

Universitatea Babeș-Bolyai  
Cluj-Napoca  
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

**Departamentul de Științe ale Educației**  
**Școala doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”**

Rezumatul tezei de doctorat:  
**Optimizarea dezvoltării competențelor socio-emoționale  
la preșcolari ca premise ale succesului școlar**

Conducător științific,  
Prof. Univ. Dr. Vasile Chiș

Doctorand,  
Monica Sima (căs.Coste)

Cluj-Napoca  
2019

## Cuprins

<b>Introducere .....</b>	<b>5</b>
<b>PARTEA I: Fundamentarea teoretică</b>	
<b>Capitolul 1. Educația timpurie</b>	
1.1. Conceptul de educație timpurie .....	10
1.2. Conceptul de educație socio-emoțională .....	15
1.3. Abordarea curriculară a educației socio-emoționale.....	17
1.4. Standarde de dezvoltare socio-emoțională în educația timpurie.....	24
<b>Capitolul 2. Teorii ale dezvoltării și învățării în relație cu dezvoltarea socio-emoțională</b>	
2.1. Teoria dezvoltării psihosociale a lui E. Erikson .....	27
2.2. Teoriile constructiviste ale lui J. Piaget și J. Bruner.....	31
2.3. Teoria socio-culturală a lui L.S. Vygotsky .....	35
2.4. Teoria învățării sociale a lui A. Bandura .....	38
2.5. Teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner .....	44
<b>Capitolul 3. Integrarea competențelor socio-emoționale în educația timpurie</b>	
3.1. Prerechizitele școlarității .....	48
3.2. Dezvoltarea socială la copii de vârstă preșcolară .....	51
3.2.1. Principalele competențe sociale la copii .....	52
3.2.2. Inițierea și menținerea relațiilor cu cei din jur.....	54
3.2.3. Integrarea în grupul de copii .....	57
3.3. Dezvoltarea emoțională la copii de vârstă preșcolară.....	58
3.3.1. Emoțiile .....	58
3.3.2. Conceptul de sine .....	61
3.3.3. Expresivitatea emoțională.....	64
3.3.4. Controlul emoțional .....	67
<b>Capitolul 4. Strategii de optimizare a dezvoltării competențelor socio-emoționale</b>	
4.1. Reglarea emoțională .....	68

4.2. Formarea abilităților de reglare emoțională și control comportamental.....	69
4.3. Modelul ABC .....	76
4.4. Modelul piramidal pentru sprijinirea competențelor socio-emoționale .....	79
4.5. Succesul școlar și componentele sale.....	82

## **Partea II: DEMERSURI INVESTIGATIVE**

### **Capitolul 5. Studiul I. Investigarea opiniilor experților educaționali pe segmentul învățământ primar privind problema de cercetare**

5.1. Premise ale cercetării. Delimitarea problemei de cercetare .....	89
5.2. Scopul și obiectivele cercetării.....	90
5.3. Ipoteza cercetării.....	91
5.4. Eșantionul .....	91
5.5. Descrierea demersurilor experimentale .....	92
5.6. Prezentarea și interpretarea rezultatelor .....	94
5.7. Concluzii .....	103

### **Capitolul 6. Studiul II. Optimizarea dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor prin intervenții educative**

6.1. Premise ale cercetării. Delimitarea problemei de cercetare .....	106
6.2. Obiectivele cercetării .....	112
6.3. Ipotezele cercetării .....	113
6.4. Variabilele cercetării.....	114
6.5. Locul și perioada de desfășurare .....	115
6.6. Eșantionarea participanților.....	115
6.7. Eșantionul de conținut.....	116
6.8. Tipul strategiei și designul cercetării .....	116
6.9. Sistemul metodelor de cercetare utilizate.....	120

## **Capitolul 7. Prezentare generală a programului de formare „Prinde-mă de mână !”**

7.1. Premisele teoretice .....	122
7.2. Descrierea programului.....	124
7.3. Scopul programului .....	129
7.4. Obiectivele educaționale specifice ale programului de formare.....	129
7.5. Criterii curriculare ale programului de intervenție.....	130
7.6. Planificarea activităților în cadrul programului .....	135
7.7. Evaluarea inițială a copiilor.....	135
7.8. Strategii de formare utilizate .....	135
7.9. Modalități de organizare și desfășurare a activităților .....	136

## **Capitolul 8. Rezultatele cercetării și interpretarea datelor**

8.1. Testarea distribuției statistice a datelor.....	153
8.2. Reprezentarea grafică a distribuției datelor Q-Q Plot.....	155
8.3. Distribuția participanților la studiu.....	161
8.4. Analiza relației dintre scorurile pre-test și post-test.....	163
8.5. Analiza relației dintre scorurile celor două grupuri.....	167
8.6. Analiza de regresie multiplă.....	172
8.7. Concluzii.....	173
8.8. Rezultatele cercetării în urma retestării .....	174
8.9. Statistici descriptive .....	174
8.10. Statistici inferențiale .....	175
8.11. Valorificare datelor cercetării .....	183

<b>Capitolul 9. Concluzii .....</b>	<b>186</b>
-------------------------------------	------------

<b>Bibliografie .....</b>	<b>196</b>
---------------------------	------------

<b>Anexe .....</b>	<b>211</b>
--------------------	------------

**Cuvinte cheie:** educație timpurie, educație socio-emoțională, succes școlar, strategii de optimizare;

## Introducere

Pregătirea pentru școală a copiilor, educarea și îngrijirea lor constituie în prezent subiectul unor dezbateri aprinse atât pentru specialiști în domeniul educației timpurii, cât și pentru cei în parenting. Având în vedere studiile recente care arată impactul major al educației preșcolare asupra dezvoltării ulterioare a copiilor (Bruce, 2011), este justificată atenția pentru construirea unor baze educative solide de la această vârstă, pentru conturarea unei personalități armonioase a viitorului adult. De aceea, pentru ca educația preșcolară să fie una eficientă, se impun standarde înalte de calitate, care să răspundă nevoilor copiilor în pregătirea acestora pentru debutul școlarității. Dinamica societății actuale face necesară crearea unor situații educative care să răspundă nevoilor prezente de formare a competențelor copiilor, cadrului didactic revenindu-i sarcina de a fi la curent cu noutățile apărute în domeniul educațional și de a le implementa la nivel de grupă sau individual.

Studiile pedagogice și psihologice realizate în ultimii ani au demonstrat că performanțele unei persoane sunt semnificativ influențate de abilitățile sale intelectuale, dar acestea nu sunt decisive pentru reușita în viață.

Există mai multe încercări de promovare a unor astfel de programe (*Da, poți!*, *SelfKit*, *Cutia cu emoții*, etc.), dar ele sunt implementate într-un număr mic de unități școlare. Mai mult, eficacitatea și impactul implementării unor astfel de programe de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale pentru copii de grădiniță nu beneficiază deocamdată de o problematizare teoretică propriu-zisă.

Tocmai de aceea, în ultimii ani, specialiștii din domeniul educației au subliniat necesitatea introducerii în rândul domeniilor studiate în școală a unor discipline care să se axeze pe dezvoltarea socială și emoțională a preșcolarului și a elevului, acceptându-se că, pe de o parte, calitatea și frecvența interacțiunilor cu cei din jur sunt fundamentate de nivelul de dezvoltare al competențelor socio-emoționale ale individului și, pe de altă parte, capacitatea de a relaționa pozitiv a copiilor în cadrul tuturor legăturilor cu cei din mediul proximal influențează semnificativ performanțele, atât la școală, cât și în viață.

Totuși, dincolo de formarea acestor abilități, trebuie să se țină seama și de cele de reglare a emoțiilor și de autocontrolul comportamental, elemente fundamentale necesare pentru atingerea echilibrului și a stării de bine. Au fost identificați de la vârste foarte mici markeri ai

dezvoltării emoționale, de la comportamentele expresive și autoreglatorii elementare, demonstrate de copilul mic, până la abilități voluntare de autocontrol emoțional, sensibil adaptat la contexte socio-culturale diferite (Zeidner, Matthews, Roberts, MacCann, 2003). Învățarea reglării emoționale se realizează prin experiențele de interacțiune cu ceilalți, prin modelare comportamentală și prin alte contexte de învățare din mediu (Denhman, 2006).

Prin interacțiunea cu cei de aceeași vârstă, copilul exersează cooperarea, capacitatea de a stabili și a menține relații de prietenie, învață să țină cont de dorințele și nevoile celorlalți, învață să respecte drepturile altor copii (Powell, Dunlap & Fox, 2006). De asemenea, contactul social cu ceilalți copii este o sursă importantă pentru a observa diferențele și asemănările dintre oameni, diversitatea oamenilor din multe puncte de vedere. Capacitatea copiilor de a-și recunoaște și exprima propriile emoții, de a și le stăpâni, de a le controla, de a înțelege și de a răspunde emoțiilor altora reprezintă pași importanți în dezvoltarea abilității de reglare emoțională și autocontrol (Denhman, 2006). Locul central însă îl constituie dezvoltarea conceptului de „sine”, a percepției și imaginii de sine: trăsături, capacități, motivații, dorințe, nevoi, preferințe, roluri sociale. La fel de importantă este încrederea în sine, convingerea că poate face ceea ce își propune, independența și responsabilitatea personale, sentimente care alimentează și susțin dorința naturală a copiilor de cunoaștere, explorare, descoperire.

Standardele de învățare și de dezvoltare ale copilului reprezintă punctul de plecare în elaborarea unui întreg sistem de standarde vizând resursele umane, serviciile oferite și politicile publice privind educația, îngrijirea și protecția copilului de la naștere până la 6-7 ani.

Pregătirea pentru școală devine în prezent o temă din ce în ce mai mult discutată, atrăgând în același timp numeroase dezbateri în ceea ce privește înțelegerea și definirea conceptelor și a delimitării abilităților sau competențelor necesare pentru o bună adaptare la viața școlară a copiilor.

La nivel global, conform Raportului UNICEF din 2012, se stipulează faptul că pregătirea pentru școală este strategia viabilă prin care se poate închide decalajul de învățare și s-ar îmbunătăți accesul la educație al tuturor grupurilor, în special al celor vulnerabile și dezavantajate. Pregătirea pentru școală necesită adoptarea unor politici și standarde pentru educația timpurie, extinderea furnizării de oportunități educaționale dincolo de serviciile formale oferite în acest moment.

Tema propusă pentru cercetare răspunde provocărilor implicate de contextul anterior descris și vizează efectuarea unui studiu longitudinal pe copii cu vârste cuprinse între 5 și 7

ani (grupa mare- clasa pregătitoare) în urma aplicării unui program de intervenție privind optimizarea dezvoltării competențelor socio-emoționale ca premise ale reușitei școlare, pentru că pregătirea pentru școală a fost asimilată cu competențe sociale și comportamentale pozitive la vârsta adultă, cât și cu rezultate academice îmbunătățite în școala primară și secundară.

Remarcăm, de asemenea, că în prezent există un număr relativ redus de cercetări în România privind implementarea și utilizarea unor programe de educație socio-emoțională pentru învățământ preșcolar. Considerăm că acestea ar putea fi relevante în contextul actual, când se urmărește cu precădere un învățământ centrat pe copil și pe oferirea unei stări de bine în procesul educațional. Cercetarea de față se înscrie în cadrul acestor preocupări, fiind evaluate atât percepțiile și opiniile unor experți, cât și cele ale unor practicieni în raport cu dezvoltarea și optimizarea competențelor sociale și emoționale la vârsta preșcolarității.

## **Partea I: Fundamentarea teoretică**

### **Capitolul 1. Educația timpurie**

În acest capitol au fost definite și explicate concepte de bază ca „educație timpurie”, „educație socio-emoțională”, punându-se în discuție modalitatea de abordare în cadrul curriculumului a domeniului socio-emoțional cu subdomeniile sale, făcându-se referire la standardele vizate în predarea și asimilarea acestor abilități.

#### **1.1. Conceptul de educație timpurie**

La nivel internațional, copilăria timpurie a fost definită și consacrată drept un concept desemnând perioada cuprinsă între naștere și opt ani. Vârsta intrării în școală variază de la țară la țară, dar în general se consideră că până la opt ani toți copiii din lume sunt cuprinși în învățământul primar. Periodizarea copilăriei timpurii de la naștere la opt ani are ca reper elaborarea politicilor integrate de educație, îngrijire și sănătate, necesare asigurării bunăstării copiilor în perioada cea mai vulnerabilă a vieții.

Mișcarea mondială „Educația pentru Toți”, lansată în 1990, reprezintă un angajament la nivel global pentru a oferi o educație de bază de calitate pentru toți copiii, tinerii și adulții prin universalizarea educației primare și reducerea analfabetismului, până la finalul deceniului. Zece ani mai târziu, la Forumul de la Dakar (2000), când s-a realizat evaluarea îndeplinirii obiectivelor „Educației pentru Toți” și s-a insistat pe diferențele semnificative la

nivel global, comunitatea internațională a identificat șase categorii de obiective, care au ca scop întâmpinarea nevoilor de învățare ale copiilor, tinerilor și adulților.

Primul obiectiv global se referă la extinderea și îmbunătățirea serviciilor de educație și îngrijire timpurie. Perspectiva adoptată la Jomtien a fost aceea a unei abordări holiste asupra copilăriei, prin aceasta înțelegându-se integrarea tuturor serviciilor ce vizează sănătatea, nutriția, igiena, dezvoltarea din punct de vedere cognitiv și socio-emoțional a copilului. Doar o astfel de abordare holistă poate duce la atingerea obiectivelor. Îngrijirea și educația în copilăria timpurie este mai mult decât o etapă de pregătire a tranziției spre școală.

Într-o perioadă în care societatea trece prin niște schimbări fără precedent, educația copiilor de vârstă preșcolară capătă la nivel mondial o importanță din ce în ce mai mare. Sunt recunoscute deja, la nivel social, o serie de aspecte benefice ale educației timpurii pornind de la îmbunătățirea performanțelor școlare până la reducerea decalajelor de învățare la grupurile de copii provenind din medii sociale defavorizate.

De-a lungul timpului, percepția asupra educației preșcolare s-a schimbat foarte mult. Desigur, pregătirea pentru școală necesită adoptarea unor politici și standarde pentru educația timpurie, creșterea investițiilor în modernizarea și dotarea instituțiilor de învățământ preșcolar, extinderea furnizării de oportunități educaționale dincolo de serviciile formale oferite în acest moment. Pregătirea pentru școală a fost asimilată cu competențe sociale și comportamentale pozitive la vârsta adultă, cât și cu rezultate academice îmbunătățite în toate etapele de școlarizare. Implicarea activă a părinților în educarea copiilor și prin alte activități, în afara celor oferite de programele educaționale ale grădinițelor, contribuie la o dezvoltare holistică a copilului (Bassok, Finch et al., 2016). La nivel individual, cercetările arată faptul că pregătirea pentru școală este legată de învățare, finalizarea școlii, dezvoltarea abilităților și dobândirea de competențe academice și succes nonacademic.

Programele de intervenție timpurie de înaltă calitate sunt văzute pe scară largă de către cercetători, părinți și de factorii cu decizie politică ca un mijloc de creștere a abilităților cognitive și sociale ale copiilor mici expuși la factori de risc (Heckman, 2006). O bună colaborare între toți factorii implicați în pregătirea copiilor pentru școală reprezintă unul din elementele pe care se fundamentează o educație de calitate. Elaborarea unui cadru comun care să aibă ca obiectiv primordial copilul și starea lui de bine va facilita procesul de învățare .

În lucrarea *Five Steps for Quality – European Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2016), autorii susțin că noțiunea de calitate este complexă și relativă



aceasta având o fluctuație în funcție de dezvoltarea unor noi perspective sau de presiunea convingerilor și valorilor societății la momentul respectiv. Factorii decidenți trebuie să aibă în vedere păstrarea și îmbunătățirea calității educației timpurii urmând trei direcții majore:

- ◇ calitatea structurală se referă la sistem și organizație (condițiile de recunoaștere, finanțare, prescripții de siguranță etc.)
- ◇ calitatea procesului se referă la practica educațională într-un cadru ECEC (curriculumul, relațiile cu părinții, interacțiunile cu copiii etc.)
- ◇ calitatea rezultatelor se referă la beneficiile pentru (dezvoltarea) copiilor de vârstă mică, a părinților, a comunităților și a societății (bunăstare, implicare, aptitudini sociale și oportunități de învățare etc.) (Tankersley & Ionescu, ed., 2015)

## **1.2. Conceptul de educație socio-emoțională**

Învățarea socială și emoțională – social and emotional learning sau SEL – reprezintă procesul complex prin care copiii și adulții achiziționează și aplică în mod eficient cunoștințe, atitudini și abilități necesare pentru: a înțelege și controla emoții; a stabili și atinge scopuri personale; a arăta și a simți empatie față de ceilalți; a stabili și menține relații pozitive cu ceilalți; a lua decizii responsabile (CASEL, 2012 – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Dacă până nu demult, accentul în educație se punea pe performanța școlară, în ultimele decenii cercetările au argumentat faptul că abilitățile emoționale sunt condiționalități ale abilităților de învățare și gândire (Elias, Zins, Weissberg, Frey, et al., 1997), au efecte asupra percepțiilor, motivației, gândirii critice și comportamentului (Mayer și Salovey, 1997). O meta-analiză publicată în 2011 (Durlak, Weissberg, Taylor, Dymnicki, & Schellinger) cu privire la impactul programelor de intervenție asupra învățării sociale și emoționale ia în calcul doar acele programe care sunt „SAFE” (sequenced, active, focused, and explicit). Studii anterioare acestei meta-analize (Durlak, Wells, 1997) susțin că eficiente sunt acele programe sau intervenții care țin cont de tipul abilităților formate (simple sau complexe) atunci când planifică durata intervenției (secvențialitatea), utilizează metode de învățare activă (exercițiul, experiențierea, jocul de rol, etc.), se concentrează pe obiective specifice și acordă atenția cuvenită fiecărei etape de formare, oferă copiilor informații clare care să îi ajute să-și fixeze singuri scopuri personale și îi ajută să le atingă.

Nu întâmplător, Goleman legitimează conceptul printr-o formulare memorabilă: *Inteligența emoțională* „este un alt mod de a fi inteligent”.

### **1.3. Abordarea curriculară a educației socio-emoționale**

Un nou *Curriculum pentru educație timpurie* a fost elaborat și aprobat în anul 2019, având ca elemente de noutate faptul că, pentru prima dată, este reglementată și sunt prevederi legate de educația din perioada antepreșcolară, de la naștere la trei ani. De asemenea se schimbă abordare privind proiectarea curriculară, prin elaborarea unor linii directoare privind finalitățile educației timpurii, acestea constituindu-se în premise ale competențelor-cheie ce urmează a se contura pe perioada școlarității:

- ◇ Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- ◇ Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi;
- ◇ Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare;
- ◇ Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- ◇ Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții. (*Curriculum pentru educație timpurie*, 2019)

Dezvoltarea socio-emoțională este unul din cele cinci domenii de dezvoltare prevăzute în acest curriculum ca premise ale viitoarelor competențe.

## **Capitolul 2. Teorii ale dezvoltării și ale învățării în relație cu dezvoltarea socio-emoțională**

În acest capitol se va urmări prezentarea unor teorii fundamentale din psihologia dezvoltării și a învățării, care se constituie și ca o bază a educației timpurii. Fiecare din aceste teorii a apărut în contextul social, cultural și economic al autorilor și acești factori au avut un impact uriaș în dezvoltarea și punerea lor în practică. Tocmai de aceea, pe parcursul existenței

lor au avut parte de diferite interpretări și reformulări. Cercetătorii vizați au adus în discuție idei care au fost intens combătute sau susținute de practicienii și de teoreticienii vremurilor respective, influențând schimbările de paradigmă științifică. Alegerea autorilor și a teoriilor are legătură directă cu tema acestei cercetări consacrate optimizării competențelor sociale și emoționale și importanței integrării acestora în circumstanțele societății contemporane, vizând să fundamenteze științific etapele dezvoltării copiilor și construirea învățării în context social și cultural. Deși elaborate cu mult timp în urmă, aceste principii și teorii sunt readuse în atenție acum, tocmai datorită faptului că noile cercetări în domeniul psihologiei, neuroștiințelor și educației le validează ca fiind foarte actuale. Studiate cu atenție, ele pot configura fundamentul pe care se construiește dezvoltarea noilor teorii privind inteligența emoțională, inteligența socială sau teoria inteligențelor multiple.

Definind *învățarea socială* ca un „tip de învățare legat indisolubil de procesul social care integrează ansamblul de procese psihoindividuale și de activități psihosociale, prin intermediul cărora se asimilează sistemele de cunoștințe, experiențe, norme, modele, roluri și valori sociale specifice (micro)comunității și care generează schimbări de atitudini, comportamente și conduite” (Răduț-Taciu, Bocoș, Stan, coord., 2017, p. 187), se distinge influența puternică exercitată de caracteristicile și valorile promovate de societate la un moment dat. Tocmai de aceea, este interesant de observat cum au evoluat aceste teorii. Se va aduce în discuție teoria privind dezvoltarea psihosocială a lui E.Erikson, teoria constructivistă a învățării promovată de J. Piaget ori de J.Bruner, teoria socio-culturală a dezvoltării a lui L.S. Vygotsky, teoria învățării sociale a lui A. Bandura, teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner.

## **Capitolul 3. Integrarea competențelor socio-emoționale și cognitive în educația timpurie**

### **3.1. Prerechizitele școlarității**

În general, pregătirea pentru școală („school readiness”) tradusă ca „prerechizitele școlarității” în lucrări de specialitate în limba română, desemnează etapa în care un copil este pregătit fizic, cognitiv, emoțional și social să intre și să beneficieze de un mediu educațional superior etapei preșcolare.

Simplitatea sintagmei „prerechizitele școlarității” contrazice complexitatea conceptului și relevanța acestuia pentru dezvoltarea copilului. De-a lungul ultimelor decenii,

definirea pregătirii copiilor pentru școală a suferit schimbări majore. Unele sisteme de educație mai folosesc încă o abordare îngustă în ceea ce privește pregătirea pentru școală care vizează doar competențe lingvistice și numerice care s-ar alinia curriculumului școlar de nivel primar. Adaptarea școlară cuprinde și un grad de maturitate socială, presupunând însușirea și respectarea unor norme de conduită socială, prezența spiritului de întruajutorare, o relativă independență față de adult, perseverență în acțiuni, încredere în forțele proprii și posibilitatea de a se adapta cu ușurință la un mediu nou. (Chis, 2002)

### **3.2. Dezvoltarea socială la copii de vârstă preșcolară**

Dezvoltarea socială desemnează însușirea și optimizarea acelor competențe ale copilului care îi permit să funcționeze eficient și adecvat în sfera socială, să relaționeze cu cei de o vârstă apropiată și cu adulții, să interpreteze și să răspundă corespunzător diferitelor situații sociale. Acestea facilitează procesul adaptării și presupun reconcilierea propriilor nevoi cu cele ale celorlalți, evitând sau rezolvând conflicte și probleme de ordin relațional.

Importanța dezvoltării sociale constă în evidențierea faptului că respingerea copiilor de către cei de vârstă apropiată favorizează dezvoltarea unor probleme emoționale și comportamentale, cu risc ridicat pentru delicvență, fiind un factor favorizant al performanțelor școlare scăzute și al dificultăților de învățare (Shapiro, 2012). Partea bună a abilităților aflate sub cupola inteligenței emoționale este aceea că asupra acestora se poate interveni pentru a le îmbunătăți, ținând cont de repere fundamentale corespunzătoare vârstei în intervenția noastră.

## **Capitolul 4. Strategii de optimizare a abilităților socio-emoționale**

### **4.1. Reglarea emoțională**

Conceptul de reglare emoțională suscită ample dezbateri între cercetători atât în ceea ce privește conceptele, cât și definițiile. Cea mai generală dintre definițiile reglării emoțiilor este dată astfel: „adaptarea formei sau comportamentului unui organism la condițiile schimbate” (<http://www.biology-online.org>). Reglarea emoțională este definită în *Reglarea emoțională* ca „abilitatea de a înțelege și balansa emoțiile”(Vrasti, 2015, p. 6).

Întreaga civilizație umană are la bază relațiile umane, interacțiunile sociale dintre indivizii care o compun. Această multitudine de interacțiuni dintre membri societății se fundamentează pe capacitatea acestora de a-și regla modul de trăire și de exprimare a

emoțiilor. Pentru a se atinge un nivel optim de reglare emoțională este necesară parcurgerea unui demers complex care implică abilități de recunoaștere, exprimare și modelare a emoțiilor trăite în diferite contexte pentru atingerea unui echilibru (Gross, 1999). O altă definiție a reglării emoționale este dată de Thompson (2006), accentul fiind pus pe ansamblul de procese interne și externe care sunt responsabile cu monitorizarea, evaluarea și modificarea reacțiilor intense emoționale, care vor duce la atingerea obiectivelor.

În *Inteligența emoțională* reglarea emoției se referă la „procesul automat sau controlat, conștient sau inconștient de influențare a emoției individuale în sine, în ceilalți sau ambele” (Joseph, Newman, 2010. p. 47)

## **4.2. Formarea abilităților de reglare emoțională și de control comportamental**

Competența emoțională reprezintă abilitatea indivizilor de a se adapta atât la propriile emoții cât și la emoțiile celorlalți. Abilitățile emoționale sunt definite prin capacitatea de a recunoaște și a exprima emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și gestionarea adecvată a situațiilor cu încărcătură emoțională.

Un copil dispune de principalele abilități emoționale dacă:

- ◇ înțelege emoțiile sale și ale celor din jur;
- ◇ reușește să-și exprime emoțiile prin diferite mijloace;
- ◇ are capacitatea de a-și regla emoțiile în funcție de situație (Botiș, Mihalca, 2007).

Multe dintre problemele de comportament se datorează unei emoționalități negative și lipsei de reglare emoțională. Ca urmare se poate afirma că reglarea emoțională este asociată de la cele mai fragede vârste cu abilitățile sociale sporite care se manifestă printr-un comportament adecvat în funcție de provocările apărute. În perioada preșcolară, copiii utilizează deja controlul verbal, verbalizând emoțiile proprii sau supresia emoției, focusul cognitiv mutându-se de la sursa de stres (Schaffer, 2005).

## **4.3. Modelul ABC**

După cum o definește chiar inițiatorul ei, Albert Ellis (2018, p.13), „Terapia rațional-emoțională și comportamentală (REBT) se bazează pe ipoteza că emoțiile, cogniția și comportamentul nu sunt funcții umane dispartate, ci sunt integrate într-un mod holist”. Este

demonstrat faptul că atunci când simțim, gândim și acționăm, atunci când acționăm, simțim și gândim, acest lucru se întâmplă tocmai datorită faptului că gândurile, sentimentele și acțiunile se influențează în mod semnificativ unele pe altele. Perspectiva REBT a fost descrisă de Albert Ellis în urmă cu 50 de ani și și-a păstrat caracteristicile peste timp folosindu-se și astăzi cu succes (Ellis, MacLaren, 2018).

Alegerea acestui model, în cazul lucrării de față, s-a făcut tocmai pentru promovarea acestor concepte sănătoase privind sănătatea mentală. Cele mai multe convingeri iraționale pe care REBT încearcă să le modifice sunt legate de problemele cu care se confruntă copiii și tinerii în prezent: propria valoare, acceptarea de sine, catastrofarea, atitudinile de genul „totul ar trebui să fie simplu”, etc. În cazul în care copiii sunt învățați de la cele mai fragede vârste cum pot să își modifice emoțiile negative prin schimbarea cognițiilor, capacitatea lor de adaptare, de autoreglare emoțională și comportamentală va crește, asigurând un fundament solid pentru provocările următoarelor etape din viața lor.

### **4.3. Modelul Piramidal pentru sprijinirea competențelor socio-emoționale**

Modelul piramidal pentru sprijinirea competențelor socio-emoțional este un cadru conceptual pentru abordarea dezvoltării sociale și emoționale și de corectare a comportamentului provocator la copiii de vârstă mică. Acest cadru piramidal include patru niveluri de practică pentru a răspunde nevoilor tuturor copiilor, inclusiv a copiilor cu un comportament problematic. Ea prezintă o ierarhie a strategiilor și de aceea punerea în aplicare a nivelurilor succesive rezolvă multe dintre problemele sociale și comportamentale apărute la clasă.

Asigurarea unui mediu cald și receptiv în care profesorii se străduiesc din greu pentru a construi relații pozitive cu toți copiii poate preveni multe comportamente problematice și oferă fundamentul pentru următoarele niveluri ale piramidei. Unii copii pot avea nevoie de o abordare bine planificată, concentrată și intensivă pentru învățarea alfabetizării emoționale, controlul furiei și impulsurilor, rezolvarea problemelor interpersonale și legarea de prietenii. Când cele trei niveluri inferioare ale piramidei sunt în vigoare, doar aproximativ patru la sută din copiii dintr-o clasă sau grupă vor necesita un suport specializat (Sugai & al., 2000). Implicația cheie aici este că majoritatea soluțiilor la comportamentele provocatoare se găsesc probabil prin examinarea comportamentului adulților și a practicii generale de la clasă, nu prin identificarea copiilor pentru intervenție specializată. Acest model aplicat în practica

curentă demonstrează că este posibilă rezolvarea numeroaselor probleme întâmpinate la grupă printr-o bună pregătire și planificare a activităților de către profesorii care sunt dornici să ofere tuturor copiilor o experiență de învățare de înaltă calitate.

## **Partea a II-a: Demersuri investigative**

### **Capitolul 5. Studiul I. Investigarea opiniilor practicienilor pe segmentul învățământ primar privind problema de cercetare**

#### **5.1. Premisele cercetării**

În urma derulării programelor educaționale *You can do it!* (Bernard, 2009) și *SelfKit* (Opre, Buzgar, 2011) la una din grădinițele-pilot, am avut ocazia să organizez activități de dezvoltare a diferitelor competențe sociale și emoționale, observând în mod direct schimbările produse în comportamentul și în atitudinile copiilor. Conform teoriei constructiviste a lui J. Piaget (1965), copiii învață, în primul rând, prin contactul nemijlocit cu mediul. Ca o completare vine abordarea lui L.Vîgotski (1978), conform căreia învățarea este un proces social, prin definiție. Este ușor de concluzionat, așadar, că, făcând parte dintr-un grup omogen, cu reguli și limite bine stabilite, în cadrul căruia se pune accent pe toleranță, respect și înțelegere, copilul este expus mai multor experiențe spontane de învățare.

În opinia noastră, o cercetare amănunțită a temei pentru a vedea care sunt așteptările și nevoile privind dezvoltarea acestor abilități la intrarea în clasa pregătitoare ar fi necesară. Unele aspecte sunt deseori neglijate, în favoarea unor abordări excesiv formalizate, cu accent pe însușirea de informații, și nu pe formarea de comportamente și atitudini dezirabile din punct de vedere social. Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale reprezintă fundamentul relațiilor și interacțiunilor care dau semnificație experiențelor copiilor de acasă, de la grădiniță, din comunitate. (Stefan, Kallay, 2007; Blair, Denhman, Kochanoff & Whipple, 2004)

#### **5.2. Scopul și obiectivele cercetării**

**Scopul** acestei investigații este de a analiza informațiile privind abilitățile socio-emoționale și cognitive necesare pentru realizarea unei tranziții ușoare a copiilor preșcolari la

etapa școlarității, în viziunea unor practicieni cu experiență în domeniu. Analiza în profunzime a acestor date va oferi un punct de plecare avizat pentru stabilirea obiectivelor programului de formare privind mecanismele de reglare emoțională și autocontrol comportamental adresat preșcolarilor. În acest sens se va urmări identificarea nevoilor privind dezvoltarea abilităților socio-emoționale la copiii de vârstă preșcolară pentru o bună integrare și adaptare la școală ca premise ale succesului școlar.

### **5.3. Ipoteza cercetării**

Pentru că avem de a face cu o analiză exploratorie în studiu, ipotezele nu se impun aici, însă noi am sintetizat o serie de afirmații cu rol de ipoteze de lucru pentru acest prim studiu efectuat.

1. Presupunem că practicienii experimentați din învățământul primar vor împărtăși concepții asemănătoare cu cele ale practicienilor din sistemul de învățământ preșcolar, fapt datorat cunoștințelor privind cerințele curriculare de la nivel preprimar.
2. Estimăm că toți practicienii intervievați promovează atitudini și activități conforme cu prevederile documentelor curriculare și că vor fi sinceri în exprimarea așteptărilor privind pregătirea copiilor pentru școală propunând soluții de optimizare a acesteia.

### **5.4. Eșantionul**

În identificarea și delimitarea eșantionului de practicieni experimentați am luat în considerare următoarele criterii:

- ◇ experiența profesională și expertiză relevantă în domeniul educației la nivel de învățământ primar, în special, dar și în domeniul educației, în general (metodiști, responsabili de cerc pedagogic, șefi de catedră)
- ◇ apartenența și desfășurarea activității în cadrul unor instituții de învățământ de elită din Municipiul Cluj-Napoca;
- ◇ gradul didactic I;
- ◇ acceptul de a participa la studiu;



Grupul țintă este format din 20 de practicieni cu experiență (peste 10 ani de predare la catedră), care își desfășoară activitatea la clasele pregătitoare și clasele I și a II-a din școli de elită din Municipiul Cluj-Napoca.

Alegerea a mai fost motivată de faptul că aceste cadre didactice au lucrat la clasă cu copii veniți din grădinițe private și de stat și au întâmpinat dificultăți în formarea și omogenizarea colectivelor de elevi.

## **5.5. Descrierea demersurilor experimentale**

În prezentul studiu am optat pentru aplicarea unui chestionar și organizarea unui *focus grup* pe baza unui ghid de interviu bazat pe anumite teme prestabilite, dar abordate într-un mod flexibil, utilizând întrebări deschise, neutre, adresate în funcție de cursul discuției dintre participanți. Ghidul de interviu utilizat s-a concentrat pe un număr de teme de interes și întrebări relevante pentru cercetarea de față și a fost elaborat în urma studiului de către noi a unor aspecte semnificative și a unor modele de acțiune.

Întrebările interviului au fost create de către noi, în raport cu obiectivele urmărite în cadrul prezentului studiu. Dacă practicienii intervievați au dorit să adauge și alte informații, relevante pentru problematica de cercetare, dar care nu au făcut obiectul răspunsurilor directe la întrebările adresate, au fost liberi să o facă.

Având în vedere scopul cercetării am încercat să evidențiez faptul că o bună stăpânire a acestor abilități îi va ajuta pe copii să obțină performanțe ridicate la școală, atât în învățarea academică, cât și în învățarea pe tot parcursul vieții.

Atât în chestionar, cât și în *focus grup* am adresat practicienilor întrebări referitoare la importanța abilităților cognitive la debutul școlarității, la competențele socio-emoționale necesare unei bune adaptări la viața de școlar și integrarea în colectivitate. Totodată, au fost întrebări care au avut scopul de a cuantifica și clasifica gradul de importanță al acestor abilități în opinia practicienilor .

Tema de cercetare a fost investigată cu o metodă de cercetare cantitativă, ancheta având ca instrument de cercetare chestionarul, și printr-o metodă de cercetare calitativă interviul, anume *focus grupul*.

## **5.7. Concluzii**

În urma interpretării și corelării rezultatelor obținute s-a constatat că dintre abilitățile cognitive și prerechizitele care țin de funcționarea cognitivă de bază, cadrele didactice

consideră că cea mai importantă este capacitatea de a sta focalizat pe sarcină, urmată de limbaj (precizând că aici este vorba despre vocabularul de bază, dezvoltat corespunzător vârstei) și de abilitățile de comunicare și de exprimare.

Dintre abilitățile cognitive specifice, pre-rechizitele pentru cunoștințe și abilități de tip școlar (Benga, Ionescu, 2010), cu cea mai mare semnificație este considerată cunoașterea diferitelor caracteristici ale obiectelor (culoare, formă, mărime, funcție), capacitatea de a face clasificări după criterii date, urmată îndeaproape de recunoașterea literelor și a cifrelor.

În ceea ce privește abilitățile sociale, cele care permit integrarea în grupul de la grădiniță sau școală și mai târziu în comunitate, cadrele didactice participante la studiu au considerat că foarte importantă este capacitatea elevilor de a interacționa pozitiv cu cei din jur pentru a se integra cu ușurință într-un grup. Copiii manifestă această tendință de la cele mai fragede vârste și sunt conștienți de multe aspecte ce țin de socializare dezvoltându-și o sensibilitate socială care le permite să interpreteze corect reacțiile celorlalți. (Bronson, 2010). S-a subliniat faptul că interacțiunile și prietenii stabilite între copii la această vârstă lasă o amprentă puternică asupra modului în care aceștia vor relaționa cu ceilalți pe tot parcursul vieții. (Denhman, 2006; McClelland, Acock, & Morrison, 2006).

Profesorii participanți la studiu consideră că abilitățile sociale referitoare la învățare, precum ascultarea, respectarea instrucțiunilor, participarea la munca în grup, cooperarea și inițiativa, sunt imperios necesare pentru o mai bună adaptare a copilului la mediu, determinând în același timp îmbunătățirea rezultatelor școlare. Ar fi de remarcat faptul că acei copii care interacționează violent fizic și verbal, cu probleme de comunicare și integrare în grupuri de aceeași vârstă au un risc mai ridicat în ceea ce privește excluderea din grup, abandonul școlar și delincvența juvenilă. În toate studiile din domeniu este relevată importanța însușirii abilităților sociale, iar acest lucru are ca rezultate previzionate reducerea factorilor de risc asociați cu performanțele școlare. (Cohen, 2017)

Privind abilitățile emoționale ale copiilor, cadrele didactice sunt unanim de acord că o mare flexibilitate și putere de adaptare la schimbare va face ca debutul perioadei școlarității să fie reușit, asigurându-se o trecere fără probleme la cerințele complexe ale vieții de elev. De asemenea, din datele culese, reiese importanța pe care o are capacitatea de a denumi corect emoțiile și, uneori, aceștia chiar reușesc să identifice modalitățile de a le face față într-un mod adecvat. Acest aspect va influența modul de relaționare cu întreaga grupă. Însușindu-și norme și reguli de cooperare, precum și muncă în echipă, având capacitatea de a face legături între

propriul comportament și propriile cuvinte, arătându-se capabili să intuiască efectele lor asupra celorlalți, ba chiar felul în care se simt colegii, copilul se va dovedi capabil de o adaptare optimă la școală.

Rezultatele cercetării vin în completarea numeroaselor studii care arată că abilitățile sociale și emoționale dezvoltate corelează pozitiv cu succesul școlar (Cohen, 2017, Denham, Basset, Zinsser & Wyatt, 2014). Ceea ce s-a remarcat pe parcursul cercetării este faptul că există un decalaj între așteptările învățătoarelor în ceea ce privește abilitățile și comportamentele pe care ar trebui să le dețină copiii la sfârșitul perioadei preșcolară și „bagajul” de cunoștințe cu care aceștia chiar pornesc la drum. Chiar dacă uneori copilul deține abilități cognitive corespunzătoare vârstei și cunoștințe temeinice în ceea ce privește conținuturile prevăzute de curriculum-ul preșcolar, lipsa abilităților socio-emoționale îl va face să nu fie acceptat de grup, să nu se integreze în colectivul nou format, ajungând în situația de a se simți intimidat, exclus, speriat și timorat de tot ceea ce presupune o schimbare majoră, cum este debutul perioadei școlarității. Capacitatea de a gestiona emoțiile, empatia, abilitățile de interacțiune cu adulții sau cu cei de aceeași vârstă sunt importante atât pentru succesul la școală, dar mai ales pentru succesul în viață, anume pentru realizarea personală și profesională (Elias, 2006).

## **Capitolul 6. Studiul II. Optimizarea dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale preșcolarilor prin intervenții educative**

### **6.1. Premise ale cercetării. Delimitarea problemei de cercetare**

În tot mai multe școli din România, copiii sunt considerați elementele cheie ale educației. An după an, toți factorii implicați în procesul educațional și-au concentrat atenția asupra dezvoltării abilităților cognitive, asupra însușirii unui volum cât mai mare de informații și cunoștințe, pierzând din vedere faptul că abilitățile sociale și emoționale sunt cel puțin la fel de importante pentru reușita lor în viață sau pur și simplu pentru a face față vieții de școlar. De cele mai multe ori, copiii învață să scrie și să citească, dar nu-și însușesc nimic despre responsabilitate și reziliență. Știu matematică de nivel superior, au abilități de calcul extraordinare, dar nu consideră necesar să învețe perseverența și curajul, nu știu să-și rezolve conflictele, nu învață să coopereze, să caute soluții împreună. Toate testele la care sunt supuși

copiii au în vedere cunoștințele și abilitățile cognitive, totul se raportează la ele, evitându-se sau pur și simplu ignorând partea ce ține de competențele sociale și emoționale.

Un raport recent NESET II (*Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU*, 2018) face recomandări – pe baza cercetării internaționale, a politicii UE și a practicilor actuale din statele membre – pentru integrarea educației sociale și emoționale ca o componentă esențială a curriculei în întreaga UE.

Dintre recomandările raportului ar mai trebui avută în vedere cea cu privire la o revizuire a stării actuale a educației sociale și emoționale din statele membre, pentru că, deși adesea se cunoaște și recunoaște importanța educației socio-emoționale, există diferențe considerabile în ceea ce privește nivelul politicilor educaționale, a cadrelor curriculare și a programele disponibile pentru a ajuta școlile și elevii să dezvolte competențele socio-emoționale. Dovezile internaționale de cercetare susțin cu fermitate beneficiile SEE în rezultatele sociale, emoționale și academice; acest lucru justifică accelerarea politicii ESE ca o prioritate în statele membre și la nivelul UE. Educația socială și emoțională ar trebui să devină un aspect esențial al programelor de învățământ din întreaga Europă, cu resurse adecvate și suficiente, ținând seama de volumul de formare și de timpul pe care l-ar dicta prioritizarea acesteia. Astfel de recomandări au mai multe șanse să funcționeze dacă sunt însoțite de intervenții paralele pentru a elimina barierele și a crea structuri și sisteme care promovează sănătatea și bunăstarea mintală, egalitatea de șanse și justiția socială.

Tema propusă pentru cercetare se încadrează în acest context și vizează efectuarea unui studiu longitudinal pe copii cu vârste cuprinse între 5-7 ani (grupa mare-clasa pregătitoare) privind optimizarea dezvoltării socio-emoționale a preșcolărilor ca premise ale succesului școlar.

## **6.2. Obiectivele cercetării**

### **Obiectivul general:**

Crearea și implementarea unui program de intervenție privind optimizarea dezvoltării competențelor socio-emoționale ale preșcolărilor care ar putea contribui la crearea premiselor succesului școlar.

### **Obiective specifice:**

1. Identificarea modalităților de optimizare a dezvoltării competențelor socio-emoționale prin tehnici și strategii care să asigure premisele succesului școlar;

2. Aplicarea programului de intervenție „Prinde-mă de mână” pentru optimizarea competențelor socio-emoționale în cadrul tuturor activităților educative din grădiniță.

### **6.3. Ipotezele cercetării**

#### **Ipoteza generală a cercetării**

În cadrul cercetării am propus testarea următoarei ipoteze de lucru:

Aplicarea programului „Prinde-mă de mână” privind optimizarea competențelor sociale și emoționale la copii cu vârsta de 5-6 ani va influența nivelulul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale și va avea posibile efecte în asigurarea premiselor succesului școlar.

#### **Metode**

*Extensive:*

În cadrul prezentului studiu s-a utilizat ancheta pe bază de chestionar și analiza documentelor curriculare. Această anchetă a avut atât funcție descriptivă, cât și explicativă, deoarece descrie distribuția problematicilor de studiu în eșantion și caută, în același timp, să explice relațiile dintre diferite variabile.

*Intensive:*

Observația sistematică la grupă; fișele de evaluare a progresului, fișele cu observațiile psihopedagogice, evaluarea portofoliilor copiilor.

### **6.4. Variabilele cercetării**

#### **a). Variabila independentă:**

Implementarea programului de intervenție formativă „Prinde-mă de mână” la preșcolarii din eșantionul experimental pe o perioadă dată (15 octombrie 2017 – 1 iunie 2018)

#### **b). Variabila dependentă:**

VD1. Nivelul de dezvoltare al competențelor sociale atins de către preșcolari, cu posibile efecte în succesul școlar, cuantificat prin frecvența și calitatea exprimării următorilor indicatori:

- ◇ relaționare socială
- ◇ comportament prosocial
- ◇ complianța la reguli

VD2. Nivelul de dezvoltare al competențelor emoționale atins de către preșcolari, cu posibile efecte în succesul școlar, cuantificat prin frecvența și calitatea exprimării următorilor indicatori:

- ◇ recunoașterea emoțiilor
- ◇ înțelegerea emoțiilor
- ◇ reglarea emoțională

## **6.5. Locul și perioada de desfășurare**

Cercetarea s-a desfășurat în Grădinița cu Program Prelungit „Universității Babeș-Bolyai”, care funcționează cu 10 grupe de copii, grupe constituite pe nivel de vârstă, dar aleatoriu în ceea ce privește distribuția pe genuri, urmărindu-se realizarea pe cât posibil a unui echilibru numeric între fete și băieți la fiecare grupă. Părinții copiilor provin din categorii sociale diverse, dar majoritatea cu un venit financiar peste medie, nivelul studiilor lor fiind preponderent „studii universitare”.

În cercetare au fost implicate 3 grupe de preșcolari, toate grupe mari, respectiv 90 de copii, ceea ce reprezintă 32 % din copiii înscriși în grădiniță.

### **Perioada de cercetare:**

Prima etapă a cercetării-acțiune a avut loc în perioada 15 octombrie 2017 – 15 iunie 2018.

- ◇ Etapa preexperimentală: 15 septembrie – 30 octombrie 2017;
- ◇ Etapa experimentului formativ: 15 octombrie 2017 – 1 iunie 2018;
- ◇ Etapa postexperimentală: 1 iunie 2018 – 15 iunie 2018.
- ◇ Etapa re-testării - 15 ianuarie-1 martie 2019

## **6.6. Eșantionarea participanților**

În vederea urmăririi obiectivelor și a verificării ipotezelor specifice formulate, au fost cuprinși în cercetare un număr de 90 de copii de la Grădinița cu Program Prelungit „Universității Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. Eșantionul prezentului studiu este alcătuit din preșcolari care frecventează grupa mare, aceștia urmând să fie observați și în clasa pregătitoare . Criteriile pentru selectarea acestor participanți au fost: disponibilitate părinților și a cadrelor didactice de a completa chestionarele, interesul cadrelor didactice de a implementa programul de intervenție la aceste grupe de copii. De asemenea, educatoarele

participante la studiu au o experiență de peste 10 ani în domeniu și au cel puțin gradul didactic II. Copiii au vârste între 5 și 6 ani, toți au frecventat grădinița, respectiv grupa mică și mijlocie, 57 au participat la programul de intervenție, ceilalți, 28, constituind grupul de control al studiului.

## **6.8. Tipul strategiei și designul cercetării**

În această secțiune ne-am referit la aspectele legate de designul cercetării (dimensiunea strategică a temei de cercetare delimitate), respectiv de: proiectarea strategiei de cercetare, fundamentarea și dezvoltarea programului de intervenție propus, colectarea rezultatelor, analiza și interpretarea riguroasă a acestora.

După natura problematicei abordate, acest demers investigativ este unul de tip practic-aplicativ, iar din punctul de vedere al direcției de abordare este unul longitudinal, el urmărind același eșantion în perioada de preșcolaritate (grupa mare) anul școlar 2017-2018 și în debutul perioadei școlarității (clasa pregătitoare) anul școlar 2018-2019.

Din punct de vedere procedural, cercetarea a implicat patru etape relevante: una de diagnoză, una de intervenție și una de post-testare la sfârșitul grupei mari și una de re-testare la începutul semestrului II, clasa pregătitoare. Având în vedere specificitatea problematicei investigate, cercetarea de față are o structură flexibilă, care se pretează cel mai bine pentru astfel de cercetări pedagogice.

Strategia de cercetare este longitudinală (întrucât a fost proiectată reevaluarea subiecților în clasa pregătitoare cu scopul de a evalua pe de o parte evoluția lor în timp, iar, pe de altă parte, stabilitatea/durabilitatea abilităților, competențelor dezvoltate).

Pentru această cercetare s-a optat pentru un design elementar intersubiecți.

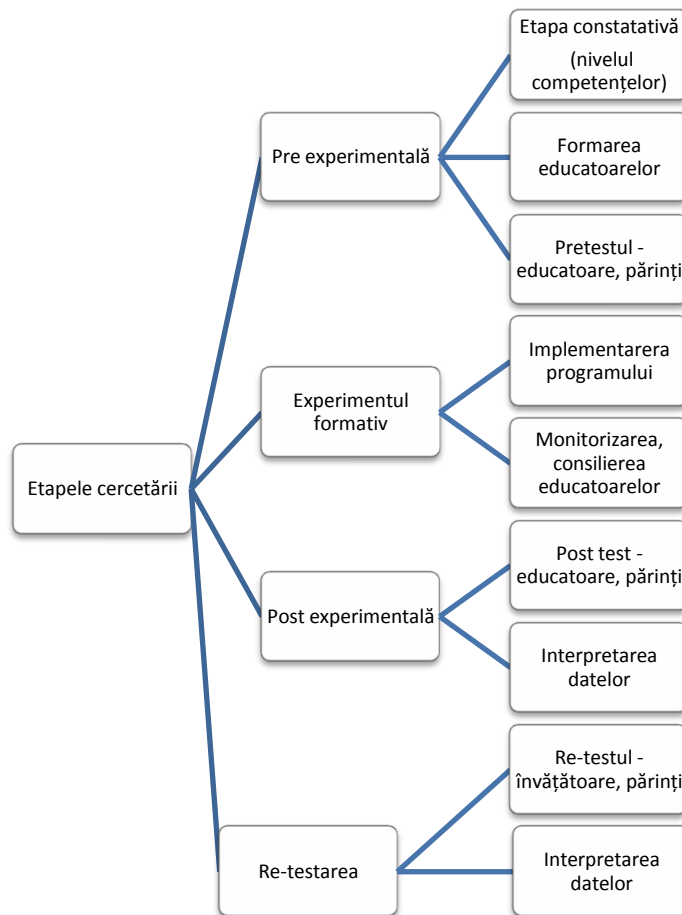


Fig.18. Etapele cercetării

## 6.9. Sistemul metodelor de cercetare utilizate

Metodologia cercetării reprezintă o secțiune importantă a designului cercetării întrucât respectând un algoritm standardizat prezintă radiografia fidelă a cercetării aplicative, fiind componenta operațională, flexibilă a strategiei cercetării. În cazul acestei cercetări, metodologia didactică include sistemul metodelor, tehnicilor și instrumentelor de:

- eșantionare;
- cercetare;
- implementare a programului de formare;
- monitorizare a evoluției nivelului de dezvoltare a competențelor urmărite;
- măsurare a datelor cercetării;
- prelucrare matematico-statistică și interpretare a datelor cercetării.

Sistemul metodelor de cercetare utilizate include:



1. Experimentul pedagogic
2. Ancheta pe bază de chestionar
3. Analiza documentelor curriculare
4. Observația sistematică

## **Capitolul 7. Prezentarea generală a Programului „Prinde-mă de mână”**

Programul de intervenție propus pentru dezvoltarea competențelor sociale, emoționale și de control comportamental are la bază două modele educaționale privind dezvoltarea acestor abilități:

1. Principiile teoriei lui Albert Ellis (1979) privind terapia rațional-emoțiv-comportamentală;
2. Modelul Piramidal pentru sprijinirea competențelor socio-emoționale la copii și tineri (L. Fox et al., 2003).

### **7.3. Scopul programului**

Optimizarea dezvoltării competențelor sociale și a competențelor emoționale ale copiilor preșcolari ca premise ale formării abilităților de autoreglare socio-emoțională și comportamentală pentru asigurarea unui debut favorabil în perioada școlarității.

### **7.4. Obiective specifice**

- Motivarea cadrelor didactice cu privire la implementarea unui program de intervenție privind optimizarea dezvoltării competențelor socio-emoționale și de control comportamental
- Analiza planificărilor de la grupele implicate în cercetare
- Alcătuirea eșantionului de conținut, constând în selectarea materialelor și elaborarea strategiilor folosite în fiecare etapă a programului zilnic la grupele experimentale

### **7.5. Criterii curriculare ale programului de intervenție**

Tabel 1. Criterii curriculare ale programului de intervenție

1. Denumirea programului: „Prinde-mă de mână”
2. Tipul programului: Program de intervenție privind optimizarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari

<p>3. Grupul țintă: Copii cu vârsta de 5-6 ani</p>	
<p>4. Curriculumul programului</p>	<p><b>4.1. Necesitatea programului (analiza de nevoi)</b></p> <p>Educația centrată pe copil trebuie privită ca o linie directoare a educației în general, iar nivelul și calitatea achizițiilor preșcolarelor depind de asigurarea unei stări de bine a acestora prin crearea unor contexte favorabile învățării. În acest context, programul își propune să dezvolte competențele sociale și emoționale ale acestora prin întreaga paletă de activități desfășurate în grădiniță.</p> <p>Premisa realizării acestui program este aceea că dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor relaționează direct cu o bună adaptare a acestora în perioada școlarității mici și poate fi un predictor al evoluției ulterioare a copilului privind reușita școlară.</p> <p><b>4.2. Scopul programului</b></p> <p>Optimizarea competențelor sociale și a competențelor emoționale ale copiilor preșcolari ca premise ale dezvoltării abilităților de reglare emoțională și autocontrol comportamental pentru asigurarea premiselor succesului școlar</p> <p><b>4.3. Obiectivele programului</b> (obiective stabilite conform <i>Reperelor fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani din 2010</i>)</p> <p>1. Pentru dezvoltarea competențelor sociale (61-84 luni):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Inițierea unor interacțiuni pozitive cu adulții și cu copiii de vârstă apropiată</li> <li>b. Manifestarea comportamentelor prosociale</li> <li>c. Manifestarea complianței la reguli</li> <li>d. Acceptarea/respectarea diversității</li> </ul> <p>2. Pentru dezvoltarea competențelor emoționale (61-84 luni):</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Formarea unei imagini pozitive de sine ca ființă unică</li> <li>b. Utilizarea unor strategii de autoreglare emoțională</li> <li>c. Alfabetizare emoțională prin recunoașterea propriilor emoții și ale celor din jur și cauzele acestora – oferind un răspuns adecvat</li> <li>d. Exprimarea verbală și nonverbală a emoțiilor primare sau complexe;</li> </ul>
	<p><b>4.4. Competențe formate</b></p> <p>Competențe sociale generale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Abilități de interacțiune cu adulții și copii de vârstă apropiată</li> <li>b. Capacitatea de a-și asuma responsabilități, participarea la negocierea și luarea deciziilor</li> <li>c. Complanța la reguli</li> <li>d. Acceptă diversitatea</li> </ul>
	<p>Competențe emoționale generale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Are o imagine de sine pozitivă ca ființă unică</li> <li>b. Folosește strategii de autoreglare emoțională</li> <li>c. Alfabetizare emoțională prin recunoașterea propriilor emoții și ale celor din jur și cauzele acestora, oferind un răspuns adecvat</li> <li>d. Recunoaște și exprimă adecvat verbal și nonverbal emoții primare sau complexe</li> </ul> <p><b>4.5. Categoriile de activități</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Activități de dezvoltare personală (rutine, tranziții, activități din perioada după-amiezii)</li> <li>2. Jocuri și activități liber alese</li> <li>3. Activități pe domenii experiențiale</li> </ol>

## 7.6. Planificarea activităților în cadrul programului

În funcție de programul zilnic prevăzut de *Planul de Învățământ în Curriculumul pentru învățământ preșcolar* (2008):

Activități de dezvoltare personală (rutine, tranziții etc.)

Jocuri și activități liber alese

Activități pe domenii experiențiale

## **7.7. Evaluarea inițială a copiilor**

S-a realizat pe baza *Fișei pentru aprecierea progresului individual al copilului înainte de înscrierea în clasa pregătitoare*, a *Caietului cu observații psihopedagogice*, ambele instrumente elaborate de Ministerul Educației și a portofoliilor copiilor.

Abilitățile sociale și emoționale ale copiilor de vârstă preșcolară au fost evaluate prin aplicarea instrumentelor de screening de pe Platforma de Evaluare a Dezvoltării copiilor de la 3 la 7 ani (PEDa, Miclea, Balaj, Porumb, Porumb & Porumb, 2010). În această cercetare s-au folosit scalele de evaluare a competențelor sociale, competențelor emoționale și a competențelor cognitive pentru copii de 5-7 ani, completate de părinții copiilor cuprinși în studiu și de educatoarele participante la cercetare.

Platforma de Evaluare a Dezvoltării (PED a) a fost validată în România în anul 2010 în scopul evaluării complexe pe domeniile de dezvoltare ale copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 7 ani și a fost folosită ca instrument în cadrul cercetării, cu drept de utilizare sub licență.

## **7.8. Strategii de formare utilizate**

Înainte de demararea programului de intervenție educatoarele au participat la 6 întâlniri de câte 2 ore, în cadrul cărora le-au fost prezentate o serie de metode și tehnici didactice specifice (principiile educației rațional-emoțiv-comportamentale, modelul ABC, Modelul Piramidal pentru sprijinirea competențelor socio-emoționale la copii), care, îmbinate în mod creativ, au dus la atingerea obiectivelor privind dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale copiilor. De asemenea educatoarele participante la studiu au o experiență de peste 10 ani în domeniu și au cel puțin gradul didactic II.

### **Metode și tehnici de instruire**

1. metoda expozitivă
2. jocul de rol
3. conversația
4. explicația
5. exercițiul

6. jocul
7. dezbateră
8. studiul de caz

## **7.9. Modalități de organizare și desfășurare a activităților**

Activitățile din cadrul programului se vor desfășura pe parcursul întregului proces instructiv-educativ, atât frontal cât și pe grupuri mici sau individual.

În ceea ce privește programul conceput și implementat, acesta urmărește formarea și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale și are ca fundament teoretic educația rațional-emoțională și comportamentală și Modelul Piramidal de sprijinire a acestor competențe. Intervenția s-a desfășurat zilnic pe parcursul a șapte luni (noiembrie 2017- iunie 2018), fiind desfășurat de cadrele didactice de la grupe cu întregul colectiv de copii, punctual sau general folosindu-se toate oportunitățile apărute pe parcursul programului copiilor.

Programul s-a folosit de conținuturile deja planificate de cadrele didactice și de materialele existente pe piață și în dotarea unității de învățământ, valorificându-le în direcția formării și a dezvoltării competențelor socio-emoționale pe baza strategiilor propuse și a întrebărilor personalizate. În plus, programul include povești, poezii, cântece, jocuri educative cu conținut specific obiectivelor propuse și valorificate tot prin diferite modalități.

Pentru realizarea obiectivului general propus, programul este structurat în două părți:

- 1). -activități ce urmăresc formarea unor abilități de interacțiune cu adulții, colegii și dezvoltarea comportamentelor pro-sociale;
- 2). -activități ce urmăresc dezvoltarea conceptului de sine, autocontrolul emoțional și dezvoltarea expresivității emoționale.

*Categoria de activitate: Activități de dezvoltare personală*

### **a. Încurajarea interacțiunii cu adulții**

#### **Jocuri și activități formative propuse:**

„Privește, vorbește, răspunde!”; „Tu întrebi, eu răspund”; „Cine mă ajută?”; „Am voie, nu am voie”; „Batista fermecată” etc.

Secvențe de activități

#### **1. Primirea copiilor la grădiniță**

Pentru construirea unei relații pozitive cu copilul interacțiunea cu acesta debutează la primirea acestuia în grupă și are un anumit specific:

- Fiecare copil este salutat pe nume, la ușă.
- Se poartă o scurtă conversație cu el (cum se simte, cum și-a petrecut după-amiaza anterioară, ce îi face animalul preferat sau orice alte întrebări care l-ar provoca să povestească);
- Acesta este ascultat cu atenție și apreciat atunci când povestește întâmplări, descrie ceva sau explică un fenomen;
- Se oferă complimente și încurajări.

### ***Implementarea modelului piramidal de sprijinire a competențelor socio-emoționale***

Educatorele de la grupele experimentale vor avea în vedere următoarea abordare:

Nivel 1:

În fiecare dimineață educatoarea îi întâmpină pe copii și părinți în ușa sălii de grupă și stă de vorbă cu fiecare copil și părinte (dintre aceia care sunt disponibili pentru interacțiune!). Discută cu copiii despre evenimentele de acasă și încheie cu două-trei propoziții despre programul zilei în curs. Educatoarea este angajată în cultivarea unei relații de susținere pentru fiecare copil.

Nivel 2:

Sala de grupă este amenajată pentru a promova interacțiunea socială. Sunt pregătite centre de interes, unde copiii au libertatea de-a decide cu care jucării se vor juca sau cu ce colegi vor prefera să colaboreze. De asemenea au posibilitate să-și schimbe locul, trecând într-o zi pe la mai multe centre .

Când copiii întâmpină dificultăți, educatoarele examinează mai întâi mediul pentru a se asigura că problemele nu se datorează aranjamentului sălii sau modului de structurare a activității.

Nivel 3:

Câțiva copii din sală par să aibă nevoie de instrucțiuni pentru jocul cu colegii, să exprime coping de furie și dezamăgire sau să prezinte dificultăți în rezolvarea de probleme.

Activitățile planificate și strategiile pe care le utilizează cadrele didactice înlesnesc achiziția abilităților socio-emoționale și îi ajută pe copii să facă progrese.

Adeseori, la acest nivel, poate fi dezvoltată colaborarea cu profesorul consilier, fie pentru adaptarea strategiilor și activităților la nevoile de dezvoltare ale copiilor, fie pentru implementarea tehnicilor la nivelul grupului. Acesta este nivelul a care se folosește cel mai frecvent Modelul ABC.

Nivel 4:

Deși majoritatea copiilor se descurcă bine, în această etapă, cadrele didactice pot să își manifeste temerile privind comportamentul anumitor copii și discută cu consilierul despre cele mai potrivite strategii și metode pentru a satisface nevoile acelor copii care au nevoie de un program individualizat de sprijin. Acest program va fi elaborat de profesorul consilier pe baza unei analize atente.

Au fost identificate cazuri care au avut nevoie de astfel de intervenții (un copil cu întârziere în dezvoltarea limbajului – 4 ani și 11 luni; un alt băiețel cu comportament agresiv – T. 5 ani; al treilea copil cu stereotipii de limbaj și evitarea contactului vizual – R. 5 ani și 2 luni; și cel de-al patrulea copil cu dificultăți de autocontrol și comportament hiperactiv – C. 5 ani).

## Capitolul 8. Rezultatele cercetării și interpretarea datelor

Ipoteza de la care a pornit cercetarea este aceea că optimizarea dezvoltării competențelor socio-emoționale la preșcolari va influența semnificativ nivelul de dezvoltare al acestora oferind premisele succesului școlar.

### 8.3. Distribuția participanților la studiu

#### Distribuția participanților la studiu în funcție de gen

Tabel 7. Distribuția participanților la studiu în funcție de gen

		Frecvența	Percent
Valid	Feminin	50	58.8
	masculin	35	41.2
	Total	85	100.0

#### Distribuția participanților la studiu în funcție de grup (experimental/ de control)

Tabel 8. Distribuția participanților la studiu în funcție de grup (experimental/de control)

		Frecvență	Procent
Valid	Experimental	58	68.2
	Control	27	31.8
	Total	85	100.0

Tabel 9. Statistici descriptive pentru scorurile variabilelor competențe sociale, competențe emoționale și competențe cognitive.

	Valoare Minimă	Valoare maxima	M	SD
SCC_E_pre	40.00	125.00	94.4941	20.39294
SCC_E_po	78.00	125.00	112.3059	11.95430
SCE_E_pre	38.00	90.00	67.0353	12.24010
SCE_E_po	49.00	90.00	80.2824	8.61147
SCS_E_pre	54.00	119.00	91.5059	14.74677
SCS_E_po	64.00	123.00	107.7412	11.41339
SCC_P_pre	49.00	100.00	84.9529	9.80149
SCC_P_po	70.00	100.00	92.2471	7.19111
SCE_P_pre	46.00	84.00	70.0118	7.97689
SCE_P_po	57.00	90.00	76.9882	8.18171
SCS_P_pre	58.00	110.00	90.9529	12.01379
SCS_P_po	77.00	112.00	99.4235	9.94673
Valid N (listwise)				

*Nota:*  $N = 85$ ,  $M =$  media,  $SD =$  abaterea standard

#### 8.4. Analiza relației dintre scorurile pre-test și post-test

Cu toate că s-a încercat derularea unei analize ANOVA cu măsurători repetate, care permite introducerea simultană în ecuația statistică a factorilor „timp” (pretest/posttest) și



„grup” (experimental/de control), s-a constatat că este încălcată asumptia sfericității. În consecință, s-a procedat la prelucrarea secvențială a datelor.

În prima etapă au fost inspectate diferențele dintre mediile scorurilor pre-test și post-test atât pentru evaluarea părinților, cât și a educatorilor pentru a analiza dacă au existat diferențe semnificative statistic între scorurile obținute în T1 și cele obținute în T2, pe întreg eșantionul de participanți grup experimental și grup de control (GE+GC) pentru a exclude ipoteza că aceste diferențe se datorează altor factori, ca *timp sau dezvoltare*.

Astfel s-a testat dacă aceste diferențe se mențin semnificative pentru grupul de control versus grup experimental efectuându-se o comparație a diferențelor de scor T2-T1, între cele două grupuri.

A doua etapă a vizat investigarea diferențelor de grup (experimental/de control) dintre mediile scorurilor.

În continuare sunt descrise procedurile statistice și rezultatele obținute. Toate analizele statistice au fost efectuate în programul IBM SPSS 20.0 (2011).

Pentru a inspecta relația dintre scorurile pre-intervenție (pre-test) și post-intervenție (post-test), inițial a fost calculată matricea de corelații bivariante, pentru fiecare dintre variabilele de interes competențe cognitive, competențe emoționale și competențe sociale. Ulterior, pentru a testa diferențele dintre scorurile obținute de participanți în etapele pre/post intervenție, a fost utilizat Testul *t* pentru eșantioane perechi (eng. Paired t-test).

*a) Analiza de corelație bivariată*

Tabel 10.

Rezultatele analizei de corelație Pearson a scorurilor pre-test și post-test

Variabila testată (pre/post test)	<i>r</i>	<i>P</i>
<b>Raportări educatori</b>		
Competențe sociale(SCS_E)	.77	<.001
Competențe cognitive(SCC_E)	.69	<.001
Competențe emoționale(SCE_E)	.77	<.001
<b>Raportări părinte</b>		
Competențe sociale(SCS_P)	.77	<.001
Competențe cognitive(SCC_P)	.61	<.001
Competențe emoționale(SCE_P)	.75	<.001

*Notă.*  $r$  = coeficient de corelație Pearson,  $p$  = nivelul semnificației statistice

Rezultatele analizei de corelație Pearson au evidențiat relații de asociere de intensitate puternică ( $r > .70$ ,  $p < .001$ ) între scorurile variabilelor testate, atât pentru raportările educatorilor, cât și pentru raportările părinților.

Tabelul 11.

Rezultatele analizei diferențelor mediilor scorurilor obținute de participanți în etapa pre/post intervenție

Variabila testată pre/post intervenție	<i>M</i>	<i>SD</i>	Media <i>SE</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<b>Raportări educatori</b>						
Competențe cognitive (SCC)	17.81	14.87	1.61	11.03	<.001	1.06
Competențe emoționale (SCE)	13.24	7.78	.84	15.68	<.001	1.25
Competențe sociale (SCS)	16.23	11.08	1.20	13.50	<.001	1.23
<b>Raportări părinți</b>						
Competențe cognitive (SCC)	7.29	7.80	.84	8.62	<.001	.84
Competențe emoționale (SCE)	6.97	5.75	.62	11.18	<.001	.86
Competențe sociale (SCS)	8.47	7.75	.84	10.06	<.001	.76
<i>Notă.</i> <i>M</i> = media; <i>SD</i> = abatere standard; <i>SE</i> = eroare standard, <i>t</i> = statistici ale testului t, df (grade de libertate) = 84, <i>p</i> = nivelul semnificației statistice; <i>d</i> = mărimea efectului						

Rezultatele statistice prezentate în Tabelul 11. sugerează că în urma participării la intervenție, s-a observat o îmbunătățire a scorurilor privind competențele: emoționale, sociale și cognitive a copiilor preșcolari. Rezultatele analizei statistice susțin efectul pozitiv al intervenției asupra competențelor enumerate anterior, atât pentru raportările educatorilor cât și pentru raportările părinților.

Coeficienții *d* au evidențiat mărimi mari ale efectului pentru scorurile variabilelor testate, conform recomandărilor de interpretare descrise de Cohen (1977). S-a înregistrat un singur coeficient de valoare medie al mărimii efectului, pentru nivelul competențelor sociale, raportat de părinți (SCS\_P). Așadar, rezultatele obținute nu au doar semnificație statistică ci și practică, evidențiind (cu preponderență) diferențe de magnitudine mare în ceea ce privește

nivelul competențelor copiilor înregistrat în etapa inițială a studiului și nivelul competențelor înregistrat în etapa finală.

Acest lucru ar putea fi interpretat prin faptul că într-o perioadă de timp de șase luni, în care grupul de control (GC) a beneficiat de activități de învățare conform curriculumului preșcolar, iar grupul experimental (GE) a beneficiat pe lângă acestea și de activități specifice propuse prin programul de intervenție, a avut loc un progres semnificativ privind achizițiile la nivelul tuturor competențelor urmărite la întreg eșantionul participant la studiu.

Rezultatele au demonstrat existența unor diferențe semnificative între aprecierile educatorilor și ale părinților la competențele emoționale vizate de chestionare (înțelegerea emoțiilor, exprimarea emoțiilor, reglarea emoțiilor), la competențele sociale (relaționare socială, comportament prosocial, complianța la reguli), cât și la competențele cognitive în etapele de pre și post test ale intervenției.

Aceasta înseamnă că dezvoltarea competențelor emoționale, competențelor sociale și a competențelor cognitive se realizează și se transpune în ambele contexte (educațional și familial) ceea ce demonstrează capacitatea de transfer a comportamentelor socio-emoționale învățate în mediul familial, în cel educațional și invers.

În etapa a doua s-a vizat investigarea diferențelor de grup (experimental/de control) dintre mediile scorurilor, tocmai pentru a se evidenția efectul pozitiv al intervenției asupra grupului experimental (GE). Nu în ultimul rând, au fost testate diferențele de medie a scorurilor, în funcție de gen și în funcție de sursa raportărilor (educator/părinte).

## **8.5. Analiza relației dintre scorurile pre-test și post-test între cele două grupuri**

O analiză One-way ANOVA a fost efectuată pentru a determina dacă există diferențe semnificative statistic între mediile scorurilor celor două grupuri, grup experimental (GE) și grup de control (GC)– variabila independentă, pentru variabilele (dependente): competențe emoționale, competențe sociale și competențe cognitive atât pentru raportările educatorilor cât și pentru raportările părinților.

Tabel 14.

Rezultatele analizei ANOVA a diferențelor de scor pre-test/post-test între grupul experimental și grupul de control

	df (1,2)	F/ Welch	P	$\omega^2$
<b>Raportări educatori</b>				
Diferență SCC	1, 82.35	37.65	.000	.21
DiferențăSCE	1, 71.79	56.29	.000	.32
DiferențăSCS	1, 77.90	62.49	.000	.33
<b>Raportări părinte</b>				
DiferențăSCC	1,83	7.80	.006	.07
DiferențăSCE	1,83	43.20	.000	.33
DiferențăSCS	1,83	22.00	.000	.20
<i>Notă.</i> df = grade de libertate, $\omega^2$ =coeficientul de mărimea efectului (Omega), pentru variabilele marcate cu gri au fost raportate rezultatele statistice Welch				

În ceea ce privește *raportările educatorilor*, rezultatele (Tabelul 14) au arătat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri, experimental și de control, ale diferenței de scor pre-test/post-test pentru competențele cognitive, grupul experimental înregistrând scoruri semnificativ mai mari ( $M = -22.60$ ,  $SE = 1.97$ ), comparativ cu grupul de control ( $M = 7.51$ ,  $SE = 1.47$  1.50),  $F(1, 82.35) = 24.16$ ,  $p < .001$ . Rezultate similare au fost obținute și pentru variabilele: competențe emoționale,  $F(1, 71.79) = 56.29$ ,  $p < .001$  și competențe sociale,  $F(1, 77.90) = 62.49$ ,  $p < .001$ .

De asemenea, în ceea ce privește *raportările părinților*, grupul experimental a înregistrat medii ale scorurilor semnificativ (statistic) mai mari, comparativ cu grupul de control, pentru toate variabilele testate: competențe cognitive, competențe emoționale și competențe sociale,  $p < .05$ . În Tabelul 14 pot fi consultați coeficienții statistici obținuți. În baza rezultatelor obținute (Tabelul 14), s-a concluzionat că participarea la intervenție a contribuit la dezvoltarea competențelor: emoționale, sociale și cognitive.

Mai jos, figurile 34-39 redau grafic media diferențelor de scor (pre/post-test) pentru cele două grupuri (experimental și de control).

Următoarea etapă a analizei statistice a urmărit calcularea coeficienților Omega de mărime a efectului. Rezultatele (Tabelul 14) au evidențiat coeficienți cu valori  $\omega^2 > .14$ , prag care corespunde unei mărimi mari a efectului, conform recomandărilor de interpretare oferite de Field (2013). Rezultatul sugerează că intervenția a avut un impact de magnitudine mare, asupra competențelor cognitive, emoționale, sociale și de autonomie personală a grupului participant.

Coeficienții de mărime a efectului sugerează ca rezultatele obținute în urma analizelor statistice au, dincolo de semnificația statistică și semnificație practică, fiind înregistrate diferențe mari, spus în limbaj comun, între progresul celor două grupuri, măsurat prin raportări ale educatorilor și ale părinților. de la etapa testării inițiale la etapa testării finale .

În concluzie, rezultate obținute în urma procesărilor statistice (pre-test/post-test, grup experimental/grup de control) a datelor susțin efectele pozitive, multiple ale intervenției, pentru toți indicatorii vizați: cognitivi, comportamentali, social, emoționali.

## 8.6. Analiza de regresie multiplă

O analiză de regresie multiplă a fost efectuată pentru a testa efectul predictiv al achizițiilor din domeniul competențelor sociale și al competențelor emoționale asupra celor din domeniul competențelor cognitive. Pentru analiza de regresie s-au utilizat *diferențele de scor = scoruri post-test- scoruri pre-test*, atât pentru raportările educatorilor, cât și ale părinților.

- A. **Raportările educatorilor:** Cele două variabile independente (competențe sociale și competențe emoționale) au prezis semnificativ competențele cognitive și au explicat un procent de 56% din varianța variabilei dependente (competențe cognitive),  $F(2,82) = 53.87, p < .001$ . Ambele variabile predictor, respectiv competențe emoționale ( $\beta = .48, p < .001$ ) și competențe sociale ( $\beta = .33, p = .001$ ), au contribuit semnificativ statistic la explicarea variabilei criteriu, competențele cognitive.
- B. **Raportările părinților:** Cele două variabile independente (competențe sociale și competențe emoționale) au prezis semnificativ competențele cognitive și au explicat un procent de 27% din varianța variabilei dependente (competențe cognitive),  $F(2,82) = 16.52, p < .001$ . Ambele variabile predictor, respectiv competențe emoționale ( $\beta = .36, p < .001$ ) și competențe sociale ( $\beta = .23, p = .001$ ), au contribuit semnificativ statistic la explicarea variabilei criteriu, competențele cognitive.

În concluzie, atât din scorurile bazate pe raportările educatorilor cât și din cele bazate pe raportările părinților reiese că creșterea scorurilor competențelor emoționale și a celor sociale reprezintă un predictor semnificativ al creșterii scorurilor competențelor cognitive.

## **8.7. Concluzii**

Studiul de față s-a dorit să fie un răspuns la nevoia de pune mai mult accent pe dezvoltarea inteligenței emoționale încă din perioada preșcolară. Mai sunt educatori care cred că misiunea majoră a sistemului de învățământ este să dezvolte abilitățile preacademice (scris, citit, socotit) ale copiilor, privind educația socio-emoțională cu scepticism, fiind considerată în afara obiectivelor majore ale activității preșcolare și școlare. Argumentele pe care se sprijină această atitudine scot în evidență nevoia cadrelor didactice de a-și concentra efortul pe performanțele academice deoarece timpul este limitat și insuficient pentru a se adresa altor probleme, cum ar fi competențele socio-emoționale, în pofida avantajelor pe care le oferă. Odată cu creșterea numărului de studii în domeniu care atestă faptul că abilitățile emoționale și sociale ale copilului reprezintă factor primordial de obținere a *succesului academic* s-a observat o creștere a interesului pentru dezvoltarea și implementarea unor astfel de programe. Studiile ne demonstrează ca inteligența emoțională corelează pozitiv atât cu performanțele școlare cât și cu cele profesionale (Elias et al., 1997).

## **8.8. Rezultatele cercetării în urma retestării**

Cercetarea de față fiind una longitudinală s-a efectuat re-testarea participanților la studiu după șapte luni de la încheierea intervenției. Scopul propus a fost verificarea și compararea nivelului competențelor sociale și emoționale optimizate prin programul „Prinde-mă de mână” aplicat în grădiniță în privința stabilității acestora în timp. Trebuie precizat faptul că respondenții au fost învățătoarele de la clasele unde învață copiii participanți la studiu și părinții acestora. Scalele de evaluare folosite au fost cele folosite și în etapele de pretest și posttest PEDa, scalele pentru competențele emoționale, sociale și cognitive.

## 8.9. Statistici descriptive

Pornind de la rezultatele obținute anterior, care au indicat o creștere semnificativă statistic (de la etapa pre-test la etapa post-test) a scorurilor competențelor, emoționale, sociale și cognitive ale participanților din grupul experimental, s-a verificat măsura în care creșterea înregistrată pentru aceste competențe s-a menținut în timp. Astfel, s-a formulat următoarea întrebare de cercetare:

*În ce măsură creșterea competențelor, emoționale, sociale și cognitive înregistrată pe termen scurt de către participanții programul la intervenție se menține pe termen mediu?*

Pentru a răspunde întrebării de cercetare, am efectuat noi măsurători (etapa de re-testare, sau follow-up) ale abilităților investigate în această cercetare doctorală, la un interval de 7 luni de la etapa post-test. Ulterior, s-au efectuat o serie de analize statistice One-way ANOVA cu măsurători repetate. În urma inspectării rezultatelor testului Mauchly s-a constatat că asumția sfericității a fost încălcată ( $p < .05$ ), așadar rezultate subsecvente au fost interpretate și raportate cu corecția Greenhouse-Geisser. Adicional, a fost testată statistic interacțiunea factorilor gen și timp, pentru a verifica dacă evoluția scorurilor obținute de participanți în cele trei etape distincte ale studiului (pre-test –T1, post-test-T2, re-testare-T3) diferă în funcție de gen. Nu în ultimul rând, au fost derulate o serie de analize One-way ANOVA pentru a compara mediile diferențelor de scor obținute de grupul experimental și grupul de control. În continuare sunt prezentate detaliat rezultatele obținute.

Tabel 15.

Valori minime/maxime, medii și abateri standard ale scorurilor obținute de grupul experimental în etapa re-testării (N = 56)

Variabilă	Valoare min.	Valoare max.	M	SD
<i>Raportări educatori</i>				
Competențe cognitive	84	125	106.55	8.77
Competențe emoționale	64	90	77.25	7.05
Competențe sociale	85	120	100.95	7.71
<i>Raportări părinți</i>				

Competențe cognitive	78	100	91.73	6.09
Competențe emoționale	60	80	73.11	4.97
Competențe sociale	75	110	97.11	7.78

Rezultatele prezentate anterior descriu varianța factorilor investigați în cadrul aceleiași eșantion de participanți, respectiv grupul experimental (*eng.* within subjects). În următoarea etapă a analizei statistice am efectuat o serie de analize One-Way ANOVA (Welch), în care am comparat evoluția scorurilor (de la etapa post-test –T2 la etapa re-testării-T3) obținute de participanții celor două grupuri, experimental și de control (*eng.* between subjects). Această analiză a fost efectuată pentru a înțelege mai profund evoluția pe termen mediu a nivelului competențelor, emoționale, sociale și cognitive ale celor două grupuri individuale (experimental și de control) și pentru a delimita mai clar efectele intervenției pe termen mediu, la 7 luni de la încheiere. În acest sens, a fost calculată o nouă variabilă, respectiv variabila  $Diferență\_final = scor\ T3 - scor\ T2$ . Rezultatele detaliate sunt disponibile în Tabelul 16.

Rezultatele analizei comparative a mediilor diferențelor de scor T3- T2 ale grupului experimental și grupului de control

Diferență T3-T2	<i>F</i>	df1	df2	<i>p</i>
Raportări educatori				
Competențe emoționale	4.85	1	39.15	.03
Competențe sociale	1.56	1	35.97	.22
Raportări părinți				
Competențe emoționale	8.29	1	41.59	.006
Competențe sociale	1.30	1	38.72	.26

Analizând rezultatele (Tabelul 16) s-a constatat că media diferenței scorurilor diferă semnificativ statistic între grupul experimental și cel de control doar pentru competențele emoționale, atât pentru raportările educatorilor,  $p < .05$ , cât și ale părinților,  $p = .006$ . Așadar,



participarea la intervenție a avut efecte pozitive asupra nivelului competențelor, emoționale și sociale pe termen scurt, **pe termen mediu, nivelul competențelor emoționale al participanților la program a fost semnificativ mai mare decât al copiilor care nu au participat la intervenție.** Pe de altă parte, **pe termen mediu** (la 7 luni de la încheierea intervenției) **nivelul competențelor sociale al participanților la program nu a fost semnificativ mai mare, comparativ cu cel al copiilor care nu au participat la programul de intervenție.** Diferențele nesemnificative statistic (Tabelul 16) între cele două grupuri (control, experimental) pe termen mediu pot sugera atât un ușor declin al nivelului competențelor sociale ale participanților din grupul experimental, ca urmare a retragerii intervenției, cât și dezvoltarea mai accelerată a acestor abilități în rândul participanților din grupul de control, ca urmare a maturizării biologice și a altor factori intervenienți. Cele două procese menționate anterior ar putea să justifice îngustarea diferențelor - pe termen mediu - dintre nivelul competențelor sociale ale participanților din cele două grupuri investigate, control și experimental.

În concluzie, toate aceste rezultate privite împreună sugerează că intervenția a avut efecte pozitive asupra competențelor emoționale și sociale ale copiilor participanți, indiferent de gen, dar pentru a menține câștigurile intervenției pe termen mediu (și lung), este necesară o intervenție extinsă în timp, luând în considerare posibilitatea implementării unui astfel de program chiar de la grupa mică (3-4 ani).

### **8.11. Valorificarea datelor cercetării din perspectiva abordării acestora ca premise ale succesului școlar**

Am definit sintagma de *succes școlar* în parte teoretică a acestei cercetări ca un concept complex, multifacetat și determinat de o serie de factori interni și externi, care acționează concomitent sau succesiv și condiționează rezultatele învățării, urmărind atingerea unei finalități educaționale.

Completăm aici prin a aduce în atenție și noțiunea de „premisă” așa cum este definită în Dictionarul explicativ al limbii române (DEX 2009, pag.142 ) ca : „fiecare dintre propozițiile inițiale ale unui raționament, din care se deduce concluzia; sau „idee de bază, punct de plecare.”

De-a lungul acestei cercetări am urmărit să determinăm în ce măsură optimizarea competențelor socio-emoționale influențează premisele succesului școlar al copiilor participanți la studiu. Încercăm acum să valorificăm datele cercetării pentru elaborarea unei concluzii în această privință, pornind de la definirea rezultatelor învățării la preșcolari în viziunea specialiștilor în domeniu. Acestea sunt descrise ca un ansamblu de achiziții și modificări datorate maturizării dar și acumulării de cunoștințe, abilități, comportamente ca urmare a parcurgerii unui program educațional. Acestea se materializează în „prestația, performanțele, competența și conduita preșcolariilor” (Bocoș, Avram, Catalano, Someșan, 2009, p.121). Acestea se dezvoltă progresiv prin creșterea complexității lor. Dacă *prestația școlară* este rezultatul cel mai simplu al activității lui și ne arată doar *ce face* preșcolarul, nivelul următor *performanța școlară* este un rezultat școlar mai complex și evaluabil pe o perioadă mai lungă de timp, arătând *ce știe să facă* preșcolarul. Performanța învățării este doar despre ceea ce reușește să facă preșcolarul în prezent nu are dimensiune predictivă. Mergând la următorul nivel, cel al competențelor, este necesar să stabilim că la vârsta preșcolărității acestea se pot dezvolta doar parțial datorită nivelului de dezvoltare al copiilor. Aceiași specialiști definesc competențele ca fiind „ansambluri integrate de cunoștințe, capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme/situații.” (Bocoș et al., 2009 p.125).

De asemena autorii subliniază faptul că singurele semne observabile și chiar măsurabile, uneori, sunt comportamentele unui copil, care ar putea fi considerate o bază de referință pentru performanțele școlare, desigur ținând cont de influențele datorate maturizării copiilor și învățării. (Bocoș et al., 2009)

În cercetarea de față instrumentele folosite pentru evaluarea preșcolariilor, pe lângă chestionarele din PEDa, au fost *Fișele de apreciere a progresului preșcolarului individual al copilului înainte de înscrierea în clasa pregătitoare*, *Fișele de observații psihopedagogice* și portofoliile copiilor. În clasa pregătitoare instrumentele de evaluare sunt asemănătoare: *Fișele de înregistrare a progresului elevilor în clasa pregătitoare*, *Fișele de observații psihopedagogică* și portofoliile copiilor. Datorită faptului că în ambele etape, preșcolăritate și clasa pregătitoare fișele de înregistrare a progresului copiilor se bazează pe *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea copilului de la naștere până la șapte ani* elaborate în colaborare cu UNICEF în anul 2010, și făcând precizarea că la această vârstă nu se acordă

calificative, considerăm că o analiză comparativă privind aprecierea cadrelor didactice privind comportamente dobândite de copii privind toate domeniile de dezvoltare ne oferă o imagine de ansamblu asupra nivelului de însușire a competențelor urmărite. Desigur aceste date sunt corelate cu rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor PEDa în cele trei etape ale studiului.

În urma analizării acestor *Fișe de evaluare a progresului copilului* în etapa de finalizare a grupeii mari și în cea de finalizare a semestrului întâi clasa pregătitoare se observă o bună integrare a copiilor în etapa școlarității, cele mai multe aprecieri ale învățătoarelor privind copiii participanți la studiu au fost comportament „realizat” sau „în curs de realizare”. Făcând o comparație între rezultatele înscrise pe fișele de evaluare ale progresului cele cu care au venit copiii de la grădiniță unde cele mai multe comportamente erau evaluate ca fiind „comportament atins”, foarte puține „comportament în dezvoltare” și cele pe care ni le-au pus la dispoziție o parte din învățătoarele copiilor participanți la studiu, am observat o corelație între datele raportate de cele două cadre didactice care au evaluat copilul.

De asemenea, în urma discuțiilor avute cu învățătoarele, pe baza descrierilor pe care ni le-au oferit, copiii dețin competențe emoționale, sociale și cognitive corespunzătoare unei bune integrări la școală. În urma acestor rezultate putem să concluzionăm că o pregătire de bună calitate în perioada preșcolarității care să vizeze atât dezvoltarea competențelor sociale și emoționale cât și formarea unor abilități preacademice de nivel superior vor conduce la asigurarea premiselor succesului școlar, ținând cont de toți factorii implicați în acest proces complex.

## **Capitolul 9. Concluzii**

Lucrarea de față se constituie ca un studiu longitudinal, urmărind trei linii de dezvoltare – optimizarea competențelor sociale și a competențelor emoționale prin aplicarea unui program de intervenție, o investigație care să evalueze viziunea practicienilor din învățământul primar (cu o bună expertiză și experiență în domeniu) despre prerechizitele necesare la debutul școlarității, respectiv rolul competențelor și abilităților menționate în asigurarea unei adaptări optime a copiilor preșcolari pentru asigurarea premiselor obținerii succesului școlar. Investigarea nivelului de dezvoltare a acestor competențe este posibilă atât prin observarea sistematică de către educatoare a copiilor, surprinzând dinamica evoluției lor prin practici de socializare și urmărind relaționarea competențelor socio-emoționale cu cele

cognitive prin aplicarea unui program de intervenție formativ, cât și prin investigarea gradului de educabilitate a acestor competențe în urma implementării programului în contextul educațional al preșcolarului. Anii preșcolarității – datorită unei plasticități neuronale ridicate a copiilor de această vârstă – reprezintă un moment ideal pentru intervenții preventive și educaționale, menite să promoveze dezvoltarea social-emoțională și a abilităților de reglare emoțională și comportamentală. O serie de programe validate și implementate deja în întreaga lume și-au dovedit eficiența pentru însușirea și dezvoltarea competențelor social-emoționale ale copiilor preșcolari, aducând contribuții importante prin noile capacități dobândite de copii privind integrarea în colectivitate, comportamentele prosoziale, reglarea emoțională și achiziții ale abilităților preacademice în etapa premergătoare debutului școlar. Aceste programe model oferă dovezi că instruirea sistematică și gestionarea pozitivă a comportamentului pot îmbunătăți dezvoltarea socială, emoțională și pot promova stare de bine între copiii preșcolari.

Instrumentele de evaluare a comportamentelor sunt bazate pe cercetări internaționale complexe din ultimele decenii și sunt normate pe etapa de vârstă vizată. De asemenea, ele au fost standardizate pentru populația din România. Scalele de evaluare aplicate în cele trei etape ale cercetării au dovedit eficiența programului de educație socio-emoțională, rezultate relevante fiind evidențiate atât în datele raportate de educatori, cât și în datele oferite de părinți.

De asemenea, celelalte instrumente folosite – fișele de evaluare a progresului copiilor, fișele de observații psihopedagogice, portofoliile copiilor – realizează o imagine de ansamblu asupra rezultatelor intervenției la grupele de copii.

Ipoteza generală a acestui studiu este aceea că optimizarea dezvoltării competențelor socio-emoționale prin implementarea unui program de intervenție va avea un impact favorabil și se va constitui ca premisă a succesului școlar. Altfel spus, nivelul de dezvoltare a competențelor emoționale și sociale este un predictor semnificativ al competențelor cognitive, iar atingerea unui nivel optim al acestor competențe se va reflecta în performanța școlară a elevului. Pentru a valida sau infirma această ipoteză s-a desfășurat o cercetare longitudinală fundamentată teoretic pe numeroase studii din domeniul dezvoltării socio-emoționale, dar și pe teorii ale învățării și dezvoltării sociale. Aceste teorii ale dezvoltării și învățării sociale, elaborate de-a lungul vremii, sunt folosite ca perspectivă fundamentală pentru abordarea

competențelor sociale și răspund tendinței actuale privind importanța competențelor emoționale ca predictor al reușitei școlare și a succesului în viață.

Succesul în învățare, așa cum susțin numeroase studii (Damasio, Yang, 2007) se fundamentează, în primul rând, pe procese socio-emoționale corelate cu procese cognitive. Pe parcursul timpului, cercetările au demonstrat că primii ani de viață sunt cei mai deschiși spre învățare, dar, în același timp, s-a arătat că impactul îngrijirii timpurii are un efect covârșitor asupra abilităților de învățare și de reglare a emoțiilor (Schoore, 1997; Sroufe, 1995).

În cercetarea de față, pornind de la o serie de studii riguroase (Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Denhman, Basset, Sirotkin, Brown & Morris, 2015), considerăm că aplicarea unor programe de dezvoltare și optimizare a competențelor sociale și emoționale este o premisă esențială în învățare și pentru asigurarea succesului academic.

Un alt aspect important al lucrării îl constituie analiza informațiilor privind abilitățile socio-emoționale și cognitive necesare pentru realizarea unei tranziții ușoare a copiilor preșcolari la etapa școlarității, tocmai de aceea cercetarea ia în considerare și viziunea unor practicieni din învățământul primar cu experiență îndelungată în domeniu. Rezultatele a numeroase studii (Eisenberg, Fabes, Murphy, 1996; Blair, 2002; Blair, Denhman, Kochanoff, Whipple, 2004; Ștefan, Kallay, 2007) aduc dovezi privind importanța marcantă a competențelor socio-emoționale pe planul relaționării sociale și a reglării emoționale.

Programul de intervenție propus vizează optimizarea dezvoltării acestor competențe în context educațional, la preșcolari de grupa mare (5-6 ani), fiind aplicat pe tot parcursul unei zile de grădiniță, pe perioada unui semestru școlar, atât în activitățile educative, cât și în cele de joc. El se fundamentează pe două modele consacrate deja:

- ◇ Modelul ABC, bazat pe principiile teoriei lui Albert Ellis (1979) privind terapia rațional-emoțional-comportamentală
- ◇ Modelul Piramidal pentru sprijinirea competențelor socio-emoționale la copii și tineri (L. Fox et al., 2003)

În derularea și aplicarea intervenției, cadrele didactice implicate în studiu, au urmărit consecvent exersarea și găsirea celor mai bune tehnici și strategii pentru fructificarea tuturor oportunităților privind dezvoltarea și optimizarea competențelor și abilităților sociale, emoționale, cognitive și comportamentale. Exemplificăm aici câteva dintre ele:

- ◇ abilități sociale: capacitatea de a empatiza și interacționa cu grupul de colegi și, de asemenea, contruirea relațiilor cu adulții din mediul proximal.

- ◇ abilități lingvistice: capacitatea de a avea abilități lingvistice adecvate pentru a beneficia de experiențe care le facilitează dezvoltarea cognitivă, educațională și socială.
- ◇ abilități de funcție executivă: capacitatea de a deține și manipula informațiile, de a planifica și regla comportamentul, de a rezolva problemele și de a fi creativ.
- ◇ abilități de autoreglare emoțională: capacitatea de a adapta comportamente în funcție de situație, de a controla impulsurile și de a-și schimba atenția.
- ◇ autoreglarea în abilitățile de învățare: capacitatea de a amâna satisfacția imediată pentru a atinge obiective pe termen lung, a susține atenția, a fi persistent și a rămâne concentrat.

Este necesar să subliniem importanța pe care o au cadrele didactice ca modele ale copiilor la această vârstă. Capacitatea acestora de a-și dovedi competențele emoționale la un înalt nivel prin verbalizarea emoțiilor, exprimarea lor sau reglarea emoțională în contexte provocatoare se constituie ca modele fundamentale pe care copiii le copiază și le pun în practică. Folosirea diferitelor strategii sau modelarea diferitelor comportamente sunt surse inepuizabile de învățare pentru preșcolari. Tocmai de aceea, în derularea programului de intervenție s-a acordat o foarte mare atenție instruirii și formării personalului cu care copiii au interacționat pe diferite paliere. Profesorii au raportat că instruirea pentru pregătirea intervenției a fost necesară pentru delimitarea cadrului de implementare a programului și pentru pregătirea strategiilor și tehnicilor de lucru avute în vedere. Totodată, s-a discutat despre materialele puse la dispoziție și despre crearea unei baze de date privind resursele materiale existente. Cele mai apreciate elemente ale programului au fost sprijinul constant din partea consilierului unității și feedback-ul oferit celor implicați, precum și și întâlnirile săptămânale pentru analiza activităților desfășurate și proiectarea celor noi, folosind strategii eficiente pentru abordarea și prevenirea comportamentelor indezirabile.

Studii actuale arată că programele SEL ar trebui să se concentreze și pe îmbunătățirea implementării printr-o pregătire mai atentă și susținută a profesorilor în această privință, pentru că este foarte probabil ca acestea să fie mai eficiente atunci când programul:

- ◇ definește în mod explicit indicatori observabili ai practicilor;
- ◇ oferă mai multe exemple despre cum arată practicile atunci când sunt implementate la grupă;

- ◇ oferă cadrelor didactice oportunități de a învăța și implementa practicile cu feedback explicit despre implementare;
- ◇ include informații care leagă schimbările în practicile profesorilor de monitorizarea progresului copilului și de rezultatele învățării copiilor (Diamond, Justice, Siegler, & Snyder, 2013; Snyder și colab., 2011).

Cercetarea s-a desfășurat în cadrul Grădiniței „Universității Babeș-Bolyai” pe un eșantion de 90 de preșcolari cu vârsta de 5-6 ani. De asemenea, alături de ei au participat la studiu educatoarele de la cele trei grupe și părinții copiilor. Instrumentul de evaluare aplicat în cele trei etape ale cercetării a fost bateria de chestionare privind competențele emoționale, sociale și cognitive, scalele pentru educatori și părinți pentru grupa de vârstă 5-7 ani. Instrumentul utilizat bateriile de chestionare de pe Platforma de Evaluare a Dezvoltării copiilor de la 3 la 7 ani (PEDa, Miclea, Balaj, Porumb, Porumb & Porumb, 2010) a fost utilizat prin Cabinetul de asistență psihopedagogică, cu sprijinul și sub licența consilierului unității de învățământ.

Etapa pre-experimentală s-a constituit ca o etapă complexă, de pregătire a intervenției, fiind menită să evidențieze nivelul de dezvoltare a competențelor emoționale, sociale și cognitive prin completarea chestionarelor de pe Platforma de Evaluare a Dezvoltării copiilor (PEDa) a scalelor, numite mai sus, de către părinții copiilor participanți în studiu și de către educatoarele de la grupe. Educatoarele au participat la o serie de întâlniri de lucru pe teme privind dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Le-au fost oferite materiale informative privind temele educației socio-emoționale, iar profesorul consilier al unității de învățământ le-a prezenta tehnici de formare și modelare a comportamentelor dezirabile la preșcolari. De asemenea, s-au desfășurat acțiuni de observare sistematică a preșcolarilor, realizându-se un inventar al comportamentelor indezirabile.

Etapa experimentului formativ este etapa fundamentală a studiului și a presupus implementarea – la grupele experimentale – a programului de intervenție și realizarea activităților cu copiii, în conformitate cu scopul și cu obiectivele cercetării. Pentru reușita acestuia s-au urmărit două direcții de acțiune:

- a). desfășurarea activităților cu copiii conform principiilor stabilite;
- b). monitorizarea și susținerea cadrelor didactice în demersurile întreprinse;

Etapa post-experimentală este etapa finală a experimentului și presupune reaplicarea chestionarelor PEDa, scalele pentru părinți și cadre didactice pentru evaluarea competențelor sociale, emoționale și cognitive nivelul 5-7 ani, atât celor din grupul de control, cât și celor din grupul experimental. În această etapă de aplicare a posttestului, s-au organizat discuții individuale și de grup cu cadrele didactice, în vederea colectării de date care să permită analiza și interpretarea în profunzime a rezultatelor obținute și pentru îmbunătățirea programului de intervenție.

Etapa de re-testare este etapa în care s-au reaplicat chestionarele PEDa scalele pentru părinți și cadre didactice pentru evaluarea competențelor sociale și emoționale, învățătoarelor de la clasele pregătitoare în care învață copiii participanți la studiu și părinților acestora. În urma aplicării retestării, am urmărit să evidențiem dacă aceste competențe emoționale și sociale au avut stabilitate și s-au menținut în timp după încheierea intervenției și dacă ele au avut vreo influență în adaptarea școlară și în performanța academică a copiilor implicați în studiu. Au avut loc discuții cu cadrele didactice pentru realizarea unei caracterizări succinte a copiilor implicați. Pe baza observațiilor și a caracterizării acestora a fost elaborată o grilă de evaluare a performanței școlare atinse de elevi la momentul retestării. Acest demers a fost necesar datorită faptului că unul din obiectivele cercetării este acela de stabili în ce măsură competențele socio-emoționale dobândite în grădiniță au impact asupra succesului școlar a copiilor în etapa de debut a școlarității. Trebuie precizat faptul că în clasa pregătitoare nu se acordă calificative și a fost dificil de cuantificat ce reprezintă succesul școlar la această vârstă.

Perioada de implementare a programului de optimizare a competențelor socio-emoționale a fost de 6 luni, iar la sfârșitul acesteia a fost evaluat nivelul de dezvoltare al acestor competențe între etapa T1 și T2, grup experimental comparativ cu grupul de control. În etapa de re-testare, la șapte luni de la oprirea intervenției, au fost aplicate din nou chestionarele de evaluare părinților și învățătoarelor de la clasele pregătitoare unde învață copiii din studiu pentru a vedea dacă aceste competențe au avut stabilitate în timp.

În urma interpretării datelor cercetării, rezultatele s-au dovedit semnificative, arătând impactul major al unor astfel de intervenții intensive la nivelul preșcolar, copiii din grupul experimental demonstrând optimizarea competențelor, acestea situându-se la un nivel superior comparativ cu cei din grupul de control în ceea ce privește:

- ◇ rezolvarea de probleme;
- ◇ complianța la reguli;



- ◇ exprimarea emoțională;
- ◇ reglarea emoțională;
- ◇ autocontrol comportamental.

În urma efectuării unei analize de regresie multiplă s-a constatat că, întotdeauna, creșterea scorurilor la competențele sociale și emoționale reprezintă un predictor semnificativ al creșterii scorurilor competențelor cognitive.

Cadrele didactice care au participat la intervenție au fost de acord în privința rezultatelor pozitive înregistrate, schimbări semnificative fiind observate atât în comportamentul copiilor, cât și în climatul grupei de copii. Evaluarea rezultatelor pe baza observațiilor notate în fișele de progres ale copiilor, în fișele de observații și ca urmare a analizei portofoliilor copiilor, dar și prin aplicarea chestionarelor din bateria de teste PEDa au relevat același fapt, anume că o aplicare sistematică și consecventă a unui program de dezvoltare a competențelor socio-emoționale va duce la rezultate pozitive în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de reglare emoțională și auto-control, componente de bază ale competențelor sociale și emoționale la vârsta preșcolară.

În ceea ce privește beneficiile implementării programului la grupă, această dimensiune se concentrează pe măsura în care educatorii stabilesc așteptări clare de comportament, sunt proactivi cu privire la anticiparea problemelor comportamentale și demonstrează reactivitate scăzută atunci când acestea apar, utilizează strategii eficiente pentru redirecționarea acestor comportamente și reușesc să gestioneze comportamentele indezirabile ale copiilor, astfel încât s-au înregistrat puține cazuri de probleme grave de comportament la grupe, dar, la cele care există astfel de probleme, nu s-au observat îmbunătățiri semnificative privind scăderea frecvenței și intensității de manifestare a comportamentelor indezirabile în urma aplicării intervenției educative. Aceste constatări sugerează că, deși practicile educative aplicate tuturor copiilor din grupă, ar putea genera unele beneficii pentru copiii cu risc de tulburări de comportament, ar fi nevoie de practici de învățare mai direcționate și de planuri individualizate de susținere a comportamentului pentru acești copii și pentru cei care manifestă comportamente indezirabile frecvent și intens. Dunlap și colaboratorii săi sugerează că planurile de învățare individualizate și aceste intervenții personalizate (elaborate de specialiști) ar trebui atent monitorizate pentru punerea lor în aplicare cu fidelitate de către

cadrele didactice pentru acești copii, împreună cu practicile pentru toată grupa (Dunlap și colab., 2013).

Există o serie de explicații posibile pentru această constatare. În primul rând, educatoarele s-au concentrat în principal pe implementarea la nivel de grupă a programului de intervenție. Este posibil ca implementarea acestor practici de către personalul didactic să nu fie suficient de intensivă pentru copiii cu astfel de comportamente pentru a le schimba semnificativ. În al doilea rând, această constatare ar putea fi legată de numărul foarte mare de copii dintr-o grupă, factor favorizant al manifestării unor astfel de comportamente. Constatările noastre confirmă nevoia de practici cu toată grupa, necesitatea intervențiilor concepute individual, precum și importanța monitorizării fidelității aplicării planurilor individualizate de intervenție copiilor care au cele mai persistente comportamente indezirabile.

Rezultatele obținute de grupul experimental sunt în concordanță cu cele raportate în alte studii axate pe implementarea unei intervenții având la bază Modelul Piramidal pentru îmbunătățirea competențelor urmărite și a rezultatelor învățării ((Landry, Anthony, Swank & Monseque-Bailey, 2009; Powell și colab., 2010; Ramey și colab., 2011)

Coroborate, toate aceste date furnizează dovezi promițătoare că combinația de instruire de înaltă calitate, materiale de sprijin și formarea cadrelor didactice bazat pe practici experimentate deja, vor duce la creșterea nivelului competențelor sociale și emoționale din perioada preșcolară.

Concluziile noastre sprijină afirmațiile făcute în studiile anterioare longitudinale, neexperimentale, conform cărora contextele sociale, emoționale și comportamentale ale experiențelor educaționale timpurii ale copiilor mici „contează” pentru oportunitățile lor de a învăța (Fantuzzo et al., 2007; McClelland și Morrison , 2003; Raver, 2002). Este important ca rezultatele acestui studiu să nu fie concepute ca o abordare unilaterală privind doar importanța domeniului socio-emoțional, ci mai degrabă că oferă dovezi pentru a vedea în aceste competențe „cheia” deschiderii unor noi oportunități de învățare în etapa preșcolară și în următoarele etape ale școlarității copiilor.

Aceste rezultate ar putea să sugereze nu numai eficacitatea, dar și eficiența integrării strategiilor de predare social-emoționale global, în întregul curriculum, în loc să ofere doar instrucțiuni direcționate copiilor care nu demonstrează provocări sociale, emoționale sau comportamentale.

Având în vedere scopul cercetării am încercat să evidențiem faptul că o bună stăpânire a acestor abilități îi va ajuta pe copii să obțină performanțe ridicate la școală, atât în învățarea academică, cât și în învățarea pe tot parcursul vieții, iar acest lucru este posibil prin urmărirea constantă a obiectivelor de dezvoltare socio-emoționale pe tot parcursul programului unei zile de grădiniță și fructificarea fiecărei oportunități întâlnite.

În urma interpretării rezultatelor cercetării se confirmă ipoteza că optimizarea dezvoltării competențelor sociale, emoționale și cognitive va avea un impact favorabil asupra adaptării copiilor, constituindu-se ca premise ale succesului școlar.

Rezultatele arată că programul a fost eficient, chiar dacă perioada de aplicare a fost de doar șase luni. Ar trebui specificat faptul că educatoarele care l-au aplicat sunt cu vechime de peste 10 ani de vechime în învățământ și au mai desfășurat cu alte generații de copii programe de dezvoltare socio-emoționale, cunoscând dinamica dezvoltării acestor competențe.

Studiul experimental realizat a validat ipoteza că implementarea unui program de intervenție aplicat intensiv în toate momentele și etapele unei zile de grădiniță duce la o dezvoltare accelerată a competențelor sociale și emoționale atât în mediul educațional prin creșterea frecvenței comportamentelor prosociale, a complianței la reguli, arătând în același timp o îmbunătățire consistentă în ceea ce privește folosirea abilităților emoționale cum ar fi recunoașterea propriilor emoții dar și ale celor din jur și oferirea unor răspunsuri adecvate contextului, crearea unei imagini de sine pozitive și dezvoltarea capacității de a empatiza cu cei din jur.

Raportările părinților au arătat că nivelul de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale vizate prin obiectivele programului au crescut semnificativ între etapa de pretest și posttest, demonstrând faptul că ele s-au transferat din mediul educațional și în mediul familial.

Intrarea în grădiniță reprezintă debutul vieții sociale a copilului, iar eficiența relaționării copilului cu adulții și cu cei de vârstă apropiată este dată de abilitatea de conștientizare a sinelui și a lumii din jurul său, constând în identificarea propriilor emoții și trăiri, precum și ale celorlalți, și în abilitatea de autoreglare emoțională. Dat fiind faptul că *Curriculumul pentru învățământul preșcolar* vizează (la nivelul I) socializarea preșcolarului și obținerea unui grad ridicat de autonomie, iar nivelul II pregătirea preșcolarului pentru mediul școlar, dezvoltarea socio-emoțională ar trebui să reprezinte un scop prioritar, alături de dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea atitudinilor și capacităților de învățare, lucru omis, din păcate, de unele cadrele didactice.

Rezultatele promițătoare privind impactul acestor competențe în evoluția copiilor ne face să ne propunem aplicarea programului de intervenție pe o perioadă mai lungă de timp începând chiar de la debutul etapei preșcolariității. Ne dorim ca aceste programe de dezvoltare socio-emoțională să devină modele de bună practică în contextul actual de promovare a educației socio-emoționale ca element de bază al pregătirii copiilor pentru următoarele etape de școlarizare promovând o educație centrată pe copil, bazată pe atașament și pe asigurarea unei stări de bine care să favorizeze învățarea sub toate aspectele sale.

Considerăm că desfășurarea unui astfel de program intensiv pe durata unui an școlar sau chiar pe întreaga perioadă a educației timpurii, urmărind obiective specifice fiecărei etape de dezvoltare a copilului, ar contribui la atingerea unui înalt nivel de dezvoltare al acestor competențe și la formarea unor mecanisme de răspuns adecvate la situațiile problematice pe care le pot întâmpina copiii. Probabil că efectele înregistrate ar fi fost de o mai mare intensitate dacă programul ar fi fost derulat pe o perioadă mai lungă de timp.

Preșcolarul trebuie ajutat să-și conștientizeze potențialul, precum și valoarea ori importanța sa în cadrul unui grup și trebuie înzestrat cu o serie de strategii de menținere a relațiilor pozitive și a prieteniiilor în cadrul grupului. Autonomia se obține tocmai prin dezvoltarea conceptului de sine, a încrederii în sine, a competențelor de autoreglare, care îi vor asigura și facilita adaptarea atât în mediul grădiniței, cât și în mediul școlar. În realizarea acestei lucrări ne-am propus să evidențiem atât rolul pozitiv al dezvoltării socio-emoționale la preșcolari, cât și faptul că ar fi nevoie ca toți factorii implicați în educație să conștientizeze importanța dezvoltării acestor abilități de la cele mai fragede vârste.

Programele de educație socio-emoțională integrate în activitățile curriculare în perioada preșcolară, ar putea să aibă impact deosebit de puternic în educația și dezvoltarea copiilor prin oferirea unor oportunități de dezvoltare holistică, într-un mediu cald, iubitor și suportiv, în etapa de pregătire pentru școală stimulând creativitatea, curiozitatea și deschiderea spre învățare. Cercetări suplimentare sunt necesare pentru extinderea și perfecționarea programelor disponibile bazate pe dovezi, precum și pentru identificarea suporturilor optime pentru implementarea de înaltă fidelitate, utilizarea susținută și sprijinul pentru dezvoltarea profesională a forței de muncă. De asemenea, este necesară o cercetare suplimentară pentru a identifica rolul formării părinților în programele de promovare a competențelor sociale pentru copiii preșcolari.

Închei lucrarea de față cu mențiunea că cercetarea prezintă atât puncte tari, cât și limite.

Principalele limite ale cercetării sunt numărul mic al participanților la cercetare și faptul că aplicarea programului de intervenție s-ar putea să ridice anumite probleme cadrelor didactice fără experiență dacă nu se va continua monitorizarea și oferirea sprijinului formativ. Limitele menționate vor fi abordate drept direcții de cercetare pentru studiile ulterioare.

## **Bibliografie:**

- Bandura, A. (1989). "Social cognitive theory". In R.Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50:248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt Bassok, D., Finch, J., Lee, R., Reardon, S. F., &Waldfogel, J. (2016). "Socio economic gaps in early childhood experiences, 1998 to 2010". *AERA Open*, 2(3), 1–22.
- Bernard, M.E. (2009). *Programul educațional DA,POȚI!..* Cluj-Napoca: Editura RTS
- Bernard, M. (2016). *Romanian Psychological Testing Services – Da, poti! 4-7 ani*. Retrieved 25 May 2018, from <http://rtscluj.ro/content/view/92/25/>
- Blair C., Razza, RP. (2007). "Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten". *Child Development*. 78 (2): 647–663
- Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A., Whipple, B., (2004). "Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers". *Journal of School Psychology*, 42: 419–443.
- Bocoș M., R., Stan C., Chiș O., Andronache D. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul 1: A-D*. București: Paralela 45.
- Bocoș, M. (2002). *Instruire interactivă, repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană.

- Bocoș, M. (2003). *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Cluj-Napoca:Editura Casa Cărții de Știință.
- Bocoș, M. (2007). *Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M. (2007). *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj: Colecția Științele Educației.
- Bocoș, M. (2009). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M., Avram, I., Catalano, H., Someșan, E., coord. (2009). *Pedagogia învățământului preșcolar*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: A Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus: Merrill/Prentice Hall.
- Borțea, S. Vodiță, A. (2013). *100 de întâlniri. 100 de idei reușite*. Pitești: Diamant.
- Botis, A., Mihalca, L. (2007). *Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până în 7 ani. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*. Buzău: Editura Alpha MDN.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns M. S., Eds. (2001). *National Research Council "Eager to learn: Educating our preschoolers". Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bowman, D. B., Markham, P. M. and Roberts, R. D. (2001). "Expanding the Frontier on Human Cognitive Ability: So Much More than (Plain) g!". *Learning and Individual Differences*, 13: 127–158.
- Bronson, M.B.(2000). *Self regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Bruce, T. (2005). *Early Childhood Education*. London: Hodder & Stoughton.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bull, R., Espy, K.A., Wiebe, S.A. (2008). "Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years". *Developmental Neuropsychology*, 33: 205–228.
- Calkins, S. (2007). "The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies". In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socio emotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261-284). New York: Guilford Press.

- Catalano, R.F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. Retrieved August, 1, 2002, from <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.html>.
- Cefai, C.; Bartolo, P. A.; Cavioni, V.; Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU*. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/664439.
- Chis, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Editura PUC.
- Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Chiș, V. (2014). *Fundamentele pedagogiei*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.
- Chiș, V.(2005). *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Cioflica, S., Lazăr, C., Mignea-Guga, N. (2009). *Ziua bună începe la „întâlnirea de dimineață”*, Petroșani: Editura Tehno-Art.
- Cohen, J., (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen, J., (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, S. D. (2017). *Three Principles to Improve Outcomes for Children and Families. Science to Policy and Practice*. Cambridge: Center on the Developing Child, Harvard University.
- Cohen, L., (2006). “Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being”. *Harvard Educational Review*, 76(2): 201–237.
- Cohen, L., (2012). *Rețete de jocuri. De ce și cum să te joci cu copilul tău*. Traducere de Anca Oana Mîndrilă-Sonetto. București: Editura Trei.
- Cole, P.M. (1985) – “Display rules and the socialization of affective displays”. In Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning programs – Illinois edition*. Chicago, IL: 285–307.

- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317-333.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). "Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior". *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*: 81–92.
- Cottle, T. (2004). "Issues in Education: Getting beyond Self-Esteem". *Childhood Education, 80*(5): 269–271. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2004.10522815>.
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de pedagogie*, București: Editura Didactică și Pedagogică
- Crișan, A., (2011). *Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară*, Teza de doctorat, Universitatea București, București.
- Crișan, A.M., (2018). "Învățarea competențelor socio-emoționale". *Revista de consiliere educațională*, seria 2(4):18–22.
- Damasio, A., Yang, M.H.I., (2007). "We feel, therefore we learn – relevance of affective and social neuroscience in education". *Mind Brain and Education*, vol 1 (1): 1–10.
- Davidson, R. Begley S. (2013). *Creierul și inteligența emoțională*. București: Editura Litera
- Davidson, R. J.; Scherer, Klaus R.; Goldsmith, H. Hill, eds. (2003). *Handbook of Affective Sciences*. 1<sup>st</sup> Edition, Oxford University Press.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R.D., (1998). "Emotional intelligence: In search of an exclusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology, 75*: 989–1015.
- Denham, S. A., (2006). "Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?". *Early Education and Development, 17*: 57–89.
- Denham, S.A., (2006). "Emotional competence. Implications for social functioning". In J.L. Luby, ed., *Handbook of preschool mental health. Development, Disorders and Treatment*. New York: The Guilford Press, 23–45.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences, 22*(2), 178-189.



- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). I Know How You Feel Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. A., Brown, C., & Morris C. S. (2015). \_No-o-o-o peeking: Preschoolers' executive control, social competence, and classroom adjustment. *Journal of Research in Childhood Education, 29*, 212-225.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 23*(4), 426-454.
- Dennis, T.A., Malone, M.M., Chao-Cheng Chen, M.A. (2009). "Emotional face". *Development and Psychopathology, 14*: 761-787.
- Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. (2007). "Preschool program improves cognitive control". *Science, 318*: 1387-1388
- Dockett, S., Perry, B., (2003). "The Transition to School: What's important?". *Education Leadership, 60*: 30-33.
- Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy. An analysis in terms of learning, thinking, and culture*. New York: McGraw-Hill.
- Dolto, F. (2011). *Când apare copilul*. Traducere de Delia Vasiliu și Rodica Stoicescu. București: Editura Trei.
- Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, et al. (2007). "School readiness and later achievement". *Developmental Psychology, 43*: 1428-1446.
- Dunlap, G., Strain, P., Fox, I., Carta, J., Conroy, M., Smith, B., Sowell, C. (2006). "Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives and current knowledge". *Behavioral Disorders, 31*(1): 29-45.
- Dunlap, G., Wilson, K., Strain, P., & Lee, J. (2013). *Prevent-Teach-Reinforce for young children: The early childhood model of individualized positive behavior support*. Baltimore: Brookes.
- Dunn, J. (1993). *Young Children's Close Relationships: Beyond Attachment*. Newbury Park, CA: Sage.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". *Child Development*, 82(1): 405–432.
- Durlak, J., Wells, A. (1997). "Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review". *American journal of community psychology*, 25: 115–152.
- Elias, M. J. (2006). "The connection between academic and social-emotional learning". In M. J. Elias, & A. Harriett (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Virginia: Corwin Press, 4–14.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., SchwabStone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellis A., Bernard, M.E. (2007). *Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului. Teorie, practică și cercetare*. Traducere de Mădălina Sucală. Cluj-Napoca: Editura RTS
- Ellis, A.(1980), "Discomfort anxiety: A new cognitive behavioral construct. Part II", *Rational living*, 15(1): 5–30.
- Ellis, A., & McLaren, C. (2018), *Terapia rațional-emotivă și comportamentală*. București: Editura ALL.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., (2006). Emotion regulation and children's socioemotional competence, in L. Batter and C.S. Tamis-LeMonda( Eds.): *Child psychology: A handbook of contemporary issues*(2nd Ed.), New York, NY: Psychology Press.
- Espy KA, McDiarmid MM, Cwik MF, Stalets MM, Hamby A, Senn TE (2004). "The contribution of executive functions to emergent mathematics skills in preschool children". *Developmental Neuropsychology*, 26: 465–486.
- Etienne, R., Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collège et lycée. Références pour un nouveau métier*. Paris: Armand Colin.
- Fabian, H., Dunlop, AW. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*, Paper prepared for the EFA Global Monitoring Report 2007. United Nations Educational, Paris: Scientific and Cultural Organization.

- Fantuzzo J, Bulotsky-Shearer R, McDermott PA, McWayne C, Frye D, Perlman S. (2007). "Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children". *School Psychology Review*, 36:44–62.
- Faster, D. & Lopez, D. (2013). "School climate and assessment". In Dary, T. & Pickeral, T. eds., *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief*. New York: National School Climate Center.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. New York: SAGE.
- Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2009). "A program wide model for supporting social emotional development and addressing challenging behavior in early childhood settings". In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, and R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support*. New York: Springer, 177–122.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G., & Strain, P. (2003). "The Teaching Pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children". *Young Children*, 58(4): 48–53.
- Fox, L., Hemmeter, M., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). "Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence". *Topics in Early Childhood Special Education*, 31: 178–192.
- Gardner, H. (1993). *The Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., (2011). *Mintea disciplinată (educația pe care o merită orice copil, dincolo de informații și teste standardizate)*. Traducere de A. Dobrinescu. București: Editura Sigma
- Glava, A., Glava, C. (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2007). *Inteligența socială*. Traducere de Irina-Margareta Nistor. București: Editura Curtea Veche Publishing
- Graue, M. E. (1992). "Social Interpretations of Readiness for Kindergarten". *Early Childhood Quarterly*, 7: 225–243.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J., (2003). "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning". *American Psychologist*, 58: 466–474.
- Gross, J.J. (1999). "Emotional regulation: past, present and future". *Cognition and Emotion*, 13: 551–573.
- Gross, J.J., Thompson, R.A., (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations, in J.J. Gross(Ed.): *Handbook of Emotional Regulation*, New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J., Levenson, R.W., (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions, *Journal of Abnormal Psychology*, 106: 95-103
- Harter, S. (2006). "The Self". In W. Damon, R. M. Lerner, and N. Eisenberg, eds., *Handbook of Child Psychology*, 6th ed., vol. 3 of *Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-482.
- Hemmeter, M. L., Fox, L., & Snyder, P. (2014). *Teaching Pyramid Observation Tool – Research Edition [Manual]*. Baltimore, MD: Brookes.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). "Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise". *Early Childhood Research Quarterly*, 26: 96–109.
- Howse, R.B., Calkins, S.D., Anastopoulos, A.D, Keane, S.P., Shelton, T.L. (2003). "Regulatory contributors to children's kindergarten achievement". *Early Education and Development*, 14:101–119.
- Hunter, B. (2015). *Help Kids Manage Anger: Free Printable Game*. Home Stories A to Z. Retrieved 8 May 2018, from <https://www.homestoriesatoz.com/printables/help-kids-manage-anger-free-printable-game.html>
- Ionescu, T., Benga, O., (2007). "Reconceptualizing early education on scientific grounds: school readiness in focus, Cognition, Brain, Behavior". *Romanian Association for Cognitive Science*, XI(1): 49–65.
- Izard, C. E. (2002). "Translating emotion theory and research into preventive interventions". *Psychological Bulletin*, 128: 796–824.

- Joseph, G.E., Strain, P.S., (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children. An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*: 23, 65-76.
- Kagan, J. (2003). Biology, context, and developmental inquiry. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1-23.
- Kant, I. (2015). *Despre pedagogie*. Traducere de Traian Brăileanu. București: Editura Paideia.
- Kenney-Benson, G.A., Pomerantz, E.M., Ryan, A.M., Patrick, H. (2006). "Sex differences in math performance: The role of children's approach to school work". *Developmental Psychology*, 42:11–26.
- Knaus, W.J. (2004). "Educația rațional emotivă: orientări și tendințe". *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4 (1): 9–22.
- Kulcsar T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ladd, G. W., Kocherderfer, B. J., and Coleman, C. C.(1996). "Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment". *Child Development*, 67: 1103–1118.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). "An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing". *Child Development*, 71: 107–118.
- Leong, D., Bodrova, E., Hensen, R. and the Center for Improving Early Learning(2008), *Tools of the mind curriculum project, kindergarten training manual: introduction, background, and theory*, (6<sup>th</sup>ed). CO: Metropolitan State College, Denve.
- Levene, H. (1961). "Robust Tests for Equality of Variances". In I. Olkin, et al., Eds., *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling*. PaloAlto: Stanford University Press, 278–292.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation". *Psychological Review*, 98: 224–253.
- Mayer, J.D., Salovey, P.,(1997). What is emotional intelligence? in P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.): *Emotional development and Emotional intelligence*, New York: Basic Books.
- Maxwell, S. E., & Delaney, H. D. (2004). *Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective*. New York: Psychology Press.

- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471-490.
- McClelland, M.M, Cameron, C.E., Connor, C.M., Farris, C., Jewkes, A., Morrison, F. (2007).“Links between behavioral regulation and preschoolers’ literacy, vocabulary, and math skills”. *Developmental Psychology, 43*:947–959.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. & Tominey, S. (in press). *Self-regulation: The integration of cognition and emotion*. In R. Lerner (Series Ed.) & W. Overton (Vol. Ed.), *Handbook of lifespan human development*. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- McWayne, C.M., Fantuzzo, J.W., McDermott, P.A.(2004).“Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success”. *Developmental Psychology, 40*:633–645.
- Miclea, M., Bălaj, A., Porumb, D., Porumb, M., Porumb, S. (2006).“Screeningul competențelor sociale, emoționale și cognitive”, în *Manualul de utilizare al Platformei de evaluare a Dezvoltării (PEDa)*. Cluj-Napoca: Editura Cognitrom.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). “Emotions and behaviors in the head start classroom: Associations among observed dysregulation, social competence, and preschool adjustment”. *Early Education and Development, 15*: 147–165. <http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1502>
- Miller, P. H. (2011). *Theories of Developmental Psychology*. New York: Worth Publisher.
- Muller, U., Lieberman, D., Frye, D., Zelazo, P.D. (2008).“Executive function, school readiness, and school achievement”. In SKThurman, CAFiorello, eds., *Applied cognitive research in K-3 classrooms*. New York: Routledge, 41–83.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K. D., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. (OPRE Report 2015-21). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2016). *Self-regulation and toxic stress report 4: Implications for programs and practice*. (OPRE Report 2016-97). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

- Odom, S. L., McConnell, S. R., Ostrosky, M., Peterson, C., Skellenger, A., Spicuzza, R., Chandler, L. K., & McEvoy, M. A. (1997). *Play time, social time: Organizing your classroom to build interaction skills*. Minneapolis: Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Opre, A., Vaida, S. (2008). "Counseling in Schools. A Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) Based Intervention – A Pilot Study". *Cogniție, Creier, Comportament*, 12 (1): 57–69.
- Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O., Ormenisan, M. C. (2011). "SELF KIT Program: Strategies for Improving Children' Socio-Emotional Competencies". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29: 678–683.
- Osterrieth, P., (1973). *Copilul și familia*. Traducere de Constantin Urmă. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Perry, B. D., (2000). How the brain learns best. *Instructor*, 110(4), 34-35.
- Perry, B. D., (1996). *Maltreated Children: Experience, Brain Development, and the Next Generation*. New York: Norton.
- Piaget, J., (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt, Brace. (Original work published 1947).
- Piaget, J., (1969). *The child's conception of time*. London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1946).
- Piaget, J., (1971). "The theory of stages in cognitive development". In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill.
- Pianta, R. C., and Marcia Kraft-Sayre (2003). *Successful Kindergarten Transition*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. M., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- Popescu Neveanu, Paul (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
- Preda, V., Pletea, M., Grama, F., (2011). *450 de jocuri educaționale: repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului (19 luni – 84 de luni)*. București: Didactica Publishing House.
- Radu, I., (1993). *Psihologia educației și dezvoltării*. București: Ed. Academiei.

- Răduț-Taciu, R., Bocos, M. D., Chiș, O.,(coord.) ( 2015). *Tratat de management educațional pentru învățământ primar și preșcolar*, Pitești: Paralela 45.
- Raver, C.C., (2002). “Emotions matter: Making the case for the role of young children’s emotional development for early school readiness”. *Social Policy Report*, 16(3): 3–24.
- Repko-Erwin, M. E. (2017). “Was kindergarten left behind? Examining U.S. kindergartenas the new first grade in the wake of No Child Left Behind”. *Global Education Review*, 4: 58–74.
- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Pentz, M.A.,(2006). “The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social–emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum”. *Prevention Science*, 7:91–102.
- Rogoff, B., (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rubin, Z., (1980). *Children’s friendships*. Harvard: Harvard University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., (1990). “Emotional intelligence”. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3): 185–211.
- Schore, A., (2000).“Attachment and the regulation of the right brain”. *Attachment & Human Development*, 2(1): 23–47.
- Schore, A., (2005).“Back to Basis: Attachment, Affect Regulation, and the Developing Right Brain: Linking Developmental Neuroscience to Pediatrics”. *Pediatrics Review*, 26(6): 204–216.
- Schaffer, H. R., (2005). *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: ASCR.
- Scharfe, E. (2000). *Development of Emotional Expresión, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbood of Emotional Intelligence*.San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, L. E., (2012). *Inteligența emoțională a copiilor. Jocuri și recomandări pentru un EQ ridicat*. Traducere de Paul Aneci și Anca Hâncu. București: Polirom.
- Slavina, L S.,(1962). *Tratarea individuală a elevilor rămași în urmă*. București: Editura didactică și pedagogică.
- Smith-Donald R., Raver C.C., Hayes T, Richardson B. (2007) Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*. 22:173–187



- Sroufe, L. A., (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 67-74.
- Sroufe, L. A., & Siegel, D. (2011). The verdict is in: The case for attachment theory. *Psychotherapy Networker*, 35(34-39), 52-53.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, E., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.), *Emotion, Cognition and Behavior*, New York: Plenum.
- Stoica D., Stoica N., (1982). *Psihopedagogie școlară*. Craiova: Ed. Scrisul Românesc.
- Sugai, G., Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T.J., Nelson, M.C., ( 2000). Applying positive behavioral assesment in schools, *Journal pf positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Șchiopu, U., Verza, E., (1981) – *Psihologia vârstelor. Cichurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ștefan, C., (2008). “Short-term efficacy of a primary prevention program for the development of social-emotional competencies in preschool children”. *Cognition, Brain, Behavior*, 12. 285–307.
- Ștefan, C., Kallay, E., (2007). *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
- Tankersley, D., Ionescu, M., ed. (2015). *Roads to Quality – Strengthening Professionalism in Early Childhood Education and Care Systems: A guidebook illustrating the network’s vision for sustaining high-quality practices in early childhood education and care settings*. Leiden:ISSA.
- Thompson, R. A., (2006). “The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self”. In W. Damon, R. M. Lerner, and N. Eisenberg, eds., *Handbook of Child Psychology*, 6th ed., vol. 3 of *Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley.
- Tudose, D. E. Botiș, A. Mihalca, L., (2007). *Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până în 7 ani, Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*. <http://www.unicef.ro/wpcontent/uploads//dezvoltare-abilitati-pt-pdf.pdf> (noiembrie 2015).

- Valiente C, Lemery-Chalfant K, Swanson J, Reiser M., (2008). "Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation". *Journal of Educational Psychology*, 100:67–77.
- Van Keulen, A. in Del Barrio, A., *Think big, act small*, Bureau Mutant, Members briefing paper 11.4, Equity and childhood Program University of Melbourne, Australia, Dec. 2012. (<http://www.anadelbarrio.nl/Think%20big,%20act%20small!.pdf>)
- Vogler, P., Crivello G., Woodhead, M., (2008). *Early Childhood Transitions Research: A review of concepts, theory, and practice, Working Paper 48*. Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Vrasti, R., (2015). *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*. București: Editura ALL.
- Vygotsky, L.S., (1997). *The history of the development of higher mental functions*. Vol. 4. Translated by M. J. Hall. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D., & MacCann, C. (2003). "Development of emotional intelligence: Toward a multilevel investment model". *Human Development*, 46. 69–96.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., Matthews, G. (2008) – The Science of Emotional Intelligence. Current consensus and controversies, *European Psychologist*; Vol.13(1):64–78, DOI 10.1027/1016-9040.13.1.64
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg. H. J., Eds. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press.
- \*\*\* (2012) Scrisoare metodică pentru învățământul preșcolar- Încă un pas spre următorul nivel de performanță, M.E.C.T.S., Dir. Gen. Educație și Învățare pe tot parcursul vieții
- \*\*\* (1998) *Dicționarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică, „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic, București.

- \*\*\* (2004). National Scientific Council on the Developing Child. *Young children develop in an environment of relationships*. Working Paper No. 1. Retrieved from <http://www.developingchild.net>
- \*\*\* (2009) United Nations Children’s Fund Child Friendly Schools Manual, UNICEF, New York framework, Education Section Programme Division, New York.
- \*\*\* (2012) United Nations Children’s Fund School Readiness: a conceptual framework, Education Section Programme Division, New York.
- \*\*\*( 2012) United Nations Children’s Fund, Inequities in Early Childhood Development: What the data say,UNICEF, New York.
- \*\*\*(1961) *Programa activităților obligatorii pentru învățământul preșcolar*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- \*\*\*(1963) *Programa activităților instructiv-educative în grădinițele de copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- \*\*\*(1987) *Programa activităților instructive-educative în grădinița de copii și în cadrul organizației Șoimii patriei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- \*\*\*(1991) *Planul de învățământ și programa activităților instructive-educative în grădinița de copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- \*\*\*(1993) *Programa activităților instructive-educative în grădinița de copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- \*\*\*(2000) *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii și Regulamentul învățământului preșcolar*. București: Editura V&I Integral.
- \*\*\*(2004). National Scientific Council on the Developing Child *Children’s Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains: Working Paper No. 2*. <http://www.developingchild.net>.
- \*\*\*(2004). National Scientific Council on the Developing Child. *CORE CONCEPTS IN THE SCIENCE OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT. Healthy Development Builds a Strong Foundation – For Kids and For Society*. <http://www.developingchild.net>.
- \*\*\*(2008) Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, M.E.N.
- \*\*\*(2008) Repererele Fundamentale privind Învățarea și Dezvoltarea Timpurie, M.E.N.
- \*\*\*(2016) *National School Climate Center: School Climate: Measuring School Climate*. Schoolclimate.org. Retrieved 16 May 2018, from <http://www.schoolclimate.org/climate/practice.php> <http://csefel.vanderbilt.edu/>

<http://www.casel.org/what-is-sel/>

<http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Repere-fundamentale-in-invatarea-si-dezvoltarea-timpurie-a-copilului.pdf>