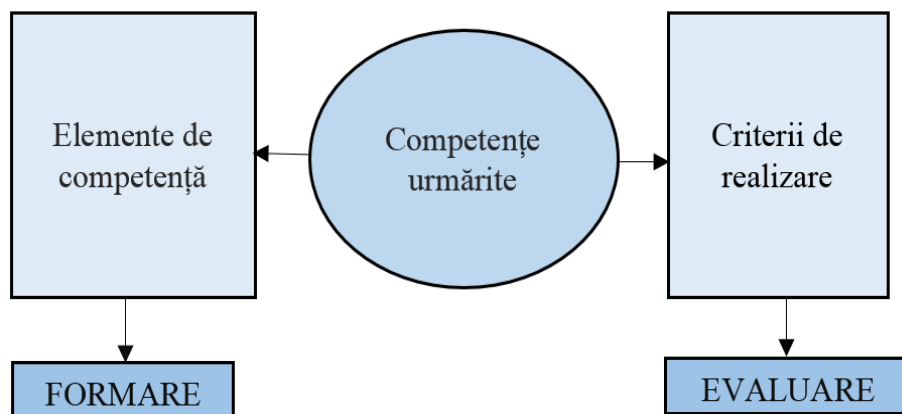


Figura nr. 4. Model de elaborare a instrumentelor de măsurare a dezvoltării competențelor

Conform modelului de mai sus, instrumentul de măsurare a gradului de dezvoltare a competențelor transversale s-a realizat prin studiul Legii Educației Naționale nr. 1/ 2011, cu modificările și completările ulterioare (www.legeaz.net) și a modului de formare și evaluare a acestora.

Dorim de asemenea să prezentăm modelul conform căruia am ales criteriile de selectare și măsurare a competențelor transversale de la nivelul achizițiilor fundamentale:

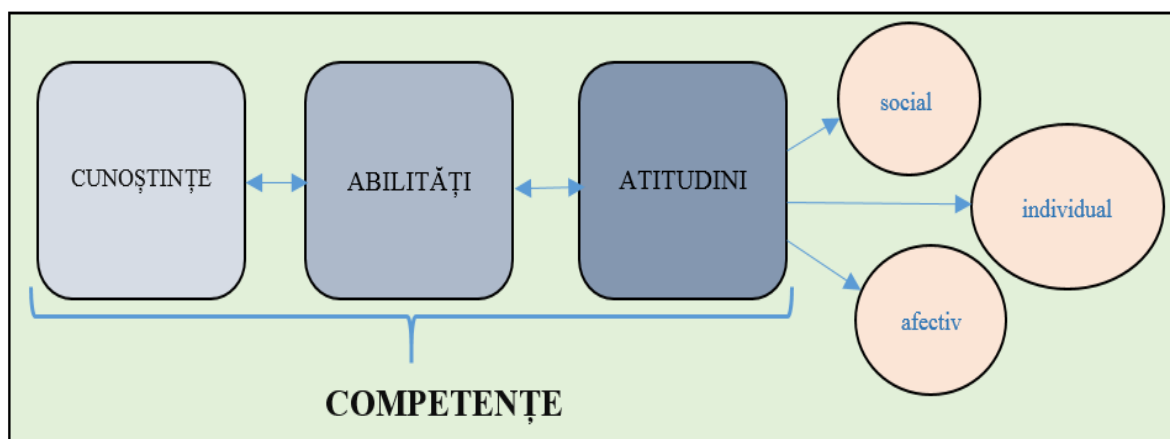


Figura nr. 5. Modelul de elaborare al criteriilor de selectare și măsurare a competențelor transversale

Am considerat important acest pas în demersul nostru, deoarece evaluarea nivelului de achiziție al competențelor și elementelor de competență selectate pentru fiecare nivel, s-a realizat conform celor trei criterii: cunoștințe, abilități, atitudini.

Deoarece cercetarea se bazează pe investigarea modului în care formarea competențelor transversale la nivelul ciclului de achiziții fundamentale este influențată de activitățile aferente educației outdoor, vom prezenta succint relația dintre competențele transversale urmărite a fi dezvoltate și activitățile aferente educației outdoor utilizate în programul de intervenție formativă și prezentate în cercetare.

Competența transversală urmărită	Nivelul clasei pregătitoare			Nivelul clasei I			Nivelul clasei a II-a		
	Activitatea nr.1	Activitatea nr.2	Activitatea nr. 3.	Activitatea nr. 1	Activitatea nr. 2	Activitatea nr. 3	Activitatea nr. 1.	Activitatea nr. 2	Activitatea nr. 3
Inițiativă	x			x					
Implicare	x		x	x	x	x	x	x	x
Fair play	x				x				
Interes		x					x	x	x
Luare de decizii		x							
Autonomie			x		x	x		x	
Lateralitate			x						
Comunicare					x	x	x		
Consecvență				x					
Orientare					x				
Responsabilitate						x			
Exprimare dezinvoltă								x	x

Tabel nr. 1. Lista competențelor transversale dezvoltate în fiecare activitate prezentată în cercetare, pe clase

VI.9.2.1. Studiul I, realizat la clasa pregătitoare

Primul studiu din cadrul prezentei lucrări s-a realizat într-o instituție din mediul rural, la nivelul *clasei pregătitoare*, într-o instituție situată la câțiva kilometri de orașul Arad, într-un sat bine dezvoltat din punct de vedere economico-social. Elevii la acest nivel sunt în număr de 47, dintre care 24 făcând parte din grupul de control și un număr de 23 de elevi din grupul experimental.

Activitățile alese spre a fi prezentate sunt 3 la număr, și sunt bazate pe următorul model:

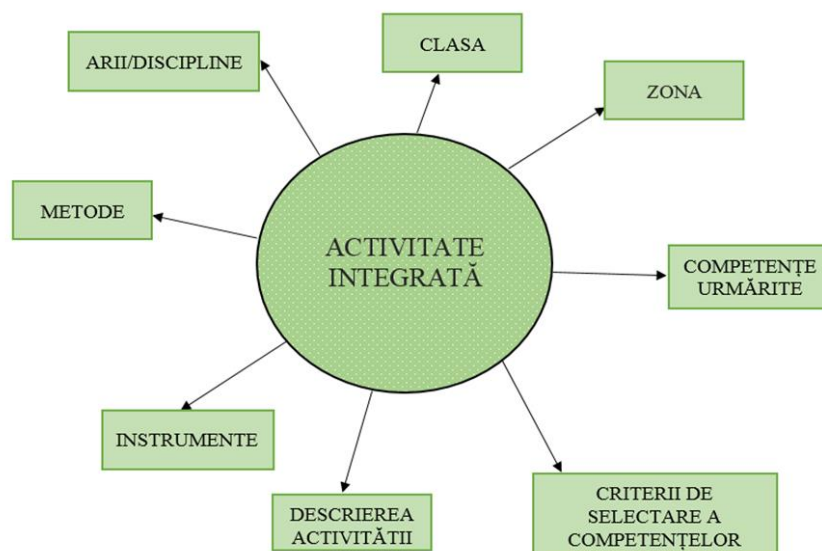


Figura nr. 6. Schema analizei activităților integrate din cadrul programului implementat

Am ales să prezentăm, așadar, trei activități practice și plăcute copiilor de acest nivel, și anume: o activitate integrată senzorială, în care au posibilitatea de intra în contact direct cu diverse materiale, o activitate muzicală și una artistico-plastică.

VI.9.2.2. Studiul II realizat la clasa I

Dorim să prezentăm în continuare programul implementat la *clasa I*, al doilea nivel din cadrul ciclului de achiziții fundamentale. Am ales trei activități integrate pentru acest nivel, cu derulare pe parcursul a câte trei zile neconsecutive, pornind de la datele colectate și analizate din grila de observație a instituției. În cadrul clasei I, din instituția din *zona centrală* a orașului Arad, există 49 de elevi înscriși, care și frecventează cursurile oferite de această instituție. În cadrul grupului experimental a participat un număr de 24 de elevi, dintre care nici unul de etnie diferită de cei din grup. La grupul de control există un număr total de 25 elevi, unde situația etnică este la fel. Cele trei activități alese spre a fi prezentate la acest nivel sunt: indicarea timpului cu ajutorul ceasului solar, mediul construit și dimensiunile umane (arhitectura orașului), și „colectarea de comori din natură”, fiind implementate în trei zile diferite, respectând planificarea realizată de către cadrul didactic de la grupul experimental, și se bazează exclusiv pe curriculumul clasei I și pe caracteristicile acestuia, prin utilizarea metodei aferente educației outdoor. Activitățile au un grad practic ridicat, plasând elevul în ipostaza de a opera în mod direct cu resursele care îi sunt puse la dispoziție sau pe care le alege chiar el.

VI.9.2.3. Studiul III realizat la clasa a II-a

Dorim să continuăm cu programul implementat la *clasa a II-a*, nivelul cel mai înalt din cadrul ciclului de achiziții fundamentale. Au fost alese trei activități integrate pentru acest nivel, cu derulare pe parcursul a câte trei zile, pornind de la datele colectate și analizate din grila de observație a instituției. Activitățile alese spre a fi prezentate sunt: activitatea care testează cultura generală, denumită ”30 de postere”, o activitate de orientare prin utilizarea hărții și a busolei și o activitate de matematică, în care au fost prezentate numerele naturale și s-a exersat operarea cu acestea.

VI.10. Provocările și limitările studiilor realizate la nivelul claselor din ciclul achizițiilor fundamentale

Chiar dacă designul studiului este relativ simplu, pe parcursul implementării programului s-au întâmpinat o serie de dificultăți, dintre care unele s-au soluționat, iar altele s-au concretizat în limitări. Limitările au fost prezente din următoarele categorii: populația vizată,

reticența cadrelor didactice, elaborarea unor instrumente care să acomodeze aplicarea lor în timpul desfășurării activităților integrate din cadrul educației outdoor, spațiul, timpul și selectarea lotului experimental.

Este important de specificat faptul că aceste limitări nu au fost și ale programului de intervenție formativă. Acest lucru se datorează faptului că în momentul în care acesta a fost conceput, nu s-a realizat în sfera limitărilor. Există totuși provocări în implementarea acestuia, deoarece varietatea elementelor constitutive este mare, la fel ca și nevoile beneficiarilor, temele abordate, noutatea subiectului, resursele instituționale disponibile, abilitățile și competențele vizate și pregătirea cadrelor didactice în acest sens. În cazul implementării programului de intervenție propus, există limitări în ceea ce privește libertatea oferită de către organele de conducere dar și lipsa resurselor materiale din cadrul instituțiilor participante.

CAPITOLUL VII. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

VII.1. Considerații introductive

În cadrul acestui capitol, rezultatele au fost analizate și interpretate în trei părți distincte, deoarece pe cele trei nivele ale ciclului de achiziții fundamentale, s-a realizat câte un studiu distinct. Acest lucru a avut loc astfel, deoarece am dorit să analizăm în ce măsură competențele transversale pot fi dezvoltate pe nivele de vârstă diferite, dar mai ales datorită faptului că pentru fiecare nivel de vârstă dintre cele trei, am realizat activități personalizate din cadrul educației outdoor. Totodată, un criteriu important de realizare a studiului în modul prezentat mai sus, este acela că am dorit să analizăm în ce măsură pot fi implementate activitățile outdoor și cum influențează acestea dezvoltarea competențelor transversale, în funcție de mediul în care este situată instituția, și în funcție de mediul în care participanții își desfășoară activitățile educaționale.

În urma analizei prezentate, se poate observa că la nivelul ciclului de achiziții fundamentale au participat elevi într-un număr total de 129, dintre care un număr de 65 de elevi aparținând grupului de control și participând în mod direct prin parcurgerea programului de intervenție formativ. Un număr de 64 de elevi, participând în mod indirect la prezentul studiu, prin observațiile la care au fost supuși, în timpul procesului instructiv-educativ.

VII.2. Procedura de prezentare și interpretare a rezultatelor

Activitățile din cadrul programului formativ au fost aplicate în cadrul cursurilor, în timpul programului școlar, desfășurate fiind prin activități din cadrul educației outdoor. Fișele de observație au fost completate în timp real, pentru fiecare elev în parte, fie el din grupul experimental, fie din grupul de control, pentru ambele etape ale studiului. Acestea au fost completate pe suport hârtie, anonimitatea elevilor fiind păstrată pe parcursul studiului, dar putându-se realiza comparații între scorurile acumulate de la o etapă la alta. De asemenea, scorurile primite au fost transcrise pe suport electronic, apoi prelucrate și analizate în programul de statistică. Colectarea datelor a avut loc în perioada octombrie 2017 – mai 2018, iar completarea fișelor de evaluare a durat aproximativ 50 de minute pentru elevii din cadrul claselor de control și în jur de 5-6 ore pentru elevii din cadrul grupului experimental.

VII.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru studiul I, realizat la clasa pregătitoare din cadrul mediului rural

Primul studiu s-a realizat la clasa pregătitoare, din mediul rural, dintr-o localitate din apropierea orașului Arad.

VII.3.1. Analiza rezultatelor cu privire la eșantionul implicat în cercetare

Populația a fost formată din elevi aparținând clasei pregătitoare, din mediul rural, din cadrul unei școli generale din comuna Fântânele din localitatea Arad. Elevii participanți în cadrul primului studiu au fost de ambele sexe, cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani. Distribuția

populației participante la primul studiu este omogenă ca și număr și ca și vârstă. Se poate observa că în cadrul grupului de control a participat un număr de 24 de elevi, față de grupul experimental, unde au participat 23 de elevi. Repartizarea s-a efectuat în mod aleatoriu, deoarece în urma analizelor din etapa de pre-test și cele din cadrul studiului preliminar nu s-au identificat diferențe semnificative între cele două clase de nivel pregătitor din cadrul instituției situate în zona rurală.

VII.3.2. Analize de fidelitate realizate asupra instrumentelor utilizate

Pentru a verifica validitatea scalelor utilizate, au fost efectuate analize de fidelitate pentru cele trei instrumente utilizate în evaluarea competențelor transversale la elevii claselor pregătitoare. Acest pas nu a fost obligatoriu de realizat, deoarece instrumentele utilizate în demers sunt bazate pe curriculum și au o bază solidă în programele școlare de la nivelul ciclului de achiziții fundamentale.

VII.3.2.1. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea senzorială.

Fișa de observare aferentă Activității senzoriale a obținut un scor Alpha-Cronbach ($\alpha=,726$). Analiza a fost efectuată pe 3 itemi, fiecare reprezentând câte un scor total al evaluării. Media minimă a fost $M=3,60$ pentru primul scor total ($var=TOTALFOASI1PRE$) iar cea maximă a fost $M=8,09$ ultimul scor total ($var=TOTALFOASI3PRE$). Maxima deviației standard a fost în cadrul criteriului *abilități*, $SD=1,853$.

Indicele Alpha-Cronbach, este peste pragul ($\alpha \leq 0,70$) se admite pentru măsurare experimentală, ceea ce asigură posibilitatea utilizării în condiții experimentale a fișei de observație aferente activității senzoriale.

VII.3.2.2. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea: "Muzica din jurul meu"

În cazul fișei de evaluare a activității aferente activității muzicale, nu am realizat un test de fidelitate, deoarece a conținut un număr prea mic de itemi, care nu puteau fi supuși testării. Acest lucru se datorează faptului că în cadrul a două criterii există numai un singur item care formează totalul, și nu se pot realiza corelații între sub scale. În cadrul acestei activități, nu am dorit să urmărim sau să testăm decât un număr mic de competențe.

VII.3.2.3. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de pictură și colaj cu materiale din natură

Fișa de observare aferentă activității din cadrul artelor, a obținut un scor Alpha-Cronbach ($\alpha=,306$). Analiza a fost efectuată pe 3 itemi, fiecare reprezentând câte un scor total al evaluării. Media minimă a fost $M=3,36$ pentru primul scor total ($var=TOTALFOPII1PRE$) iar cea maximă a fost $M=5,55$ al doilea scor total ($var=TOTALFOPII3PRE$). Maxima deviației standard a fost în cadrul criteriului *abilități*, $SD=3,676$.

Indicele Alpha-Cronbach, este peste pragul ($\alpha \leq 0,30$) se admite pentru măsurare experimentală, ceea ce asigură posibilitatea utilizării în condiții experimentale a fișei de observație aferente activității de pictură și colaj cu materiale din natură.

Chiar dacă fiecare set de teste pe care le-am aplicat la nivelul clasei pregătitoare este bazată pe elemente curriculare extrase din programele disciplinelor aferente acestui nivel, am considerat necesară realizarea testării fidelității fișelor de observație.

VII.3.4. Distribuția scorurilor

Distribuția scorurilor în cadrul etapei pre-experimentale, nu este omogenă la nivelul întregii populații evaluate, pentru nici una dintre testele aplicate. În cadrul celor trei fișe de evaluare a competențelor s-a observat că distribuția scorurilor nu este relativ normală. Acest lucru se poate datora mai multor factori, (eșantionul de subiecți este prea mic ca și număr pentru a putea utiliza teste parametrice, datele au excepții care nu pot fi eliminate dintre variabile, în

cazul utilizării scalelor nominale și ordinale) și aduce ca și consecințe nevoia utilizării de teste statistice parametrice în combinație cu cele non-parametrice. Testele care pot fi utilizate în acest caz și cele pe care le vom utiliza în analiza datelor statistice sunt: testul T, Anova, Cramers V și Chi Square. (www.isixsigma.com)

Distribuția scorurilor în cadrul etapei post-experimentale, nu este omogenă la nivelul întregii populații evaluate, pentru nici una dintre testele aplicate. Din perspectiva distribuției, fișele de evaluare pot fi considerate consistente, în cadrul etapei post-experimentale, mediile scorurilor probelor de evaluare (var=SCORTOTALFOASPOST), (var=SCORTOTALFOMJMPOST) și (var=SCORTOTALFOPPOST) în cea de-a doua instanță de testare reprezintă tot o distribuție anormală a scorurilor.

VII.3.5. Testarea ipotezelor

Pentru ca rezultatele obținute să fie expuse cât mai clar, am organizat analiza și interpretarea rezultatelor în funcție de ipotezele stabilite. Astfel se va putea urmări cu ușurință fiecare obiectiv stabilit și fiecare întrebare a cercetării.

1. Prima ipoteză a studiului a fost formulată după cum urmează: *Rezultatele obținute de către elevi privind competențele transversale vizate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare) nu sunt influențate de apartenența la gen a elevilor.*

Pentru a testa această ipoteză s-a utilizat testul t, având ca variabilă criteriu genul, iar ca și variabilă dependentă, rezultatele obținute de elevi în cadrul etapei post-test. Nu s-au obținut diferențe semnificative între rezultatele obținute la post-test (analiza efectuată pe cele trei criterii: cunoștințe, abilități, atitudinal și socio-afectiv) între fete și băieți în cadrul fișelor de observare a competențelor aplicate la nivelul clasei pregătitoare, indiferent de grupa sau de faza studiului (pre/post experimental), scorurile, deși aparent neomogene, nu sunt diferite în mod semnificativ, astfel, prima ipoteză specifică se confirmă. În sistemele educaționale contemporane, clasele sunt variate ca și gen, acest lucru neinfluențând rezultatele școlare ale elevilor, așa cum nici în acest caz genul nu influențează scorurile acumulate de către elevi. (Dughi, Roman, 2009)

2. A doua ipoteză a prezentului studiu a fost formulată după cum urmează: *Nu există diferențe semnificative între rezultatele obținute de către elevii aparținând grupului de control și grupului experimental în etapa de pre-testare, în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a competențelor transversale selectate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare).*

Pentru a testa această ipoteză, s-au aplicat teste pentru date non-parametrice, Cramer's V și Chi-Square, ca și versiuni de teste non-parametrice a corelațiilor respectiv a regresiiilor datelor parametrice, scindând populația în două grupe: experimental și de control. Conform acestor analize, realizate pe scorurile acordate în cele trei fișe ale observațiilor de la nivelul clasei pregătitoare, se poate concluziona faptul că nu există diferențe semnificative statistic între grupa experimentală și cea de control în perioada de pre-test, astfel ipoteza 2 se confirmă, și prin aceasta se poate afirma că clasele pregătitoare aparținând mediului rural sunt omogene atât ca și nivel de vârstă, cât și la nivel de competențe analizate pe cele trei criterii: cunoștințe, abilități, atitudini.

3. A treia ipoteză a studiului a fost formulată după cum urmează: *Există diferențe semnificative la nivelul rezultatelor obținute în ceea ce privește scorurile care arată nivelul de dezvoltare a competențelor transversale vizate, (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor*

situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare), în cadrul etapei de post-test, între grupurile experimentale și grupurile de control.

Pentru a testa această ipoteză am utilizat testul t, având ca variabilă criteriu grupul din care fac parte participanții la studiu, respectiv experimental și de control, iar ca și variabilă dependentă, rezultatele obținute la post-test, structurate pe cele trei criterii urmărite la nivelul fiecărei instrumente de măsurare și analiză a variabilelor din cadrul clasei pregătitoare. În urma analizei rezultatelor, se poate spune că educația outdoor dezvoltă substanțial competențele transversale în cadrul clasei pregătitoare, pe două dintre cele trei criterii urmărite. Educația outdoor crește nivelul de implicare în activități, crește autonomia, dezvoltă semnificativ simțul libertății, dezvoltă relațiile din cadrul grupului ajutând la o mai bună cunoaștere a sinelui, crește nivelul de interes în a participa și a finaliza sarcina propusă, prin mediul liber în care are loc, timpul suficient alocat fiecărei activități, învățarea în stil integrat și mai ales plasarea educabilului în locul pe care îl merită: în centrul activităților educaționale. Chiar dacă activitățile au fost variate, am demonstrat că activitățile aferente educației outdoor se pot realiza și adapta în moduri multiple, rezultatele fiind aceleași: dezvoltarea competențelor transversale.

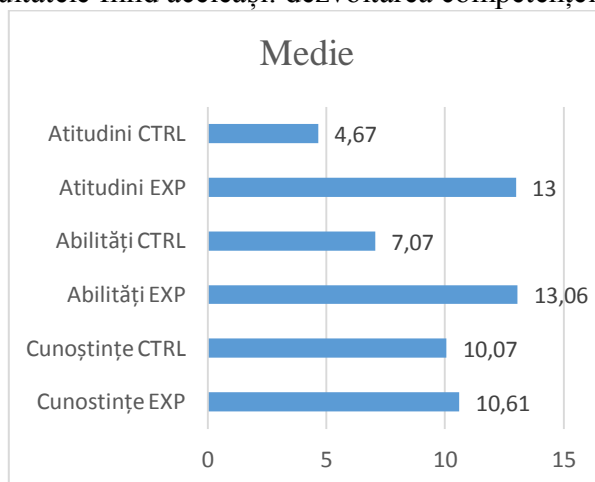


Figura nr. 7. Diferențe între grupul experimental și de control, la nivelul celor trei criterii urmărite la prima activitate

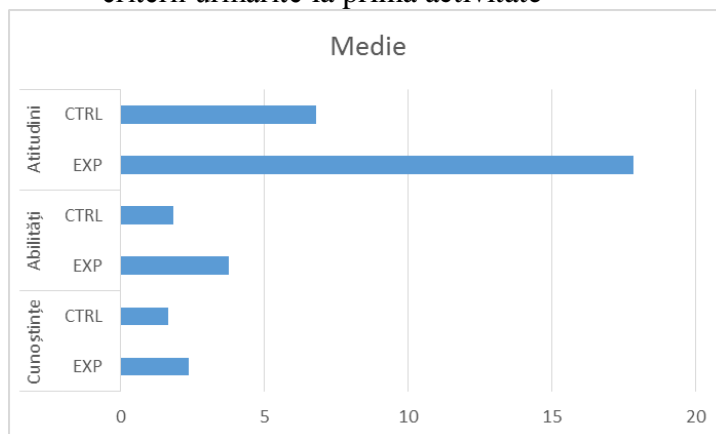


Figura nr. 8. Diferențe între grupul experimental și de control, la nivelul celor trei criterii urmărite la a doua activitate

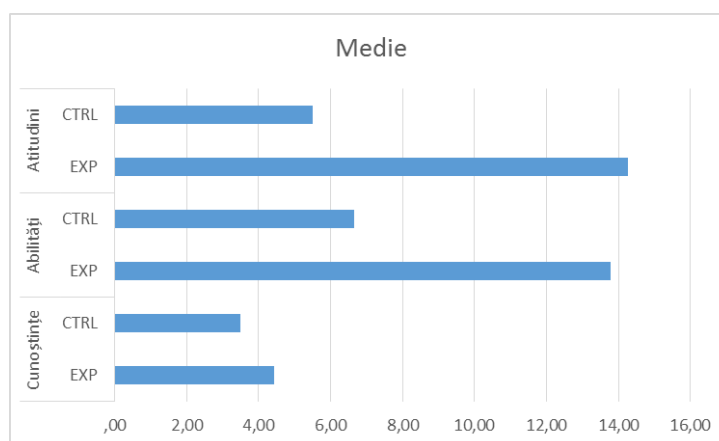


Figura nr. 9. Diferențe între grupul experimental și de control, la nivelul celor trei criterii urmărite la a treia activitate

4. A patra ipoteză setată pentru nivelul clasei pregătitoare este: *Participarea elevilor la activitățile aferente educației outdoor care au la bază un management al timpului, al spațiului și al resurselor specific acestui tip de educație, dezvoltă semnificativ atitudinile pozitive față de învățare ale elevilor.*

Pentru a testa această ipoteză, s-a realizat o comparație între gradul de dezvoltare al atitudinilor pozitive față de procesul instructiv educativ în corelație cu cele trei activități implementate. Urmărind datele din cadrul analizei, se poate afirma că deși nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește mediile acumulate de către grupul experimental la toate variabilele urmărite, există totuși diferențe între itemii urmăriți pentru fiecare dintre activitățile integrate. Așadar, se poate observa că activitatea cu cel mai ridicat grad de implicare și interes acordat învățării este activitatea senzorială. Interesul acordat activității din partea elevilor din cadrul grupului experimental la nivelul clasei pregătitoare a fost maxim în cadrul activității senzoriale, cu un scor de 5/5 puncte maxime. (FOASI3BB fiind variabila care măsoară în cadrul etapei de post-test scorurile pentru interesul acordat în activitatea integrată realizată prin activitate senzorială.)

Group Statistics					
	GRUP	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FOASI3AA	EXP	23	4,83	,388	,081
FOASI3BB	EXP	23	5,00	,000	,000
FOMJMI3AA	EXP	23	4,74	,449	,094
FOMJMI3CC	EXP	23	4,65	1,152	,240
FOPI3AA	EXP	23	4,61	,499	,104
FOPI3BB	EXP	23	4,65	,487	,102

Tabel nr. 2. Mediile scorurilor acumulate în cadrul etapei post-experimentale de grupul experimental, la itemii care măsoară atitudinile față de învățare

Pe baza acelorși rezultate, se poate observa că implicarea în activitate a fost cea mai ridicată în cadrul elevilor participanți la programul formativ în timpul activităților integrate care au la bază activitatea senzorială. Ipoteza se confirmă parțial, deoarece chiar dacă există diferențe din punct de vedere statistic în ceea ce privește scorurile acordate pentru fiecare activitate în ceea ce privește itemii urmăriți, (implicarea în activitate var: FOPI3AA, FOMJMI3AA, FOASI3AA și interesul acordat activității var: FOPI3BB, FOMJMI3BB, FOASI3BB), am considerat că activitatea se poate realiza și în mediul interior, ne fiind necesare

resurse sau spații numai din mediul exterior.

VII.3.6. Concluziile studiului realizat la clasa pregătitoare

În cadrul primului studiu, au fost testate patru ipoteze care împreună măsoară dezvoltarea nivelului de competențe transversale la clasa pregătitoare prin activitățile aferente educației outdoor. Se poate afirma că la acest nivel, prin programul de intervenție care a fost implementat, s-au realizat schimbări pozitive la nivelul competențelor transversale. La acest nivel, educația outdoor prin activitățile aferente, realizate în mod corect și conform metodologiei în vigoare, aduce un plus de valoare educației formale și non-formale, prin schimbările pozitive pe care le aduce elevilor participanți la nivelul abilităților, care sunt vizibil dezvoltate în urma unui program outdoor, al abilităților de viață, al operării în mod direct cu resursele care contribuie la activitățile instructiv-educative realizate în cadrul învățământului și al experienței pe care îl oferă elevilor în învățarea prin descoperire. Activitățile din cadrul educației outdoor, sunt bazate pe curriculum, urmărind îndeaproape programele școlare și ținând cont de competențele menite a fi dezvoltate la fiecare nivel, fiind ușor de adaptat la nivelul clasei pregătitoare, dezvoltând semnificativ competențele transversale la acest nivel. Activitățile aferente educației outdoor aduc valoare educației formale și non-formale, sprijinindu-le pe acestea prin dezvoltarea unor planuri care nu puteau fi realizate prin alte strategii didactice. Educația outdoor la nivelul clasei pregătitoare s-a dovedit a fi, pe baza prezentului studiu, o prefață între educația formală și cea non-formală, precum și o punte de legătură între conținuturi, abilități și atitudini care intră în componența competențelor cheie și transversale necesare la acest nivel. Comunicarea în cadrul grupului de elevi a fost vizibil dezvoltată, și s-au observat îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește împărtășirea de idei și în timpul activităților de tip outdoor, dar și în cadrul clasei, după finalizarea acestora. Educația outdoor, are o bază reală în curriculumul național, preocupându-se în permanență de abordarea conținuturilor existente în programele școlare actuale, prin maniere inedite și plăcute elevilor, implicându-i la maximum în procesul învățării. Dezvoltă elevii în mod complet, contribuind pozitiv și semnificativ la o dezvoltare a calității vieții acestora și o cunoaștere reală a mediului care îi înconjoară, fie acesta natural, artificial sau sub aspect social.

VII.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru studiul II, realizat la clasa I din cadrul mediului urban-central

Al doilea studiu s-a realizat la clasa I, din mediul urban, central, la o instituție de top din orașul Arad.

VII.4.1. Analiza rezultatelor cu privire la eșantionul implicat în cercetare

Populația a fost formată din elevi aparținând clasei I, din mediul urban-central, din cadrul unei Colegii Naționale din orașul Arad. Elevii participanți în cadrul celui de-al doilea studiu au fost de ambele genuri, cu vârste cuprinse între 6 și 8 ani. Distribuția populației participante la cel de-al doilea studiu este omogenă ca și număr și ca și vârstă. În cadrul grupului de control a participat un număr de 25 de elevi, față de grupul experimental, unde au participat 24 de elevi. Repartizarea s-a efectuat în mod aleatoriu, deoarece în urma analizelor din etapa de pre-test și cele din cadrul studiului preliminar nu s-au identificat diferențe semnificative între cele două clase I din cadrul instituției situate în zona urban-centrală.

VII.4.2. Analize de fidelitate realizate asupra instrumentelor utilizate

Pentru a verifica validitatea scalelor utilizate, au fost efectuate analize de fidelitate pentru cele trei instrumente utilizate în evaluarea competențelor transversale la elevii claselor I. Instrumentele au fost prezentate mai sus, sub formă de anexe, și au fost realizate pe baza a trei criterii: criteriul cognitiv, criteriul abilităților și cel afectiv/atitudinal.

VII.4.2.1. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de indicarea timpului prin Ceasul Solar

Fișa de observare aferentă activității de învățare a precizării timpului printr-un ceas solar a obținut un scor Alpha-Cronbach ($\alpha=,710$). Analiza a fost efectuată pe 3 itemi, fiecare reprezentând câte un scor total al evaluării. Media minimă a fost $M=4,41$ pentru ultimul scor total (var= TOTALFOCSI3PRE) iar cea maximă a fost $M=5,78$ pentru primul și al doilea scor total (var= TOTALFOCSI1PRE, var= TOTALFOASI2PRE). Maxima deviației standard a fost în cadrul criteriului *cunoștințe*, $SD=3,847$. Indicele Alpha-Cronbach, este peste pragul ($\alpha \leq 0,70$) se admite pentru măsurare experimentală, ceea ce asigură posibilitatea utilizării în condiții experimentale a fișei de observație aferente activității de învățare a timpului prin utilizarea ceasului solar.

VII.4.2.2. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea „Mediul construit și dimensiunile umane” (arhitectura orașului)

Fișa de observare aferentă activității de învățare Mediul construit și dimensiunile umane/arhitectura orașului a obținut un scor Alpha-Cronbach ($\alpha=,691$). Analiza a fost efectuată pe 3 itemi, fiecare reprezentând câte un scor total al evaluării. Media minimă a fost $M=4,37$ pentru ultimul scor total (var=TOTALFOMCI3PRE) iar cea maximă a fost $M=7,07$ primul scor total (var= TOTALFOMCI1PRE). Maxima deviației standard a fost în cadrul criteriului *cunoștințe*, $SD=4,052$. Indicele Alpha-Cronbach, este peste pragul ($\alpha \leq 0,70$) se admite pentru măsurare experimentală, ceea ce asigură posibilitatea utilizării în condiții experimentale a fișei de observație aferente activității de învățare ”Mediul construit și dimensiunile umane”.

VII.4.2.3. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de vânătoare de comori în natură

Fișa de observare aferentă activității din cadrul activității de căutare de comori în natură, a obținut un scor Alpha-Cronbach ($\alpha=,582$). Analiza a fost efectuată pe 3 itemi, fiecare reprezentând câte un scor total al evaluării. Media maximă a fost $M=7,22$ pentru primul scor total (var=TOTALFONHI1PRE) iar cea minimă a fost $M=3,67$ ultimul scor total (var=TOTALFONHI3PRE). Maxima deviației standard a fost în cadrul criteriului *abilități*, $SD=3,536$. Indicele Alpha-Cronbach, este peste pragul ($\alpha \leq 0,30$) se admite pentru măsurare experimentală, ceea ce asigură posibilitatea utilizării în condiții experimentale a fișei de observație aferente activității de vânătoare de comori în natură.

VII.4.3. Distribuția scorurilor

Bateria de teste de la acest nivel constă în aplicarea a trei teste structurate relativ asemănător, măsurând competențe transversale și nivelul de dezvoltare al acestora. Bateria de teste a fost utilizată în cadrul a două faze ale studiului: etapa de pre-test și etapa de post-test pentru ambele grupe de interes, respectiv grupul experimental și cel de control. Distribuția scorurilor în cadrul etapei pre-experimentale, nu este omogenă la nivelul întregii populații evaluate, pentru nici una dintre testele aplicate. În cadrul celor trei fișe de evaluare a competențelor se poate observa că distribuția scorurilor nu este relativ normală. Acest lucru se poate datora mai multor factori, (eșantionul de subiecți este prea mic ca și număr pentru a putea utiliza teste parametrice, datele au excepții care nu pot fi eliminate dintre variabile, în cazul utilizării scalelor nominale și ordinale) și aduce ca și consecințe nevoia utilizării de teste statistice parametrice în combinație cu cele non-parametrice. Testele care pot fi utilizate în acest caz și cele pe care le vom utiliza în analiza datelor statistice sunt: testul T, Anova, Cramers V și Chi Square. (www.isixsigma.com)

VII.4.4. Testarea ipotezelor

Pentru ca rezultatele obținute să fie expuse cât mai clar, s-a organizat analiza și interpretarea rezultatelor în funcție de ipotezele stabilite. Astfel se va putea urmări cu ușurință fiecare obiectiv stabilit și fiecare întrebare a cercetării.

1. Prima ipoteză a prezentului studiu a fost formulată după cum urmează: *Rezultatele obținute de către elevi privind competențele transversale vizate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare) nu sunt influențate de apartenența la gen a elevilor.*

Pentru a testa această ipoteză s-a utilizat testul t, având ca variabilă criteriu genul, iar ca și variabilă dependentă, rezultatele obținute de elevi în cadrul etapei de post-test. În acest demers am utilizat testul statistic t, pentru a compara scorurile obținute pe cele trei criterii urmărite în cadrul etapei de post test, pe trei dintre activitățile derulate în cadrul experimentului la nivelul clasei I în corelație cu genul elevilor. Nu s-au obținut diferențe semnificative între rezultatele obținute în cadrul etapei de post-test (analiza efectuată pe cele trei criterii: cunoștințe, abilități, atitudinal și socio-afectiv) între fete și băieți în cadrul Fișelor de observație analizate, indiferent de grupa sau de faza studiului (pre/post experimental), scorurile, deși aparent neomogene, nu sunt diferite în mod semnificativ, astfel, prima ipoteză specifică se confirmă. Acest lucru are loc deoarece conform literaturii de specialitate, genul elevilor nu influențează procesul instructiv-educativ și nici dezvoltarea unor competențe.

2. A doua ipoteză a prezentului studiu a fost formulată după cum urmează: *Nu există diferențe semnificative între rezultatele obținute de către elevii aparținând grupului de control și grupului experimental în etapa de pre-testare, în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a competențelor transversale selectate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare).*

Pentru a testa această ipoteză, am ales să aplicăm teste pentru date non-parametrice, Cramer's V și Chi-Square, ca și versiuni de teste non-parametrice a corelațiilor respectiv a regresiiilor datelor parametrice, scindând populația în două grupe: experimental și de control. Conform acestor analize, realizate pe scorurile acordate în cele trei fișe ale observațiilor de la nivelul clasei I, se poate concluziona faptul că nu există diferențe semnificative statistic între grupa experimentală și cea de control în perioada de pre-test, astfel ipoteza 2 se confirmă, și prin aceasta se poate afirma că clasele I aparținând mediului central sunt omogene atât ca și nivel de vârstă, cât și la nivel de competențe, analizate pe cele trei criterii: cunoștințe, abilități, atitudini.

3. A treia ipoteză a studiului a fost formulată după cum urmează: *Există diferențe semnificative la nivelul rezultatelor obținute în ceea ce privește scorurile care arată nivelul de dezvoltare a competențelor transversale vizate, (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare), în cadrul etapei de post-test, între grupurile experimentale și grupurile de control.*

Pentru a testa această ipoteză am utilizat testul t, având ca variabilă criteriu grupul din care fac parte participanții la studiu, respectiv experimental și de control, iar ca și variabilă dependentă, rezultatele obținute la post-test, structurate pe cele trei criterii urmărite la nivelul fiecărei instrumente de măsurare și analiză a variabilelor din cadrul clasei I.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
TOTALFONHI1POST	Equal variances assumed	,738	,395	21,052	47	,000	6,432	,306	5,817	7,046
	Equal variances not assumed			20,960	44,214	,000	6,432	,307	5,813	7,050
TOTALFONHI2POST	Equal variances assumed	21,308	,000	9,920	47	,000	7,903	,797	6,301	9,506
	Equal variances not assumed			10,060	33,362	,000	7,903	,786	6,306	9,501
TOTALFONHI3POST	Equal variances assumed	1,561	,218	19,415	47	,000	9,425	,485	8,448	10,402
	Equal variances not assumed			19,540	43,845	,000	9,425	,482	8,453	10,397

Tabelul nr 3. Testul independent aferent activității de vânatoare de comori în natură naturale din cadrul etapei post-test corelat cu grupul

Pe baza rezultatelor obținute, se poate propune utilizarea educației outdoor complementare activităților educaționale desfășurate în sala de clasă, pentru valoarea pe care o aduce în dezvoltarea unor cunoștințe, abilități și atitudini care nu pot fi dezvoltate altfel decât prin expunerea directă la mediul imediat apropiat și operarea directă cu resursele care se găsesc acolo. De asemenea posibilitatea de a comunica și de a împărtăși idei și resurse, aduc valoroase beneficii elevilor implicați prin dezvoltarea comunicării inter-grupale dar și dezvoltării individuale, într-un mediu liber și neconstrâns.

4. Cea de-a patra ipoteză setată la nivelul clasei I este: *Participarea elevilor la activitățile aferente educației outdoor care au la bază un management al timpului, al spațiului și al resurselor specific acestui tip de educație, dezvoltă semnificativ atitudinile pozitive față de învățare ale elevilor.*

Pentru a testa această ipoteză, s-a realizat o comparație între gradul de dezvoltare al atitudinilor pozitive față de procesul instructiv educativ în corelație cu cele trei activități implementate. Rezultatele arată că ipoteza se confirmă parțial, deoarece chiar dacă există diferențe din punct de vedere statistic în ceea ce privește scorurile acordate pentru fiecare activitate în ceea ce privește itemii urmăriți, (implicarea în activitate var: FOCSI3AA, FOMCI3AA, FONHI3AA, autonomie: var FOCSI3CC, FONHI3CC, și inițiativă în îndeplinirea sarcinii date: FOCSI3BB), aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic la activitățile presupuse de noi. Acest lucru demonstrează faptul că activitățile care au un caracter mai specific activităților educației outdoor în comparație cu alte activități din cadrul educației outdoor de același fel, nu dezvoltă mai semnificativ atitudinile elevilor față de învățare.

Group Statistics					
	GRUP	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FOCSI3AA	EXP	24	4,88	,338	,069
FOCSI3BB	EXP	24	4,67	1,129	,231
FOMCI3AA	EXP	24	4,92	,282	,058
FOMCI3CC	EXP	24	5,00	,000	,000
FONHI3AA	EXP	24	4,42	,504	,103
FONHI3CC	EXP	24	4,67	1,129	,231

Tabelul nr. 4. Mediile scorurilor acumulate în cadrul etapei post-experimentale de grupul experimental, la itemii care măsoară atitudinile față de învățare, la nivelul clasei I

VII.4.5. Concluziile studiului realizat la clasa I

În cadrul acestui studiu, au fost testate patru ipoteze care împreună măsoară dezvoltarea nivelului de competențe transversale la clasa I prin activitățile aferente educației outdoor. Se poate afirma că la acest nivel, prin programul de intervenție care a fost implementat, s-au realizat schimbări pozitive la nivelul competențelor transversale. S-au observat modificări semnificative în dezvoltarea competențelor transversale prin compararea scorurilor grupului experimental cu cel al grupului de control, la nivelul abilităților și la nivelul atitudinal/afectiv în perioada de post-test, după aplicarea programului de intervenție. La nivelul cunoștințelor, s-au semnalat modificări, dar acestea nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. Acest lucru se explică prin faptul că educația outdoor prin activitățile aferente dezvoltă abilități și modifică comportamente, atitudini socio-educative la un nivel semnificativ, dar la nivelul cunoștințelor nu poate ține locul educației realizate în sala de clasă. Dezvoltă abilități de viață și oferă spațiul propice dezvoltării prin comunicare și libertate în împărtășirea de idei legate de conținuturile supuse învățării, totuși cunoștințele teoretice sunt mai bine transmise și asimilate prin învățarea tradițională din interiorul sălii de clasă prin utilizarea resurselor și a instrumentelor din ambele medii de învățare. Activitățile realizate pe parcursul acestui studiu, din cadrul educației outdoor au baze în curriculumul național, urmărind programele școlare și ținând cont de competențele menite a fi dezvoltate la fiecare nivel, fiind ușor de adaptat la nivelul clasei I, în urma analizei competențelor destinate dezvoltării la acest nivel, dezvoltând semnificativ competențele transversale la acest nivel. Activitățile aferente educației outdoor aduc valoare educației formale și non-formale, sprijinindu-le prin dezvoltarea unor achiziții care nu puteau fi realizate prin alte strategii didactice. Educația outdoor la nivelul clasei I este, conform prezentului studiu, o legătură între educația formală și cea non-formală, precum și un liant între conținuturi, abilități și atitudini care intră în componența competențelor cheie și cele transversale necesare a fi dezvoltate la acest nivel. Educația outdoor se bazează pe curriculumul național, preocupându-se în permanență de abordarea conținuturilor existente în programele școlare actuale, prin maniere inedite și plăcute elevilor, implicându-i pe aceștia în mod activ în procesul educațional.

VII.5. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru studiul III, realizat la clasa a II-a din cadrul mediului urban-periferic

Al treilea studiu s-a realizat la clasa I, din mediul urban, la o instituție de învățământ de la periferia orașului Arad.

VII.5.1. Analiza rezultatelor cu privire la eșantionul implicat în cercetare

Populația a fost formată din elevi aparținând clasei a II-a, din mediul urban-periferic, din cadrul unei Școli Generale din Arad. Elevii participanți în cadrul celui de-al treilea studiu

au fost de ambele genuri, cu vârste cuprinse între 8 și 9 ani. Distribuția populației participante la cel de-al treilea studiu este omogenă ca și număr și ca și grup de vârstă. În cadrul grupului de control a participat un număr de 15 elevi, față de grupul experimental, unde au participat 18 elevi.

VII.5.2. Analize de fidelitate realizate asupra instrumentelor utilizate

Pentru a verifica validitatea scalelor utilizate, au fost efectuate analize de fidelitate pentru cele trei instrumente utilizate în evaluarea competențelor transversale la elevii claselor a II-a.

VII.5.2.1. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea integrată „30 de postere”

Fișa de observare aferentă activității de învățare prin activități de cultură generală a obținut un scor Alpha-Cronbach ($\alpha=,701$). Analiza a fost efectuată pe 3 itemi, fiecare reprezentând câte un scor total al evaluării. Media minimă a fost $M=4,64$ pentru al treilea scor total (var= TOTALFO30PI3) iar cea maximă a fost $M=9,91$ primul scor total (var= TOTALFO30PI1PRE). Maxima deviației standard a fost în cadrul criteriului *atitudini*, $SD=2,485$. Indicele Alpha-Cronbach, este peste pragul ($\alpha \leq 0,70$) se admite pentru măsurare experimentală, ceea ce asigură posibilitatea utilizării în condiții experimentale a fișei de observație aferente activității de învățare a timpului prin utilizarea ceasului solar.

VII.5.2.2. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea matematică: „Numerele naturale”

Fișa de observare aferentă activității de învățare matematică a obținut un scor Alpha-Cronbach ($\alpha=,369$). Analiza a fost efectuată pe 3 itemi, fiecare reprezentând câte un scor total al evaluării. Media minimă a fost $M=2,00$ pentru al doilea scor total (TOTALFONRNATI2PRE) iar cea maximă a fost $M=7,52$ primul scor total (var= TOTALFONRNATI1PRE). Maxima deviației standard a fost în cadrul criteriului *abilități*, $SD=1,064$. Indicele Alpha-Cronbach, este peste pragul ($\alpha \leq 0,70$) se admite pentru măsurare experimentală, ceea ce asigură posibilitatea utilizării în condiții experimentale a fișei de observație aferente activității matematice.

VII.5.2.3. Analiza de fidelitate asupra instrumentului de observare și analiză a variabilelor pentru activitatea de orientare cu hartă și busolă

Fișa de observare aferentă activității de învățare bazată pe orientare cu hartă și busolă a obținut un scor Alpha-Cronbach ($\alpha=,883$). Analiza a fost efectuată pe 3 itemi, fiecare reprezentând câte un scor total al evaluării. Media minimă a fost $M=2,85$ pentru al doilea scor total (TOTALFOORIENTEERINGI2PRE) iar cea maximă a fost $M=4,30$ primul scor total (var= TOTALFOORIENTEERINGI1PRE). Maxima deviației standard a fost în cadrul criteriului *abilități*, $SD=2,399$. Indicele Alpha-Cronbach, este peste pragul ($\alpha \leq 0,70$) se admite pentru măsurare experimentală, ceea ce asigură posibilitatea utilizării în condiții experimentale a fișei de observație aferente activității de orientare cu hartă și busolă. Chiar dacă fiecare set de teste pe care le-am aplicat la nivelul clasei a II-a este bazat pe elemente curriculare extrase din programele disciplinelor aferente acestui nivel, am considerat necesară realizarea testării fidelității fișelor de observație.

VII.5.3. Distribuția scorurilor

Bateria de teste de la acest nivel constă în aplicarea a trei teste create în mod asemănător, măsurând competențe transversale și nivelul de dezvoltare al acestora. Bateria de teste a fost utilizată în cadrul a două faze ale studiului: etapa de pre-test și etapa de post-test pentru grupul experimental și cel de control din cadrul clasei a II-a. Distribuția scorurilor în cadrul etapei pre-experimentale, nu este omogenă la nivelul întregii populații evaluate, pentru nici una dintre testele aplicate. În cadrul celor trei fișe de evaluare a competențelor se poate observa că în general distribuția scorurilor nu este relativ normală. Acest lucru se poate datora mai multor

factori: (eșantionul de subiecți este prea mic ca și număr pentru a putea utiliza teste parametrice, datele au excepții care nu pot fi eliminate dintre variabile, pentru scalele nominale și ordinale dar mai ales datorită scalei utilizate, în cazul prezentei lucrări o scală Lickert în care s-au utilizat scoruri de la 1 la 5 și scoruri de 1 și 5) și aduce ca și consecințe nevoia utilizării de teste statistice parametrice în combinație cu cele non-parametrice. Testele care pot fi utilizate în acest caz și cele pe care le vom utiliza în analiza datelor statistice sunt: testul T, Anova, Cramers V și Chi Square. (www.isixsigma.com)

VII.5.4. Testarea ipotezelor

1. Prima ipoteză a studiului a fost formulată după cum urmează: *Rezultatele obținute de către elevi privind competențele transversale vizate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare) nu sunt influențate de apartenența la gen a elevilor.*

Pentru a testa această ipoteză am utilizat testul t, având ca variabilă criteriu genul, iar ca și variabilă dependentă, rezultatele obținute de elevi în cadrul etapei post-test. În acest demers am utilizat testul statistic t, pentru a compara scorurile obținute pe cele trei criterii urmărite în cadrul etapei de post test, pe cele trei activități derulate în cadrul experimentului la nivelul clasei a II-a în corelație cu genul elevilor. În urma analizei rezultatelor, se poate spune că, nu s-au obținut diferențe semnificative între rezultatele obținute la post-test (analiza efectuată pe cele trei criterii: cunoștințe, abilități, atitudinal și socio-afectiv) între genuri diferite în cadrul Fișelor de observație analizate, indiferent de grupa sau de faza studiului (pre/post experimental), scorurile, deși aparent neomogene, nu prezintă diferențe semnificative, astfel, prima ipoteză specifică se confirmă. Acest lucru are loc deoarece conform literaturii de specialitate, genul elevilor nu influențează procesul instructiv-educativ și nici dezvoltarea unor competențe. Ereditatea, mediul și educația pot influența dezvoltarea personalității umane. În sistemele educaționale contemporane, clasele sunt variate ca și gen, acest lucru neinfluențând rezultatele școlare ale elevilor, așa cum nici în acest caz genul nu influențează semnificativ scorurile acumulate de elevi. (Dughi, Roman, 2009)

2. A doua ipoteză a prezentului studiu a fost formulată după cum urmează: *Nu există diferențe semnificative între rezultatele obținute de către elevii aparținând grupului de control și grupului experimental în etapa de pre-testare, în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a competențelor transversale selectate (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare).*

Pentru a testa această ipoteză, am ales să aplicăm teste pentru date non-parametrice, Cramer's V și Chi-Square, ca și versiuni de teste non-parametrice a corelațiilor respectiv a regresiiilor datelor parametrice, scindând populația în două grupe: experimental și de control. Conform acestor analize, realizate pe scorurile acordate în cele trei fișe ale observațiilor de la nivelul clasei a II-a, se poate concluziona faptul că nu există diferențe semnificative statistic între grupa experimentală și cea de control în perioada de pre-test, astfel ipoteza 2 se confirmă, și prin aceasta se poate afirma că clasele pregătitoare aparținând mediului urban periferic sunt omogene atât ca și nivel de vârstă, cât și la nivel de competențe, analizate pe cele trei criterii: cunoștințe, abilități, atitudini.

3. A treia ipoteză a studiului a fost formulată după cum urmează: *Există diferențe semnificative la nivelul rezultatelor obținute în ceea ce privește scorurile care arată nivelul de dezvoltare a competențelor transversale vizate, (manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare, folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, utilizarea capacităților formate pentru rezolvarea unor situații problemă din mediul cunoscut și la îmbunătățirea atitudinii față de învățare), în cadrul*

etapei de post-test, între grupurile experimentale și grupurile de control.

Pentru a testa această ipoteză am utilizat testul t, având ca variabilă criteriu grupul din care fac parte participanții la studiu, respectiv experimental și de control, iar ca și variabilă dependentă, rezultatele obținute în etapa de post-test, structurate pe cele trei criterii urmărite la nivelul fiecărei instrument de măsurare și analiză a variabilelor din cadrul clasei a II-a.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
TOTALFOORIENTEERINGPOST	Equal variances assumed	7,605	,010	8,920	31	,000	6,089	,683	4,697	7,481
	Equal variances not assumed			9,433	25,991	,000	6,089	,646	4,762	7,416
TOTALFOORIENTEERINGI2POST	Equal variances assumed	2,842	,102	4,400	31	,000	4,667	1,061	2,503	6,830
	Equal variances not assumed			4,533	30,428	,000	4,667	1,030	2,565	6,768
TOTALFOORIENTEERINGI3POST	Equal variances assumed	,140	,711	6,762	31	,000	4,556	,674	3,182	5,930
	Equal variances not assumed			6,703	28,740	,000	4,556	,680	3,165	5,946

Tabelul nr. 5. Testul independent aferent activității de orientare cu hartă și busolă din cadrul etapei post-test, corelat cu grupul

Rezultatele analizate și prezentate la nivelul clasei a II-a pot fi luate ca repere în ceea ce privește dezvoltarea competențelor transversale prin activități integrate din cadrul educației outdoor. La fel cum s-a observat și în cadrul studiilor realizate în această lucrare la nivelul claselor pregătitoare și claselor I, putem observa valențele educaționale și formative pe care le are educația outdoor în dezvoltarea competențelor transversale la nivelul ciclului achizițiilor fundamentale. Dacă în cadrul studiilor realizate anterior rezultatele nu au fost semnificative statistic la toate criteriile urmărite, în cadrul studiului realizat la clasa a II-a, la două din trei activități s-au înregistrat rezultate semnificative din punct de vedere statistic pe toate cele trei criterii urmărite. Acest lucru poate semnifica faptul că educația outdoor dezvoltă competențe transversale la fiecare nivel urmărit, aducând valoare sistemului educațional formal dacă se utilizează respectând fiecare etapă de planificare și implementare a acestuia. Dacă se coroborează rezultatele prezentului studiu cu cele realizate și prezentate în partea de fundamentare teoretică a prezentei lucrări, observăm puternicele valențe instructiv-educative ale educației outdoor și a activităților aferente acestuia, nu numai în cadrul rezultatelor școlare, ci mai ales în cadrul dezvoltării unor abilități de viață, competențe transversale sau chiar în îmbunătățirea calității vieții elevilor practicanți. Așadar, chiar și după o utilizare pe perioadă scurtă a activităților aferente educației outdoor, se pot observa îmbunătățiri semnificative pe domeniile urmărite, iar dacă activitățile sunt corect realizate din punct de vedere metodologic, acestea pot dezvolta semnificativ dezvoltarea competențelor transversale la elevii aparținând ciclului de achiziții fundamentale.

4. Cea de-a patra ipoteză setată la nivelul clasei a II-a este: *Participarea elevilor la activitățile aferente educației outdoor care au la bază un management al timpului, al spațiului și al resurselor specific acestui tip de educație, dezvoltă semnificativ atitudinile pozitive față de învățare ale elevilor.*

Pentru a testa această ipoteză, dorim să realizăm în primul rând o comparație între gradul de dezvoltare al atitudinilor pozitive față de procesul instructiv educativ în corelație cu cele trei activități implementate. Urmărind datele din cadrul analizei, putem afirma că deși nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește mediile acumulate de

către grupul experimental la nici una dintre variabilele urmărite, există totuși diferențe între itemii urmăriți pentru fiecare dintre activitățile integrate. Activitatea cu cel mai ridicat grad de interes în derularea activităților de învățare aferente educației outdoor este activitatea matematică: numerele naturale. Interesul acordat activității din partea elevilor din cadrul grupului experimental la nivelul clasei a II-a a fost aproape de maximum în cadrul activității matematice, cu o medie $m=4,78$ din 5. (FONRNATI3AA fiind variabila care măsoară în cadrul etapei de post-test scorurile pentru interesul acordat în activitatea integrată realizată prin activitate matematică). Activitățile care au un caracter mai specific activităților educației outdoor în comparație cu alte activități din cadrul educației outdoor de același fel, nu dezvoltă mai semnificativ atitudinile elevilor față de învățare la nivelul clasei a II-a.

Group Statistics

	GRUP	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FOORIENTEERINGI3AA	EXP	18	4,56	,511	,121
FONRNATI3AA	EXP	18	4,78	,428	,101
FO30PI3BB	EXP	18	4,11	,323	,076

Tabelul nr. 6. Mediile scorurilor acumulate în cadrul etapei post-experimentale de grupul experimental, la itemii care măsoară atitudinile față de învățare, la nivelul clasei a II-a

VII.6. Concluziile studiului realizat la clasa a II-a

În cadrul acestui studiu, au fost testate patru ipoteze care măsoară dezvoltarea nivelului de competențe transversale la clasa a II-a prin activitățile aferente educației outdoor pe care le-am creat și implementat la acest nivel. În urma analizei datelor colectate și analizate, și în urma testării ipotezelor, se poate observa că competențele transversale au fost dezvoltate la nivelul clasei a II-a.

La nivelul clasei a II-a, prin prezentarea a trei dintre activitățile implementate aferente educației outdoor, s-au semnalat efecte pozitive în ceea ce privește atitudinile elevilor cu privire la învățare și comunicarea inter-grupală, împărtășirea ideilor și informațiilor dar și în ceea ce privește autonomia elevilor. Aceste rezultate nu s-au reflectat numai în timpul activităților desfășurate în cadrul programului, ci rezultatele pozitive s-au reflectat în în sala de clasă la scurt timp după finalizarea activităților aferente educației outdoor care au fost implementate la acest nivel. La clasa a II-a, am primit feed-back pozitiv, în sensul că activitățile outdoor au fost solicitate de către părinți pe tot parcursul anului școlar, chiar dacă inițial a existat scepticism în ceea ce privește modul de desfășurare și rezultatele care se pot obține în acest sens. Ca și spații de desfășurare, au fost alese cele din jurul instituției, aceasta beneficiind de curte mare și grădina naturală, precum și spații imediat apropiate unde se pot desfășura cu succes activități outdoor. Astfel, au fost implicați și membri comunității și părinții elevilor din cadrul clasei experimentale. Se poate observa că în timpul activităților outdoor, elevii nu doar că prezentau interes în a parcurge activitățile propuse, ci aceștia doreau să repete activitatea de cât mai multe ori posibil. Educația outdoor prin activitățile aferente dezvoltă abilități și modifică comportamente, atitudini socio-educative la un nivel semnificativ, dar la nivelul cunoștințelor nu poate ține locul educației realizate în sala de clasă. Dezvoltă mult nivelul de autonomie și crește nivelul încrederii în sine la elevii clasei a II-a, crește interesul și mai ales implicarea în activități. S-au dezvoltat astfel, relații de comunicare benefice și calitatea vieții elevilor a crescut considerabil.

CAPITOLUL VIII. CONCLUZII ȘI PROPUNERI

VIII.1. Concluzii

Prezentul proiect de cercetare doctorală și-a propus și a reușit să investigheze în ce măsură educația outdoor poate influența dezvoltarea competențelor transversale la elevii din cadrul ciclului achizițiilor fundamentale din instituții de învățământ din trei zone diferite ale Județului Arad. De asemenea, din punct de vedere teoretic, a investigat în ce măsură se practică acest tip de învățământ în cadrul învățământului formal din România precum și care este gradul și forma în care educația outdoor este utilizată în cadrul curriculumului românesc.

În partea de fundamentare teoretică a tezei, au fost explorate studii din literatura de specialitate (de exemplu, Bilton, 2010; Bocoș, 2007; Cerghit, 2002; Chiș, 2005; Cucuș, 2008; Gherguț, 2007; Herlo, 2014; Ionescu, 2003; Păun, Potolea, 2002; Pânișoară, 2017; Potolea, Manolescu, 2006; Roman, Balaș, 2010; Smith, 1995), care au investigat relația variabilelor menționate mai sus cu dezvoltarea competențelor transversale la ciclul achizițiilor fundamentale. Analiza literaturii de specialitate a avut ca scop nu doar fundamentarea cercetărilor incluse în lucrarea de față, ci și de a explora noi posibile legături care ar putea să se producă între variabilele studiate, care anterior nu au mai fost identificate în literatură, mai ales în literatura de specialitate din România. Modelele teoretice din literatura de specialitate analizată, susțin faptul că combinarea metodelor care se practică în învățământul formal românesc cu metoda educației outdoor poate favoriza dezvoltarea unor competențe transversale la nivelul achizițiilor fundamentale, pe trei domenii diferite: domeniul cognitiv, domeniul abilităților și domeniul atitudinal. (Bilton, 2010; Smith, 1995; Ketchie, nd; Hipkins et al, 2005; Hammerman et al, 1985; Griffin & Care, 2015). Dintre multiplele abordări teoretice (Bagnes, 1995; Banning, 2011; Barker, 2002; Bratton et al, 2005; Bilton, 2010 a; Smith, 1995) care au fost utilizate în literatura de specialitate pentru a oferi explicații cu privire la educația outdoor, istorie, teorii pe care este contruit conceptul, spații de utilizare, organizarea timpului, locul pe care îl poate ocupa în cadrul celor trei tipuri de învățământ (formal, non-formal, informal), moduri eficiente de inserare în practica zilnică, elemente de legătură cu curriculumul național, în prezenta teză de doctorat s-a abordat o direcție holistică dar personalizată condițiilor curriculare și al practicii din România, pentru înțelegerea și explicarea acestui concept relativ nou în învățământul românesc. S-a stabilit pe baza analizei literaturii de specialitate și a abordărilor complexe din acest sens, că educația outdoor se poate utiliza în cadrul sistemelor educaționale formale din România ca metodă modernă de predare învățare, având puternice valențe educaționale formative în ceea ce privește achizițiile cognitive, atitudinale și socio-educaționale. S-a clasificat așadar pe baza definițiilor, educația outdoor conform următoarelor criterii: criteriul psiho-socio-educațional și criteriul de mediu. (Higgins, 1997; Neill, 2001; Lund, 2002; Whitebread et al, 2008; Higgins, Loynes, 1997; Șerban, 2014; Donaldson, 1958; Priest, 1990).

S-a realizat o analiză a literaturii de specialitate în ceea ce privește educația pentru competențe, care se află în strânsă legătură cu valențele educației outdoor, și mai ales cu ipoteza principală pe care am setat-o în prezenta teză de doctorat. Analiza acestor lucrări au avut ca finalitate stabilirea termenilor și trecerea de la competențe cheie la competențe transversale și la crearea unei conexiuni între educația outdoor și modalitățile prin care aceasta poate dezvolta competențele transversale la nivelul ciclului de achiziții fundamentale. (Ionescu, 2003; Roman, 2010; Chiș, 2005; Pânișoară, 2017; Stevahn, L. et al. 2005; Neacșu, 2015; Stoica, 2003; Meyer, 2000) S-a analizat totodată și modalitatea prin care competențele transversale pot fi evaluate, creând astfel conexiuni cu evaluarea activităților aferente educației outdoor. De aici, am reușit să elaborăm modalități practice prin care competențele transversale pot fi integrate eficient în practica educațională formală. Acest lucru nu se poate realiza decât dacă se urmărește o revalorizare a competențelor necesare în profesia didactică din perspectiva formării noilor generații.

Aprofundarea înțelegerii fenomenului studiat a putut fi realizată prin explorarea

holistică dar și specifică a valențelor formative pe care educația outdoor o poate avea, independent de valența dezvoltării unor competențe. În acest context, am analizat literatura de specialitate care se preocupă de dezvoltarea fizică a elevilor, Influența pozitivă a factorilor de mediu asupra sănătății copiilor, dezvoltarea psihică și emoțională a acestora, dezvoltarea simțului libertății la preșcolari și școlarii mici, dar, și a riscurilor și provocărilor în cadrul activităților aferente educației outdoor. Rolul adulților, atribuția cadrelor didactice, precum și implicarea activă a părinților în cadrul activităților aferente educației outdoor au fost noile direcții descoperite în acest sens. (Robson & Hunt, 1999; Gill, 2007; Guldberg, 2009; Cunningham, 2006; Stephenson, 2002).

În contextul acestui proiect de cercetare doctorală au fost investigate modalitățile de organizare a spațiului și a timpului în activitățile aferente educației outdoor având ca rezultat propunerea de exemple de spații de desfășurare a activităților outdoor, modalități de alegere și organizare a spațiilor de desfășurare a acestor activități, delimitarea rolului satului/orașului în desfășurarea activităților outdoor, precum și echipamentele și instrumentele care pot fi utilizate pe parcursul activităților outdoor. Noutatea adusă de prezenta cercetare a reprezentat-o propunerea unor criterii de selectare a materialelor și instrumentelor utilizate în cadrul activităților din mediul exterior precum și prezentarea unor norme de siguranță, limitări legislative și elemente din cadrul managementului riscurilor în educația outdoor. Am considerat importantă prezentarea acestora, deoarece pe parcursul cercetării directe realizate în cadrul experimentului întreprins, am descoperit că majoritatea cadrelor didactice nu utilizează metoda educației outdoor chiar dacă sunt conștienți de valențele formative ale acestuia, datorită lipsei de informare asupra riscurilor reale la care se supun împreună cu clasa.

Înainte de realizarea celor trei studii din cadrul părții de cercetare, care reprezintă contribuția originală acestei lucrări de doctorat, s-a realizat o sinteză a literaturii de specialitate care descrie și explică aspecte cu privire la modalități practice de dezvoltare a competențelor transversale prin educație outdoor, care de asemenea reprezintă elemente de originalitate și noutate pentru educația românească. Pentru a realiza acest lucru, am început cu analiza educației outdoor ca interfață între abordarea tradițională și modernă a învățării și am prezentat căi practice de integrare a metodelor consacrate în contextul educației outdoor. În urma analizei literaturii de specialitate, am reușit să realizăm o nouă abordare a asocierii învățării prin experiență cu dezvoltarea competențelor transversale. Acest lucru a stat la baza cercetării realizate în partea de selectare a activităților care au stat la baza experimentului realizat la ciclul achizițiilor fundamentale. Principalele surse bibliografice utilizate în acest sens au fost: Ciolan, 2008; Crețu, 1999; Ionescu, 2003; Roman, 2010; Cerghit, 1997; Bocoș, 2007; Dulamă, 2006 și Mitrofan, 1997; care prin abordările actuale cu privire la metodica instruirii au reușit să ofere o nouă viziune asupra educației outdoor în cadrul învățământului formal. Pentru a realiza o integrare cât mai eficientă a activităților aferente educației outdoor, a fost nevoie de un studiu realizat asupra curriculumului la nivelul ciclului de achiziții fundamentale. Pentru această cercetare, s-au utilizat documente elaborate de M.E.N: ***M.E.N., 2017; ***Progresia competențelor în Ciclul achizițiilor fundamentale; ***Anexa 7 la OMEN nr. 3371/12.03.2013; ***Notă privind elaborarea planului-cadru pentru învățământul primar, Clasa pregătitoare și clasele I – a II-a, 2013; dar și bibliografie selectivă a unor autori din literatura de specialitate care se preocupă de analiza acestor documente curriculare, a obiectivelor și finalităților propuse: Soare, 2012; Potolea, 2006; Crețu, 1999; Bocoș, 2007; Dumitru, 2005, Iucu, 2008 și Cerghit, 2006. Aceste abordări au contribuit la realizarea unei conexiuni reale și practice între obiectivele curriculare la acest nivel și obiectivele pe care se bazează educația outdoor. Acest pas a reprezentat o deschidere în realizarea cercetării, deoarece a oferit siguranța existenței unei legături practice între modul de realizare al educației outdoor și competențele vizate în programele de la nivelul ciclului achizițiilor fundamentale. De aici, s-a reușit realizarea instrumentelor de consemnare și verificare a evoluției competențelor individuale ale fiecărui elev participant la studiu.

Contribuții teoretice și practice

Pe baza conținuturilor prezentate mai sus, și în ideea de a putea face posibilă investigarea complexității conceptelor studiate, primul studiu (Studiul I, realizat la clasa pregătitoare) și-a propus să cerceteze în ce măsură aspectele de gen, vârstă, mediu sau grup pot avea efecte asupra dezvoltării competențelor transversale la clasa pregătitoare din cadrul ciclului achizițiilor fundamentale. Întrebarea fundamentală de la care am pornit în demersul cercetării a fost descoperirea măsurii în care se poate introduce cu succes un program de intervenție formativă care se bazează pe activități outdoor prin utilizarea acestuia în sens formativ, susținând astfel curriculumul formal. În literatura de specialitate nu s-au putut identifica trimiteri, exemple sau modalități practice de realizare sau evaluare a activităților aferente educației outdoor, chiar dacă în curriculum se fac referiri la utilizarea spațiului extern în organizarea activităților de învățare, așadar, în urma analizei curriculumului la acest nivel, am elaborat activități outdoor, bazate pe competențele menite a fi dezvoltate la nivelul clasei pregătitoare în corelație cu obiective bine structurate și corelate cu paradigmele pe care se bazează educația outdoor.

Instrumentele de notare și evaluare a activităților outdoor precum și a nivelului de dezvoltare a competențelor transversale în urma aplicării metodei aferente educației outdoor, au fost identificate ca fiind adecvate atingerii obiectivelor acestui proiect de cercetare doctorală, având proprietăți practice și de cuantificare foarte bune, reprezentând elemente de noutate și originalitate în cadrul sistemelor educaționale formale din România.

Corelarea obiectivelor fiecărei activități cu competențe extrase din programele multiplelor discipline implicate în fiecare dintre cele trei activități elaborate la nivelul clasei pregătitoare, având ca finalitate fișele de evaluare a competențelor, sunt versiuni ale căror proprietăți practice au făcut posibilă investigarea complexității metodei studiate în această lucrare, devenind modele originale și personalizate pentru cadrele didactice care doresc să adapteze și să utilizeze activitățile aferente educației outdoor în practica zilnică. Această întrebare, a fost precedată de altele, inițiale, care au dus la studii anterioare realizate experimentelor la cele trei nivele. Acestea au pornit de la paradigma educației outdoor de a crea conexiuni reale și practice între toți membrii participanți la procesul educațional: părinți, elevi, cadre didactice, societate și managementul instituțiilor educaționale. Așadar, s-au realizat o serie de întâlniri de tip focus-grup cu cadrele didactice din județul Arad și cu studenți, viitoare cadre didactice în învățământul primar, pentru a colecta informații reale legat de modul în care aceștia practică educația outdoor în cadrul procesului instructiv-educativ. Totodată, s-a aplicat un chestionar destinat cadrelor didactice, menit să completeze informațiile acumulate în cadrul întâlnirilor focus-grup, cu scopul de a implica cadre didactice din toată țara, pentru a lărgi orizontul cercetării propuse. De asemenea, s-a aplicat un chestionar adresat părinților celor implicați în experiment, fie în grupul de control, fie în cel experimental, pentru a afla în ce măsură aceștia privesc și sprijină acest tip de educație.

Rezultatele primului studiu (Studiul I, realizat la clasa pregătitoare) sunt pozitive și relevante în vederea utilizării educației outdoor în cadrul procesului instructiv-educativ ca și metodă complementară la cele consacrate, în vederea evaluării cu succes a competențelor transversale și a dezvoltării acestora la nivelul clasei pregătitoare prin utilizarea activităților educației outdoor. Au apărut modificări pozitive la două dintre cele trei criterii de dezvoltare a competențelor urmărite, și anume cel al abilităților și cel socio-atitudinal. Nu s-au identificat modificări substanțiale la nivel cognitiv, ceea ce ar putea însemna faptul că educația outdoor, la nivelul clasei pregătitoare nu poate înlocui învățarea din cadrul clasei. Prin urmare, se poate concluziona că pe baza rezultatelor acestui studiu, educația outdoor nu doar că dezvoltă semnificativ competențele transversale, dar oferă posibilitatea de a crea conexiuni reale între instituțiile de învățământ participante și comunitatea locală, prezentând transparență în educație. Rezultatele cercetării au evidențiat faptul că intervenția formativă elaborată are potențialul de a îmbunătăți calitatea educației formale de nivelul ciclului de achiziții fundamentale, într-o manieră care nu interferează cu procesul de învățământ formal, fiind

dezvoltate într-o măsură semnificativă statistic, competențele transversale care se referă la criteriul abilităților și cel socio-atiudinal.

O contribuție originală a primului studiu (Studiul I, realizat la clasa pregătitoare) a fost reprezentată de elaborarea activităților outdoor personalizate pentru nivelul clasei pregătitoare, în concordanță cu cerințele curriculare, obiectivele, finalitățile, competențele și conținuturile fiecărei programe, de asemenea realizarea unei abordări interdisciplinare și mai ales elaborarea instrumentelor de colectare și verificare a rezultatelor obținute de fiecare elev în parte. În același timp, realizarea și elaborarea protocoalelor de observație aplicate pentru fiecare clasă și instituție au dus la posibilitatea realizării unor modele conceptuale ale programelor de intervenție formativă la nivelul clasei pregătitoare, și de asemenea la contribuția originală al acestui prim studiu.

Diseminarea rezultatelor studiului I, realizat la clasa pregătitoare, s-a realizat prin publicarea articolului „Working on transversal competencies out of doors (Torkos, 2017), și cu participarea la a 6-a ediție a conferinței internaționale „Education, Reflection, Development” și articolului „The evaluation of outdoor learning activities in primary school (Torkos & Roman, 2018).

Al II-lea studiu al tezei de doctorat a avut ca obiective investigarea modului în care genul, vârsta, mediul și momentul testării pot influența dezvoltarea competențelor transversale la nivelul clasei I. La fel ca și în cazul primului studiu, activitățile au realizate conform informațiilor colectate în faza de pre-testare, cu scopul de a elabora activități personalizate curriculumului acestui nivel, mediului în care se găsește instituția, personalității elevilor și resurselor existente în cadrul instituției. A fost utilizat același model conceptual, ceea ce semnifică faptul că acesta este potrivit adaptării la orice vârstă și specific de activitate, deoarece este stabil din punct de vedere al realizării, dar flexibil din punctul de vedere al adaptării.

Rezultatele obținute au confirmat parțial cele 4 ipoteze ale studiului II, în direcția sublinierii importanței utilizării educației outdoor ca metodă complementară la cele consacrate, la nivelul clasei I, cu scopul dezvoltării unor competențe selectate din programele de la acest nivel, conform celor trei criterii urmărite: cognitiv, al abilităților și socio-afectiv. Un alt rezultat relevant în studiul II a fost că reușita sau eșecul în dezvoltarea competențelor transversale nu depinde de genul participanților, vârsta diferită din cadrul aceleiași clase, mediul în care se situează instituția din care elevii participanți fac parte sau ponderea realizării activităților în mediul extern sau cele care au un mai mare specific de timp, resurse și spațiu al acestui tip de educație. De asemenea, dezvoltarea competențelor transversale nu este condiționată de vârsta elevilor, ci de specificul activităților din cadrul educației outdoor realizate.

În cadrul analizei rezultatelor studiului II, s-a mai subliniat faptul că conform criteriului cognitiv s-au observat în medie aceleași rezultate ca și în cadrul studiului I, realizat la clasa pregătitoare, și anume că educația outdoor nu poate înlocui educația desfășurată în sala de clasă, ci îi vine în ajutor acesteia, dezvoltând abilități și atitudini, motivând interacțiunea inter-grupală și promovând independența și autonomia în realizarea sarcinilor, acordând suficient timp și spațiu în derularea activităților de învățare.

În concluzie, studiul II, realizat la clasa I, a reușit să identifice modalități practice și sustenabile prin elevii din această categorie de vârstă, dezvoltă abilități și atitudini pozitive în mod semnificativ față de elevii care desfășoară activități de învățare în mod tradițional, acest fapt fiind susținut și de rezultatele evaluării competențelor transversale, cât și în urma analizei feedback-ului de la clasă din cadrul activităților de follow-up.

Diseminarea rezultatelor studiului al II-lea, s-a realizat prin publicarea articolului „Social and psychological aspects of outdoor education” (Torkos, 2017), cu participarea la a conferința internațională ISREJE, cu lucrarea ”Risk management in outdoor learning experiences”.

Studiul III, realizat în cadrul clasei a II-a, și-a propus să investigheze în ce măsură educația outdoor prin activitățile personalizate la acest nivel, pot dezvolta o serie de competențe selectate din programele disciplinelor implicate în activitățile elaborate. Elevii clasei a II-a, au

participat la un program formativ pe bază de experiment, constând în activități aferente educației outdoor în conformitate cu planificarea calendaristă realizată de către cadrul didactic de la clasă. Activitățile utilizate au fost concepute astfel încât ele să fie conforme vârstei și dezvoltării emoționale ale elevilor participanți, urmărind îndeaproape curriculumul național specific acestui nivel.

În cadrul acestui studiu (Studiul III, realizat la clasa a II-a) au fost utilizate trei instrumente de colectare și evaluare a datelor, adaptate activităților elaborate la acest nivel. Activitățile au fost conforme mediului din care face parte instituția dar și a nivelului de dezvoltare cognitiv al elevilor. Acest lucru a facilitat elaborarea unor activități de o mare complexitate, atât ca și nivel de dificultate, cât și ca și durată.

Rezultatele obținute, au confirmat parțial ipoteza studiului la nivelul clasei a II-a, ceea ce indică faptul că parcurgerea programelor educative din sfera educației outdoor, pot influența în mod semnificativ dezvoltarea competențelor transversale pe criteriile abilități și atitudini, și spre deosebire de cele două niveluri enunțate anterior, clasa pregătitoare respectiv clasa I, la clasa a II-a, au apărut rezultate substanțiale și în cadrul criteriului cognitiv. Acest fapt indică utilizarea în siguranță a activităților din cadrul educației outdoor la nivelul ciclului de achiziții fundamentale, în scopul dezvoltării competențelor transversale.

Diseminarea rezultatelor studiului al III-lea, s-a realizat prin publicarea articolului „The development of communication skills through outdoor canoeing activities in primary school” (Torkos, 2017), din cadrul conferinței internaționale ERD, cu participarea la a conferința internațională ISREJE, cu lucrarea ”Positive attitude buildout at second graders through outdoor education activities”, (Torkos, Roman, 2019).

Contribuțiile practice al acestui proiect de cercetare doctorală pot fi identificate atât din punct de vedere global, cât și în cadrul fiecărui studiu în parte (cele trei cercetări descrise mai sus), în direcția conștientizării valențelor formative pe care le poate avea educația outdoor la nivelul ciclului achizițiilor fundamentale.

O deosebită importanță se acordă utilității practice a instrumentelor de colectare și evaluare a rezultatelor activităților outdoor, elaborate în acest proiect de cercetare, în toate cele trei studiile realizate în cadrul experimentului. De asemenea, elaborarea activităților integrate de învățare outdoor propriu-zise pentru fiecare nivel reprezintă elemente de originalitate. Astfel, în cadrul acestui studiu, se oferă către comunitatea academică și către specialiștii din domeniul educațional modele de activități interdisciplinare aferente educației outdoor, împreună cu instrumentele de evaluare personalizate și adaptate fiecărei activități, precum și un model conceptual pe baza căruia cadrele didactice pot elabora activități din cadrul educației outdoor la orice nivel. În același timp, se oferă un screening al principalelor probleme cu care se pot confrunta cadrele didactice dornice a utiliza activități outdoor în scop educațional, pentru dezvoltarea unor competențe care sunt imposibil de dezvoltat în alte moduri și modalități practice de a le depăși prin adaptare și personalizare. Aceste instrumente pot fi utilizate în practică pentru a dezvolta competențele transversale prezente în curriculumul național, la nivelul ciclului de achiziții fundamentale sau pentru a continua prezenta cercetare în alte direcții, eventual dezvoltarea unor activități care să dezvolte și criteriul cognitiv.

Rezultatele studiilor prezentate în teza de doctorat, au reușit să identifice informații relevante privind modalitățile care ar putea avea impactul semnificativ asupra dezvoltării unor comportamente și abilități necesare educației viitorului. Aceste informații prezintă o valoare practică semnificativă, deoarece pe baza acestora se pot implementa programe de educației outdoor individualizate pe diferite grupe de vârstă care pot oferi soluții problemelor educaționale cu care se confruntă sistemele educaționale actuale, părinții, dar și societatea. Fiecare dintre cele trei studii realizate, prezintă aplicabilitate practică având un impact major asupra dezvoltării abilităților elevilor din cadrul ciclului achizițiilor fundamentale, dar și asupra dezvoltării unor comportamente pozitive, autonome cu privire la sine și cei din jur, de asemenea asupra capacității de luare a deciziilor și rezolvării de situații problemă.

Concluzii generale

Ca și concluzie generală, se poate spune că rezultatele studiilor realizate atât în etapa de pre-test cât și în urma etapei experimentale prezintă implicații atât de natură teoretică cât și de natură practic-aplicațională, care au permis realizarea acestui proiect de cercetare doctorală, dar și a contribuit și la oferirea unor instrumente utile de dezvoltare și evaluare a competențelor transversale la nivelul ciclului de achiziții fundamentale, către comunitatea academică și cea de profesioniști în domeniul educațional, mai ales la nivelul ciclului primar. Rezultatele celor 3 studii realizate în etapa experimentală au reușit să identifice o serie de modele de realizare și practici a activităților aferente educației outdoor în cadrul învățământului formal, de asemenea au reușit identificarea unor modele de evaluare a competențelor transversale supuse dezvoltării prin utilizarea acestor modele individualizate și au reușit să scoată în evidență anumite elemente care ar putea avea potențialul de a dezvolta semnificativ competențele transversale la elevii din cadrul ciclului de achiziții fundamentale. În cele din urmă, prin intermediul celor trei studii, s-a reușit investigarea impactului pe care programele educative centrate pe educație outdoor îl au asupra dezvoltării de comportamente sociale pozitive, comunicare, abilități, independență și atitudini pozitive cu privire la învățare, lume și viață în diferite medii educaționale de pe raza Județului Arad.

VIII. 2. Propuneri, recomandări educaționale și direcții viitoare de cercetare

Dorim a propune spre validare modelul conceptual de intervenție formativă ca fiind prioritară, procesul necesitând timp, precum și aplicarea și studierea în multiple circumstanțe a eficienței intervențiilor elaborate în baza acestui model conceptual, în domeniul educațional, pe mai multe nivele, arii curriculare sau discipline, pe diferite populații școlare și în diverse medii educaționale și geografice. Analizele comparative în urma implementării programelor de intervenție, vor furniza informații de mare importanță în realizarea unor îmbunătățiri și adaptări asupra modelului conceptual, în funcție de parametri supuși observării și analizei. Considerăm că eficiența modelului conceptual realizat poate crește în cazul anumitor discipline sau arii curriculare, dar să scadă la ciclurile de învățământ superioare datorită creșterii prezenței disciplinelor teoretice în favoarea celor practice aplicative, de aceea, limitările acestui model trebuie studiate holistic, printr-o serie de studii de follow-up.

Studiile suplimentare care vizează componentele programului formativ ar putea delimita în ce măsură parametri propuși se află în relație cu dezvoltarea competențelor transversale, iar în urma identificării relației dintre acestea, s-ar putea evidenția punctul de eficiență maximă a programului propus. Acest demers ar putea duce la elaborarea în regim experimental a unor programe de intervenție formativă similare, realizate la diferite nivele de vârstă și bazate pe modelul conceptual dezvoltat în prezenta lucrare, vizând cât mai multe discipline, domenii ale cunoașterii sau arii curriculare.

Așadar, propunem demersuri de validare a modelului propus prin respectarea elementelor constitutive ale modelului original, care fundamentează programul dezvoltat. Acest pas îl considerăm important pentru a putea selecta acele elemente care sunt general valabile, indiferent de vârsta sau mediul în care se implementează programul. De asemenea, este importantă diseminarea modelului conceptual propus pentru a se aduce eventuale completări acestuia, în vederea perfecționării acestuia.

Considerăm deosebit de importantă conștientizarea de către cadrele didactice a potențialului formativ al activităților aferente educației outdoor, prin diseminarea de informații care să descopere noimodalități de canalizării a acestuia în scop educațional, pentru a dezvolta și criteriul cognitiv al competențelor selectate.

Recomandăm de asemenea exploatarea în sistemele educaționale formale a metodei educației outdoor și a resurselor naturale, ca baze ale acesteia, pentru a se putea acoperi sau completa lacunele pe care alte tipuri de conținuturi saumijloace de învățământ nu le pot face. Astfel de programe ar putea ajuta cadrele didactice să adapteze mai eficient conținuturile existente în programele școlare la nevoile individualizate ale fiecărui elev participant la

procesul instructiv-educativ. În acest sens, conform celor trei studii, educația outdoor ar putea oferi soluții acelor clase de elevi care se confruntă cu un climat educațional nefavorabil. Pornind de la aceste rezultate, aș dori să mă preocup în viitoare studii de adaptarea programelor care conțin activități outdoor la situații de rezolvare a conflictelor și la elemente de managementul clasei de elevi în general.

De asemenea, se dorește a se seta ca viitoare direcție de cercetare modalitatea în care educația outdoor poate contribui în cadrul instituțiilor care se ocupă de educarea copiilor cu C.E.S. și chiar și în clasele din cadrul sistemelor educaționale formale în care există nevoia de adaptare a programelor școlare la elevi cu nevoi speciale.

Marile schimbări din lume, duc la nevoia de schimbare în cadrul sistemelor educaționale. Aceste schimbări trebuie să vizeze umplerea golurilor din comunitatea locală și societate în general, dar mai ales, permanenta motivare a dezvoltării curiozității elevilor de cele mai fragede vârste. Descoperirea lumii din jur, începe cu descoperirea sinelui, iar acest lucru se poate realiza, numai dacă sistemele educaționale oferă programe de dezvoltare prin care fiecare elev să fie suficient de liber și motivat a descoperi fenomene și procese care au loc în imediata apropiere. Educația outdoor, prin activitățile pe care le propune complementare activităților educaționale formale, se află în strânsă legătură cu cerințele, obiectivele și finalitățile curriculare naționale, dezvoltând competențe, formând caractere și motivând învățarea autonomă a elevilor prin comunicare continuă.

Considerăm așadar, că prezenta teză de doctorat aduce un mare plus în literatura de specialitate privind complexitatea activităților pe care le analizează și le propune, oferind rezultate care pot contribui la o mai bună înțelegere, organizare și evaluare a activităților educaționale din cadrul școlilor primare. Rezultatele descoperite prin intermediul acestui studiu acoperă cu succes lacunele care apar în literatura de specialitate din țara noastră în ceea ce privește educația outdoor împreună cu activitățile aferente acesteia, și pe cele cu privire la multiplele beneficii pe care le oferă atât pe plan educațional cât și pe plan individual și social.

BIBLIOGRAFIE

1. Bagness, M., (1995), *Outward Bound Orienteering Handbook*, Lyon's Press
2. Banning, W., Sullivan, G., (2011), *Lens on Outdoor Learning*, Saint Paul, MN: Redleaf Press
3. Barker, S., Slingsby, D., Tilling, S., (2002), *Teaching Biology Outside the Classroom: is it Heading for Extinction? A Report on Biology Fieldwork in the 14-19 Curriculum (FSC Occasional Publication 72)*, Shrewsbury: Field Studies Council
4. Bilton, H., (2010), *Outdoor Learning in the Early Years: Management and innovation*, (3rd. ed.), Routledge
5. Bilton, H., (2010 a), *Playing outside. Activities, Ideas and Inspiration for the Early Years*, Routledge, New York
6. Block, Nelson, (1993), *William Hillcourt: Scoutmaster to the World*, *The Journal of Scouting History*
7. Bocoș, D. M., (2002), *Instruirea interactivă. Repere pentru reflectivitate și acțiune*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
8. Bocoș, D. M., (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
9. Bowles, S., Lehtonen, T., (1998), *Adventure for Life. Perspectives on Issues on Experiential Education*, Atena Kustannus ltd. Finland
10. Bratton, C., Crossey, U., Crosby, D., McKeown, W., (2005), *Learning outdoors in the early years. A resource book*, South Eastern education and library board, UK
11. Bundy, A., (2014), *Play and risk*, *Outdoor Play Matters. The Benefits of Outdoor Play for Young Children*, Barnardos, Dublin
12. Care, E., Luo, R., (2016), *Assesment of Transversal Competencies. Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, France and UNESCO Bangkok Office
13. Cerghit, I., (1997), *Sisteme de instruire alternative și completare. Structuri, stiluri și strategii*, Ed. Aramis, București
14. Cerghit, I., (2006), *Metode de învățământ*, E.D.P., București
15. Cerghit, I., (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Ed. Aramis, București
16. Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
17. Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca
18. Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată*, Editura Polirom, Iași
19. Cook, L., (2001), 'Differential social and political influences on girls and boys through education out of doors in the United Kingdom', *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1, 2, 43–52
20. Council for Learning outside the Classroom, (2009), *Benefits for Early Years of Learning Outside the Classroom*, Crown
21. Crețu, C., (1997), *Pedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași
22. Crețu, C., (1999), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași
23. Cucuș, C., (2008), *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași
24. Cunningham, H., (2006), *The Invention of Childhood*. London: BBC Book
25. DfCSF (Department for Children, Schools and Families) (2008) (May revised) *The Early Years Foundation Stage*. Nottingham: DfCSF Publications
26. Donaldson, G., Donaldson, L., E., (1958), „Outdoor Education: A Definition”, *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29 (17):63

27. de Vries, S., R. Verheij, H. Groenewegen, and P. Spreeuwenberg. 2003. Natural Environments—Healthy Environments? An Exploratory Analysis of the Relationship between GreenSpace and Health. *Environment and Planning* 35(10): 1717-31
28. Dulamă, M. E., (2006), *Metodologie didactică*, Editura Clasiu, Cluj-Napoca
29. Dumitru, I., Ungureanu, C., (2005), *Elemente de pedagogie și psihologia educației*, Cartea Universitară, București
30. English Outdoor Council, (2013), *Residential Outdoor Education Experiences. A legacy for learning*, <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2013/04/Residential-Outdoor-Education-Experiences-A-legacy-for-learning.pdf> (accesat 24.11.2017. 11:14)
31. Ford, P. M., (1981), *Principles and Practice of Outdoor/Environmental Education*, New York, NY: Wiley
32. Gherguț, A., (2007), *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, Iași
33. Gill, T., (2007), *No Fear. Growing Up in a Risk Averse Society*, London: Calouste Gulbenkian Foundation.
34. Godbey, G., (2009), *Outdoor Recreation, Health, and Wellness. Understanding and Enhancing the Relationship*, Resources for the Future, RFF DP 09-21, Washinton
35. Griffin, P., Care, E. (eds.), (2015), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach*, Dordrecht: Springer
36. Guldberg, H., (2009), *Reclaiming Childhood Freedom and Play in an Age of Fear*, London:Routledge
37. Hammerman, D. R., Hammerman, W. M. and Hammerman, E. L., (1985), *Teaching in the Outdoors* (3rd ed.), Danville, IL: Interstate
38. Herlo, D., (2014), *Teoria și metodologia curriculumului. Suport de curs*, Universitatea Aurel Vlaicu Arad
39. Higgins, P., Nicol R., (2002), *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes*, Vol II, Sweden
40. Higgins, P., Loynes, C., (1997), *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*, *Adventure Education & Scottish Natural Heritage*, 6-8
41. Higgins, P., (1997), *Why educate out of doors*, *A guide for Outdoor Educators in Scotland*, 9-13
42. Hipkins, R., Boyd, S. and Joyce, C., (2005), *Documenting Learning of the Key Competencies: What are the Issues? A Discussion Paper*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research
43. Ilica, A., (2013), *Discurs pedagogic contemporan, Învățătorul modern*, Editura Chișinău, Moldova
44. Ionescu, M., (2003), *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
45. Iucu, R. B., (2008), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura Polirom, Iași
46. Ketchie, C., (n. d.) *Benefits to outdoor education*, *Indigestine*
47. Lappin, E., (2000), *Outdoor education for behavior disturbed students*, *ERIC Digest*
48. Lewis, C. A., Jr., (1975), *The Administration of Outdoor Education Programs*, *ERIC*
49. Lund, M., (2002), *Adventure education: Some semantics*
50. Meyer, G., (2000), *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, București
51. Mitrofan, I., (1997), *Psihoterapie experiențială*, Editura Infomedica, București
52. Moldovan, E., (2007), *Aspecte relevante psihosociale ale activităților de educație în aer liber în procesul educațional al tinerilor*, *Conferința științifică națională*, București
53. National Alliance for Nutrition and Activity (NANA), (2003), *Obesity and Other Diet- and Inactivity-Related Diseases: National Impact, Costs, and Solutions* www.cspinet.org/nutritionpolicy/briefingbookfy04.ppt.
54. Neacșu, I., (2015), *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*, Editura Polirom, Iași

55. Neill, J. T., (2001), A profile of outdoor education programs and their implementation in Australia, *Japanese Outdoor Education Journal*, 5(2), 1-9
56. Neill, J. T., (2002, January) Meta-analytic research on the outcomes of outdoor education, Paper presented to the 6th Biennial Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium, Bradford Woods, IN
57. Neill, J. T., (2004), Whose journeys? The outdoors and adventure as social and cultural phenomena: Critical explorations of relations between individuals, 'others' and the environment, (Humberstone, Brown, & Richards, 2003)
58. ***Notă privind elaborarea planului-cadru pentru învățământul primar, Clasa pregătitoare și clasele I – a II-a, M.E.N, 2013
59. Ohman, J. (2001) The Meaning of Friluftsliv in Other Ways of Learning: Outdoor Adventure Education and Experiential Learning in Schools and Youthwork, proceedings 4th Eurocongress in partnership with Kinda and Linköping University Linköping, Sweden, EOE (eds) P. Beckeret al. 2001
60. Paley, V. G., (1984), *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner*, Chicago: The University of Chicago Press
61. Păun, E., (2017), *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*, Editura Polirom, Iași
62. Păun, E., Potolea, D., (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași
63. Pânișoară, I., O., (2017), *Ghidul profesorului*, Editura Polirom, Iași
64. Potter, T. G., Dymont, J. E., (2016), Is outdoor education a discipline? Insights, gaps and future directions, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 16:2, 146-159
65. Potolea, D., Manolescu, M., (2006), *Teoria și metodologia curriculumului*, Ministerul Educației și Cercetării Proiectul pentru Învățământul Rural
66. Priest, S., (1986), Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15
67. Priest, S., (1990), The semantics of adventure education, in J. C. Miles & S. Priest, *Adventure Education*
68. Robson, M., Hunt, K., (1999), 'An innovative approach to involving parents in the education of their early years children', *International Journal of Early Years Education* 7(2), 185–93
69. Roman, A., Balaș, E., (2010), *Strategii de instruire și evaluare*, Editura Universității "Aurel Vlaicu", Arad
70. Roman, A., (2014), *Evaluarea competențelor. Perspective formative*, Pro Universitaria, București
71. Schneider, S. H., (1997), Defining and Teaching Environmental Literacy. *Trends in Ecology & Evolution*, 12(11), 457
72. Smith, J. W., (1972), *Outdoor education*, 2nd edition, Copyright Office, Library of Congress, U.S.A
73. Smith, J. W., (1955), *Outdoor education and youth*, Washington, DC: AAHPER
74. Smith, J. W., (1955), *Adventure in Outdoor Education*, *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, Taylor & Francis
75. Soare, E., (2012), *Evoluții ale paradigmei curriculumului în societatea postmodernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București
76. Stephenson, A., (2003), Physical Risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, Vol. 23 , Iss. 1, 2003
77. Stevahn, L., King, A. J., Ghere, G. and Minnema, J., (2005), Establishing Essential Competencies for Program Evaluators", *American Journal of Evaluation* 2005, 26, 43

78. Șerban, G., (2014), Un tip de educație nonformală: outdoor education, Resurse teoretice pentru predare-învățare în activitățile outdoor, *Învățământul primar și preșcolar*, 1-2/2014, 21-26
79. Ștefan, M., (2006), *Lexicon Pedagogic*, Ed. Aramis, București
80. Torkos, H., Working on transversal competencies out of doors, *Journal Plus Education*, Vol 1, No 2/2017
81. Torkos, H., (2017). Social and psychological aspects of outdoor education. *Revista Agora Psycho-Pragmatica*, vol. XI, nr.1, pp. 215-223.
82. Torkos, H., Roman, A. F., The evaluation of outdoor learning activities in primary school, *ERD*, 6th Edition, 2018, Cluj Napoca
83. Torkos, H., Risk management in outdoor learning experiences , *ISREJE 7th edition*, 2018, DOI 1/2018, JPE 16/2018, 185-198
84. Torkos, H., Roman, A. F., (2019), Positive attitude buildout at second graders through outdoor education activities, *ISREJE*, 8th edition
85. Tovey, H., (2007), *Playing Outdoors. Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: OpenUniversity Press
86. The indoor & outdoor environment, *EXAMPLE POLICY*, Policy Review Date: July 2013, Community Child Care Co-operative (NSW)
87. Walsh, P., (1991) *Early Childhood Playgrounds. Planning an Outside Learning Environment*. NSW: Pademelon Press Pty Ltd
88. Whitebread, D., Dawkins, R., Bingham, S., Aguda, A., Hemming, K., (2008) ‘Our classroom is like a little cosy house!’, in Whitebread, D. and Coltman, P., *Teaching and Learning in the Early Years*. Abingdon: Routledge
89. Wilson, E. O., (2013), *Despre natura umană*, Mathesis
1. ***Anexa 7 la OMEN nr. 3371/12.03.2013, Metodologia privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar
 2. ***Dumitrescu, I., (2013), Elemente de noutate în curriculumul pentru clasa pregătitoare și clasa I, <http://www.tribunainvatamantului.ro/elemente-de-noutate-in-curriculumul-pentru-clasa-pregatitoare-si-clasa-i/>, (accesat 03.01.2018, 12:50)
 3. ***MEN, (2017), București, <https://www.edu.ro/invatamant-primar>, accesat 29.12.2017, 13:20
 4. <http://legeaz.net/legea-educatiei-nationale-1-2011/>, (accesat 05.09.2019, ora 21:00) <https://www.isixsigma.com/tools-templates/normality/dealing-non-normal-data-strategies-and-tools/>, accesat 26.02.2019, ora:10:00