

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

TEZĂ DE DOCTORAT

PROMOVAREA PEDAGOGIEI EXPERIENȚIALE
PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR DE TIP OUTDOOR
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

REZUMAT

Conducător științific,
Prof. univ. dr. BOCOȘ MUȘATA

Doctorand,
CÂMPAN ADELA-SIMINA

Cluj-Napoca
2020

CUPRINSUL TEZEI

| | |
|--|----|
| ARGUMENT | 7 |
| CAPITOLUL I | |
| PEDAGOGIA EXPERIENȚIALĂ ÎN ABORDARE AXIOLOGICĂ | 10 |
| I.1. Particularități ale pedagogiei experiențiale | 11 |
| I.1.1. Definirea și sfera terminologică | 11 |
| I.1.2. Dimensiunea axiologică a pedagogiei experiențiale | 13 |
| I.1.3. Pedagogia experiențială în contextul învățământului românesc și la nivel european | 13 |
| I.2. Învățarea experiențială, premisă a învățării de calitate | 14 |
| I.2.1. Precizări conceptuale | 15 |
| I.2.2. Caracteristici ale învățării experiențiale | 18 |
| I.2.3. Învățarea experiențială în contemporaneitate – analize multidimensionale | 20 |
| I.2.4. Etapele învățării experiențiale | 22 |
| I.2.5. Personalități marcante în domeniul învățării experiențiale | 24 |
| I.2.5.1. William James | 24 |
| I.2.5.2. John Dewey | 25 |
| I.2.5.3. Mary Parker Follett | 26 |
| I.2.5.4. Carl Jung | 27 |
| I.2.5.5. Kurt Hahn | 28 |
| I.2.5.6. Kurt Lewin | 29 |
| I.2.5.7. Jean Piaget | 30 |
| I.2.5.8. Lev Vîgotski | 32 |
| I.2.5.9. Carl Rogers | 32 |
| I.2.5.10. Paulo Freire | 33 |
| I.2.5.11. David Kolb | 33 |
| I.2.5.11.1. Stilurile de învățare Kolb (Kolb Learning Style Inventory - KLSI) | 34 |
| I.2.5.11.2. Fișă de autoevaluare (Personal Application Assignment - PAA) | 36 |

| | |
|--|----|
| I.2.6. Profilul cadrului didactic care promovează învățarea experiențială. Exemple de bune practici | 38 |
|--|----|

CAPITOLUL AL II-LEA

| | |
|---|----|
| EDUCAȚIA OUTDOOR SAU CALITATE ÎN AFARA SĂLII DE CLASĂ | 41 |
| II.1. Definirea conceptului de educație outdoor | 42 |
| II.2. Teorii care stau la baza conceptului de educație outdoor | 50 |
| II.3. Profilul cadrului didactic specializat în educația outdoor | 52 |
| II.4. Planificarea și realizarea activităților de tip outdoor | 55 |
| II.4.1. Definirea și caracterizarea activităților de tip outdoor | 56 |
| II.4.2. Particularități ale participanților | 57 |
| II.4.3. Crearea mediului de învățare | 59 |
| II.4.4. Proiectarea activităților outdoor | 60 |
| II.4.5. Strategii utilizate în educația outdoor | 64 |
| II.4.5.1. Metode fizice | 65 |
| II.4.5.2. Metode cognitive | 67 |
| II.4.5.3. Metode afective | 68 |
| II.5. Constrângeri, limite și riscuri asumate în realizarea activităților de tip outdoor | 70 |
| II.6. Educația outdoor în țara noastră – programe de formare continuă pentru cadrele didactice | 71 |
| II.7. Statutul educației outdoor la nivel mondial | 75 |
| II.7.1. Grădinițe și programe outdoor – exemple de bune practici de pe mapamond | 80 |
| II.8. Cercetări realizate în domeniul educației outdoor – analize la nivel mondial | 90 |
| II.9. Educația outdoor în societatea de mâine | 93 |

CAPITOLUL AL III-LEA

| | |
|---|-----|
| ACTIVITĂȚILE OUTDOOR ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI PREȘCOLAR ROMÂNESC | 96 |
| III.1. Curriculumul pentru învățământul preșcolar – analiză critică | 96 |
| III.2. Educația outdoor versus Curriculumul preșcolar | 104 |
| III.3. Educația outdoor versus Curriculumul pentru educația timpurie | 109 |

| | |
|--|-----|
| CAPITOLUL AL IV-LEA | |
| COORDONATELE GENERALE ALE CERCETĂRII | 114 |
| IV.1. Delimitarea problematicii cercetării | 114 |
| IV.2. Designul cercetării | 115 |
| IV.2.1. Scopul și obiectivele cercetării | 115 |
| IV.2.2. Întrebările, ipoteza și variabilele cercetării | 116 |
| IV.2.2.1. Întrebările cercetării | 116 |
| IV.2.2.2. Ipoteza cercetării | 116 |
| IV.2.2.3. Variabilele cercetării | 117 |
| IV.2.3. Strategia cercetării | 118 |
| IV.2.3.1. Sistemul metodelor și al instrumentelor de cercetare valorificate | 118 |
| IV.2.3.2. Eșantionul de participanți | 123 |
| IV.2.3.3. Eșantionul de conținut | 131 |
| IV.3. Etapele cercetării pedagogice | 133 |
| | |
| CAPITOLUL AL V-LEA | |
| ETAPA PREEXPERIMENTALĂ | 135 |
| V.1. Obiectivele etapei preexperimentale. Subordonarea lor față de scopul și obiectivele cercetării | 135 |
| V.2. Metodologia de cercetare utilizată pentru colectarea datelor inițiale | 135 |
| V.2.1. Metoda cercetării documentelor curriculare și a altor documente școlare | 135 |
| V.2.2. Metoda observației | 142 |
| V.2.3. Metodele sociometrice | 146 |
| V.2.4. Metoda anchetei | 146 |
| V.2.5. Metoda studiului de caz | 148 |
| V.3. Aplicarea pretestului | 148 |
| V.4. Prelucrarea și interpretarea datelor | 149 |
| | |
| CAPITOLUL AL VI-LEA | |
| ETAPA EXPERIMENTALĂ | 193 |
| VI.1. Descrierea generală a desfășurării etapei experimentului formativ | 193 |
| VI.2. Obiectivele etapei experimentale | 193 |

| | |
|--|-----|
| VI.3. Programul de intervenție educațională bazat pe activități experiențiale de tip outdoor | 193 |
| | |
| CAPITOLUL AL VII-LEA | |
| ETAPA POSTEXPERIMENTALĂ | 246 |
| VII.1. Obiectivele etapei postexperimentale | 246 |
| VII.2. Metodologia de cercetare utilizată pentru colectarea datelor din etapa postexperimentală | 246 |
| VII.3. Aplicarea posttestului | 247 |
| VII.4. Prelucrarea și interpretarea datelor | 248 |
| | |
| CAPITOLUL AL VIII-LEA | |
| ANALIZA REZULTATELOR OBȚINUTE PRIN RAPORTARE LA IPOTEZELE CERCETĂRII | 289 |
| VIII.1. Analiza rezultatelor pentru Ipoteza 1 | 289 |
| VIII.2. Analiza comparativă a rezultatelor pentru Ipoteza 2 | 291 |
| VIII.2.1. Rezultatele obținute cu ajutorul Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1 | 291 |
| VIII.2.2. Rezultatele obținute cu ajutorul Grilei de observație a comportamentului preșcolarului | 293 |
| VIII.3. Analiza comparativă a rezultatelor pentru Ipoteza 3 | 296 |
| VIII.3.1. Rezultatele obținute cu ajutorul Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1 | 297 |
| VIII.3.2. Rezultatele obținute cu ajutorul Grilei de observație a comportamentului preșcolarului | 298 |
| VIII.3.3. Rezultatele obținute cu ajutorul testului sociometric și a matricii sociometrice | 301 |
| VIII.4. Analiza comparativă a rezultatelor pentru Ipoteza 4 | 305 |
| VIII.4.1. Rezultatele obținute cu ajutorul Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1 | 305 |
| VIII.4.2. Rezultatele obținute cu ajutorul Grilei de observație a comportamentului preșcolarului | 306 |
| VIII.5. Studii de caz | 310 |

| | |
|---|-----|
| CAPITOLUL AL IX-LEA | |
| CONCLUZII | 338 |
| IX.1. Concluzii referitoare la contribuțiile personale – teoretice și practic-aplicative | 338 |
| IX.2. Concluziile cercetării | 341 |
| IX.3. Limitele cercetării | 345 |
| IX.4. Recomandări educaționale | 345 |
| | |
| BIBLIOGRAFIE | 347 |
| | |
| ANEXE | 365 |

Cuvinte și sintagme cheie:

- ✓ pedagogie experiențială, învățare experiențială, experiență de învățare, educație outdoor, activitate outdoor, Curriculum pentru învățământul preșcolar, Curriculum pentru educația timpurie, preșcolari mari, program de intervenție educațională bazat pe activități experiențiale de tip outdoor, dezvoltare personală și socială, performanță, Scala de Evaluare Profesor-Copil 2.1 (Teacher-Child Rating Scale 2.1).

Teza de doctorat cu titlul **Promovarea pedagogiei experiențiale prin intermediul activităților de tip outdoor în învățământul preșcolar** este structurată în nouă capitole. Primele trei capitole cuprind fundamentarea teoretică a cercetării, iar capitolele IV-VIII prezintă cercetarea pedagogică realizată, cu tema „Investigarea valențelor formative și informative ale unui program de intervenție educațională bazat pe activități experiențiale de tip outdoor în învățământul preșcolar – grupa mare”. Ultimul capitol surprinde concluziile finale, atât din punct de vedere teoretic și practic-aplicativ, cât și din punctul de vedere al cercetării întreprinse.

Partea teoretică a tezei tratează tematica *pedagogiei experiențiale*, care stă la baza activității de predare-învățare eficiente. Focalizându-se pe procesul educativ de tip experiențial, în centrul acestui tip de pedagogie stă educabilul cu experiențele lui. Învățarea îi este specifică acestuia, iar experiențele sale stau la baza descoperirii noilor cunoștințe, influențându-i dezvoltarea holistică. În strânsă legătură cu conceptele pedagogie/ învățare experiențială se află conceptul *educație outdoor*. Pentru că se desfășoară dincolo de ușa sălii de clasă/ grupă, educația outdoor are numeroase beneficii asupra educabililor. Valorificând învățarea de tip experiențial, activitățile outdoor generează experiențe de învățare dezirabile, copilul fiind participant activ în propriul proces de învățare. Deși valorificată la nivel mondial, în sistemul de învățământ preșcolar românesc educația outdoor e la început de drum. Ultimul capitol teoretic prezintă o *analiză critică a documentelor oficiale fundamentale* cu care se operează în învățământul preșcolar: *Curriculumul pentru învățământul preșcolar* (document care a stat la baza întregii activități didactice din grădiniță în perioada 2008-2019) și *Curriculumul pentru educația timpurie* (document intrat în vigoare începând cu anul școlar 2019-2020), evidențiind modul în care este valorificată educația outdoor prin intermediul acestor documente.

Partea aplicativă a tezei prezintă cercetarea realizată - „Investigarea valențelor formative și informative ale unui program de intervenție educațională bazat pe activități experiențiale de tip outdoor în învățământul preșcolar – grupa mare”. În cazul acestei secțiuni, am prezentat *coordonatele generale ale cercetării*, delimitând problematica cercetării. Prin intermediul acestei cercetări, am urmărit să verificăm ipoteza generală conform căreia organizarea și desfășurarea de către profesorul pentru învățământul preșcolar a unui sistem de activități experiențiale de tip outdoor, în condițiile respectării curriculumului pentru învățământul preșcolar, contribuie semnificativ la dezvoltarea personală și socială a preșcolarilor mari și la ameliorarea performanțelor acestora.

În continuare, am prezentat cercetarea în mod etapizat, respectând metodologia cercetării pedagogice. În *etapa preexperimentală* am conturat eșantionul de conținut, am obținut aprobarea din partea direcțiunii pentru desfășurarea cercetării și a consimțământului cadrelor didactice direct implicate în cercetare, am constituit eșantionul experimental și am

obținut acordului parental de participare a preșcolarilor la cercetare. De asemenea, am aplicat participanților instrumentele de cercetare utilizate și le-am evaluat performanțele obținute. *Etapa experimentală* a surprins programul de intervenție educațională bazat pe activități experiențiale de tip outdoor propus și implementat în unitățile de învățământ participante la cercetare. Pentru a observa modificările apărute în urma implicării în experimentul formativ, în *etapa postexperimentală* am aplicat din nou instrumentele de cercetare participanților. În partea dedicată *analizei rezultatelor obținute prin raportare la ipotezele cercetării*, am evidențiat, pe baza rezultatelor obținute la toate instrumentele de cercetare aplicate, confirmarea ipotezelor secundare, prin urmare și a celei generale. Am arătat că organizarea și desfășurarea de către profesorul pentru învățământul preșcolar a unui sistem de activități experiențiale de tip outdoor, în condițiile respectării curriculumului pentru învățământul preșcolar, contribuie semnificativ la dezvoltarea personală și socială a preșcolarilor mari (nivelul comportamentului asertiv, gradul de stăpânire de sine, disponibilitatea de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii) și la ameliorarea performanțelor acestora (gradul de orientare în sarcina de lucru). Concluziile cercetării evidențiază contribuțiile personale (teoretice și practic-aplicative), precum și cele ale demersului experimental; de asemenea, am identificat câteva limite ale cercetării și câteva recomandări educaționale.

Deoarece aspectele teoretice reprezintă fundamentul părții aplicative a tezei, detaliem, în continuare, fiecare capitol în parte.

Capitolul I - Pedagogia experiențială în abordare axiologică prezintă definiții și particularități ale acestui concept și tratează problematica învățării experiențiale ca premisă a învățării de calitate.

Pedagogia experiențială se bazează, după cum îi spune și numele, pe experiență, valorificând importanța acesteia în cadrul educației. Acest tip de pedagogie este, după cum susținea Carl Rogers, o pedagogie centrată pe persoană și care are ca scop însușirea experiențelor, împărtășirea și prelucrarea lor, extragerea ideilor și adaptarea la alte situații asemănătoare.

Dicționarul praxiologic de pedagogie definește pedagogia experiențială ca fiind „pedagogia care se bazează pe experiențele de învățare practică, valorificând importanța acestora în procesele educaționale. Este o pedagogie centrată pe persoană, care are ca scop realizarea de procese experiențiale, însușirea experiențelor, prelucrarea și valorificarea lor, adaptarea la alte situații asemănătoare etc.” (Bocoș (Coord.), Răduț-Taciu, Stan, 2019, p. 46). În opinia noastră, *pedagogia experiențială este știința pedagogică care studiază, explică, structurează, sistematizează și îmbunătățește experiențele de învățare practică a educabililor, în scopul formării și dezvoltării personalității umane, în acord cu idealul educațional. Dacă*

are ca obiectiv general modelarea personalității educabililor, ca obiectiv specific am putea preciza facilitarea înțelegerii și optimizarea procesului de învățare, prin implicarea activă a educabililor.

Pedagogia experiențială susține activismul intelectual al participanților, le sporește încrederea în potențialul lor cognitiv, le dezvoltă autonomia educativă, susține dezvoltarea stimei de sine, precum și motivația pentru învățare și încurajează curiozitatea privind cunoașterea. Ca urmare a proiectării unor strategii de ghidare specifice pedagogiei experiențiale, educabilii dobândesc cunoștințele prin efort propriu, aceștia fiind implicați în sarcini de învățare experiențială.

Pornind de la premisa că, având la bază experiența copilului și răspunzând nevoilor sale (cognitive, afective, sociale, motrice), participarea educabilului, în mod conștient și activ, asigură reușita în învățare.

Experiența de învățare, ca element de bază în pedagogia experiențială, se definește ca „modalitatea personalizată de interiorizare a situației de învățare, trăirea personală generată de o situație de învățare, trăire care se poate obiectiva în modificări ale structurilor cognitive, afective sau psihomotorii” (Bocoș (Coord.), Răduț-Taciu, Stan, Chiș, Andronache, 2016, p. 175). La baza experienței de învățare regăsim atât aspecte ce țin de structurile cunoașterii, cât și de trebuințele, interesele și aspirațiile celor care învață; pedagogia experiențială atrage atenția asupra faptului că este important nu doar ce se învață (cunoștințele), ci și modalitatea în care se învață.

Pedagogia experiențială se află în strânsă relație cu un alt concept cheie: învățarea experiențială. Aceasta din urmă solicită participarea activă a educabililor în cadrul unor activități structurate, în vederea inițierii procesului de învățare. În cadrul învățării experiențiale, participanții învață din și prin experiență.

Termenul „experiență” provine din latinescul „experientia”, care derivă din verbul „experiri” și care înseamnă „a face încercări, a face pe cineva să încerce”. Învățarea experiențială prezintă un mod de abordare a procesului învățării relativ recent, avându-i ca înaintași pe John Dewey, Kurt Lewin, Kurt Hahn, Jean Piaget, David Kolb. Dacă pentru Piaget învățarea este o adaptare permanentă, pentru Kolb învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței.

Învățarea experiențială are la bază ideea că informațiile nu reprezintă elemente fixe, ci se pot forma și reforma în urma experiențelor. Învățarea nu vizează memorarea unui volum de cunoștințe, ci presupune formarea unor priceperi și deprinderi în procesul de dobândire a cunoașterii. Ne dorim ca preșcolarii/ elevii noștri să obțină prin propriile puteri informația (desigur, ghidați de către profesor) și să opereze constructiv cu acestea. Informația în sine nu e

de niciun folos dacă cei care învață nu știu cum să o folosească. Mai mult, învățarea nu înseamnă numai cogniție, ci vizează funcționarea organismului într-un tot unitar – ne interesează, pe lângă procesele cognitive, afectivitatea și psihomotricitatea.

În prezent, programele educative care au la bază învățarea experiențială atrag tot mai mulți adepți. Acest lucru se datorează, în primul rând, caracterului activ și atractiv al activităților propuse. Privite ca fiind complementare cunoașterii academice, acestea vizează schimbări la nivelul întregii personalități – cunoștințe, atitudini, comportamente.

Activitățile de învățare propuse sunt proiectate astfel încât să fie facilitate experiența concretă și reflecția asupra acestora. Susținătorii acestui tip de învățare evidențiază importanța deschiderii spre nou și spre schimbare a individului, dat fiind faptul că activitățile propuse vin în satisfacerea nevoilor sale (de cunoaștere, afective, psihomotrice). De aceea, persoana implicată în actul învățării este cea care realizează evaluarea (observă progresul și înregistrează succesele).

În învățarea experiențială, cadrul didactic are rolul de a optimiza actul învățării, de a crea condițiile necesare unei bune desfășurări a activității. Profesorul nu se rezumă la a transmite cunoștințe, ci devine facilitator în acțiunea de modificare a ideilor vechi în concordanță cu cele noi. Acesta pune la dispoziție resursele necesare celui care învață, împărtășește opinii, empatizează cu el, îl ghidează când întâmpină dificultăți.

Pentru David Kolb, experiența este imperios necesară în procesele de învățare și dezvoltare. El a realizat un model structural al învățării, susținând ideea că procesul de învățare experiențială este un ciclu format din patru etape:

1. „Experiența concretă;
2. Observație și reflecție cu privire la experiență;
3. Formarea conceptelor abstracte și a generalizărilor ca urmare a experienței trăite și a observațiilor realizate pe marginea acesteia;
4. Elaborarea ipotezelor și experimentarea privind implicațiile conceptelor abstracte în situații noi. Verificarea ipotezelor în situații reale conduce la noi experiențe și ciclul poate să reînceapă.” (Vlaicu-Popa, 2009, p. 67).

În învățarea experiențială, profesorul are rolul de a-l ghida pe copil, asigurându-se un dialog activ între aceștia. În procesul învățării sunt valorizate experiențele personale și dezvoltarea personală, învățarea fiind organizată în jurul acestora.

Pentru a avea parte de o activitate reușită, se impune crearea unei atmosfere calde, încărcată afectiv și de securitate. Atmosfera creată încă de la debutul procesului învățării influențează pozitiv sau negativ reușita activității desfășurate. Ținând cont de faptul că experiențele anterioare ale copilului stau la baza celor viitoare, evolutive, procesul de învățare

trebuie să se desfășoare în funcție de experiența copilului, de valorile, ideile, sentimentele și atitudinile sale.

Cadrului didactic îi revine sarcina, pe lângă asigurarea climatului psihosocial securizant, să manifeste, în relația cu copilul, empatie, încredere, respect, toleranță, astfel încât copilul să aibă posibilitatea de a se descoperi pe sine cu încredere.

Capitolul al II-lea - Educația outdoor sau calitate în afara sălii de clasă prezintă definirea conceptelor de educație/ activitate outdoor și teoriile care stau la baza acestuia. De asemenea, în cadrul acestui capitol am conturat profilul cadrului didactic specializat în educația outdoor și am tratat problematica planificării și realizării activităților outdoor, cu toate implicațiile sale. Mai mult, am prezentat statutul educației outdoor la nivel mondial (cu exemple de bune practici – grădinițe și programe outdoor) și la nivelul țării noastre (cu exemple de programe de formare continuă pentru cadrele didactice).

La baza literaturii de specialitate cu privire la educația outdoor au stat principiile, definiții și concepte propuse și fundamentate de școlile britanice, americane și australiene. Trimiteri către sensul educației outdoor – activități desfășurate în aer liber - regăsim în scrierilor unor pedagogi cum sunt J. A. Comenius, J. Dewey, J. Locke, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi.

Din punct de vedere istoric, au existat numeroase confuzii legate de definirea conceptului de „educație outdoor”. Toate definițiile date de-a lungul timpului evidențiază câteva aspecte pe care le urmărește educația outdoor. Ea contribuie la dezvoltarea personală și socială a copilului, făcând apel la simțuri și la formarea și dezvoltarea unei relații temeinice cu natura înconjurătoare (de aceasta beneficiind atât individul, cât și întreaga comunitate). În funcție de punctul de vedere din care au fost tratate, definițiile specialiștilor legate de acest concept pot fi clasificate în două categorii: educația privită din punct de vedere psiho-social și educația privită din punct de vedere al mediului. În opinia noastră, *educația outdoor se referă la totalitatea acțiunilor întreprinse de cadrul didactic (în cadrul sistemului de învățământ)/ instructor (în cadrul educației nonformale) în scopul organizării, structurării și desfășurării unor sarcini de învățare pentru copil, având la bază învățarea experiențială, în afara spațiului sălii de curs, care vizează formarea și dezvoltarea unor abilități, atitudini și comportamente dezirabile ale participanților, precum și dobândirea de noi cunoștințe, valorificând resursele mediului natural.*

Dicționarul praxiologic de pedagogie definește *activitățile outdoor* ca fiind „*activități care promovează învățarea în aer liber, activitățile recreative și distractive, programele de dezvoltare personală și socială, drumețiile în natură, excursiile montane, educația pentru mediu etc.* Astfel, aceste activități au următoarele caracteristici principale: oferă posibilitatea contactului direct cu natura, a trăirii unor experiențe în natură; stimulează bucuria de a sta în

natură; sprijină procesul de învățare al elevilor cu diverse dificultăți de învățare; dezvoltă spiritul de echipă, de întraajutorare și de fairplay; oferă nenumărate beneficii fizice, emoționale, mentale, care, ulterior, contribuie la starea de bine a individului și a grupului.” (Bocoș, M. (Coord.), 2016, p. 43).

În opinia noastră, activitățile outdoor sunt activități de învățare care se desfășoară în aer liber și care presupun experiențe practice de învățare, care vizează formarea și dezvoltarea abilităților participanților, precum și dobândirea unor cunoștințe și aplicarea lor, valorificând resursele mediului natural.

În cadrul educației outdoor, educabilii au posibilitatea de a învăța informații într-un context care facilitează înțelegerea și punerea în practică a noilor cunoștințe. Activitățile outdoor au la bază sarcini de învățare experiențială și vizează conținuturi interdisciplinare, aspecte care favorizează procesul de învățare (comprehensiune, retenție, aplicare).

În ceea ce privește țara noastră, considerăm că un prim pas care trebuie realizat vizează existența unor reglementări oficiale care să îi ofere educației outdoor statutul cuvenit. Introducerea, definirea și explicitarea activităților outdoor în Curriculumul preșcolar/ pentru educația timpurie și în programa școlară devine astfel un deziderat. Activitățile outdoor trebuie să aibă la bază sarcini de învățare experiențială și să valorifice conținuturile și abilitățile formate în cadrul activităților formale. Mai mult, recomandăm realizarea unor activități interdisciplinare, care să permită participanților operarea cu conținuturile specifice mai multor domenii experiențiale/ discipline, realizarea de transferuri și posibilitatea de a le pune în practică.

Un alt aspect pe care îl considerăm important pentru viitorul educației outdoor se referă la existența unui curriculum de suport pentru organizarea activităților outdoor: existența unor îndrumătoare, ghiduri metodologice, programe educaționale de certificare, de perfecționare, de formare continuă și de specializare a cadrelor didactice în acest domeniu. În ceea ce privește formarea cadrelor didactice, aceasta se cere a fi realizată de specialiști în mod temeinic, iar cadrele didactice să primească la finalul programului un certificat/ diplomă care să ateste parcurgerea activităților prevăzute în acesta. Mai mult, în opinia noastră, ar trebui să existe o paletă variată de cursuri de formare continuă pe întreg teritoriul țării noastre, care să ofere cadrului didactic posibilitatea de perfecționare în domeniu. În acest sens, considerăm necesar ca între cadrele didactice dornice să se specializeze în educația outdoor și organizațiile care valorifică pedagogia experiențială și activitățile outdoor să existe o strânsă legătură. Organizațiile care au ca scop explicit aceste tematici ar putea susține formarea continuă a cadrelor didactice prin realizarea unor parteneriate cu acestea din urmă.

Nu în ultimul rând, pentru încurajarea și desfășurarea cu succes a activităților outdoor, considerăm că este necesară alocarea de fonduri special pentru acest tip de activități. Activitățile

outdoor sunt mai costisitoare și, în prezent, acest aspect influențează negativ participarea la aceste activități. Susținerea financiară din partea statului ar determina implicarea unui număr mai mare de cadre didactice și, implicit, de copii în astfel de activități.

Tratarea subiectului privitor la viitorul educației outdoor ne reamintește etimologia cuvântului „educație”. Provenind din latină „educō, educare”/ „educere, educere”, acest concept evidențiază ideea susținută de educația outdoor: copiii sunt „ghidați” în procesul cunoașterii, al formării și dezvoltării abilităților, al formării atitudinilor, al modificării comportamentale de către cadrul didactic, care se „îngrijește” de formarea lor ca personalități autonome, creative, capabile să se integreze cu succes în societate. Procesul instructiv-educativ capătă, prin intermediul educației outdoor, o nouă conotație. Pentru lumea de mâine, activitatea desfășurată în instituțiile de învățământ nu va mai fi una satisfăcătoare. Constatăm că elevii (preșcolarii într-o mai mică măsură) dobândesc o atitudine negativă cu privire la tot ce înseamnă școală: conținuturi prea dificile și prea numeroase, o perioadă de timp destul de îndelungată petrecută în școală, învățarea nu mai generează motive de bucurie etc. Oportunitatea de a învăța altfel, adică în mijlocul mediului înconjurător, devine o provocare și o plăcere. Sarcinile de lucru captivante, modul de realizare a acestora și locațiile alese plasează copiii într-un context nou, care nu obligă, ci care stimulează.

Capitolul al III-lea - Activitățile outdoor în contextul curriculumului preșcolar românesc prezintă o imagine de ansamblu și o analiză critică deopotrivă a Curriculumului pentru învățământul preșcolar (2008, document în vigoare la momentul desfășurării experimentului formativ), precum și a Curriculumului pentru educația timpurie (2019) în raport cu educația outdoor.

Curriculumul pentru învățământul preșcolar face parte din Curriculumul Național și, în funcție de criteriul cercetării fundamentale a curriculumului, se încadrează în categoria curriculumului general, având ca finalități ale educației timpurii:

- dezvoltarea holistică a personalității copilului (liberă, creativă, autonomă), pornind de la nevoile acestuia;
- formarea și dezvoltarea capacității de a relaționa atât cu copii, cât și cu adulți, în scopul însușirii de noi cunoștințe, formării de priceperi și deprinderi, modificării comportamentale;
- conștientizarea identității eului, formarea și dezvoltarea imaginii de sine;
- susținerea copiilor în procesul de învățare.

Curriculumul pentru învățământul preșcolar este elaborat din perspectiva unei pedagogii activizante, interactive și integrate, oferind un document axat pe obiective și demersuri

instructiv-educative personalizate, individualizate, în acord cu dezvoltarea globală a preșcolarului.

În curriculumul preșcolar nu găsim precizate conceptele „educație outdoor” și „activitate outdoor”. În pofida faptului că nu sunt utilizați acești termeni, se menționează ideea de aer liber. Astfel, în prezentarea metodologiei de aplicare a planului de învățământ, la punctul 13, se evidențiază posibilitatea realizării activității sau a secvenței de mișcare sub forma unei plimbări în aer liber, precum și obligativitatea expunerii copiilor zilnic în mediul natural, fără a ține cont de schimbările climatice.

Ideea de activitate în aer liber o regăsim în exemplificarea comportamentelor în raport cu obiectivele de referință. Astfel, în cadrul temelor anuale de studiu „Când, cum și de ce se întâmplă?” și „Cine și cum planifică/ organizează o activitate?”, la nivelul de vârstă 5-6/ 7 ani, pentru domeniul Științe, obiectivul de referință „să manifeste disponibilitate în a participa la acțiuni de îngrijire și protejare a mediului, aplicând cunoștințele dobândite” (Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2008, p. 80) se concretizează printre altele, în comportamentul „identifică unele probleme de mediu pe care le întâlnește în *activitățile desfășurate în aer liber (excursii, vizite, plimbări)*” (Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2008, p. 80).

De asemenea, în prezentarea programului zilnic al copiilor (grupe cu program normal, prelungit și săptămânal) regăsim ideea de participare a copiilor la activități în aer liber, de data aceasta fiind notată în categoria activităților de dezvoltare personală (ADP).

Constatăm că trimiterile către termenul de „activitate în aer liber” deși există, sunt foarte puține la număr. Menționăm că o simplă expunere a copiilor în curtea grădiniței, spre exemplu, nu reprezintă o activitate outdoor. Sensul acestui concept este mult mai profund, iar planificarea, organizarea și realizarea unei asemenea activități necesită o pregătire minuțioasă, având scopuri precise. Considerăm că nu se acordă o prea mare importanță activităților în aer liber, acest lucru fiind în defavoarea copiilor. Mediul natural reprezintă o sursă inepuizabilă de experiențe formative. Deși curriculumul prevede expunerea copiilor în aer liber, practica și experiența de la catedră susțin contrariul, copiii fiind în curte în perioadele de timp însorite și plăcute. Mai mult, prevederile curriculumului fac trimiteri într-o mai mare măsură către activitățile în aer liber în cadrul momentelor de mișcare, a rutinelor sau a tranzițiilor, integrarea lor în cadrul activităților pe domenii experiențiale sau focusarea lor pe domeniile experiențiale fiind menționată numai la domeniul Științe. Activitățile outdoor, deși se focusează preponderent pe acest domeniu, pot fi realizate cu succes și valorificând celelalte domenii experiențiale, aspect pe care nu îl regăsim în curriculum.

Curriculumul pentru educația timpurie (2019) este elaborat din perspectiva unei pedagogii activizante, interactive și integrate, centrate pe copil, oferind un document axat pe

demersuri educaționale personalizate și pe dobândirea unor comportamente care să stea la baza dezvoltării competențelor de mai târziu, în acord cu dezvoltarea globală a preșcolarului.

Spre deosebire de Curriculumul pentru învățământul preșcolar (2008), în Curriculumul pentru educația timpurie (2019) este menționat conceptul de „activitate outdoor”, accentuând ideea de schimbare a locației activităților. Cele două mențiuni apar în Metodologia de aplicare a Planului de învățământ pentru educația timpurie, la punctul 13: „Pentru jocurile și activitățile alese desfășurate în alte spații decât spațiului obișnuit al grupei (*outdoor*), o atenție specială va fi acordată atât organizării și amenajării curții de joc, cât și siguranței pe care o oferă copiilor spațiul respectiv și dotările existente. De asemenea, în funcție de spațiul ales pentru desfășurarea activităților *outdoor*, care poate fi și în afara instituției (parc, crâng, pădure, pajiște, fermă, gospodăria bunicilor etc.), va fi acordată atenția cuvenită adecvării jocului și explorării la condițiile oferite de acesta.” (Curriculumul pentru educația timpurie, 2019, p. 10). Constatăm că, deși nu se fac precizări cu privire la definirea acestui concept, se evidențiază importanța amenajării corespunzătoare a spațiului outdoor în vederea asigurării securității copiilor și a adaptării activităților la condițiile existente.

Pe lângă precizările anterior menționate, se amintește ideea de aer liber. Astfel, în prezentarea Metodologiei de aplicare a Planului de învățământ pentru educația timpurie, la punctul 6, se evidențiază activitățile în aer liber ca activitate tematică specifică educației antepreșcolare. La punctul 25 din Metodologie se evidențiază posibilitatea realizării activității sau a secvenței de mișcare sub forma unei plimbări în aer liber, precum și obligativitatea expunerii copiilor zilnic în mediul natural, fără a ține cont de schimbările climatice. De asemenea, în prezentarea programului zilnic al copiilor din grădinițe (grupe cu program normal, prelungit și săptămânal) regăsim ideea de participare a copiilor la activități în aer liber atât în etapa de jocuri și activități liber-alese, cât și în etapa activităților de dezvoltare personală (ADP).

În opinia noastră, educația outdoor a cunoscut o ușoară ascensiune odată cu intrarea în vigoare a noului curriculum. Deși trimerile către conceptul de „activitate outdoor” sunt puține, este încurajator că există. Considerăm că ar fi de un real folos pentru cadrele didactice existența unui curriculum de suport, care să explicitizeze, să detalieze și să exemplifice conținutul și specificul educației outdoor.

Capitolul al IV-lea - Coordonatele generale ale cercetării oferă o imagine de ansamblu asupra demersului experimental întreprins, prezentând problematica cercetării, designul acesteia, scopul și obiectivele cercetării, întrebările, ipoteza și variabilele cercetării, strategia acesteia, eșantionul de participanți, eșantionul de conținut și etapele cercetării pedagogice.

Designul cercetării a fost unul intrasubiecti, tehnica de cercetare fiind cea a grupului unic. Cercetarea a fost una experimentală, practic-aplicativă. În funcție de finalitatea propusă, cercetarea a fost una de dezvoltare, fiind dirijată longitudinal, iar în funcție de criteriul numărului de subiecți implicați, cercetarea a fost extensivă.

Scopul acestei cercetări a fost de a studia impactul organizării unor activități experiențiale de tip outdoor asupra dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor mari și asupra performanțelor școlare ale acestora.

Obiectivele cercetării care au stat la baza demersului nostru au fost:

- Investigarea opiniilor educatoarelor, din mediile urban și rural, referitoare la modalitățile de realizare a activităților de tip outdoor/ de integrare a activităților de tip outdoor în programul zilnic al preșcolarilor;
- Stabilirea factorilor care facilitează și care împiedică desfășurarea activităților outdoor în învățământul preșcolar;
- Explorarea opiniilor cadrelor didactice referitoare la utilitatea organizării și desfășurării în mod sistematic a unor activități experiențiale de tip outdoor la grupa mare;
- Conceperea, implementarea și testarea eficienței unui program bazat pe organizarea unui sistem de activități experiențiale de tip outdoor, focalizate pe domeniile experiențiale, asupra dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor mari și asupra performanțelor acestora;
- Elaborarea unor recomandări didactice și educaționale privind desfășurarea în condiții optime a activităților outdoor și a valențelor formative ale acestora asupra dezvoltării personale și sociale ale preșcolarilor și asupra performanțelor acestora.

Principalele **întrebări de cercetare** care au direcționat cercetarea noastră au fost:

- Pedagogia experiențială poate fi promovată prin intermediul activităților outdoor în învățământul preșcolar, la grupa mare?
- Care sunt valențele formative și informative ale organizării unor activități experiențiale de tip outdoor în învățământul preșcolar, la grupa mare?

Demersul experimental și-a propus să verifice următoarea ipoteză de bază:

Organizarea și desfășurarea de către profesorul pentru învățământul preșcolar a unui sistem de activități experiențiale de tip outdoor, în condițiile respectării curriculumului pentru învățământul preșcolar, contribuie semnificativ la dezvoltarea personală și socială a preșcolarilor mari și la ameliorarea performanțelor acestora.

În funcție de ipoteza generală, s-au conturat următoarele *ipoteze secundare*:

Ipoteza 1. Există diferențe semnificative la nivel de gen biologic în privința comportamentului asertiv, al stăpânirii de sine, al abilităților sociale și al orientării în sarcina de lucru.

Ipoteza 2. Participarea la activitățile experiențiale de tip outdoor determină modificări semnificative ale comportamentului asertiv și ale gradului stăpânirii de sine.

Ipoteza 3. Cu cât frecvența participării la activitățile experiențiale de tip outdoor a preșcolarilor mari crește, cu atât crește disponibilitatea de a-și forma abilități sociale, manifestate în relația cu colegii.

Ipoteza 4. Aplicarea, la grupa mare, a unui sistem de activități experiențiale de tip outdoor conduce la optimizarea orientării în sarcina de lucru și, implicit, la creșterea nivelului de performanță al preșcolarilor.

Variabila independentă a fost reprezentată de:

- organizarea și desfășurarea de către profesorul pentru învățământul preșcolar a unui sistem de activități experiențiale de tip outdoor, în condițiile respectării curriculumului pentru învățământul preșcolar;

Variabilele dependente măsurate au fost:

- dezvoltarea personală și socială a preșcolarilor mari, operaționalizată cu ajutorul următorilor *indicatori*:
 - nivelul comportamentului asertiv;
 - gradul de stăpânire de sine;
 - disponibilitatea de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii;
- nivelul performanțelor preșcolarilor, operaționalizat cu ajutorul următorului *indicator*:
 - gradul de orientare în sarcina de lucru.

În organizarea și realizarea acestei cercetări au apărut o serie de **variabile externe**.

Acestea au fost:

- opiniile și atitudinile cadrelor didactice referitoare la activitățile experiențiale de tip outdoor;
- lipsa fondurilor grădiniței pentru a susține desfășurarea activităților outdoor;
- situația materială precară a părinților pentru a pune în aplicare diferite activități outdoor;
- riscurile pe care le impune educația outdoor;
- lipsa unor reglementări oficiale care să îi ofere educației outdoor statutul cuvenit;
- lipsa unui curriculum de suport pentru organizarea activităților de tip outdoor și a unei pregătiri profesionale a cadrelor didactice în domeniul educației outdoor.

Alături de variabilele enunțate mai sus, mai există câteva **variabile moderator**, care influențează relația dintre variabila independentă și variabilele dependente. În această categorie includem:

- genul biologic;
- vârsta;
- coeficientul de inteligență.

Metodele de cercetare utilizate de noi reprezintă un ansamblu de metode de investigație complementare, care vizează colectarea datelor cercetării. Aceste metode interacționează și se completează, urmând rigurozitatea specifică cercetării pedagogice.

Redăm mai jos, sub formă tabelară, variabilele dependente, indicatorii și metodele de cercetare corelate cu instrumentele de cercetare specifice (Tabelul nr. 1.IV.):

Tabelul nr. 1.IV.: *Corespondențele funcționale dintre variabilele dependente, indicatorii, metodele și instrumentele de cercetare*

| Variabile dependente | Indicatori | Metode de cercetare | Instrumente de cercetare |
|---|--|----------------------------|--|
| Dezvoltarea personală și socială a preșcolarilor mari | Nivelul și comportamentul asertiv | Metoda observației | Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1 (Teacher-Child Rating Scale (T-CRS) 2.1) (preluată din literatura de specialitate, cu acordul autorilor) – subscala Comportament asertiv |
| Dezvoltarea personală și socială a preșcolarilor mari | Gradul de stăpânire de sine | Metoda observației | Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1 (Teacher-Child Rating Scale (T-CRS) 2.1) (preluată din literatura de specialitate, cu acordul autorilor) – subscala Stăpânire de sine Grila de observație a comportamentului preșcolarului (concepție proprie) |
| Dezvoltarea personală și socială a preșcolarilor mari | Disponibilitatea de a forma abilități sociale în | Metoda observației | Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1 (Teacher-Child Rating Scale (T-CRS) 2.1) (preluată din literatura de specialitate, cu acordul autorilor) – |

| | | | | |
|--|---|----------------|--------------------------|--|
| | relația colegii | cu | | subscala Abilități sociale în relația cu colegii Grila de observație a comportamentului preșcolarului (concepție proprie) |
| | | | Metodele sociometrice | Testul sociometric Matricea sociometrică |
| Nivelul performanțelor preșcolarilor | Gradul orientare sarcina lucru | de în de | Metoda observației | Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1 (Teacher-Child Rating Scale (T-CRS) 2.1) (preluată din literatura de specialitate, cu acordul autorilor) – subscala Orientare în sarcina de lucru Grila de observație a comportamentului preșcolarului (concepție proprie) |

În cazul cercetării propuse s-a utilizat tehnica eșantionului/ grupului unic, acestea corespunzându-i un design experimental intrasubiecti. A fost implicat un eșantion de 104 preșcolari mari (5-6 ani, grupa mare) și 6 cadre didactice, proveniți din 4 unități de învățământ preșcolar de stat și private (câte o grupă din fiecare unitate), din mediul urban, cu program prelungit. Preșcolarii implicați au fost selectați utilizând eșantioanele-clasă, eșantioane formate anterior cercetării noastre, care au fost constituite după criteriul vârstei și pe baza unor factori aleatorii. De asemenea, la chestionarul aplicat cadrelor didactice privind educația outdoor în învățământul preșcolar în etapa preexperimentală au răspuns un număr de 198 de cadre didactice (atât din mediul urban, cât și rural), care își desfășoară activitatea în județele Cluj, Sălaj, Bistrița-Năsăud, Hunedoara, Alba, Suceava și Mureș.

Prezentăm detaliat, sub formă tabelară, structura eșantionului de participanți (preșcolari și cadre didactice) implicați în experimentul pedagogic (Tabelul nr. 3.IV.).

Tabelul nr. 3.IV.: *Structura eșantionului de participanți implicați în experimentul pedagogic*

| Nr. crt. | Unitatea de învățământ | Județul de proveniență al unității de învățământ | Tipul unității de învățământ | Nr. preșcolari | Nr. cadre didactice |
|---------------|------------------------|--|------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| 1. | A | Cluj | de stat | 29 (28%) | 2 (33%) |
| 2. | B | Cluj | privată | 16 (15%) | 1 (17%) |
| 3. | C | Cluj | de stat | 30 (29%) | 2 (33%) |
| 4. | D | Sălaj | de stat | 29 (28%) | 1 (17%) |
| Total: | | | | 104 (100%) | 6 (100%) |

Pentru că prima ipoteză a cercetării noastre face trimitere la genul biologic al preșcolarilor participanți, prezentăm în cele ce urmează distribuția preșcolarilor pe unități de proveniență în funcție de această variabilă (Tabelul nr. 4.IV.).

Tabelul nr. 4.IV.: *Structura eșantionului de participanți în funcție de genul biologic*

| Nr. crt. | Unitatea de învățământ | Fete | Băieți |
|---------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1. | A | 16 (55%) | 13 (45%) |
| 2. | B | 11 (69%) | 5 (31%) |
| 3. | C | 14 (47%) | 16 (53%) |
| 4. | D | 14 (48%) | 15 (52%) |
| Total: | | 55 (53%) | 49 (47%) |

Eșantionul de conținut valorificat în realizarea experimentului formativ vizează activități experiențiale de tip outdoor, focalizate pe domeniile experiențiale cu care operează Curriculumul pentru învățământul preșcolar (2008) și, începând cu anul școlar 2019-2020, Curriculumul pentru educația timpurie (2019). Activitățile propuse s-au desfășurat în perioada octombrie 2018 – mai 2019 (cu excepția vacanțelor), o dată pe săptămână, acestea fiind integrate în programul zilnic al preșcolarilor.

Prezentăm, în continuare, tematica activităților outdoor, precum și perioada propusă pentru realizarea lor.

Tabelul nr. 7.IV.: *Tematica activităților experiențiale de tip outdoor propuse*

| Luna calendaristică | Activitatea experiențială de tip outdoor |
|----------------------------|---|
| Octombrie | Activitatea nr. 1: „Detectivii naturii” |
| | Activitatea nr. 2: „Culorile toamnei” |
| | Activitatea nr. 3: „Rochița Zânei Toamna” |
| Noiembrie | Activitatea nr. 4: „Fantezie de toamnă” |
| | Activitatea nr. 5: „Căsuța ariciului” |
| | Activitatea nr. 6: „Cei trei purceluși” |
| | Activitatea nr. 7: „Poftiți la masă!” |
| Decembrie | Activitatea nr. 8: „Baloane de gheață” |
| | Activitatea nr. 9: „Suport decorativ pentru lumânări” |
| | Activitatea nr. 10: „Decoruri de Crăciun” |
| Ianuarie | Activitatea nr. 11: „Castelul Zânei Iarna” |
| | Activitatea nr. 12: „Să ne cunoaștem planeta!” |
| | Activitatea nr. 13: „Acadele de arțar” |
| Februarie | Activitatea nr. 14: „Baloane cu aer rece” |
| | Activitatea nr. 15: „Peșteri în miniatură” |
| | Activitatea nr. 16: „Cuburi de gheață” |
| Martie | Activitatea nr. 17: „Terariul tropical” |
| | Activitatea nr. 18: „Vrejul de fasole” |
| | Activitatea nr. 19: „Omuleții de pământ” |
| | Activitatea nr. 20: „Micii pictori” |
| Aprilie | Activitatea nr. 21: „Primul meu ierbar” |
| | Activitatea nr. 22: „Grădinarii iscusiți” |
| | Activitatea nr. 23: „Flori colorate, flori parfumate” |

| | |
|-----|--|
| Mai | Activitatea nr. 24: „ROGVAIV” |
| | Activitatea nr. 25: „Carnavalul florilor de mai” |
| | Activitatea nr. 26: „În lumea celor care nu cuvântă” |
| | Activitatea nr. 27: „Hai la picnic!” |

Demersul nostru de cercetare a respectat specificul experimentului psihopedagogic, având toate cele trei etape: etapa preexperimentală, etapa experimentală și etapa postexperimentală. Prezentăm, în continuare, etapele cercetării noastre și perioada de desfășurare a acestora.

Tabelul nr. 8.IV.: *Etapele cercetării pedagogice. Aspecte temporale și acționale*

| Etapa cercetării pedagogice | Etapa preexperimentală | Etapa experimentală | Etapa postexperimentală |
|------------------------------------|---|--|---|
| Perioada | Septembrie 2018 – Octombrie 2018 | Octombrie 2018 – Mai 2019 | Iunie 2019 |
| Acțiuni desfășurate | - aplicarea chestionarului adresat cadrelor didactice privind educația outdoor în învățământul preșcolar; - obținerea acordului parental de participare a copiilor la cercetare; - completarea Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1, a grilei de observație a comportamentului preșcolarului, a testului sociometric și a fișei de | - realizarea planificării activităților outdoor; - implementarea programului bazat pe organizarea unui sistem de activități experiențiale de tip outdoor. | - aplicarea chestionarului adresat cadrelor didactice implicate în realizarea la grupă a activităților experiențiale de tip outdoor propuse; - completarea Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1, a grilei de observație a comportamentului preșcolarului, a testului sociometric și a fișei de caracterizare a copilului (dacă este |

| | |
|--|---|
| caracterizare a copilului pentru fiecare preșcolar participant; - analiza și interpretarea instrumentelor de evaluare aplicate; - realizarea planificării activităților outdoor. | cazul) pentru fiecare preșcolar participant; - testarea eficienței programului propus asupra dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor, precum și asupra performanțelor acestora. |
|--|---|

Capitolul al V-lea - Etapa preexperimentală prezintă obiectivele acestei etape, metodologia de cercetare utilizată pentru colectarea datelor inițiale, aplicarea pretestului și prelucrarea și interpretarea datelor.

Pretestul a fost aplicat preșcolarilor mari din cele 4 unități de învățământ cu scopul de a identifica nivelul de dezvoltare personală și socială a acestora (operaționalizată cu ajutorul indicatorilor: nivelul comportamentului asertiv, gradul de stăpânire de sine, disponibilitatea de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii) și nivelul performanțelor lor (operaționalizat cu ajutorul indicatorului: gradul de orientare în sarcina de lucru).

În perioada septembrie – octombrie 2018 a fost aplicat pretestul, cu ajutorul instrumentelor prezentate anterior. Tot în această perioadă a fost aplicat cadrelor didactice chestionarul privind educația outdoor și a fost realizată analiza documentelor curriculare și școlare specifice învățământului preșcolar.

Datele obținute în urma aplicării Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1 (Teacher-Child Rating Scale 2.1) au fost introduse în programul de statistică IBM SPSS Statistics 20. Prezentarea rezultatelor obținute ca urmare a prelucrării statistice s-a realizat de la general la particular, fiind prezentate atât comparativ, cât și individual (pentru fiecare indicator măsurat).

În continuare prezentăm analiza descriptivă a tuturor variabilelor măsurate, operaționalizate cu ajutorul indicatorilor, în etapa preexperimentală.

Tabelul nr. 9.V.: *Analiza descriptivă a indicatorilor măsurați (obținuți ca urmare a operaționalizării variabilelor dependente), în etapa preexperimentală*

| Indicator | Nr. subiecți | M | AS | Skewness | Kurtosis |
|--------------------------------------|--------------|-------|------|----------|----------|
| comportament asertiv | 104 | 26.97 | 6.02 | -.24 | -.27 |
| stăpânire de sine | 104 | 28.50 | 6.13 | -1.11 | 1.62 |
| abilități sociale | 104 | 29.27 | 6.51 | -.52 | -.18 |
| orientare în sarcina de lucru | 104 | 28.88 | 6.73 | -.80 | .70 |

Notă: M = media, AS = abaterea standard

Analizând tabelul nr. 9.V., observăm că preșcolarii întâmpină dificultăți la nivelul comportamentului asertiv (M = 26.97, AS = 6.02), al stăpânirii de sine (M = 28.50, AS = 6.13) și al orientării în sarcina de lucru (M = 28.88, AS = 6.73). Scoruri medii au fost obținute în ceea ce privește abilitățile sociale ale preșcolarilor (M = 29.27, AS = 6.51).

La fel ca în cazul instrumentului de cercetare prezentat anterior, datele pe care le-am obținut în urma aplicării Grilei de observație a comportamentului preșcolarului au fost introduse în programul de statistică IBM SPSS Statistics 20. Prezentarea rezultatelor s-a realizat pentru fiecare subscală în parte („Abilități sociale în relația cu colegii”, „Stăpânire de sine”, „Orientare în sarcina de lucru”). Facem precizarea că am utilizat cotele inversă în cazul itemilor negativi.

Datele pe care le-am obținut în urma aplicării *testului sociometric* le-am sintetizat și prezentat sub forma matricei sociometrice. Am realizat câte o matrice sociometrică pentru fiecare grupă de preșcolari implicată în cercetare (grupele de preșcolari nu s-au cunoscut între ele). Tabelele realizate surprind alegerile și respingerile precizate de fiecare preșcolar în parte, pe baza datelor obținute fiind calculați indicele de status sociometric și indicele de status preferențial.

Prezentăm, în continuare, categoriile de putere preferențială pentru fiecare unitate de învățământ, evidențiind numărul și procentul caracteristic fiecăreia dintre acestea.

Tabelul nr. 28.V.: *Categoriile de putere preferențială pentru toate unitățile de învățământ implicate în cercetare, în etapa preexperimentală*

| Unitatea de învățământ Categorია de putere preferențială | Unitatea de învățământ A | Unitatea de învățământ B | Unitatea de învățământ C | Unitatea de învățământ D |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Foarte populari | - | - | - | - |
| Populari | - | 2 (12.5%) | 3 (10%) | 3 (10%) |
| Acceptați | 17 (58%) | 6 (37.5%) | 17 (56%) | 16 (55%) |
| Indiferenți | 6 (21%) | 2 (12.5%) | 5 (17%) | 4 (14%) |
| Marginalizați | 6 (21%) | 6 (37.5%) | 5 (17%) | 6 (21%) |
| Total: | 29 (100%) | 16 (100%) | 30 (100%) | 29 (100%) |

Observăm că în cazul tuturor unităților de învățământ numărul și procentul maxim revine preșcolarilor acceptați: 17 preșcolari în unitățile de învățământ A și C (58%, respectiv 56% din totalul preșcolarilor), 16 preșcolari în unitatea de învățământ D (55%) și 6 preșcolari în unitatea de învățământ B (37.5%) – în acest caz, numărul preșcolarilor acceptați este egal cu cel al preșcolarilor marginalizați. De asemenea, constatăm că numărul subiecților marginalizați este egal (în cazul unităților de învățământ A și C) sau mai mare decât cel al subiecților indiferenți (în cazul unităților de învățământ B și D). În ceea ce privește preșcolarii populari, aceștia sunt reduși din punct de vedere numeric, prima unitate de învățământ neavând niciun preșcolar în această categorie. Nu există niciun preșcolar care să se încadreze în categoria de putere preferențială foarte populari.

Pentru a avea o imagine de ansamblu a distribuției tuturor preșcolarilor în funcție de categoria de putere preferențială în care sunt încadrați, am realizat figura nr. 7.V.

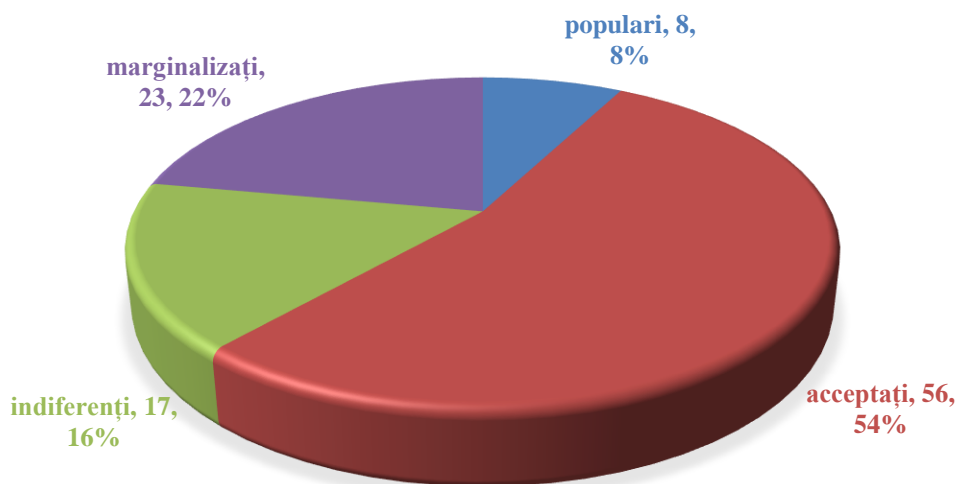


Figura nr. 7.V.: Distribuția tuturor preșcolărilor în funcție de categoria de putere preferențială în care sunt încadrați, în etapa preexperimentală

Conform figurii nr. 7.V., numărul și procentul maxim revine subiecților acceptați (56 de preșcolari, 54%), ceea ce înseamnă că mai mult de jumătate din preșcolarii implicați în cercetare sunt acceptați de colegii de grupă; din totalul de 104 preșcolari, 23 sunt marginalizați (22%), 17 sunt considerați indiferenți (16%) și 8 sunt preșcolari populari (8%).

Alături de instrumentele de cercetare care au vizat preșcolarii, am aplicat cadrelor didactice un *chestionar privind educația outdoor*, prin intermediul căruia am urmărit să aflăm opiniile respondenților cu privire la modalitățile de realizare a activităților outdoor în sistemul de învățământ preșcolar.

Capitolul al VI-lea - Etapa experimentală prezintă obiectivele acestei etape și detaliază programul de intervenție educațională bazat pe activități experiențiale de tip outdoor.

Programul de intervenție elaborat și implementat de noi pe parcursul celor 8 luni din anul școlar 2018-2019 a vizat 27 de activități experiențiale de tip outdoor. Reamintim că activitățile s-au desfășurat sistematic, câte una pe săptămână (cu excepția vacanțelor).

Proiectul de activitate outdoor este echivalentul proiectului de activitate întocmit de cadrele didactice pentru activitățile desfășurate în grădiniță. Modelul de proiectare didactică propus de noi vizează atât informații didactice care apar și în proiectele de activitate obișnuite (materiale necesare, domeniul experiențial pe care se focusează activitatea, grupa și durata activității), cât și elemente de noutate (prerechizite, rolurile profesionale ale cadrului didactic – roluri referitoare la relațiile informațional-cognitive și roluri referitoare la relațiile psihosociale, obiective operaționale diferențiate, extinderea activităților didactice și a sarcinilor de lucru, precizări didactice, cuvinte cheie și locație). În ceea ce privește modul de desfășurare a activității, deși se respectă metodica predării activităților instructiv-educative, nu este atât de

riguros realizat cum este în proiectele de activitate obișnuite, activitățile experiențiale de tip outdoor, prin esența lor, lasă o mai mare libertate de acțiune și susțin implicarea activă a participanților. Prin urmare, noi am propus următorul demers metodic: introducerea în activitate, desfășurarea activității și extinderea activității/ sarcinilor. Prezentăm, pe scurt, elementele de noutate care apar în prezentarea activităților.

- *Prerechizite* – vizează acele cunoștințe și/ sau abilități de bază, care sunt necesare preșcolarilor pentru a desfășura cu succes activitatea propusă;
- *Rolurile profesionale ale cadrului didactic* – pentru că în cazul activităților outdoor ne interesează atât latura informativă, cât și cea psihosocială, am împărțit aceste roluri ale cadrului didactic în două categorii referitoare la: relațiile informațional-cognitive și relațiile psihosociale;
- *Obiective operaționale diferențiate* – să referă atât la obiectivele operaționale care vizează întreaga grupă, cât și la obiectivele opționale, valabile numai pentru preșcolarii care rezolvă o anumită sarcină de lucru de la *Extindere*;
- *Extindere* – prezintă activități suplimentare care vin în completarea activității propuse; sarcina/ sarcinile propuse pot fi realizate cu întreaga grupă sau cu anumiți preșcolari (de regulă, cei care finalizează prima sarcină anterioară);
- *Precizări didactice* – cuprind informații/ sugestii cu privire la modul de desfășurare a activității;
- *Cuvinte cheie* – reprezintă conceptele valorificate în activitatea propusă;
- *Locație* – având în vedere că activitățile se desfășoară în aer liber, aici găsim menționat locul de desfășurare a activității; pentru că locul din mediul înconjurător natural cel mai la îndemâna cadrelor didactice și a copiilor este curtea grădiniței, aici s-au desfășurat majoritatea activităților outdoor.

Capitolul al VII-lea - Etapa postexperimentală prezintă obiectivele urmărite în această etapă, respectiv aplicarea chestionarului adresat cadrelor didactice implicate în realizarea la grupă a activităților experiențiale de tip outdoor propuse de cercetător; completarea instrumentelor de cercetare folosite și în etapa preexperimentală, precum și evaluarea, cu ajutorul acestor instrumente, a performanțelor participanților la cercetare. În ceea ce privește metodologia de cercetare utilizată pentru colectarea datelor, în această etapă am folosit aceleași metode și instrumente de cercetare ca în etapa preexperimentală, cu scopul de a reliefa parcursul preșcolarilor după participarea la experimentul formativ. Aplicarea posttestului a avut loc în luna iunie 2019.

La fel ca în etapa preexperimentală, datele obținute în urma aplicării Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1 (Teacher-Child Rating Scale 2.1) au fost introduse în programul de statistică

IBM SPSS Statistics 20. Rezultatele obținute sunt prezentate atât comparativ, cât și individual (pentru fiecare indicator măsurat).

În continuare prezentăm analiza descriptivă a tuturor variabilelor măsurate, operaționalizate cu ajutorul indicatorilor, în etapa postexperimentală.

Tabelul nr. 1.VII.: *Analiza descriptivă a indicatorilor mășurați (obținuți ca urmare a operaționalizării variabilelor dependente), în etapa postexperimentală*

| Indicator | Nr. subiecți | M | AS |
|--------------------------------------|---------------------|----------|-----------|
| comportament asertiv | 104 | 31.49 | 5.19 |
| stăpânire de sine | 104 | 32.13 | 4.79 |
| abilități sociale | 104 | 34.03 | 5.46 |
| orientare în sarcina de lucru | 104 | 32.66 | 5.63 |

Notă: M = media, AS = abaterea standard

Analizând tabelul nr. 1.VII., constatăm că există optimizări la nivelul tuturor variabilelor. Preșcolarii și-au dezvoltat comportamentul asertiv (M = 31.49, AS = 5.19), stăpânirea de sine (M = 32.13, AS = 4.79), abilitățile sociale (M = 34.03, AS = 5.46) și orientarea în sarcina de lucru (M = 32.66, AS = 5.63). Scorurile cele mai ridicate au fost obținute în ceea ce privește abilitățile sociale ale preșcolarilor (M = 34.03, AS = 5.46) care, fiind implicați în activități outdoor, au stabilit ușor interacțiuni și schimburi sociale cu colegii.

La fel ca în etapa preexperimentală, datele pe care le-am obținut în urma aplicării Grilei de observație a comportamentului preșcolarului au fost introduse în programul de statistică IBM SPSS Statistics 20. Prezentarea rezultatelor s-a realizat pentru fiecare subscală în parte („Abilități sociale în relația cu colegii”, „Stăpânire de sine”, „Orientare în sarcina de lucru”). În cazul itemilor negativi, am utilizat cotarea inversă.

La fel ca în etapa postexperimentală, datele pe care le-am obținut în urma aplicării *testului sociometric* le-am sintetizat și prezentat sub forma matricei sociometrice. Am realizat câte o matrice sociometrică pentru fiecare grupă de preșcolari implicată în cercetare. Tabelele realizate surprind atât alegerile, cât și respingerile menționate de fiecare preșcolar în parte, pe baza datelor obținute fiind calculați indicii de status sociometric și indicii de status preferențial.

Prezentăm, în continuare, categoriile de putere preferențială pentru fiecare unitate de învățământ, evidențiind numărul și procentul caracteristic fiecăreia dintre acestea, în etapa postexperimentală.

Tabelul nr. 20.VII.: *Categoriile de putere preferențială pentru toate unitățile de învățământ implicate în cercetare, în etapa postexperimentală*

| Unitatea de învățământ Categorია de putere preferențială | Unitatea de învățământ A | Unitatea de învățământ B | Unitatea de învățământ C | Unitatea de învățământ D |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Foarte populari | - | 1 (6%) | - | - |
| Populari | 3 (10%) | - | 4 (13%) | 3 (10%) |
| Acceptați | 10 (35%) | 4 (25%) | 19 (63%) | 15 (52%) |
| Indiferenți | 4 (14%) | 4 (25%) | 2 (7%) | 4 (14%) |
| Marginalizați | 12 (41%) | 7 (44%) | 5 (17%) | 7 (24%) |
| Total: | 29 (100%) | 16 (100%) | 30 (100%) | 29 (100%) |

Analizând tabelul nr. 20.VII., constatăm că există un subiect încadrat în categoria de putere preferențială foarte populari (6% din procentul total al preșcolarilor din grupa de care aparține – unitatea de învățământ B). În ceea ce privește categoria subiecților populari, cu excepția unității de învățământ B, toate celelalte unități au subiecți încadrați în această categorie, reprezentând 10%-13% din totalul preșcolarilor din grupă. Numărul și procentul preșcolarilor acceptați fluctuează, în unitățile de învățământ C și D dominând celelalte categorii de putere preferențială (19%, respectiv 15%). Numărul preșcolarilor indiferenți este scăzut per ansamblu (2-4 preșcolari), în cazul unității de învățământ B reprezentând 25% din procentul total al grupei. În ceea ce privește subiecții marginalizați, numărul acestora e mai ridicat, numărul și procentul cele mai scăzute fiind în cazul unității de învățământ C (5 preșcolari, 17%); în cazul unității de învățământ B sunt 7 subiecți marginalizați (44%), iar în cazul unității de învățământ A sunt 12 subiecți incluși în această categorie (41%).

În această etapă am aplicat un chestionar cadrelor didactice implicate în cercetarea noastră. Chestionarul a surprins 14 întrebări, care au vizat opiniile cadrelor didactice și ale preșcolarilor cu privire la programul de activități experiențiale de tip outdoor în care au fost implicați pe parcursul anului școlar 2018-2019.

Capitolul al VIII-lea - Analiza rezultatelor obținute prin raportare la ipotezele cercetării evidențiază datele obținute cu ajutorul metodelor și instrumentelor de cercetare utilizate, pentru a observa măsura în care s-au confirmat ipotezele.

Conform primei ipoteze, am urmărit să testăm măsura în care se validează faptul că *există diferențe semnificative la nivel de gen biologic în privința comportamentului asertiv, al stăpânirii de sine, al abilităților sociale și al orientării în sarcina de lucru.*

Pentru verificarea acestei ipoteze, am utilizat rezultatele obținute în urma aplicării Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1, din etapa preexperimentală. Datele obținute au fost prelucrate în programul de statistică IBM SPSS Statistics 20.

Tabelul nr. 1.VIII.: *Analiza descriptivă pentru indicatorii măsurați (obținuți ca urmare a operaționalizării variabilelor dependente), în raport cu genul biologic*

| Gen biologic | Comportament asertiv | Stăpânire de sine | Abilități sociale | Orientare în sarcina de lucru |
|--------------|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| Băieți | M = 25.63 | M = 26.92 | M = 27.45 | M = 26.87 |
| | AS = 6.51 | AS = 6.44 | AS = 6.79 | AS = 6.72 |
| Fete | M = 28.16 | M = 29.91 | M = 30.89 | M = 30.67 |
| | AS = 5.33 | AS = 5.51 | AS = 5.86 | AS = 6.27 |
| Total | M = 26.97 | M = 28.50 | M = 29.27 | M = 28.88 |
| | AS = 6.02 | AS = 6.13 | AS = 6.51 | AS = 6.73 |

Tabelul nr. 2.VIII: : *Analiză descriptivă și coeficienții de corelație r Pearson pentru indicatorii măsurați (obținuți ca urmare a operaționalizării variabilelor dependente)*

| Variabile | 1 (R ²) | 2 (R ²) | 3 (R ²) | 4 (R ²) | 5 (R ²) |
|----------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 1. Comportament asertiv | - | | | | |
| 2. Stăpânire de sine | -.02 | - | | | |
| 3. Abilități sociale | .65** (.42) | .42** (.17) | - | | |
| 4. Orientare în sarcina de lucru | .68** (.46) | .22* (.05) | .67** (.45) | - | |

| | | | | | |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|---|
| 5. Gen biologic | .21* | .24* | .26** | .28** | - |
| | (.04) | (.06) | (.07) | (.08) | |

**Corelația este semnificativă la un $p < 0.01$

*Corelația este semnificativă la un $p < 0.05$

Observând tabelul nr. 1.VIII, constatăm următoarele aspecte: fetele sunt mai asertive decât băieții ($M = 28.16$, $AS = 5.33$ versus $M = 25.63$, $AS = 6.51$), au o mai bună capacitate de stăpânire de sine decât băieții ($M = 29.91$, $AS = 5.51$ versus $M = 26.92$, $AS = 6.44$), prezintă o mai mare disponibilitate de a-și forma abilități sociale decât băieții ($M = 30.89$, $AS = 5.86$ versus $M = 27.45$, $AS = 6.79$) și au un grad de orientare în sarcina de lucru mai ridicat decât băieții ($M = 30.67$, $AS = 6.27$ versus $M = 26.87$, $AS = 6.72$). Menționăm că din cei 104 de preșcolari participanți, 49 sunt băieți și 55 sunt fete.

Analizând tabelul nr. 2.VIII, observăm că există corelații semnificative între indicatorii măsurați:

- între abilitățile sociale și comportamentul asertiv s-a obținut un coeficient de corelație $r_{(102)} = .65$, $p < 0.01$, $R^2 = .42$ (42% din varianța indicatorului abilități sociale este explicată de indicatorul comportament asertiv);
- între abilitățile sociale și stăpânirea de sine s-a obținut un coeficient de corelație $r_{(102)} = .42$, $p < 0.01$, $R^2 = .17$ (17% din varianța indicatorului abilități sociale este explicată de indicatorul stăpânire de sine);
- între orientarea în sarcina de lucru și comportamentul asertiv s-a obținut un coeficient de corelație $r_{(102)} = .68$, $p < 0.01$, $R^2 = .46$ (46% din varianța indicatorului orientare în sarcina de lucru este explicată de indicatorul comportament asertiv);
- între orientarea în sarcina de lucru și stăpânirea de sine s-a obținut un coeficient de corelație $r_{(102)} = .22$, $p < 0.05$, $R^2 = .05$ (5% din varianța indicatorului orientare în sarcina de lucru este explicată de indicatorul stăpânire de sine);
- între orientarea în sarcina de lucru și abilitățile sociale s-a obținut un coeficient de corelație $r_{(102)} = .67$, $p < 0.01$, $R^2 = .45$ (45% din varianța indicatorului orientare în sarcina de lucru este explicată de indicatorul abilități sociale) (Câmpan, Bocoș, 2020a);

Luând în considerare criteriile lui Cohen (1988), putem afirma că genul biologic reprezintă o variabilă predictor în dezvoltarea următoarelor abilități: comportament asertiv ($R^2 = .04$, adică 4% din varianța variabilei gen biologic este explicată de indicatorul comportament asertiv), stăpânire de sine ($R^2 = .06$, adică 6% din varianța variabilei gen biologic este explicată de indicatorul stăpânire de sine), abilități sociale ($R^2 = .07$, adică 7% din varianța variabilei gen biologic este explicată de indicatorul abilități sociale) și orientare în sarcina de lucru ($R^2 = .08$,

adică 8% din varianța variabilei gen biologic este explicată de indicatorul orientare în sarcina de lucru). În urma calculării coeficienților de determinare, se constată că *relația dintre genul biologic și indicatorii mășurați este una moderată*.

Ținând cont de rezultatele obținute și de analiza acestora, putem afirma faptul că Ipoteza 1 a cercetării noastre se confirmă.

Prin intermediul celei de-a doua ipoteze ne-am propus să verificăm în ce măsură se confirmă faptul că *participarea la activitățile experiențiale de tip outdoor determină modificări semnificative ale comportamentului asertiv și ale gradului stăpânirii de sine*.

Tabelul nr. 3.VIII. prezintă comparativ datele statistice obținute în etapele preexperimentală și postexperimentală pentru indicatorii *nivelul comportamentului asertiv și gradul de stăpânire de sine*.

Tabelul nr. 3.VIII.: *Analiza comparativă a indicatorilor „nivelul comportamentului asertiv” și „gradul de stăpânire de sine”, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Indicator | Etapa | M | N | AS | Estd. M |
|----------------------|-------------------|-------|-----|------|---------|
| comportament asertiv | preexperimentală | 26.97 | 104 | 6.02 | .59 |
| | postexperimentală | 31.49 | 104 | 5.19 | .51 |
| stăpânire de sine | preexperimentală | 28.50 | 104 | 6.13 | .60 |
| | postexperimentală | 32.13 | 104 | 4.79 | .47 |

Notă: M = media, AS = abaterea standard, Estd. M = eroarea standard a mediei

Analizând tabelul nr. 3.VIII., constatăm că, în etapa preexperimentală, mediile obținute la nivelul comportamentului asertiv (M = 26.97) și al stăpânirii de sine (M = 28.50) sunt scăzute, remarcând îmbunătățiri în etapa postexperimentală – comportament asertiv (M = 31.49), stăpânire de sine (M = 32.13), după cum putem observa și în tabelul nr. 4.VIII.

Tabelul nr. 4.VIII.: *Testul t pentru eșantioane perechi*

| Indicator | Etapa | | Etapa | | N | 95% CI | r | t | df |
|----------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|-----|----------------|-----|--------|-----|
| | preexperimentală | postexperimentală | preexperimentală | postexperimentală | | | | | |
| | M | AS | M | AS | | | | | |
| comportament asertiv | 26.97 | 6.02 | 31.49 | 5.19 | 104 | [-5.26; -3.77] | .77 | 12.06* | 103 |

| | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------|------|-------|------|-----|-------------------|-----|--------|-----|
| stăpânire de sine | 28.50 | 6.13 | 32.13 | 4.79 | 104 | [-4.26; -2.98] | .84 | 11.21* | 103 |
|------------------------------|-------|------|-------|------|-----|-------------------|-----|--------|-----|

* $p < 0.001$

În urma calculării testului t pentru eșantioane perechi (tabelul nr. 4.VIII.), s-a obținut un $t_{(103)} = 12.06$, $p = 0.00$, pentru comportamentul asertiv și un $t_{(103)} = 11.21$, $p = 0.00$, pentru stăpânirea de sine. Pentru că t este semnificativ pentru ambele perechi, rezultă că există o diferență semnificativă între etapele preexperimentală și postexperimentală.

Calculând mărimea efectului pentru cele două perechi, s-a obținut un $d = 1.14$, ceea ce înseamnă, conform criteriilor lui Cohen (1988), că programul de intervenție propus a avut un *efect puternic* asupra comportamentului asertiv și asupra stăpânirii de sine la preșcolarii mari implicați în cercetare.

Pentru analiza variabilei dezvoltare personală și socială, operaționalizată cu ajutorul indicatorului *gradul de stăpânire de sine*, am utilizat metoda observației, cu instrumentul de cercetare Grila de observație a comportamentului preșcolarului, subscala Stăpânire de sine. În cele ce urmează prezentăm comparativ datele statistice obținute în etapele preexperimentală și postexperimentală pentru indicatorul *gradul de stăpânire de sine* (Tabelul nr. 5.VIII.).

Tabelul nr. 5.VIII.: *Analiza comparativă a indicatorului „gradul de stăpânire de sine”, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Indicator | Etapa | M | N | AS | Estd. M |
|------------------|-------------------|----------|----------|-----------|----------------|
| stăpânire | preexperimentală | 19.27 | 104 | 3.45 | .33 |
| de sine | postexperimentală | 20.38 | 104 | 4.02 | .39 |

Notă: M = media, AS = abaterea standard, Estd. M = eroarea standard a mediei

Observând tabelul nr. 5.VIII., constatăm că, în etapa preexperimentală, media obținută la nivelul stăpânirii de sine ($M = 19.27$) este moderată, identificând o ușoară creștere în etapa postexperimentală ($M = 20.38$).

Prezentăm, în continuare, distribuția preșcolarilor (numeric și procentaje) în funcție de scorurile obținute în etapele preexperimentală și experimentală (Tabelul nr. 6.VIII.).

Tabelul nr. 6.VIII.: *Date statistice privind scorurile obținute la subscala Stăpânire de sine, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Etapa | Scoruri mici | Scoruri medii | Scoruri mari | Total |
|--------------------------|---------------------|----------------------|---------------------|--------------|
| preexperimentală | 16 (15%) | 50 (48%) | 38 (37%) | 104 (100%) |
| postexperimentală | 11 (10.5%) | 28 (27%) | 65 (62.5%) | 104 (100%) |

Conform tabelului nr. 6.VIII., scorurile mici și medii au scăzut în etapa postexperimentală față de cea preexperimentală: dacă în pretest a existat un procent de 15%, reprezentând preșcolarii care au obținut scoruri mici, acesta a devenit 10.5% în etapa de posttest; în ceea ce privește scorurile medii, aici diferența e mult mai pregnantă: procentul preșcolariilor care au obținut astfel de scoruri a scăzut de la 48% în pretest, la 27% în posttest. Procentul preșcolariilor care au înregistrat scoruri mari la această scală a crescut de la 37%, în etapa preexperimentală, la 62.5% în etapa postexperimentală. Constatăm că există îmbunătățiri în ceea ce privește stăpânirea de sine în rândul preșcolariilor mari, procentul cel mai ridicat revenind aceluia care au obținut scoruri ridicate.

Ținând cont de rezultatele obținute, putem afirma că programul nostru de intervenție a avut un impact pozitiv asupra preșcolariilor, înregistrând optimizări la nivelul stăpânirii de sine a acestora.

Luând în considerare toate informațiile și elementele concludive din acest subcapitol, în care s-au analizat rezultatele obținute raportate la Ipoteza 2, putem spune că această ipoteză s-a confirmat.

Conform celei de-a treia ipoteze, ne-am propus să testăm măsura în care se validează faptul că *cu cât frecvența participării la activitățile experiențiale de tip outdoor a preșcolariilor mari crește, cu atât crește disponibilitatea de a-și forma abilități sociale, manifestate în relația cu colegii.*

Variabila dependentă dezvoltarea personală și socială a preșcolariului a fost operaționalizată, în acest caz, cu ajutorul indicatorului *disponibilitatea de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii*. Acest indicator a fost urmărit cu ajutorul a două metode de cercetare: metoda observației și metoda sociometrică. Instrumentele de cercetare utilizate au fost: T-CRS 2.1 - Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1 și Grila de observație a comportamentului preșcolariului, subscala Abilități sociale în relația cu colegii – pentru ambele instrumente, testul sociometric și matricea sociometrică.

Tabelul nr. 7.VIII. prezintă comparativ datele statistice obținute în urma aplicării scalei Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1 în etapele preexperimentală și postexperimentală pentru indicatorul *disponibilitatea de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii*.

Tabelul nr. 7.VIII.: *Analiza comparativă a indicatorului „disponibilitatea de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii”, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Indicator | Etapa | M | N | AS | Estd. M |
|-------------------|-------------------|-------|-----|------|---------|
| abilități sociale | preexperimentală | 29.27 | 104 | 6.51 | .64 |
| | postexperimentală | 34.03 | 104 | 5.46 | .53 |

Notă: M = media, AS = abaterea standard, Estd. M = eroarea standard a mediei

Analizând tabelul nr. 7.VIII., constatăm că în etapa preexperimentală media obținută la nivelul abilităților sociale în relația cu colegii ($M = 29.27$) este moderată, remarcând optimizări în etapa postexperimentală, unde $M = 34.03$, după cum putem observa și în tabelul nr. 8.VIII.

Tabelul nr. 8.VIII.: *Testul t pentru eșantioane perechi*

| Indicator | Etapa | | Etapa | | N | 95% CI | r | t | df |
|-------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|-----|----------------|-----|--------|-----|
| | preexperimentală | postexperimentală | preexperimentală | postexperimentală | | | | | |
| | M | AS | M | AS | | | | | |
| abilități sociale | 29.27 | 6.51 | 34.03 | 5.46 | 104 | [-5.45; -4.06] | .83 | 13.56* | 103 |

* $p < 0.001$

În urma calculării testului t pentru eșantioane perechi (tabelul nr. 8.VIII.), s-a obținut un $t_{(103)} = 13.56$, $p = 0.00$, pentru abilitățile sociale în relația cu colegii. Pentru că t este semnificativ, rezultă că există o diferență semnificativă între etapele preexperimentală și postexperimentală.

Calculând mărimea efectului, s-a obținut un $d = 1.33$, ceea ce înseamnă, conform criteriilor lui Cohen (1988), că programul de intervenție propus a avut un *efect puternic* asupra abilităților sociale ale preșcolarilor mari în relația cu colegii.

Prezentăm în continuare, în manieră comparativă, datele statistice obținute La Grila de observație a comportamentului preșcolarului în etapele preexperimentală și postexperimentală pentru indicatorul *disponibilitatea de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii* (Tabelul nr. 9.VIII.).

Tabelul nr. 9.VIII.: *Analiza comparativă a indicatorului „disponibilitatea de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii”, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Indicator | Etapa | M | N | AS | Estd. M |
|-------------------|-------------------|-------|-----|------|---------|
| abilități sociale | preexperimentală | 33.97 | 104 | 7.24 | .71 |
| | postexperimentală | 35.65 | 104 | 7.44 | .73 |

Notă: M = media, AS = abaterea standard, Estd. M = eroarea standard a mediei

Analizând tabelul nr. 9.VIII., constatăm că, în etapa preexperimentală, media obținută la nivelul abilităților sociale în relația cu colegii (M = 33.97) este moderată, identificând o ușoară optimizare în etapa postexperimentală (M = 35.65).

Tabelul nr. 10.VIII. surprinde distribuția preșcolarilor (atât numeric, cât și procentual) în funcție de scorurile obținute în etapele preexperimentală și experimentală.

Tabelul nr. 10.VIII.: *Date statistice privind scorurile obținute la subscala Abilități sociale în relația cu colegii, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Etapa | Scoruri mici | Scoruri medii | Scoruri mari | Total |
|-------------------|--------------|---------------|--------------|------------|
| preexperimentală | 29 (28%) | 46 (44%) | 29 (28%) | 104 (100%) |
| postexperimentală | 17 (16%) | 54 (52%) | 33 (32%) | 104 (100%) |

Potrivit tabelului nr. 10.VIII, procentul preșcolarilor care au înregistrat scoruri mici a scăzut în etapa postexperimentală (16%) față de cea preexperimentală (28%), în timp ce au crescut procentajele celor care au obținut scoruri medii (de la 44% în pretest la 52% în posttest) și mari (de la 28% la 32%). Constatăm că mai mult de jumătate dintre preșcolari au obținut scoruri medii la finalul programului de intervenție, numărul preșcolarilor care au obținut scoruri mici reducându-se semnificativ. Ca urmare a rezultatelor înregistrate, putem spune că preșcolarii mari și-au îmbunătățit abilitățile sociale manifestate în relația cu colegii.

Pe baza rezultatelor analizate mai sus, putem spune că în urma programului nostru de intervenție am constatat îmbunătățiri în ceea ce privește abilitățile sociale ale preșcolarilor mari, manifestate în relația cu colegii.

Luând în considerare eșantionul experimental în ansamblu, în ceea ce privește testul sociometric, constatăm că au crescut procentele subiecților considerați foarte populari, populari și marginalizați, în timp ce procentele subiecților acceptați și indiferenți au scăzut. Deși numărul preșcolarilor marginalizați a crescut în etapa postexperimentală față de cea preexperimentală (31 față de 23/ 30% față de 22%), observăm că cel mai scăzut indice de status preferențial din pretest a fost -0.76, în timp ce în posttest a devenit -0.52; în acest sens, constatăm o ușoară

evoluție în sens pozitiv. De asemenea, din cei 31 de preșcolari marginalizați, mai mult de jumătate (18 preșcolari) au obținut un indice de status preferențial < -0.20 , ceea ce înseamnă că diferența dintre alegerile și respingerile primite nu e foarte mare. Ținând cont de numărul alegerilor primite din partea colegilor în cele două etape, putem afirma faptul că acesta a crescut, în timp ce numărul respingerilor primite s-a menținut relativ constant.

În ceea ce privește evoluția preșcolarilor cu cerințe educaționale speciale, am constatat un progres în cazul subiecților C.4 și D.3. Preșcolarul C.4 are certificat CES, fiind cu implant cohlear; acesta a primit, în etapa preexperimentală, 3 alegeri și nicio respingere din partea colegilor, iar în etapa postexperimentală a obținut 5 alegeri și nicio respingere. Ținând cont de alegerile și respingerile primite, preșcolarul se situează în categoria subiecților acceptați. Preșcolarul D.3. prezintă deficit de atenție și hiperactivitate; în etapa preexperimentală, acesta a obținut 14 respingeri și nicio alegere (fiind individul modal în ceea ce privește respingerile), în timp ce în etapa postexperimentală a primit din partea colegilor de grupă 8 respingeri și 5 alegeri. Chiar dacă s-a situat în ambele etape în categoria subiecților marginalizați, s-a constatat o evoluție atât în ceea ce privește numărul respingerilor, cât și cel al aprecierilor.

Putem spune, așadar, că eșantionul experimental și-a schimbat componența, o bună parte din preșcolari modificându-și statusul preferențial în grupele din care provin, pe parcursul cercetării noastre. Rezultatele obținute evidențiază o *disponibilitate moderată a preșcolarilor de a-și forma abilități sociale în relația cu colegii* ca urmare a participării la programul nostru de intervenție.

Ținând cont de toate informațiile și elementele concludive din acest subcapitol, în care s-au analizat rezultatele obținute raportate la Ipoteza 3, putem spune că această ipoteză s-a confirmat.

Cea de-a patra ipoteză susține ideea conform căreia *aplicarea, la grupa mare, a unui sistem de activități experiențiale de tip outdoor conduce la optimizarea orientării în sarcina de lucru și, implicit, la creșterea nivelului de performanță al preșcolarilor.*

În cazul acestei ipoteze, variabila dependentă este reprezentată de nivelul performanțelor preșcolarilor mari, operaționalizată cu ajutorul indicatorului *gradul de orientare în sarcina de lucru*. Acest indicator a fost urmărit cu ajutorul metodei observației, cu instrumentele de cercetare T-CRS 2.1 - Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1 și Grila de observație a comportamentului preșcolarului, subscala Orientare în sarcina de lucru – pentru ambele instrumente.

Pentru analiza indicatorului *gradul de orientare în sarcina de lucru*, am aplicat Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1, subscala Orientare în sarcina de lucru, datele obținute fiind prelucrate în programul statistic IBM SPSS Statistics 20.

Tabelul nr. 13.VIII. prezintă comparativ datele statistice obținute la Scala de evaluare Profesor-Copil 2.1, subscala Orientare în sarcina de lucru, în etapele preexperimentală și postexperimentală pentru indicatorul *gradul de orientare în sarcina de lucru*.

Tabelul nr. 13.VIII.: *Analiza comparativă a indicatorului „gradul de orientare în sarcina de lucru”, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Indicator | Etapa | M | N | AS | Estd. M |
|-------------------------------|-------------------|-------|-----|------|---------|
| orientare în sarcina de lucru | preexperimentală | 28.88 | 104 | 6.73 | .66 |
| | postexperimentală | 32.66 | 104 | 5.63 | .55 |

Notă: M = media, AS = abaterea standard, Estd. M = eroarea standard a mediei

Analizând tabelul nr. 13.VIII., constatăm că în etapa preexperimentală media obținută la nivelul orientării în sarcina de lucru (M=28.88) este ușor scăzută, remarcând îmbunătățiri în etapa postexperimentală, unde M=32.66, după cum putem observa și în tabelul nr. 14.VIII.

Tabelul nr. 14.VIII.: *Testul t pentru eșantioane perechi*

| Indicator | Etapa | | Etapa | | N | 95% CI | r | t | df |
|-------------------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|-----|----------------|-----|--------|-----|
| | preexperimentală | postexperimentală | preexperimentală | postexperimentală | | | | | |
| | M | AS | M | AS | | | | | |
| orientare în sarcina de lucru | 28.88 | 6.73 | 32.66 | 5.63 | 104 | [-4.47; -3.08] | .84 | 10.76* | 103 |

*p<0.001

În urma calculării testului t pentru eșantioane perechi (tabelul nr. 14.VIII.), s-a obținut un $t_{(103)} = 10.76$, $p = 0.00$, pentru orientarea în sarcina de lucru. Pentru că t este semnificativ, rezultă că există o diferență semnificativă între etapele preexperimentală și postexperimentală.

Calculând mărimea efectului, s-a obținut un $d = 1.05$, ceea ce înseamnă, conform criteriilor lui Cohen (1988), că programul de intervenție propus a avut un *efect puternic* asupra orientării în sarcina de lucru la preșcolarii participanți la cercetare.

În continuare prezentăm comparativ datele statistice obținute în urma aplicării Grilei de observație a preșcolarului în etapele preexperimentală și postexperimentală pentru indicatorul *gradul de orientare în sarcina de lucru* (Tabelul nr. 15.VIII.).

Tabelul nr. 15.VIII.: *Analiza comparativă a indicatorului „gradul de orientare în sarcina de lucru”, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Indicator | Etapa | M | N | AS | Estd. M |
|-------------------------------|-------------------|-------|-----|------|---------|
| orientare în sarcina de lucru | preexperimentală | 37.18 | 104 | 7.07 | .69 |
| | postexperimentală | 38.96 | 104 | 7.53 | .73 |

Notă: M = media, AS = abaterea standard, Estd. M = eroarea standard a mediei

Conform tabelului nr. 15.VIII., în etapa preexperimentală, media obținută la nivelul orientării în sarcina de lucru (M = 37.18) este moderată, identificând o ușoară optimizare în etapa postexperimentală (M = 38.96).

Prezentăm, în continuare, distribuția preșcolarilor (numeric și procentual) în funcție de scorurile obținute în etapele preexperimentală și experimentală (Tabelul nr. 16.VIII.).

Tabelul nr. 16.VIII.: *Date statistice privind scorurile obținute la subscala „Orientare în sarcina de lucru”, în etapele preexperimentală și postexperimentală*

| Etapa | Scoruri mici | Scoruri medii | Scoruri mari | Total |
|-------------------|--------------|---------------|--------------|------------|
| preexperimentală | 14 (13%) | 53 (51%) | 37 (36%) | 104 (100%) |
| postexperimentală | 13 (12%) | 31 (30%) | 60 (58%) | 104 (100%) |

Corespunzător tabelului nr. 16.VIII., constatăm că scorurile mici au fost obținute în ambele etape de aproximativ același procent de preșcolari (14% în pretest, 13% în posttest), neexistând modificări majore. Scorurile medii au fost înregistrate de un procent mai mic de preșcolari în etapa postexperimentală (30%) comparativ cu etapa preexperimentală (51%), fiind vorba de o scădere semnificativă. În ceea ce privește scorurile mari, acestea au înregistrat o creștere majoră, fiind obținute de 37% dintre preșcolari în etapa preexperimentală și de un procent de 60% dintre preșcolari în etapa postexperimentală. Luând în considerare aceste procente, observăm că la finalul intervenției noastre mai mult de jumătate dintre preșcolari au înregistrat scoruri ridicate și 30% dintre aceștia au obținut scoruri medii.

Luând în considerare rezultatele mai sus prezentate, putem afirma că preșcolarii mari au înregistrat îmbunătățiri semnificative la nivelul orientării în sarcina de lucru, și, implicit, la creșterea nivelului de performanță.

Coroborând toate informațiile și elementele concludive din acest subcapitol, în care s-au analizat rezultatele obținute raportate la Ipoteza 4, putem spune că această ipoteză s-a confirmat.

În această parte a lucrării am prezentat câteva studii de caz dintre subiecții cercetării noastre (câte un subiect din cadrul fiecărei unități de învățământ participante), cu parcursul acestora de la etapa preexperimentală la etapa postexperimentală. Datele pentru descrierea cazului le-am obținut prin intermediul Fișei de caracterizare a copilului. De asemenea am prezentat rezultatele obținute în urma aplicării instrumentelor de cercetare în cele două etape.

Capitolul al IX-lea – Concluzii reliefează câteva idei generale cu privire la contribuțiile proprii, precum și la rezultatele obținute în urma realizării cercetării noastre. Am oferit noi definiții conceptelor „pedagogie experiențială” și „educație outdoor”, cunoscut fiind faptul că termenul din urmă a fost controversat de-a lungul timpului, neexistând o definiție unanim acceptată cu privire la sensul acestuia.

Prin redarea grafică a rezultatelor obținute la instrumentele de cercetare folosite am arătat că itemii au cunoscut un parcurs pozitiv, ascendent, atât în ceea ce privește dezvoltarea personală și socială (comportamentul asertiv, stăpânirea de sine, abilitățile sociale ale preșcolarilor în relația cu colegii), cât și în ceea ce privește performanțele acestora (orientarea în sarcina de lucru). Comportamentele dezirabile au devenit din ce în ce mai frecvente, în timp ce comportamentele indezirabile și-au redus frecvența.

Am concluzionat spunând că rezultatele obținute au confirmat așteptările noastre, respectiv ipoteza cercetării. Am arătat că realizarea și desfășurarea la grupa mare a unui sistem de activități outdoor contribuie semnificativ la dezvoltarea socială a preșcolarilor mari și la ameliorarea performanțelor acestora.

Am identificat ca fiind **limitele** acestei cercetări:

- Numărul relativ mic de preșcolari participanți la studiu;
- Dificultăți în a realiza activități outdoor care să vizeze conținuturi specifice educației muzicale și educației pentru societate.
- Inexistența unei bibliografii, care să aibă la bază cercetări pedagogice teoretico-fundamentale și practic-aplicative consistente, derulate pe teritoriul României, având ca tematică educația outdoor, cu accent pe învățământul preșcolar.

În prezent, în grădiniță observăm că se pledează tot mai mult pentru alocarea unei perioade de timp în vederea desfășurării unor activități în aer liber zilnic. Chiar dacă cel mai adesea jocurile și activitățile recreative au ca spațiu de desfășurare mediul natural (curtea grădiniței), am constatat că activitățile outdoor, cu focus pe domeniile experiențiale, pot fi realizate cu succes în mediul înconjurător și încurajăm cadrele didactice să desfășoare astfel de activități. Suntem convinse că imaginația, creativitatea, măiestria, experiența și deschiderea spre nou a cadrelor didactice pot conduce la planificarea, organizarea și desfășurarea unor activități outdoor de succes, cu puternic impact pozitiv asupra copiilor.

Desigur, ne propunem ca în cercetările viitoare să extindem studiul, atât din punctul de vedere al duratei cercetării, cât și din punctul de vedere al tipurilor de activități outdoor care pot fi desfășurate la nivelul fiecărei grupe de vârstă, astfel încât să contribuim atât la sporirea interesului cadrelor didactice în vederea realizării unor astfel de activități, cât și la creșterea complexității datelor. Considerăm că implicarea părinților în realizarea unei cercetări ar reprezenta un avantaj, deoarece i-ar ajuta să conștientizeze importanța creării unei relații dezirabile între copil și mediul înconjurător prin participarea la activitățile outdoor. În plus, ne dorim să propunem direcții de acțiune de implementare eficientă a activităților experiențiale de tip outdoor, în contextul curriculumului pentru educația timpurie.

De asemenea, ne dorim să extindem programul de activități outdoor și la celelalte niveluri de învățământ, pentru a studia impactul acestui tip de activități asupra elevilor de vârste diferite, dar și impactul asupra altor abilități ale educabililor. Mai mult, considerăm că ar fi de un real ajutor existența unui opțional de educație outdoor. În opinia noastră, posibilele ore de activitate outdoor (realizate ca opțional), de ieșit în aer liber (indiferent de nivelul de învățământ ales), pot reprezenta un prilej de a apropia copilul de tot ce înseamnă școala. Detașarea de rutina zilnică și, totuși, susținerea procesului de învățare (prin implicarea activă a copilului) se realizează eficient prin intermediul activităților outdoor, oferind posibilitatea realizării unei legături afective mai strânse între educabil și mediul școlar. Și, în același timp, între educabil și mediul înconjurător.

BIBLIOGRAFIE

- Albulescu, I. (f. d.). *Doctrine pedagogice. Suport de curs*.
- Ambrose, J. (2015). *365 de activități în aer liber pe care trebuie să le încerci!*. București: Editura Litera.
- Anderson, M. (2010). *The Well-Balanced Teacher: How to Work Smarter and Stay Sane Inside the Classroom and Out*. Alexandria, VA: ASCD.
- Andrews, G., Knighton, K., Wray, Z., Lalonde, T. (2006). *100 de experimente științifice*. Oradea: Editura Aquila '93.
- Andrews, K. (2019). *Exploring Nature Activity Book for Kids: 50 Creative Projects to Spark Curiosity in the Outdoors*. Emeryville, CA: Rockridge Press.
- Baciu, E., Balázs, G., Bendriș, M.F., Boroș, M., Fărcaș, F., Pop, D., Székely, G., Uștea, F. (2005). *Educația ecologică în grădiniță*. Târgu Mureș: Editura Lyra.
- Beard, C., Wilson, J. P. (2013). *Experiential learning: A Handbook for Education, Training and Coaching*, Third Edition. New Delhi: Kogan Page.
- Bernat, S.-E. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: management and innovation*. Abingdon: Editura Routledge.
- Bird, F. (2018). *101 Fun Outdoor Activities for Children*. London-New York: CICO Books.
- Bocoș, M. (2007). *Teoria și practica cercetării pedagogice, ediția a II-a*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
- Bocoș, M., Chiș, V. (2013). *Management curricular – Volumul I: Repere teoretice și aplicative*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom.
- Bocoș, M.-D. (Coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie - Volumul II (E-H)*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (Coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2017). *Dicționar praxiologic de pedagogie - Volumul III (I-L)*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (Coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2018). *Dicționar praxiologic de pedagogie - Volumul IV (M-O)*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (Coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2019). *Dicționar praxiologic de pedagogie - Volumul V (P-Z)*. Pitești: Editura Paralela 45.

- Bocoș, M.-D. (Coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D.-C. (2016). *Dicționar Praxiologic de pedagogie - Volumul I (A-D)*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bondestam, M., Rasmussen, F. (1994). Preschool children's absenteeism from Swedish municipal day-care centres because of illness in 1977 and 1990. Geographical variations and characteristics of the day-care centres. *Scandinavian Journal of Public Health*, 22, (1), p. 20-26.
- Bonning-Gould, K. (2019). *The Outdoor Toddler Activity Book: 100+ Fun Early Learning Activities for Outside Play*. Emeryville, CA: Editura Rockridge Press.
- Bucică, L., Bran, D. L., Caranda, D., Turan, N. (Coord.) (f. d.). *Manual de educație outdoor*. Accesat la adresa <https://www.slideshare.net/primariacatunele/manual-de-educatie-outdoor>
- Câmpan, A.-S. (2019). Experiential Pedagogy In Axiological Approach. *Conferința Internațională EduWorld 2018, ediția a VIII-a*. Accesat la adresa https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/79/6047/article_79_6047_pdf_100.pdf
- Câmpan, A.-S., Bocoș, M. (2019a). Curriculum for early education in Romania - critical analysis. *Educația 21*, (17), 193-198.
- Câmpan, A.-S., Bocoș, M. (2019b). The Outdoor Activities In Preschool Education. *Conferința Internațională Educație, Reflecție, Dezvoltare, ediția a VI-a*. Accesat la adresa <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ERD2018F001.pdf>
- Câmpan, A.-S., Bocoș, M. (2020a). The Influence of Gender on Assertiveness, Behavior Control, Peers Social Skills and Task Orientation of Preschoolers Aged 5-6. *Educația 21*, (18), 119-124.
- Câmpan, A.-S., Bocoș, M. (2020b). Teachers' Views On Outdoor Education In Preschool Education. *Conferința Internațională Educație, Reflecție, Dezvoltare, ediția a VII-a*. Accesat la adresa https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/1019/10732/article_1019_10732_pdf_100.pdf
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera Informațional.
- Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education. A definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29 (5), 17-63, doi.org/10.1080/00221473.1958.10630353

- Editors of Storey Publishing (2018). *On the Nature Trail: What Will You Find?*. North Adams, MA: Storey Publishing.
- Edwards, R., Honeycutt, J. M., Zagacki, K. S. (1988). Imagined interaction as an element of social cognition. *Western Journal of Speech Communication* 52, 23-45.
- Finish National Board of Education (Comisia Națională pentru Învățământ din Finlanda). (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Next Print.
- Fisher, A. V., Godwin, K. E., Seltman, H. (2014). „Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children: When Too Much of a Good Thing May Be Bad”. *Psychological Science* 25(7), 1362-1370, DOI: 10.1177/0956797614533801
- Frenkel, H. L. (2017). *Illnesses and Injuries at Nature Preschools [Master Degree]*. Accesat la https://tinytrees.org/wp-content/uploads/2017/10/Frenkel_FinalThesis_Revised.pdf
- Geamăna, N. A. (Coord.) (2008). *Educația ecologică la vârsta preșcolară – mic îndrumar pentru educatoare*. București: C.N.I. „Coresi” S.A.
- Gentry, J. W. (1990). What is experiential learning? În J.W. Gentry (Ed.), *Guide to business gaming and experiential learning* (p. 9-20). East Brunswick, NJ: Nichols/GP Pub.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., Ewert, A. (2006). *Outdoor Education: Methods and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hammerman, D. R., Hammerman, W. M., Hammerman, E. L. (1985). *Teaching in the outdoors*. Danville, IL: Interstate.
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. București: Editura Trei.
- Heinecke, L. L. (2016). *Outdoor Science Lab for Kids: 52 Family-Friendly Experiments for the Yard, Garden, Playground, and Park*. Beverly, MA: Quarry Books.
- Hightower, A. D., Elliott Perkins, P. (2010). *T-CRS 2.1 – Examiner’s Manual*.
- Ionescu, M. (Coord.), Anghelescu, C., Boca, C., Herseni, I., Popescu, C., Stativa, E., Ulrich, C., Novak, C. (2010). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București: Editura Vanemonde. Accesat la adresa https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/prescolar/ORDIN%203851_2010_ANEXA_RFIDT.pdf
- James, A., Bone, E. (2016). *The Usborne Outdoor Book: Inspiring Ideas for Discovering and Exploring Outdoors*. London: Usborne Publishing Ltd.
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. New York: Norton.
- Ketchie (f. d.) Benefits to outdoor education. *Indigazine*
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. Kaunakakai: EBLS Press.

- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Second Edition*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Kowalski, K. M. (2002). *The Everything Kids' Nature Book: Create Clouds, Make Waves, Defy Gravity and Much More!*. Avon, MA: Adams Media Corporation.
- Lappin, E. (2000). *Outdoor education for behavior disturbed students*. ERIC Digest.
- Lewis, C. A. (1975). *The administration of outdoor education programs*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chappel Hill, NC: Algonquin Books.
- Mygind, O., et al. (2003). Comparative intervention study among Danish daycare children: the effect on illness of time spent outdoors. *Scand J Public Health*, 31, (6), p. 439-43.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Rubens, D. (1997). *Outdoor education, adventure and learning - a fusion [MSc (Education) Degree]*. Accesat la adresa http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/dissertation_rubens.pdf
- Tornio, S., Keffer, K. (2013). *Kids' Outdoor Adventure Book: 448 Great Things to Do in Nature Before You Grow Up*. Falcon Guides.
- Vlaicu-Popa, M. E. (2009). „Educația bazată pe experiență”. *Analele Universității „Constantin Brâncuși” Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației*, 2/2009, p. 65-72. Accesat la adresa http://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2009-02/7_MARIUS_EREMIA_VLAICU_POPA.pdf

*** Legea nr. 1/2011 a educației naționale actualizată, publicată în Monitorul Oficial nr. 18 din 10.01.2011, cu modificările și completările ulterioare. Accesat la adresa <https://legeaz.net/legea-educatiei-nationale-1-2011/>

*** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008), *Curriculum pentru învățământul preșcolar*, București. Accesat la adresa <https://prescolarmaramures.files.wordpress.com/2012/11/curriculum-invatamant-prescolar-2008.pdf>

*** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008), *Fișă pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de înscrierea în clasa pregătitoare*. Accesat la adresa <https://www.isjbihor.ro/download/Prescolari/fisa%20pentru%20apreciere%20individuala.pdf>

*** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2019), *Curriculum pentru educația timpurie*, București. Accesat la adresa

https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

*** OMEC nr. 4464/7.09.2000 privind Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului preșcolar. Accesat la adresa <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/7066>

*** OMECT nr. 5233/01.09.2008 privind aprobarea Curriculumului pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani, publicat în Monitorul Oficial al României nr. 892 din 29 decembrie 2008. Accesat la adresa

<http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/100855>

***ORDIN nr. 5.233 din 1 septembrie 2008 privind aprobarea Curriculumului pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani, emis de Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, publicat în Monitorul Oficial al României nr. 892 din 29 decembrie 2008. Accesat la adresa <http://www.monitoruljuridic.ro/act/ordin-nr-5-233-din-1-septembrie-2008-privind-aprobarea-curriculumului-pentru-educatia-timpurie-a-copiilor-cu-varsta-cuprinsa-intre-nastere-si-6-7-ani-emitent-100855.html>

*** Proiectul educațional *Educația outdoor* (2016). Aplicant Asociația Părinților Preșcolarilor Grădiniței „Căsuța cu povești” din Bistrița, proiect aprobat și finanțat de Consiliul Județean

http://www.naturalplaygrounds.info/PDF/Chawla_LearningtoLove.pdf - accesat la data 27.02.2019

<https://fujikids.jp/en/> - accesat la data 03.08.2020

<https://gordonstoun.org.uk/our-school> - accesat la data 02.02.2019

<https://learningfromexperience.com/themes/kolb-educator-role-profile-erp/> - accesat la data 28.02.2019

<https://learningfromexperience.com/themes/kolb-learning-style-inventory-lsi/> - accesat la data 28.02.2019

<https://outdooreducationaustralia.org.au/education/curriculum-guidelines/> - accesat la data 22.02.2019

<https://outdooreducationaustralia.org.au/education/what-is-oe/> - accesat la data 22.02.2019