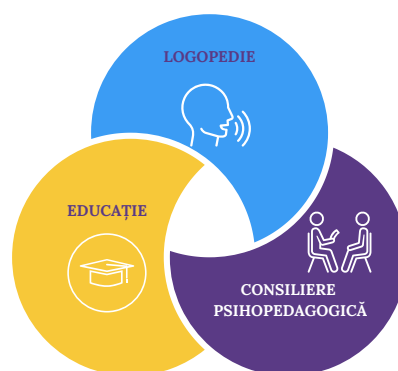




**CONFERINȚĂ
INTERNAȚIONALĂ
BRAȘOV
23-25 mai 2025**

**ABORDĂRI MODERNE
ÎN LOGOPEDIE ȘI
CONSILIERE
PSIHOPEDAGOGICĂ**

**Centrul Județean de Resurse
și Asistență Educațională Brașov**

**CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ
“ABORDĂRI MODERNE ÎN LOGOPEDIE ȘI
CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ”
BRAȘOV, ROMÂNIA**

ISSN 2972 - 2403 ISSN-L 2972 - 2403

CUPRINS

1. “Viitorul meu începe astăzi!” Orientare școlară și profesională.....	2
2. Adaptarea la provocările din cariera didactică: o analiză a percepțiilor profesorilor din ciclul gimnazial.....	6
3. Sprijin și dezvoltare: împreună pentru succesul elevilor cu ces.....	12
4. Perspectives of digital psychology in the sphere of psychological assistance.....	17
5. Dincolo de toleranță - între acceptare și indulgență studiu privind acceptarea de către cadrele didactice a copiilor cu tsa în școlile de masă.....	22
6. Calitatea vieții în rândul consilierilor școlari.....	27
7. Consilierea școlară și vocațională a elevilor cu cerințe educative special.....	31
8. Ecologia emoțională la grădiniță – dezvoltarea empatiei și gestionarea emoțiilor prin colaborarea dintre cadre didactice și familie.....	37
9. Educația outdoor: o abordare holistică pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari.....	41
10. Intervenția comportamentală prin întărirea pozitivă la copiii din ciclul primar.....	47
11. Impactul utilizării dispozitivelor digitale asupra modului de gestionare a timpului de către preadolescenți.....	53
12. Gradul susceptibil al desenelor animate cu conținut agresiv de a influența comportamentul preșcolarului.....	59
13. Evaluarea stării de bine în rândul elevilor din clasele IX–XI prin instrumentele kidscreen.....	66
14. Limitele de competență în activitatea profesorului consilier școlar.....	71
15. Percepția adolescenților asupra bullying-ului în mediul școlar.....	75
16. Metode inovative pentru explorarea aspirațiilor/visurilor elevilor adolescenți.....	81
17. Tehnologia și efectul ei asupra copiilor.....	87
18. Internetul, inteligența artificială și viața zilnică la elevii de clasa a VII-a.....	93
19. Stima de sine și modul de comportament – perspective asupra grupului școlar.....	99
20. Strategii de prevenire a burnout-ului în logopedie și consilierea școlară.....	104
21. Tehnici de consiliere și psihodiagnoză moderne utilizate în educația incluzivă.....	109
22. Formation of parents’ psychological and pedagogical culture in the context of a preschool education institution”	115

23. Tratament fair play în bullying școlar prin povești.....	121
24. Exploitation of visual expression as a method of psychological counselling.....	125
25. Effective partnership for success: collaboration among school, family, and community in the education of children with special educational needs.....	129
26. Smart technologies, is it smart to be used on babies up to 5 years old? Overview about consequences on speech and language development.....	133
27. Dezvoltarea limbajului oral – scris.....	140
28. Profilul funcțional de comunicare la copiii nonverballi cu autism.....	145
29. Influența tulburărilor de limbaj asupra dezvoltării cognitive a preșcolarului și școlarului mic.....	152
30. Provocările logopediei în epoca modernă: întârzierile în dezvoltarea limbajului la preșcolari.....	158
31. Influența tulburărilor lexico-grafice asupra stimei de sine la copii. Creșterea stimei de sine la copii cu ajutorul inteligenței emoționale.....	163
32. Repere practice pentru exersarea psihomotricității.....	177

“VIITORUL MEU ÎNCEPE ASTĂZI!”

ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Profesor consilier școlar, Alina Elena ANDRAȘ, CJRAE Brașov

Rezumat

Programul de orientare a carierei pentru elevi este o formă utilă de formare a deprinderilor de viață. Alegerile, deciziile, modalitățile de rezolvare a problemelor, responsabilizarea față de propriile acțiuni sunt elemente utile în fiecare zi într-o societate în continuă și rapidă schimbare.

Obiective: Dezvoltarea capacităților de autocunoaștere și intercunoaștere; Îmbunătățirea performanțelor școlare prin însușirea unor tehnici de învățare eficientă; Formarea capacității de autoevaluare realistă la elevi; Sprijinirea elevilor în vederea alegerii viitorului liceu și implicit a unei viitoare profesii; Informarea elevilor cu privire la rețeaua școlară și a pieței forței de muncă; Cunoașterea lumii muncii și a realității sociale; Evaluarea aptitudinilor și capacităților elevilor prin aplicarea chestionarelor de interese și a testelor de personalitate; Stabilirea traseului educațional și profesional individual.

Cuvinte cheie: *orientare școlară și profesională; autocunoaștere; decizie.*

Summary

The career guidance program for students is a useful form of life skills training. Choices, decisions, ways of solving problems, responsibility for one's own actions are useful elements every day in a society that is constantly and rapidly changing.

Objective: Developing self-knowledge and mutual knowledge; Improving school performance by learning effective learning techniques; Developing realistic self-assessment skills in students; Supporting students in choosing their future high school and, implicitly, their future profession; Informing students about the school network and the labor market; Knowing the world of work and social reality; Assessing students' skills and abilities by applying interest questionnaires and personality tests; Establishing an individual educational and professional path.

Keywords: *school and professional orientation; self-knowledge; decision.*

Programul de orientare școlară și profesională are un aspect teoretic (oferă informații și instrumente de lucru) și unul practic (de introspecție a propriei persoane; cât și de prospecție a ofertei școlare și a pieței forței de muncă).

Grup țintă:

1. Elevii claselor a VIII-a, sub îndrumarea și coordonarea profesorului consilier școlar;
2. Profesorii diriginți.

Activitățile propuse, în ordinea în care se vor desfășura:

1. Elaborarea și editarea de materiale promoționale și informative;
2. Aplicarea de chestionare de orientare școlară și profesională privind opțiunile elevilor din clasele a VIII-a;
3. Realizarea unor lecții de dirigenție pe tematica specifică proiectului: orientare școlară și profesională;
4. Consilierea individuală și de grup a elevilor din clasele a VIII-a în vederea luării unei decizii corecte cu privire la orientarea școlară;
5. Aplicarea de chestionare de interese, chestionare de personalitate;
6. Participarea elevilor la evenimentele din cadrul programului „Zilele porților deschise!”;
7. Consultarea broșurii cu privire la oferta educațională pentru anul școlar viitor;
8. Participarea la ședințele cu părinții în vederea stabilirii concluziilor referitoare la chestionarele/testele aplicate;
9. Oferirea de sprijin în vederea completării corecte a formularelor de înscriere;
10. Întâlniri de lucru cu diriginții claselor a VIII-a.

Descrierea rezultatelor așteptate ca urmare a implementării programului:

- Cunoașterea de către elevi a lumii muncii și a realității sociale;
- Îmbunătățirea performanțelor școlare prin însușirea unor tehnici de învățare eficientă;
- Editarea unor materiale informative despre proiect și activitățile sale;
- Creșterea motivației școlare și a stimei de sine la elevi;
- Elaborarea unor portofolii personale ale elevilor;
- Înființarea unei rubrici permanente în revista școlii care să popularizeze proiectul și rezultatele obținute în cadrul acestuia.

Etapale programului de orientare școlară și profesională:

1. Autocunoașterea
2. Explorarea profesiilor și a ofertei școlare

3. Luarea deciziei
4. Căutarea unei rute școlare/ a unui loc de muncă și aplicarea / revizuirea planului

1. Autocunoașterea și dezvoltarea personală

Obiective:

- ✓ Identificarea cunoștințelor, capacităților, abilităților, deprinderilor- ce știu și ce pot face.
- ✓ Identificarea intereselor, dorințelor, preferințelor, idealurilor-ce-și doresc, ce le-ar plăcea să facă.
- ✓ Circumscrierea propriului sistem de valori- ce este important pentru ei.
- ✓ Identificarea propriei personalități-așa cum sunt.

2. Explorarea profesiilor și a ofertei școlare

Obiective:

- ✓ Descriptive- cunoașterea activităților și sarcinilor specifice unor profesii, cerințele exercitării (așteptările angajatorilor-ale ofertei de muncă).
- ✓ Reprezentări sociale- cunoașterea modului în care oamenii percep diferite trasee școlare, meserii, profesii (percepții realiste și mituri despre anumite meserii, profesii).
- ✓ Ideatice- identificarea motivelor pentru care își doresc un anumit traseu școlar / o meserie, profesie, carieră (așteptările angajaților).

3. Luarea deciziei

Obiective:

- ✓ Realizarea unui proiect de carieră cu obiective imediate, medii și pe termen lung
- ✓ Identificarea oportunităților care fac posibilă transpunerea în practică a planului teoretic
- ✓ Identificarea motivației și a factorilor care influențează o decizie

4. Căutarea unei rute școlare / a unui loc de muncă și aplicarea / revizuirea planului

Obiective:

- ✓ Realizarea unui portofoliu personal
- C.V.cu documentele necesare (acte, diplome, certificate, etc.);
- Scrisoare de intenție;
- Scrisoare de mulțumire;
- Pregătirea pentru interviu;
- ✓ Identificarea nevoii de revizuire a planului de orientare atunci când nu se ating obiectivele dorite

Bibliografie:

1. Lemeni G., Miclea M. (2010). *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. București: Editura Asociația de Științe Cognitive din România;
2. Lemeni G., Porumb M. (2011). *Consiliere Si Orientare. Activitati Pentru Clasele 5-8*. București: Editura Asociația de Științe Cognitive din România.

ADAPTAREA LA PROVOCĂRILE DIN CARIERA DIDACTICĂ: O ANALIZĂ A PERCEPȚIILOR PROFESORILOR DIN CICLUL GIMNAZIAL

Profesor consilier școlar NEAGU Ionela-Georgiana, CJRAE Brașov

Rezumat

Scopul principal al cercetării a fost explorarea perspectivei profesorilor din învățământul gimnazial asupra *factorilor care contribuie la dezvoltarea și menținerea rezilienței profesionale, precum și identificarea elementelor care îi ajută să facă față provocărilor din cariera didactică.*

Materiale și metode: Cercetarea a fost de tip calitativ și s-a bazat pe interviuri semi-structurate aplicate unui eșantion de 8 cadre didactice de gen feminin, cu vârste cuprinse între 34 și 61 de ani și o experiență profesională semnificativă în învățământul gimnazial. Doi dintre participanți dețineau funcții de conducere. Analiza datelor a fost realizată tematic, utilizând un instrument de tip cronologie a carierei didactice pentru a sprijini rememorarea evenimentelor relevante.

Rezultate: Participanții au identificat o serie de factori cheie care susțin reziliența: sprijinul oferit de liderii școlari și colegi, existența unui mediu de lucru pozitiv, pasiunea pentru profesie, strategii de coping și autoreglare emoțională, precum și perfecționarea continuă. Relațiile interpersonale, în special cele cu directorii de unități, au fost frecvent menționate ca esențiale în gestionarea momentelor dificile. De asemenea, satisfacția profesională și sentimentul de responsabilitate față de elevi au fost corelate pozitiv cu un nivel ridicat de reziliență. Limitările identificate includ lipsa diversității de gen în eșantion, variația mare de vârstă a participanților, posibile distorsiuni de memorie și absența unor întrebări legate de satisfacția financiară.

Concluzii: Rezultatele evidențiază importanța relațiilor de sprijin, a motivației intrinseci și a dezvoltării continue pentru menținerea profesorilor în sistemul de învățământ. Studiul subliniază rolul esențial al liderilor școlari în promovarea unui climat organizațional suportiv. Se recomandă extinderea cercetării prin includerea unui eșantion mai divers și implementarea unor intervenții specifice pentru dezvoltarea rezilienței cadrelor didactice.

Cuvinte cheie: reziliență; profesori; sprijin organizațional; motivație profesională; strategie de coping.

Abstract

The main objective of this research was to explore the perspectives of lower secondary school teachers on the factors that contribute to the development and maintenance of professional

resilience, as well as to identify the elements that help them cope with the challenges of a teaching career.

Materials and Methods: This qualitative research was based on semi-structured interviews conducted with a sample of 8 female teachers aged between 34 and 61, all with significant professional experience in lower secondary education. Two of the participants held leadership positions. Data analysis was thematic and supported by the use of a career chronology tool to facilitate the recollection of relevant professional events.

Results: Participants identified several key factors that support resilience: support from school leaders and colleagues, a positive working environment, passion for the profession, coping and emotional self-regulation strategies, and continuous professional development. Interpersonal relationships—especially those with school principals—were frequently mentioned as essential in managing difficult moments. Professional satisfaction and a strong sense of responsibility toward students were also positively associated with a higher level of resilience. Identified limitations included the lack of gender diversity in the sample, the wide age range of participants, possible memory distortions, and the absence of questions related to financial satisfaction.

Conclusions: The findings highlight the importance of supportive relationships, intrinsic motivation, and continuous professional development in retaining teachers within the education system. The study emphasizes the crucial role of school leaders in fostering a supportive organizational climate. Further research is recommended using a more diverse sample and implementing targeted interventions for developing teacher resilience.

Keywords: resilience; teachers; organizational support; professional motivation; coping strategy. *Reziliența profesorilor reprezintă capacitatea acestora de a face față și de a depăși provocările și dificultățile din mediul educațional. Este o abilitate esențială într-un domeniu care poate fi foarte solicitant și care implică responsabilități și provocări multiple. Lucrarea de față a avut scopul de a descrie mai detaliat reziliența profesorilor precum și perspectiva acestora cu privire la factorii care îi ajută să se mențină în cariera didactică.*

Deși de-a lungul timpului reziliența profesorilor a fost conceptualizată de mai mulți cercetători, fiecare adăugând dimensiuni noi și abordând conceptul din perspective diferite, este larg acceptată strânsa legătură dintre această abilitate și nivelul de angajament în profesie în ciuda provocărilor apărute pe parcurs (Brunetti, 2006). O cercetare care vizează reziliența profesorilor cu o vechime mare în învățământ precum și factorii care i-au ajutat să înainteze în cariera didactică are rolul de cercetare de referință. Cercetătorii analizează mai întâi factorii care îi determină pe profesori să rămână în sistemul de învățământ în ciuda obstacolelor întâlnite și mai apoi, legătura

dintre acești factori și capacitatea de reziliență. Rezultatele indică importanța sprijinului acordat profesorilor de către colegii lor și mai ales de către liderii școlari. Acest sprijin oferit în momentele dificile din carieră reprezintă un element cheie care contribuie la reziliența profesorilor. Alți factori care contribuie la menținerea angajamentului în această profesie sunt: un mediu de lucru pozitiv, învățarea și dezvoltarea personală, satisfacția oferită de job, perseverența dar și anumite strategii de coping (Pearson, 2021).

În prezenta cercetare, prima temă a vizat percepția participanților asupra evenimentelor semnificative din carieră. Așa cum era de așteptat, participanții au menționat evenimente pozitive care au în prim-plan finalizarea studiilor de specialitate dar și definitivarea în învățământ și gradele didactice. Referitor la evenimentele percepute ca fiind negative, este frecvent adusă în discuție problematica neînțelegerilor cu superiorii/colegii. Se conturează, așadar, încă de la primele răspunsuri, importanța unor bune relații de comunicare și colaborare atât cu ceilalți colegii dar mai ales cu liderii școlari. Sprijinul primit din partea direcțiunii reprezintă un element esențial care contribuie la reziliența profesorilor. În cadrul subtemei care vizează sprijinul primit de-a lungul carierei, participanții povestesc despre relații suportive profesor-director de unitate școlară. Totodată, subtema referitoare la îmbunătățirea experienței profesionale accentuează această idee.

Atât cercetarea de referință cât și alte studii subliniază influența relațiilor interpersonale asupra rezilienței profesorilor (Beltman, 2020; Mansfield, 2020; Gu și Li, 2013). Relația profesorului cu liderul școlii poate afecta capacitatea de reziliență a profesorilor. Directorii școlilor pot contribui semnificativ la crearea unui climat organizațional de sprijin și suport pentru cadrele didactice în situații dificile și nu numai (Gu 2014, cit. în Mansfield, 2020).

Din categoria factorilor interni care îi ajută pe profesori să se mențină în cariera lor, se remarcă vocația sau pasiunea pentru profesie. Astfel, profesorii ale căror acțiuni sunt ghidate de acest aspect, prezintă un nivel mai ridicat de satisfacție profesională. Importanța nivelului de entuziasm pe care cadrul didactic îl arată față de meseria sa este subliniată și de către Steele care consideră că acești profesori încântați de meseria lor “sunt ferm convinși că sunt responsabili pentru învățarea elevilor și își concentrează eforturile spre a face o treabă mai bună în fiecare zi” (Steele, 2009, pag.185).

Perfecționarea continuă reprezintă o altă modalitate prin care profesorii își consolidează reziliența și care îi ajută să facă față provocărilor. În cercetarea de față, participanții asociază imaginea profesorului rezilient cu o bună stăpânire a cunoștințelor de specialitate dar și cu necesitatea unei perfecționări continue cu scopul de a îmbunătăți actul educațional. Pearson (2021) accentuează importanța dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, menționând că acest proces le ușurează activitatea și atrage după sine satisfacția față de muncă și implicit o stare de bine.

Totodată, practicarea unor strategii de autoreglare emoțională are un rol esențial în gestionarea situațiilor dificile din cariera didactică. Sintagmele folosite de participanți pentru a descrie acest aspect, arată că identificarea unor strategii adecvate de autoreglare emoțională facilitează adaptarea la situațiile cu potențial stresor și îi ajută pe profesori să facă față mai ușor provocărilor.

Importanța practicării unor astfel de strategii este subliniată și de către Robu și Stoica (2015), aceștia afirmând că o consecință a distresului pe care îl resimt multe dintre cadrele didactice ar putea fi „abandonarea din punct de vedere psihologic a muncii pe care o realizează, prin scăderea implicării și a calității, precum și prin atitudinile sau comportamentele negative pe care le manifestă față de elevi” (Robu, Stoica, 2015, pag. 23).

Așadar, această lucrare răspunde întrebării principale de cercetare „Care este perspectiva profesorilor din învățământul gimnazial asupra factorilor care îi ajută să facă față provocărilor din cariera didactică?” prin explorarea experiențelor individuale și organizarea pe tematici specifice care facilitează înțelegerea modului în care profesorii se raportează la factorii care îi ajută să rămână în sistemul de învățământ și, implicit, să manifeste reziliență.

Una dintre principalele limite ale studiului constă în variația de vârstă a participanților, care se situează între 34 și 61 de ani. Această variație poate genera diferențe în experiențele, perspectivele și nevoile profesorilor în funcție de etapele diferite ale carierei lor. Pe de altă parte, această limită poate fi văzută și ca un aspect pozitiv, întrucât experiențele individuale diferite, explorate în detaliu, pot contribui la complexitatea cercetării.

O altă limită face referire la funcțiile de conducere pe care doi dintre participanții la studiu o au. Deținerea acestor funcții poate atrage după sine un nivel mai mare de control asupra anumitor aspecte legate de mediul în care lucrează. Totuși, această caracteristică a participanților a permis cercetătorului analizarea unor perspective diferite.

Tot în categoria limitelor se încadrează și faptul că participanții au fost solicitați să reflecte asupra unor evenimente din trecut. Această abordare poate atrage distorsiuni sau erori în amintirea evenimentelor trecute dar și interpretări diferite ale evenimentelor în funcție de percepțiile și convingerile actuale ale participanților. Cercetătorul a reușit parțial să depășească această limită prin utilizarea cronologiei carierei didactice (Anexa 2) – instrument care a facilitat reflecția participanților și i-a sprijinit în rememorarea evenimentelor.

De asemenea, o altă limită a acestei cercetări este reprezentată de eșantionul format exclusiv din participanți de genul feminin. Pentru o perspectivă mai cuprinzătoare, în cercetările viitoare vor fi incluși și participanți de gen masculin.

O ultimă limită identificată este aceea că în ghidul de interviu nu au fost incluse întrebări referitoare la satisfacția profesorilor din punct de vedere financiar. Prin urmare, nu a fost explorat

suficient modul în care problemele legate de salarizare, resurse materiale sau condiții de muncă pot influența reziliența profesorilor și capacitatea lor de a face față dificultăților. Cu toate acestea, în cadrul temei referitoare la provocările din cariera didactică, anumiți participanți au adus în discuție și aspectul financiar, cercetătorul reușind astfel să depășească parțial această limită.

Pentru viitoarele direcții de cercetare se va avea în vedere, implementarea unui plan de intervenție prin care cadrele didactice să fie susținute în dezvoltarea rezilienței și respectiv urmărirea efectelor acestuia. Pentru aprecierea eficienței unui astfel de plan, ar putea fi utilizat un instrument de măsurare a capacității de reziliență, aplicat la începutul și la finalul intervenției.

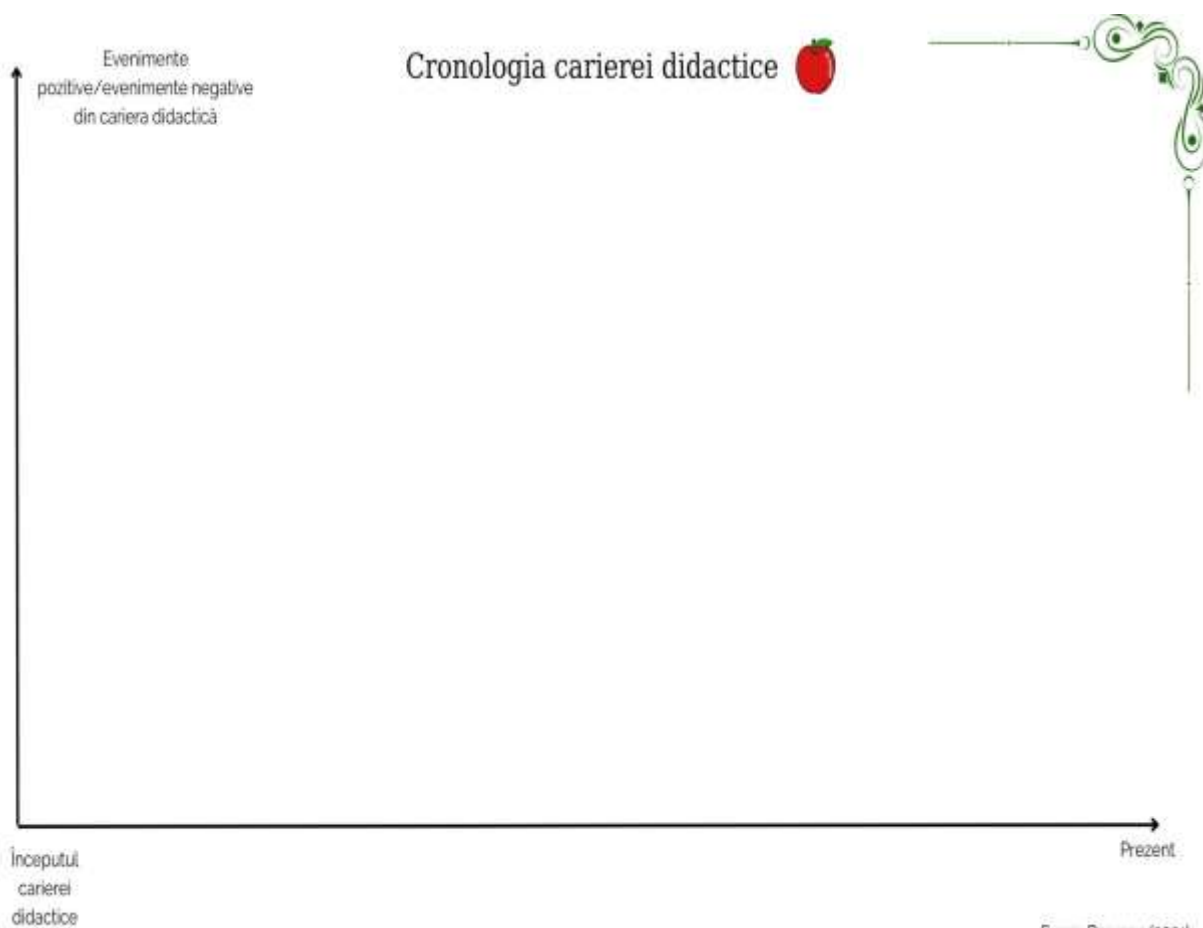
O altă direcție de cercetare ar putea consta în interviuarea unui număr mai mare de profesori din învățământul preuniversitar care au și funcția de director școlar, cu scopul de a observa în ce măsură aceștia reușesc să ofere sprijin colegilor din subordine și cum ar putea fi îmbunătățită relația lor cu aceștia.

De asemenea, ar fi interesant de realizat o comparație între perspectiva cadrelor didactice debutante asupra motivației alegerii meseriei de profesor și cea a cadrelor didactice cu o vechime mare în învățământ, cu scopul de a obține o înțelegere mai profundă a schimbărilor în ceea ce privește motivația profesională dar și nevoile actuale ale cadrelor didactice.

Bibliografie:

1. Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and teacher education*, 22(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
2. Pearson, A. (2021). Teacher resilience: Long-serving teachers' perspectives on factors which have sustained them in their careers. <http://hdl.handle.net/10871/129661>
3. Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502–529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
4. Steele, C. F. (2009). *The inspired teacher: How to know one, grow one, or be one*. ASCD.
5. Robu, V., & Stoica, C. (2015). Surse ale stresului percepute în rândul profesorilor: Cazul Republicii Moldova. *Psihologie, revista științifico-practică*, (3-4), 12-25. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Surse%20ale%20stresului%20percepute%20in%20randul%20profesorilor.pdf

Anexa 2.



Sursa: Pearson (2021)

SPRIJIN ȘI DEZVOLTARE: ÎMPREUNĂ PENTRU SUCCESUL ELEVILOR CU CES

Asistent Social-MAZILU ANDREEA

CJRAE Brașov

Scurt rezumat

Sistemul de învățământ din România este în continuă reformă pentru a include mai bine elevii cu nevoi educaționale speciale (CES). Școlile sunt acum responsabile din punct de vedere legal și moral pentru a oferi o educație egală și de calitate pentru toți copiii, indiferent de abilitățile lor. Incluziunea reușită depinde de formarea profesorilor, de metodele de predare adaptate, de implicarea familiei și de o colaborare puternică între educatori, părinți și specialiști. Echipele multidisciplinare joacă un rol cheie în abordarea nevoilor individuale ale elevilor CES, în timp ce mediile școlare incluzive ajută la reducerea discriminării și promovează integrarea socială. Asigurarea accesului la servicii specializate de sprijin și încurajarea parteneriatelor între școli și familii sunt esențiale pentru succesul academic și social al elevilor cu CES.

Cuvinte cheie: *incluziune educațională; cerințe educaționale speciale (CES); educație incluzivă; echipă multidisciplinară; colaborare familie-școală; adaptare curriculară.*

Short summary

The Romanian education system is undergoing continuous reform to better include students with special educational needs (SEN). Schools are now legally and morally responsible for providing equal, quality education for all children, regardless of their abilities. Successful inclusion depends on teacher training, adapted teaching methods, family involvement, and strong collaboration among educators, parents, and specialists. Multidisciplinary teams play a key role in addressing SEN students' individual needs, while inclusive school environments help reduce discrimination and promote social integration. Ensuring access to specialized support services and encouraging partnerships between schools and families are essential for the academic and social success of SEN students.

Keywords: *educational inclusion; special educational needs (SEN); inclusive education; multidisciplinary team; family-school collaboration; curriculum adaptation.*

În prezent, societatea românească, inclusiv sistemul de educație, se află într-un proces continuu și dinamic de transformare. În ultimul deceniu, învățământul românesc caută permanent metode, strategii, tehnici și soluții inovatoare care să răspundă provocărilor secolului XXI, în special celor legate de dificultățile de adaptare și integrare ale copiilor cu cerințe educative speciale în cadrul instituțiilor școlare.

În viața de zi cu zi, fie pe stradă, în mijloacele de transport sau în instituții precum școala, întâlnim persoane cu diverse dizabilități, de la forme ușoare până la cele complexe. Modul în care acestea sunt percepute variază în funcție de individ, de cultura și valorile societății în care trăiește, reflectând diferențe semnificative în atitudini și semnificații sociale. Tocmai din acest motiv, integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) nu mai reprezintă un subiect tabu sau controversat în societatea românească actuală. În prezent, unitățile de învățământ au responsabilitatea legală și morală de a asigura accesul tuturor copiilor la o educație de calitate, indiferent de condiția lor fizică, psihică, intelectuală, socială sau emoțională, fără discriminare pe criterii precum mediul de proveniență, statutul familial, etnia, sexul, rasa, originea sau orice altă diferență.

Rolul sistemului de învățământ din România nu constă doar în asigurarea participării la procesul educațional sau în integrarea tuturor copiilor, ci implică aprofundarea cunoștințelor, crearea unui mediu care să sprijine dezvoltarea echilibrată a fiecărui elev, formarea cadrelor didactice pentru a lucra eficient cu copiii cu cerințe educaționale speciale (CES), promovarea acceptării și eliminarea oricărei forme de discriminare. De asemenea, este necesară prevenirea și corectarea comportamentelor nepotrivite, combaterea mentalităților învechite, a prejudecăților și stereotipurilor.

Pentru ca fiecare copil să beneficieze de o educație de calitate, care să-i pună în valoare potențialul, sunt necesare nu doar reglementări legale, ci și politici educaționale coerente, atitudini deschise, practici adaptate, un cadru școlar flexibil, implicarea cadrelor didactice și a familiei, colaborarea constantă dintre părinți și școală, precum și cunoașterea profundă a elevului, a intereselor, pasiunilor și nevoilor sale.

Îmbunătățirea calității învățământului românesc, în special în ceea ce privește consolidarea rolului echipei multidisciplinare în orientarea școlară și profesională a elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), presupune contribuții semnificative în înțelegerea, explicarea,

anticiparea, gestionarea și soluționarea dificultăților cu care se confruntă acești copii. Activitatea echipei multidisciplinare se desfășoară în strânsă colaborare cu alți factori implicați într-un sistem biopsihosocial complex, în care sunt cuprinși elevii, familia, comunitatea, cadrele didactice, instituțiile educaționale și diverși specialiști. Cooperarea eficientă între membrii acestei echipe contribuie la obținerea unor rezultate optime, sprijinind dezvoltarea abilităților de viață ale copiilor în plan fizic, social și profesional (Racu, 2014).

Pentru a oferi o educație de calitate acestor elevi, școlile trebuie să îndeplinească anumite condiții și să creeze un mediu deschis, curat și favorabil dezvoltării individuale, fără discriminare. Toți actorii implicați (profesori, părinți, elevi) trebuie să fie tratați egal, promovându-se interculturalitatea, diversitatea și acceptarea celorlalți. Procesul de integrare a copilului presupune adaptarea la un sistem educațional flexibil, cu o arie curriculară adaptată nevoilor fiecărui elev. De asemenea, este important ca nevoile copilului să fie înțelese, iar acesta să beneficieze de suport continuu în activitățile școlare, cu implicarea echipei multidisciplinare și sprijinul părinților.

Se susține că o colaborare eficientă între toți actorii implicați în educația elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) contribuie semnificativ la promovarea incluziunii și la creșterea performanței școlare a acestora. Consultarea colaborativă se bazează pe expertiza complementară a diferitelor părți interesate, care cooperează pentru a construi o viziune comună, un cadru de acțiune unitar și strategii aliniate, toate având ca scop atingerea obiectivelor centrate pe elev. Un element definitoriu al acestui model îl reprezintă schimbul continuu de informații și cunoștințe între membrii echipei, asigurând coerența strategiilor de sprijin în toate mediile relevante — școală, terapie individuală și acasă. Această abordare integrată și personalizată favorizează o susținere holistică a elevului. Studiile anterioare au evidențiat efectele pozitive ale consultării colaborative asupra rezultatelor educaționale, precum îmbunătățirea competențelor în contexte diverse, participarea activă în clasă și aplicarea eficientă a adaptărilor necesare (Buchner et al., 2020).

Colaborarea dintre familie și școală reprezintă o relație valoroasă pentru succesul educațional al copilului, aducând beneficii tuturor celor implicați. Parteneriatul va fi eficient dacă ambele părți se concentrează pe același obiectiv: binele copilului. Cadrele didactice înțeleg mai bine fiecare copil, identificând ce metode îi ajută să progreseze mai repede, ce îl pasionează, iar părinții știu cum să-l susțină, să-l motiveze și să-l ajute pe parcursul învățării. Școala, ca instituție

socială, are un rol crucial în educația tinerelor generații, pregătind elevii pentru viața activă și profesională. Părinții au un rol important în colaborarea cu școala, sprijinind educația copilului (Dogaru,2023).

Promovarea incluziunii sociale este, de asemenea, un element central al succesului elevilor cu CES. Încurajarea interacțiunilor între acești elevi și colegii lor este fundamentală pentru dezvoltarea abilităților lor sociale și emoționale. Activitățile de grup, colaborările între elevi, dar și susținerea unui climat școlar bazat pe respect și empatie sunt modalități eficiente de a combate discriminarea și de a facilita integrarea completă a copiilor cu CES în colectivul școlar.

Totodată, sprijinul specializat este indispensabil pentru elevii cu CES. Educația specială, consilierea psihologică, intervențiile logopedice sau terapia ocupațională sunt doar câteva dintre serviciile care pot face diferența în parcursul unui elev cu CES. Accesul la astfel de servicii trebuie să fie garantat și integrat în sistemul educațional, pentru a răspunde corect și eficient nevoilor fiecărei persoane.

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un element fundamental în succesul educației incluzive, mai ales când vine vorba de elevii cu cerințe educaționale speciale. Acest proces nu se limitează doar la dobândirea unor cunoștințe teoretice, ci presupune și dezvoltarea unor abilități practice esențiale, precum adaptarea curriculumului și utilizarea de tehnici didactice inovative care să răspundă nevoilor individuale ale elevilor.

În concluzie, integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ reprezintă nu doar o provocare, ci și o oportunitate de a construi o educație mai inclusivă și mai echitabilă. Succesul acestor elevi depinde de un sistem educațional flexibil, capabil să răspundă diversității nevoilor lor, dar și de angajamentul continuu al cadrelor didactice, părinților și comunității.

1. Buchner, T., Shevlin, M., (2020). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and students with intellectual disability in European countries, În Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.
2. Dogaru, R. (2023). Comunicarea eficientă cu familia–reușite în terapiile elevilor cu CES. In *Familia–factor existențial de promovare a valorilor etern-umane* (pp. 267-270).
3. Racu, A., Popovici, D.V., Racu, S., Danii, A.(2014). Psihopedagogia integrării, Tipografia centrală, Chișinău

PERSPECTIVES OF DIGITAL PSYCHOLOGY IN THE SPHERE OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Bulgakova Olena.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology Ushinsky University, Odesa,
Ukraine*

Abstract. *This article aims to analyse the current state and development prospects of digital psychodiagnostics in educational, medical, and counselling contexts. It also highlights the limitations and necessary steps for responsible implementation. A theoretical and analytical method was used to examine digital psychodiagnostic tools, including software packages, mobile applications, AI algorithms, and multimodal platforms. The study reviews academic literature and practical implementations to identify trends, challenges, and future directions. Digital psychodiagnostics improves accessibility, speed, and personalization in psychological assessments. AI technologies are capable of detecting conditions such as depression or PTSD using behavioural markers and multimodal input. However, challenges include lack of psychometric validation, ethical concerns, and technical limitations. Recommendations include standardization, research, and hybrid models combining automated and expert evaluation. Digital psychodiagnosis represents a paradigm shift in psychological care. While it expands diagnostic capabilities, its effectiveness depends on scientific validation, ethical safeguards, and the integration of human expertise. It should complement, not replace, traditional psychological support.*

Key words: *digital psychodiagnostics; artificial intelligence; psychological assessment; ethics in digital health; hybrid models.*

Rezumat. *Acest articol își propune să analizeze stadiul actual și perspectivele de dezvoltare ale psihodiagnosticului digital în contexte educaționale, medicale și de consiliere. Sunt evidențiate, de asemenea, limitările și măsurile necesare pentru o implementare responsabilă. A fost utilizată metoda teoretico-analitică pentru a examina instrumentele de psihodiagnostic digital, inclusiv pachete software, aplicații mobile, algoritmi de inteligență artificială și platforme multimodale. Studiul se bazează pe analiza literaturii de specialitate și pe exemple practice relevante. Psihodiagnosticul digital sporește accesibilitatea, viteza și personalizarea evaluărilor psihologice. Tehnologiile bazate pe inteligență artificială pot detecta afecțiuni precum depresia sau PTSD prin analiza markerilor comportamentali și a inputului multimodal. Totuși, există provocări legate de lipsa validării psihometrice, aspectele etice și limitările tehnice. Se recomandă standardizarea,*

cercetarea și adoptarea unor modele hibride ce combină evaluarea automată cu cea realizată de experți. Psihodiagnosticul digital reprezintă o schimbare de paradigmă în asistența psihologică. Deși extinde posibilitățile de diagnostic, eficiența sa depinde de validarea științifică, respectarea normelor etice și integrarea competențelor umane. Acesta ar trebui să completeze, nu să înlocuiască, sprijinul psihologic tradițional.

Cuvinte-cheie: *psihodiagnostic digital; inteligență artificială; evaluare psihologică; etică în sănătatea digitală; modele hibride.*

Actuality. Digitalisation is penetrating all spheres of human activity, including psychology. One of the most significant areas of this process has been the development of digital psychodiagnostics, a field that combines information technology and psychological diagnostic methods. Today, digital psychodiagnostics goes beyond experimental platforms and becomes part of the everyday practice of psychological care. This opens new horizons in ensuring accessibility, efficiency and personalisation of diagnostics.

This is especially relevant in the context of staff shortages and the growing needs of the population for psychological support. Virtual counsellors, AI algorithms and online platforms are being actively implemented in practice and even in clinical settings. The development of this field is accompanied by significant advances in diagnostic accuracy, data processing speed and emotion and behavioural analysis capabilities.

The aim of this article is to analyse the current state and outline the prospects for digital psychodiagnosis in different contexts: educational, medical and counselling. Problems, limitations and suggested directions for further development will also be touched upon.

The concept of digital psychodiagnostics and its forms

Digital psychodiagnostics encompasses a wide range of technologies including software packages, Internet platforms, mobile applications, neural network solutions and artificial intelligence technologies. They allow to automate the processes of testing, analysing results, forming conclusions and recommendations [1, 3].

There are several basic forms of digital psychodiagnosis:

1. Computerised psychodiagnostics - traditional methods are transferred into a digital format. The psychologist controls the process and the results are processed automatically.
2. Remote psychodiagnostics - diagnostics is carried out without the presence of a specialist. The user interacts with the system via the Internet. Conclusions are formed on the basis of algorithmic analysis.

3. Intelligent psychodiagnostics - AI algorithms trained on large data sets are used for predictive assessment of the state, identification of hidden patterns and risks.

4. Multimodal psychodiagnostics - combines data from different channels (text, voice, video, physiology) to increase the accuracy of interpretation.

Such diversity allows to choose the optimal approach depending on the diagnostic goals, context and individual characteristics of the subject [4].

Development prospects

The prospects for digital psychodiagnostics can be viewed from several interrelated perspectives.

Increasing accessibility and scalability. Online tools remove territorial and time constraints, making diagnostics available 24/7. This is especially important for rural areas where psychologists are not available.

Advances in AI and big data. Algorithms are able to detect depression, anxiety, PTSD by behavioural markers, speech, text, facial expressions. This makes it possible to identify risks at early stages and provide preventive intervention.

Integration into educational and clinical practice. In schools and universities, digital tools are used to assess cognitive abilities, motivation, and stress resistance. In medicine, they help monitor the condition of patients with chronic mental disorders.

Individualisation of diagnostics and therapy. Adaptive tests adjust to the level of the user. AI analyses behaviour and offers personalised recommendations, making diagnosis more accurate and clinically relevant.

Synergy with other technologies - virtual reality, wearable devices, biofeedback - creates new horizons for digital psychology.

Issues and Challenges

Despite impressive achievements, digital psychodiagnosis faces a number of challenges.

Lack of validation. Many digital techniques are adaptations of paper-based tests. However, without repeated psychometric validation, they cannot be considered valid. Lack of validity reduces the reliability of the findings.

Risks of distortion. The level of computer literacy, technical failures, inappropriate conditions (noise, lighting) can influence the results. Children and the elderly are particularly susceptible.

Ethical and legal issues. Who is responsible for errors in diagnosis? How can confidentiality be ensured? What should be done if signs of suicidal risk are identified? These issues require regulatory guidance.

Limitations of automatic interpretation. Programmes based on “if-then” rules cannot replace clinical reasoning. Conflicting conclusions may confuse the user. Integration of expert systems based on knowledge engineering may be a solution.

Psychological dependence on AI. Some users form an emotional attachment to chatbots. This can hinder real-world recovery and contribute to withdrawal from live interaction.

For a sustainable and ethically safe development of digital psychodiagnosis, the following measures are needed:

- Developing national and international standards for digital psychodiagnostic techniques.
- Conducting research on the validity, reliability and norming of digital tests.
- Introduction of knowledge engineering technologies in psychodiagnostics to build flexible expert systems.
- Increasing digital literacy among psychologists and users.
- Creation of ethical regulations and responsibility mechanisms when using AI in diagnostics.
- Development of hybrid models: automated diagnostics plus expert counselling.
- Supporting domestic developers who create platforms with an open structure and the ability to adapt to different tasks [4].

The future of digital psychology lies not in replacing humans with machines, but in the symbiosis of technology and professional competence.

Conclusion. Digital psychodiagnosis is not just a technological innovation, but a revolution in psychological care. It expands the possibilities of diagnosis, making it accessible, accurate, fast and personalised. However, its implementation must be accompanied by rigorous scientific, ethical and technological standards.

It is important to remember that AI is a tool that enhances human capabilities but does not replace empathy, professional judgement and therapeutic presence. Only a combination of technological power and human caring can lead to a qualitatively new level of psychological care.

Thus, the prospects for digital psychodiagnosis are enormous, but their realisation requires a responsible approach, scientific integrity and interdisciplinary cooperation.

References:

1. Baños, R. M., Herrero, R., Vara, M. D. (2022) What is the current and future status of digital mental health interventions? The Spanish Journal of Psychology, vol. 25, article e5. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.2> (In English)

2. Jiang, D., Chen, Z., Liu, T. et al. (2022) Individual creativity in digital transformation enterprises: Knowledge and ability, which is more important? *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 734941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734941> (In English)

3. Trenerry, B., Chng, S., Wang, Y. et al. (2021) Preparing workplaces for digital transformation: An integrative review and framework of multi-level factors. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 620766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620766> (In English)

4. Türk, A. (2023) Digital leadership role in developing business strategy suitable for digital transformation. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 1066180. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066180> (In English)

DINCOLO DE TOLERANȚĂ - ÎNTRE ACCEPTARE ȘI INDULGENȚĂ

STUDIU PRIVIND ACCEPTAREA DE CĂTRE CADRELE DIDACTICE A COPIILOR CU TSA ÎN ȘCOLILE DE MASĂ

Profesor – consilier școlar Geanina BUTNARIU

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași

Rezumat

Obiective: Această lucrare urmărește să investigheze implicațiile factorilor psihosociali în acceptarea copiilor cu tulburare de spectru autist (TSA) în școlile de masă. Principalele obiective includ analiza influenței reglării emoționale, religiozității, comportamentelor de ajutorare și trăsăturilor de personalitate asupra atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu TSA.

Materiale și metode: Studiul a fost realizat pe un eșantion de 303 participanți (94,7% femei, 5,3% bărbați), cu o medie de vârstă de 24,2 ani. Participanții au completat un chestionar online care a inclus următoarele instrumente: *Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)* pentru reglarea emoțională, *The Intrinsic Religious Scale* pentru religiozitate, *Big Five Inventory* pentru trăsăturile de personalitate și *Prosocialness Scale for Adults* pentru comportamentele de ajutorare. Datele au fost analizate statistic folosind corelații Pearson și regresii multiple.

Rezultate: Rezultatele au indicat o legătură semnificativă și pozitivă între reevaluarea cognitivă și acceptarea copiilor cu TSA ($r=0,26$, $p<0,05$), precum și între comportamentele de ajutorare și acceptarea acestora ($r=0,277$, $p=0,015$). De asemenea, s-a constatat o legătură semnificativă negativă între supresia expresivă și acceptarea copiilor cu TSA ($r=-0,242$, $p<0,05$). Nu s-au identificat corelații semnificative pentru toate dimensiunile de personalitate sau pentru religiozitate, sugerând că alți factori pot influența în mod semnificativ atitudinile față de incluziune.

Concluzii: Studiul subliniază importanța reglării emoționale și a comportamentelor prosoziale în dezvoltarea unor atitudini pozitive față de incluziunea copiilor cu TSA. Este necesară o formare continuă a cadrelor didactice pentru a îmbunătăți atitudinile și abilitățile de integrare a copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă.

Cuvinte cheie: *incluziune școlară; tulburare de spectru autist; reglare emoțională; comportamente prosociale; trăsături de personalitate.*

Abstract

Objectives: *This paper aims to investigate the psychosocial factors influencing the acceptance of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools. The main objectives include analyzing the impact of emotional regulation, religiosity, helping behaviors, and personality traits on teachers' attitudes towards the inclusion of children with ASD.*

Materials and Methods: *The study was conducted on a sample of 303 participants (94.7% women, 5.3% men), with a mean age of 24.2 years. Participants completed an online questionnaire including the following instruments: Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) for emotional regulation, The Intrinsic Religious Scale for religiosity, Big Five Inventory for personality traits, and Prosocialness Scale for Adults for helping behaviors. Data were statistically analyzed using Pearson correlations and multiple regressions.*

Results: *The results indicated a significant positive correlation between cognitive reappraisal and the acceptance of children with ASD ($r=0.26$, $p<0.05$), as well as between helping behaviors and acceptance ($r=0.277$, $p=0.015$). Additionally, a significant negative correlation was found between expressive suppression and the acceptance of children with ASD ($r=-0.242$, $p<0.05$). No significant correlations were identified for all personality dimensions or religiosity, suggesting that other factors may significantly influence attitudes towards inclusion.*

Conclusions: *The study highlights the importance of emotional regulation and prosocial behaviors in developing positive attitudes towards the inclusion of children with ASD. Continuous training of teaching staff is necessary to improve attitudes and skills for integrating children with special needs into mainstream education.*

Keywords: *school inclusion; autism spectrum disorder; emotional regulation; prosocial behaviors; personality traits.*

Într-o sală de clasă plină de râsete și curiozitate, fiecare copil reprezintă o lume proprie, cu provocări și vise unice. Însă, pentru unii dintre acești copii, drumul către integrare este presărat cu obstacole mult mai complexe. Tulburarea de spectru autist (TSA) este o astfel de provocare, care afectează în mod profund modul în care copiii percep lumea și interacționează cu cei din jur. Definită prin dificultăți persistente în comunicare, interacțiune socială și comportamente repetitive (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013), TSA necesită o înțelegere profundă din partea educatorilor pentru a transforma incluziunea într-o realitate.

Dincolo de definițiile clinice, TSA este mai mult decât un diagnostic – este o experiență trăită zilnic de copii și familiile lor. Incluziunea acestor copii în școlile de masă nu este doar o opțiune, ci o necesitate pentru a le oferi o șansă egală la educație și dezvoltare socială. Așa cum subliniază Roșan

(2015), autismul presupune nu doar deficite, ci și potențiale unice, care pot fi valorificate într-un mediu educațional incluziv, dacă cadrele didactice sunt pregătite să le accepte cu adevărat.

Dincolo de provocările practice, incluziunea copiilor cu TSA necesită o schimbare de mentalitate – o trecere de la simpla toleranță la acceptare autentică. Aceasta înseamnă nu doar să permită prezența copiilor cu TSA în sălile de clasă, ci să creeze un mediu în care aceștia să fie valorizați și respectați ca indivizi unici, cu nevoi și potențiale specifice (Morris & Josilowski, 2019). De asemenea, atitudinea cadrelor didactice față de incluziune este influențată de factori precum pregătirea profesională, experiența cu copii cu nevoi speciale și suportul primit din partea școlii (Barned et al., 2011; Khalil et al., 2020).

Totuși, provocarea constă în a trece dincolo de toleranță – o acceptare pasivă – și a construi un mediu autentic de incluziune, unde copiii cu TSA să se simtă cu adevărat integrați și valorizați. Aceasta presupune nu doar modificarea programelor educaționale și a infrastructurii școlare, ci și schimbarea atitudinilor și a mentalităților. Consilierii școlari joacă un rol esențial în acest proces, fiind puntea de legătură între copii, părinți și profesori.

Rolul consilierilor școlari în procesul de incluziune

În contextul educației incluzive, consilierii școlari joacă un rol esențial în sprijinirea copiilor cu tulburări de spectru autist (TSA) și în facilitarea acceptării acestora în colectivul clasei. Aceștia nu doar că oferă sprijin emoțional și psihologic elevilor, dar contribuie și la dezvoltarea unui mediu educațional incluziv prin promovarea unor atitudini pozitive în rândul cadrelor didactice și al colegilor de clasă.

Pe lângă rolul consilierilor școlari, cadrele didactice joacă, de asemenea, un rol esențial în succesul incluziunii copiilor cu TSA. Profesorii sunt cei care interacționează zilnic cu acești elevi și, prin urmare, au un impact semnificativ asupra integrării acestora. Acceptarea copiilor atipici necesită o atitudine deschisă, empatică și o disponibilitate de a adapta metodele de predare pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor. Formarea continuă, colaborarea cu consilierii școlari și conștientizarea propriilor atitudini și prejudecăți sunt pași importanți pentru a crea un mediu de învățare incluziv. Educația incluzivă nu este doar un ideal, ci o responsabilitate colectivă.

Profesorii, consilierii școlari și părinții trebuie să colaboreze pentru a crea medii școlare care să reflecte diversitatea reală a societății. De exemplu, un consilier școlar poate sprijini cadrele didactice în implementarea planurilor educaționale individualizate (PEI) și în utilizarea tehnicilor de comunicare alternativă, cum ar fi sistemele PECS sau tabletele digitale adaptate. Astfel, teoretizarea

incluzivității devine practică prin adaptări concrete, care permit copiilor cu TSA să participe activ la viața școlară.

Strategii specifice prin care consilierii școlari pot sprijini profesorii în incluziune:

1. **Implementarea planurilor educaționale individualizate (PEI)** – Consilierii pot sprijini profesorii în crearea și implementarea PEI-urilor care să includă obiective specifice pentru elevii cu TSA, adaptate nivelului lor de dezvoltare și nevoilor educaționale.
2. **Tehnici de comunicare alternativă și augmentativă (AAC)** – Formarea profesorilor pentru utilizarea de sisteme de comunicare vizuală, cum ar fi pictogramele, tablele PECS (Picture Exchange Communication System) sau dispozitive electronice de comunicare, pentru a facilita exprimarea nevoilor și emoțiilor elevilor cu TSA.
3. **Strategii de autoreglare emoțională** – Consilierii pot ghida profesorii în implementarea tehnicilor de autoreglare pentru elevi, cum ar fi respirația controlată, pauze senzoriale sau utilizarea obiectelor tactile pentru a reduce anxietatea și comportamentele disruptive.
4. **Suport pentru integrarea socială** – Organizarea de activități structurate de tip „peer mentoring” sau „buddy systems” care să faciliteze interacțiunea pozitivă între elevii tipici și cei cu TSA.
5. **Evaluare continuă și feedback constructiv** – Consilierii pot oferi sprijin constant profesorilor, evaluând progresul elevilor și ajustând strategiile educaționale în funcție de nevoile în schimbare ale elevilor cu TSA.

Concluzie

Incluziunea nu este doar despre a deschide ușile claselor pentru toți copiii, ci despre a crea medii în care fiecare copil să fie acceptat și respectat ca individ unic. Este despre a trece dincolo de indulgență și a construi o adevărată cultură a acceptării. Profesorii și consilierii școlari nu sunt doar educatori, ci și arhitecți ai unui viitor mai echitabil și mai incluziv.

Bibliografie

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bănărescu, M. (2016). Autismul și incluziunea socială. București: Editura Didactică și Pedagogică.

- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bucun, A., & Vrabie, A. (2018). *Incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile de masă*. Iași: Editura Polirom.
- Crangan, G. (2017). *Integrarea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă*. Cluj-Napoca: Editura Napoca Star.
- Khalil, R., & Al-Hroub, A. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with autism in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 441-456. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1718192>
- Morris, R., & Josilowski, C. (2019). *Autism and Inclusion: Building Classroom Success*. New York: Routledge.
- Roșan, A. (2015). *Autismul și tulburările de spectru autist*. București: Editura Universitară.
- Sabau, M. (2018). *Provocările incluziunii copiilor cu autism în România*. București: Editura Universitară.
- Schwab, S. (2015). Attitudes towards inclusive education in European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 409-423. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060078>
- Segall, M., & Campbell, J. M. (2014). Factors that influence preservice teachers' attitudes toward children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 2118-2126. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2061-0>
- Syriopoulou-Delli, E., Cassimos, D., & Polychronopoulou, S. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1290-1>

CALITATEA VIEȚII ÎN RÂNDUL CONSILIERILOR ȘCOLARI

Profesor consilier școlar Alina Mihaela ȘEITAN, CJRAE Brașov

Rezumat

Obiective: Consilierii școlari sunt expuși la situații de abuz, traumă, ceea ce duce la un nivel ridicat de stres, scăderea calității vieții și chiar gânduri suicidare. Studiul investighează relația dintre stresul perceput, satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale și calitatea vieții consilierilor școlari.

Materiale și metode: Design mixt, cu componenta cantitativă corelațională ce a inclus 43 de consilieri, datele fiind colectate prin contactarea mai multor Centre județene de resurse și asistență educațională din mai multe județe. Componenta calitativă a constatat în interviuri semi-structurate realizate cu trei colegi consilieri școlari.

Rezultate: Stresul perceput se asociază negativ cu calitatea vieții ($r = -0.36, p < .05$) și pozitiv cu frustrarea trebuințelor psihologice ($r = 0.39, p < .001$). Satisfacerea nevoilor psihologice se asociază puternic pozitiv cu calitatea vieții ($r = 0.85, p < .001$) și explică 73% din variația acesteia.

Concluzii: Consilierii școlari prezintă un nivel ridicat de stres, ce afectează calitatea vieții. Satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale este esențială pentru menținerea stării de bine. Limitările studiului includ dimensiunea redusă a eșantionului și utilizarea autoevaluărilor.

Cuvinte cheie: consilier școlar; stres; trebuințe psihologice de bază; calitatea vieții; design mixt.

Summary

Objectives: School counselors are exposed to situations of abuse and trauma, which can lead to high stress levels, reduced quality of life, and even suicidal thoughts. This study investigates the relationship between perceived stress, satisfaction of basic psychological needs, and quality of life among school counselors.

Materials and Methods: A mixed-methods research design was used, including a quantitative correlational component with 43 counselors. Data were collected through contact with Regional Centers for Resources and Educational Assistance across several counties. The qualitative component consisted of semi-structured interviews conducted with three colleagues counselor.

Results: Perceived stress was negatively correlated with quality of life ($r = -0.36, p < .05$) and positively correlated with frustration of psychological needs ($r = 0.39, p < .001$). Satisfaction of psychological needs showed a strong positive correlation with quality of life ($r = 0.85, p < .001$) and explained 73% of its variance.

Conclusions: School counselors exhibit high levels of stress that negatively impact their quality of life. Satisfaction of basic psychological needs is essential for maintaining well-being. Study limitations include the small sample size and reliance on self-report measures.

Keywords: school counselor; stress; basic psychological needs; quality of life; mixed design.

Această cercetare a avut ca punct de plecare experiența personală trăită în primul an de activitate ca psiholog școlar debutant. În această perioadă, m-am confruntat cu un număr ridicat de cazuri, adesea complexe și urgente, care implicau abuzuri, traume, comportamente agresive, dificultăți familiale sau educaționale. În plus, timpul alocat pentru intervenție directă era adesea insuficient, din cauza numărului mare de elevi și solicitărilor multiple. Aceste condiții au generat un nivel ridicat de stres și m-au determinat să reflectez în mod critic asupra eficienței intervențiilor mele, a competențelor profesionale, dar și asupra sensului și impactului real al rolului de consilier școlar.

Mi-am pus întrebări cu privire la utilitatea metodelor utilizate, la capacitatea mea de a răspunde nevoilor emoționale ale elevilor și la cât de bine reușesc să-mi păstrez propriul echilibru psihologic în fața acestor provocări. Au fost momente în care am simțit frustrare, epuizare emoțională și îndoială cu privire la propriile abilități. Toate acestea m-au determinat să analizez mai profund

relația dintre stresul perceput, satisfacerea nevoilor psihologice de bază și calitatea vieții în rândul consilierilor școlari.

Consilierul școlar este un cadru didactic specializat care sprijină dezvoltarea personală, emoțională, socială și educațională a elevilor, precum și optimizarea relației acestora cu școala, familia și comunitatea. Printre principalele atribuții se regăsesc consilierea psihologică, orientarea școlară și profesională, colaborarea cu cadrele didactice și părinții, precum și prevenirea abandonului școlar și a comportamentelor de risc (Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Brașov, 2024).

Literatura de specialitate evidențiază faptul că personalul didactic implicat în activități de asistență psihopedagogică se numără printre cele mai expuse categorii profesionale la stres ocupațional, în special în contextul lipsei unor resurse adecvate de sprijin (Maslach & Leiter, 2016). În cazul consilierilor școlari, stresul perceput este adesea intens și persistent, având un impact negativ asupra satisfacției profesionale și putând conduce, în unele situații, la burnout și chiar la apariția gândurilor suicidare (Wilkerson, 2009; Fantilli & Folkman, 2009). Presiunea profesională este accentuată de necesitatea gestionării crizelor emoționale, de oferirea unui sprijin personalizat într-un timp limitat și de colaborarea eficientă cu profesori, părinți și instituții externe.

Teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 2000) oferă un cadru explicativ solid pentru înțelegerea modului în care satisfacerea trebuințelor psihologice fundamentale – competență, autonomie și relaționare – contribuie la menținerea sănătății mintale și a motivației intrinseci. În cazul consilierilor școlari, satisfacerea acestor nevoi psihologice poate conduce la reducerea stresului și la menținerea echilibrului profesional și emoțional.

Calitatea vieții în plan profesional este influențată de factori precum echilibrul dintre viața personală și cea profesională, nivelul de stres perceput la locul de muncă, recunoașterea profesională, autonomia în luarea deciziilor și sprijinul organizațional (Sirgy et al., 2006). Studiile recente subliniază că profesiile din domeniul asistenței psihopedagogice, în special consilierea școlară, sunt expuse unor niveluri ridicate de stres, iar satisfacerea nevoilor psihologice de bază joacă un rol esențial în menținerea stării de bine și a calității vieții profesionale (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Cercetarea își propune să analizeze relația dintre stresul perceput, calitatea vieții și satisfacerea sau frustrarea trebuințelor psihologice de bază în rândul consilierilor școlari.

Designul este de tip mixt, îmbinând metode cantitative și calitative. Pentru colectarea datelor cantitative, a fost distribuit un chestionar online pe Facebook, Instagram și prin e-mail către mai multe Centre Județene de Resurse și Asistență Educațională, care au fost rugate să îl transmită angajaților. Au participat 43 de consilieri școlari (39 femei – 90,7% și 4 bărbați – 9,3%), cu vârste între 22 și 64 de ani ($M = 38.58$, $SD = 11.85$). Componenta calitativă a inclus interviuri semi-structurate cu colegi consilieri, realizate de cercetător. Participanții au fost informați că participarea este voluntară și anonimă și că se pot retrage oricând, fără consecințe.

Datele colectate au fost analizate utilizând programul IBM SPSS Statistics 23. Rezultatele obținute arată o asociere negativă semnificativă între stresul perceput și calitatea vieții, $r = -0.36$, $p < .05$. Această asociere este susținută și de datele calitative. Participanții la interviuri au descris trăiri emoționale intense, precum anxietate, vinovăție și frustrare:

„...anxietate pentru că nu știam cum să fac, ce să fac, dacă fac bine, și voiam să fac cât mai multe lucruri; îmi lua foarte mult timp din viața personală. Dacă făceam altceva, apărea sentimentul de vinovăție.” (T)

De asemenea, s-a constatat o asociere pozitivă semnificativă între stresul perceput și frustrarea trebuințelor psihologice de bază, $r = 0.39$, $p < .001$. Consilierii au raportat dificultăți în satisfacerea nevoilor de competență, autonomie și relaționare:

„Sunt frustrată că mi se pare că timpul alocat nu este suficient și că eu sunt una singură la prea mulți. Simt cumva că trebuie să aleg între ei... Cine sunt eu să decid? Cine are nevoie mai mare?” (A)

Participanții au menționat și dificultăți de relaționare la nivelul instituției, reflectate în modul în care activitatea lor este percepută:

„Unele cadre didactice trimit [elevii] zicând: «Du-te acolo, să-ți rezolve aia, că vezi că e o rușine.» Copilul vine la mine ca la detenție.” (T)

În ceea ce privește satisfacerea nevoilor psihologice de bază, rezultatele au arătat o asocieră pozitivă puternică cu calitatea vieții, $r = 0.85$, $p < .001$. Pentru a explora această relație, a fost efectuată o analiză de regresie liniară simplă. Modelul a fost semnificativ, $F(1, 41) = 110.85$, $p < .001$, explicând 73% din variația calității vieții ($R^2 = .73$). Satisfacerea nevoilor psihologice s-a dovedit a fi un predictor semnificativ al calității vieții, $\beta = .85$, $t(41) = 10.52$, $p < .001$.

Datele calitative confirmă această relație. Participanții au relatat că, în măsura în care reușesc să își satisfacă nevoile de competență, autonomie și relaționare, percep o calitate mai ridicată a vieții. În schimb, frustrarea acestor nevoi este asociată cu scăderea motivației și a încrederii în sine:

„Care e scopul meu, de fapt? Poate nu fac ceva bine, poate am greșit undeva sau poate trebuie să am altă metodă, altă abordare... Și apare frustrarea. Și așa îndoiala de sine.” (T)

Totuși, unii consilieri au reușit să identifice surse de satisfacție profesională, în special în relațiile pozitive cu elevii și în sentimentul de împlinire asociat activității directe cu aceștia:

„Îi văd pe ei, le văd reacția lor de pe chip, că sunt fericiți, că le-a plăcut... și de acolo mă încarc cu energie.” (T)

„La final de zi fac ce îmi place, adică lucrez cu copiii.” (B)

„Momentul în care vin și mă îmbrățișează când mă văd în curtea școlii.” (A)

Cercetarea de față a avut ca obiectiv analiza relației dintre stresul perceput, satisfacerea nevoilor psihologice de bază și calitatea vieții la locul de muncă, în rândul consilierilor școlari. Rezultatele evidențiază faptul că un nivel ridicat de stres perceput este asociat negativ cu calitatea vieții, în timp ce satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale — autonomia, competența și relaționarea — se dovedește a fi un predictor semnificativ și pozitiv al acesteia.

Datele cantitative indică o asocieră negativă semnificativă între stresul perceput și calitatea vieții. Participanții intervievați au relatat frecvent dificultăți precum ambiguitatea rolului profesional, volumul mare de documente de completat și lipsa timpului pentru desfășurarea activităților esențiale. Aceste obstacole au fost percepute ca afectând negativ echilibrul dintre viața personală și cea profesională. Constatările sunt în acord cu literatura de specialitate (Klusmann et al., 2008), care subliniază că stresul ocupațional ridicat, asociat cu nesatisfacerea nevoilor psihologice, poate conduce la epuizare profesională și scăderea calității vieții.

În același timp, analiza statistică a arătat că satisfacerea nevoilor psihologice de bază explică o proporție importantă din variația calității vieții, fiind un predictor semnificativ. Rezultatele calitative susțin aceste constatări: participanții au descris momentele de conexiune autentică cu elevii, recunoștința primită din partea acestora sau a părinților, dar și sentimentul de competență și autonomie ca fiind surse majore de satisfacție și motivație.

Astfel, chiar dacă stresul și presiunea au fost resimțite în mod real, aceste surse de împlinire profesională au contribuit la menținerea angajamentului față de profesie și la echilibrul emoțional al consilierilor. În concluzie, înțelegerea relației dintre stresul perceput, calitatea vieții și nevoile psihologice fundamentale oferă o perspectivă valoroasă asupra provocărilor și resurselor profesionale ale consilierilor școlari, conturând totodată direcții clare pentru intervenție și susținere sistemică.

Rezultatele obținute în cadrul acestui studiu oferă o bază pentru elaborarea unor măsuri concrete de susținere a consilierilor școlari, precum implementarea unor programe de formare continuă care să includă componente legate de managementul stresului, autoreglare emoțională și dezvoltarea rezilienței.

Rezultatele pot fi valorificate pentru elaborarea de ghiduri de bune practici și protocoale instituționale care să sprijine activitatea consilierului școlar și să prevină burnout-ul, contribuind astfel indirect la creșterea calității serviciilor oferite elevilor.

Eșantionul utilizat a fost de dimensiune relativ redusă, iar datele auto-raportate. Ca direcție viitoare se recomandă analiza stresului și calității vieții în funcție de experiența profesională.

Bibliografie

- CJRAE Brașov. (2024). *Fișa postului consilier școlar*. <https://www.cjraebrasov.ro/files/FI%C8%98A%20POSTULUI%20CONSILIER%20SCOLAR%20IN%20CIAP%202024-2025%20dec%202024.pdf> accesat la 10.04.2025
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fantilli, R. D., & Folkman, S. (2009). Burnout and suicide risk in school counselors: A review. *Journal of School Counseling*, 7(9), Article 6.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57(1), 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00301.x>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sirgy, M. J., et al. (2006). A quality-of-life theory and model for health promotion research. *Journal of Health Psychology*, 11(2), 123–137. <https://doi.org/10.1177/1359105306061183>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Wilkerson, B. (2009). Suicide risk among school counselors: A review of literature. *Professional School Counseling*, 12(5), 368–375.

CONSILIEREA ȘCOLARĂ ȘI VOCAȚIONALĂ A ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

- EXTRAS din Teză de doctor în Pedagogie specială-534.01 -

Profesor logoped Iris Ionelia DIȚĂ – doctorand
CJRAE Prahova

REZUMAT

Actualitatea și importanța problemei supuse investigației în cercetarea de față este determinată de faptul că asistăm la o amplă reformă a învățământului special și special integrat, caracterizată prin continue căutări de noi formule, modalități organizatorice și schimbări legislative, în acord cu progresele societății contemporane și schimbarea atitudinii acesteia față de copiii cu cerințe educative speciale (CES).

Scopul prezentei cercetării este de a analiza și de a fundamenta științific modalitățile prin care consilierea școlară și vocațională contribuie la sprijinirea incluziunii educaționale și la orientarea profesională a copiilor cu cerințe educative speciale, în vederea elaborării unui model de intervenție consilieră eficient și adaptat nevoilor acestora și constă în utilizarea și dezvoltarea abilităților de comunicare la elevii cu CES, precum și identificarea factorilor importanți și a condițiilor explicative, prin elaborarea unei cercetări de tip calitativ și cantitativ care în final să conducă la conștientizarea importanței dezvoltării domeniului cu privire la practicile consilierii copiilor cu nevoi speciale, pentru a le putea ajuta în progresul integrării în societate.

Ipotezele cercetării. În mediu educațional, problemele complexe care necesită măsuri integrate din mai multe arii de activitate, au nevoie de analize efectuate în comun de cei implicați, de colaborare, pentru a se negocia soluțiile cele mai adecvate, programe și planuri de acțiune, ore de consiliere respectându-se dezideratul sprijinirii integrării socio-profesionale pentru toți copiii.

1. Presupunem că există diferențe în funcție de caracteristicile demografice atât ale părinților, cât și ale specialiștilor din învățământul de masă și cel special în ceea ce privește opiniile lor cu privire la eficiența programelor de consiliere școlară a copiilor cu CES.
2. Presupunem că programul de consiliere va conduce la modificări semnificative statistic, privind nivelul profilului realist în funcție de inclinațiile și aptitudinile lor.

Obiectivul general: Investigarea rolului consilierii școlare și vocaționale în sprijinirea dezvoltării educaționale și a orientării profesionale a copiilor cu cerințe educative speciale, în vederea creșterii gradului de incluziune și adaptabilitate în mediul școlar și social.

Metodologia cercetării științifice a inclus metode de cercetare:

- Cercetare bibliografică: studiu și documentare științifică, analiză, sinteză, structurare, modelare;
- Cercetare empirică și metode praxiologice: experiment pedagogic, chestionarea, conversația, consilierea, observarea, testarea;
- Cercetare statistică: analiza cantitativă și calitativă, metoda tabelară, metoda grafică, metoda descriptivă, calculul indicatorilor statistici, gruparea, interpretarea rezultatelor.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în:

- Determinarea reperelor teoretice cu privire la consiliere, descrierea evoluției științifice, elaborarea programului de consiliere care conduce la modificări semnificative privind elevul cu CES, dându-i posibilitatea de a explora, descoperi și clarifica moduri de a trăi valorificându-și resursele, rezultatul oferindu-i o existență cât mai bună;
- Determinarea de modalități de îmbunătățire a rezultatelor consilierii copiilor cu dizabilități;
- Determinarea de noi metode de abordare care să vină în sprijinul activităților de integrare în câmpul muncii a copiilor cu dizabilități absolvenți, astfel încât să maximizeze șansele de asigurare ale incluziunii sociale.

Rezultate obținute ce contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în cercetare: conceptualizarea teoretică privind copiii cu CES, proiectarea și implementarea proiectului de intervenție și a planului PIP în urma consilierii copiilor cu CES în vederea incluziunii educaționale, vocaționale și sociale, evidențierea importanței serviciilor de consiliere personalizată, ilustrarea provocărilor reale din teren ale consilierilor școlari, dar și exemple de bune practici.

Importanța teoretică a lucrării. Au fost stabilite fundamentele psihopedagogice ale consilierii copiilor cu CES, în vederea integrării educaționale și vocaționale, au fost descrise abordările teoretice privind modele ale referențialului axiologic, au fost identificate și definite orientările științifice ale conceptului de referențial axiologic inclusiv modelul conceptual axiologic al copiilor cu CES, au fost formulate concluzii științifice privind importanța serviciilor de consiliere. Literatura străină bogată care susține importanța și eficiența procesului de consiliere școlară și vocațională în cazul copiilor cu CES vine să susțină demersul nostru științific aducând argumente solide de susținere.

Publicații la tema tezei au fost realizate și publicate 17 articole științifice, 3 volume tematice.

Cuvinte cheie: educație integrată/incluzivă, cerințe educative speciale, copii cu deficiență de învățare, dificultăți de învățare, consilier școlar, consiliere școlară, consiliere vocațională.

Summary

The topicality and importance of the problem under investigation in the present research is determined by the fact that we are witnessing an extensive reform of special and special integrated education, characterized by continuous searches for new formulas, organizational modalities and legislative changes, in accordance with the progress of contemporary society and the change of its attitude towards children with special educational needs (SEN).

The purpose of this research is to analyze and scientifically substantiate the ways in which school and vocational counseling contributes to supporting the educational inclusion and professional guidance of children with special educational needs, in order to develop an effective counseling intervention model adapted to their needs and consists in the use and development of communication skills in students with SEN, as well as the identification of important factors and explanatory conditions, through the elaboration of a qualitative and quantitative research that will ultimately lead to the awareness of the importance of developing the field regarding the practices of counseling children with special needs, in order to help them in the progress of integration into society.

Research hypotheses. In the educational environment, complex problems that require integrated measures from several areas of activity need joint analysis by those involved, collaboration, in order to negotiate the most appropriate solutions, programs and action plans, counseling hours respecting the goal of supporting socio-professional integration for all children.

1. We assume that there are differences according to the demographic characteristics of both parents and mainstream and special education specialists in terms of their opinions on the effectiveness of school education programs for children with SEN.
2. We assume that the counseling program will lead to statistically significant changes in the level of the realistic profile according to their inclinations and skills.

General objective: To investigate the role of school and vocational counseling in supporting the educational development and professional guidance of children with special educational needs, in order to increase the degree of inclusion and adaptability in the school and social environment.

The methodology of scientific research included research methods:

1. Bibliographic research: scientific study and documentation, analysis, synthesis, structuring, modeling;
1. Empirical research and praxiological methods: pedagogical experiment, questioning, conversation, counseling, observation, testing;

2. Statistical research: quantitative and qualitative analysis, tabular method, graphical method, descriptive method, calculation of statistical indicators, grouping, interpretation of results.

The scientific novelty and originality of the research consists of:

Determining the theoretical landmarks regarding counseling, describing the scientific evolution, developing the counseling program that leads to significant changes regarding the student with SEN, giving him the opportunity to explore, discover and clarify ways of living by capitalizing on his resources, the result giving him a better existence;

Determining ways to improve the results of counseling children with disabilities;

Determining new methods of approach to support the work integration activities of children with disabilities graduates, so as to maximize the chances of ensuring social inclusion.

Results obtained that contribute to solving an important scientific problem in research: *theoretical conceptualization regarding children with SEN, design and implementation of the intervention project and the PIP plan following the counseling of children with SEN for educational, vocational and social inclusion, highlighting the importance of personalized counseling services, illustrating the real challenges in the field of school counselors, but also examples of good practices.*

The theoretical importance of the work. *The psycho-pedagogical foundations of counseling children with SEN were established, in order to integrate educational and vocational, the theoretical approaches regarding models of the axiological referential were described, the scientific orientations of the concept of axiological referential were identified and defined, including the axiological conceptual model of children with SEN, scientific conclusions were formulated regarding the importance of counseling services. The rich foreign literature that supports the importance and efficiency of the school and vocational counseling process in the case of children with SEN comes to support our scientific approach by bringing solid supporting arguments.*

Publications on the topic of the thesis were made and published 17 scientific articles, 3 thematic volumes.

Keywords: *integrated/inclusive education, special educational requirements, children with learning disabilities, learning difficulties, school counselor, school counseling, vocational counseling.*

EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ - STUDIU DE CAZ

1. DATE DE IDENTIFICARE:

M. V. I., în vârstă de 14 ani, locuiește în Comuna GuraVitioarei, jud.Prahova, este elev la Școala Poiana Copăcenii în Clasa: a. IV a

În familie, relațiile sunt deosebit de încordate între părinți, care nici până la această dată nu au oficializat relația. Tatăl este agresiv cu toți membrii familiei, în special cu soția, acesta nu realizează un venit sigur/permanent, crește capre, are rol decorativ în creșterea și educarea celor trei copii, afirmă mama.

Mama, care se ocupă de creșterea și educarea copiilor, este dezechilibrată afectiv și emoțional, hiperemotivă, suprasaturată de multitudinea de sarcini și de factori de stres cărora trebuie să le facă față, din cauza problemelor personale problemele copiilor au trecut pe planul doi. M.V.I. mai are două surori, o soră mai mare care-l ajută uneori la teme, și o soră mai mică pe care citez - *nu o suportă*- pentru că, atunci când aceasta s-a născut, el a fost trimis să locuiască la mătușa lui. Are doi prieteni (vecini), iar cu colegii de clasă are relații încordate.

2. MOTIVELE PREZENTĂRII LA CABINET:

La cabinetul școlar (camera de resurse) s-a prezentat mama elevului M.V.I. împreună cu acesta la recomandările profesorilor de la clasă care au sesizat în repetate rânduri comortamentul neadecvat al elevului precum și dificultățile acestuia de a face față programei școlare, drept dovadă fiind rezultatele școlare deloc mulțumitoare.

Mama susține că este un copil timid, are o fire morocănoasă, prezintă tulburări afective, regresie în activitățile școlare.

Mama se adresează consilierului afirmând că (citez) *nu există nicio problemă, nu înțelegem ce este cu el de se poartă ca un copil mic*. Motiv pentru care familia a hotărât să ceară ajutor de specialitate în rezolvarea problemelor.

3. ANTECEDENTE HEREDOCOLATERALE: Nu se cunosc, însă conflictele din interiorul familiei pot determina apariția problemelor comportamentale ale copilului.

4. ANTECEDENTE PERSONALE PATOLOGICE: Nu se cunosc.

5. ISTORICUL PERSONAL:

Problemele au apărut odată cu apariția unui nou membru în familie, sora mai mică, moment în care M.V.I. este mutat la mătușa maternă (nașa lui de botez) care locuiește la câteva case distanță, dar și intrarea în clasa a Va, când numărul mare de materii și contactul cu mai multe cadre didactice l-au descurajat, astfel a apărut un nivel de motivație scăzut pentru școală. În ceea ce privește acomodarea în colectivul de copii mama confirmă faptul că băiatul este supus agresiunii verbale și fizice de către un coleg nou de clasă repetent.

Toate cele de mai sus au determinat-o pe mamă să solicite evaluarea psihologică și educațională, motivele fiind următoarele: lipsa comunicării cu membrii familiei, scăderea motivației pentru învățare, comportamentul dezadaptativ.

6. ISTORICUL EVOLUȚIEI PROBLEMEI (BOLII)

Istoricul problemei. În urma interviului cu mama, am concluzionat faptul că problemele copilului cel mare au apărut în momentul în care a aflat că o să se mai nască o fetiță, iar felul în care i s-a transmis informația de către mamă a fost unul defectuos, punând presiune pe copilul cel mare responsabilizându-l. Pentru a stârni compasiunea colegilor, V. începe să mintă, un alt motiv pentru a fi marginalizat.

Istoricul evoluției școlare. Nu ține pasul cu colegii de clasă, rezultatele școlare sunt satisfăcătoare, fiind nevoie de sprijinul de profesorul itinerant.

Istoricul familiei. În familie au existat mereu relații conflictuale, mama impune tuturor reguli fără a motiva alegerile făcute, tatăl nu se preocupă de educarea și îngrijirea copiilor, dar are așteptări precum: M.V.I. și sora mai mare să-l ajute la treburile gospodărești.

Istoricul relațiilor sociale. Elevul este separat de familia de origine, locuind la nașa lui, care nu are copii. Familia acesteia îi îndeplinește copilului toate dorințele, să-l facă să se simtă confortabil, dar nu poate să petreacă prea mult timp cu acesta, activitățile gospodărești o țin ocupată, motiv pentru care, copilul petrece mult timp în compania unei rude pe care-l numește „Moșul meu”, (socrul nașei) care-i povestește întâmplări din război. Cercul restrâns de prieteni nu întotdeauna aleși corespunzător, dar și agresivitatea verbală și fizică a colegului nou venit îl determină să fie retras, cuprins fiind de o stare de supărare permanentă.

Cauze. Relațiile conflictuale din familie accentuează problemele copilului în ceea ce privește nevoia lui de protecție și de siguranță. Starea dată suprapusă peste structura astenică a copilului face ca acesta să fie predispus la eșec școlar. Lipsa de comunicare și autoritarismul excesiv al adulților din viața lui, agresivitatea colegului, lipsa prietenilor de vârsta lui au produs dezechilibre emoționale elevului M.V.I.

7. CONCEPTUALIZAREA CAZULUI

Din fișa psihopedagogică rezultă că M.V.I. întâmpină dificultăți relaționale, de adaptare, emoționale, prezintă tulburare mixtă a abilităților școlare, tulburare de reactivitate emoțională, intelect laminar, dar și manifestări neadecvate în mediul social evidențiate de o relaționare deficitară, expresivitate limitată, nesiguranță, ambivalență.

Așa cum am menționat anterior, desenul realizat de M.V.I. ne permite să observăm modurile de manifestare în apărarea Eului, iar acestea sunt:

- reacții violente – generând în copil manifestări de răutate, gelozie, acte periculoase care alterează relațiile, ostilitate la școală, pe stradă etc.;
- interiorizarea frustrărilor și a agresivității, inhibându-le, acest mod făcând loc reacțiilor depresive, anxietate persistentă, teamă de abandon.

În urma interviului cu elevul M.V.I. și cu mama acestuia, am constatat că băiatul ar dori să

studieze un instrument muzical. Pentru viitorul apropiat, elevul și-a propus să acorde timp suplimentar pentru aprofundarea materiei la obiectele la care întâmpină dificultăți, solicitând ajutor din partea profesorului itinerant, colegilor și cadrelor didactice, să-și rezolve problemele de relaționare cu familia și colegii de clasă. Pentru viitorul mai îndepărtat să se pregătească la toate materiile, să reușească la testele pentru admiterea la școala profesională, să studieze un instrument muzical.

8. LISTA DE PROBLEME

În cazul elevului M.V.I., lista de probleme evidențiază *lipsa încrederii în forțele proprii, lipsa motivației pentru învățare, atitudine negativă față de învățătură, atitudine neadecvată față de semenii lui (colegii de clasă și relațiile cu aceștia), lipsa participării la activitățile extrașcolare* (excursii, programe distractive).

9. OBIECTIVELE INTERVENȚIEI PSIHOLOGICE

- ❖ determinarea cauzelor,
- ❖ propunerea unui proiect educativ de intervenție.

Concluzii

Subiectul M.V.I. este o persoană cu stimă de sine scăzută, neîncrezător, este lipsit de energie și preferă activitățile de rutină pentru că sarcinile noi îi provoacă discomfort și o stare de nesiguranță. Are nevoie de susținere permanentă, recunoaștere și atenție din partea celorlalți, o senzație permanentă de neîncredere, autodeprecieri, convins că fără ajutorul celor din jur nu-și poate îndeplini responsabilitățile școlare, este fixat pe satisfacerea nevoilor impuse, în detrimentul propriilor nevoi pentru a se asigura că nu va fi abandonat. Relația emoțională și de dependență exagerată față de familie nu îi permit dezvoltarea propriei identități. Pentru a preîntâmpina dezaprobarea celorlalți nu își exprimă sentimentale și nu comunică pentru că el consideră că este diferit. Are dificultăți, nu se poate controla și disciplina în atingerea scopurilor propuse. Nu-și poate regla emoțiile și impulsurile, prezintă toleranță scăzută la frustrare, distorsiuni cognitive – manipulat de poveștile spuse de *bătrânul* cu care petrece mare parte din timpul liber, credințe de tip irațional, dorință excesivă de manipulare a celor din jur. Când lucrurile nu merg bine se consideră vinovat și pe fondul vinovăției, este nemulțumit, se înfurie, devenind intolerant, vorbește foarte urât.

Evaluare – rezultatele așteptate

Prin participarea la activitățile de consiliere individuale, elevul M.V.I. va putea să-și dezvolte următoarele puncte forte:

- creșterea încrederii în forțele proprii,
- dobândirea echilibrului emoțional,
- dezvoltarea abilităților de relaționare cu profesorul itinerant, cu terapeutii și familia,
- îmbunătățirea rezultatelor școlare.

Concluzii

Cunoașterea profundă a portretului psihosocial al elevului, precum și efortul comun și susținut al profesorului itinerant/consilierului educațional, familiei, vor contribui la rezolvarea în mare parte a problemelor cu care se confruntă și vor determina schimbarea atitudinii copilului față de situațiile, care inițial au influențat negativ dezvoltarea psihică și integrarea socială.

BIBLIOGRAFIE

- ALMASAN, Hellen B., TOMSA Ghe. *Consiliere educationala, consiliere și orientare pentru carieră și consultanța școlară*, București: Ed. Universitară, ed.I, 274 p, 2021. ISBN:978-606-28-1267-6.
- CÎRJA, Alina Cristiana *Consilierea psihopedagogică-Exemple de bună practică*. București: Editura Pro Universitară, 2016. ISBN: 9786062606862.
- BUCUN, N., RUSNAC, V., CUCER, A. *Concepția educației incluzive*. Chișinău:

Univers Pedagogic, nr. 1, 2008. ISSN 1811-5470.

- BELIBOVA, S. *Comunicarea augmentativă – oportunitate de integrare socială a copiilor cu CES*. Chișinău: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. IX. p. 450-459, 2010. ISBN 978-9975-46-065-1.
- BOLBOCEANU, A., RUSNAC, V. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Chișinău: 2013. 118 p. ISBN: 978-9975-48-062-8.
- BONCHIȘ, E. *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Polirom, 2011. 424 p. ISBN 978-973-46-2231-3.
- BUCUN, N., PALADI, O., RUSNAC, V. *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău: Sirius, 2013. 372 p. ISBN: 978-9975-57-114-2.
- BABAN A., *Consilierea educațională, Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*, Cluj -Napoca: Ed. S.C.PSINET SRL, ISBN:973-0-02-400-6.
- CARCEA, I. M., *Consultanță și consiliere educațională*. București, Ed. Didactica și pedagogică, 152 p., 2004. ISBN-973-30-1386-2.
- CRĂCIUNESCU, N., *Forme de activități extracurriculare desfășurate cu copiii ciclului primar, în Învățământul primar nr. 2, 3*, București, Ed. Discipol, 2000.
- CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I*. București: Didactica Publishing House, 2015. ISBN 978-606-683-295-3.
- CUCOȘ, C. *Psihopedagogie*. Iași: Polirom, 2008. 736 p. ISBN: 978-973-46-1089-1.
- CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Litera Internațional, 2003. 240 p. ISBN: 973-7916-52-2.
- CUZNEȚOV, L., MICLEUȘANU Z. *Ghidul metodologic-Bazele consilierii*. Chișinău: 2015/CUZNEȚOV, L. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților*. Chișinău: Primex-com SRL, 2018 ISBN: 978-9975-110-93-8
- DIȚĂ I.I., *Orientarea Tinerilor Spre Alegerea Domeniului It*, Facultatea Științe Ale Educației Și Informatică, UnivPed.De Stat Ion Creangă Chișinău: NR.SEI-22-197, 02.04.2022.

ECOLOGIA EMOTIIONALĂ LA GRĂDINIȚĂ – DEZVOLTAREA EMPATIEI ȘI GESTIONAREA EMOȚIILOR PRIN COLABORAREA DINTRE CADRE DIDACTICE ȘI FAMILIE

Profesor educație timpurie Mihaela PINTILIE
Grădinița cu program prelungit nr. 9 Brașov

Rezumat

Obiective

Acest studiu explorează conceptul de ecologie emoțională în grădiniță, evidențiind modalitățile prin care copiii își dezvoltă abilități de gestionare a emoțiilor și empatie. De asemenea, analizează rolul colaborării dintre familie și cadrele didactice în acest proces.

Materiale și metode

Pentru realizarea studiului, s-a analizat literatura de specialitate privind dezvoltarea emoțională a copiilor preșcolari. Eșantionul de cercetare a inclus 27 de copii cu vârste cuprinse între 3 și 4 ani, alături de părinții lor și cadre didactice. Datele au fost colectate prin observație directă, chestionare și interviuri. Criteriile de evaluare au inclus gradul de exprimare emoțională, nivelul de empatie și colaborarea între familie și educatori.

Rezultate

Rezultatele indică faptul că 85% dintre copii manifestă o îmbunătățire semnificativă în recunoașterea și gestionarea emoțiilor după implementarea unor strategii educaționale specifice. De asemenea, 70% dintre părinți consideră că implicarea activă în procesul educațional contribuie la dezvoltarea emoțională armonioasă a copilului.

Concluzii

Ecologia emoțională la grădiniță este esențială pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor. O colaborare strânsă între familie și educatori îmbunătățește capacitatea copiilor de a gestiona emoțiile și de a construi relații pozitive. Studiul subliniază necesitatea unor programe structurate pentru sprijinirea dezvoltării emoționale în educația timpurie.

Cuvinte cheie: ecologie emoțională; preșcolari; educație timpurie; colaborare familie-educatori; dezvoltare emoțională.

Summary

Objectives

This study explores the concept of emotional ecology in kindergarten, highlighting ways in which children develop emotional regulation and empathy skills. It also examines the role of collaboration between families and educators in this process.

Materials and Methods

The study analyzed specialized literature on preschool emotional development. The research sample included 27 children aged 3 to 4 years, along with their parents and educators. Data were collected through direct observation, questionnaires, and interviews. The evaluation criteria included the level of emotional expression, empathy, and collaboration between families and educators.

Results

Findings indicate that 85% of children show significant improvement in recognizing and managing emotions after implementing specific educational strategies. Additionally, 70% of parents believe that active involvement in the educational process contributes to their child's harmonious emotional development.

Conclusions

Emotional ecology in kindergarten is essential for children's healthy development. A strong collaboration between families and educators enhances children's ability to manage emotions and

build positive relationships. The study highlights the need for structured programs to support emotional development in early education.

Keywords

emotional ecology; preschool children; early education; family-educator collaboration; emotional development.

Într-o lume în care educația timpurie joacă un rol fundamental în dezvoltarea copilului, ecologia emoțională în grădiniță devine un aspect esențial pentru formarea unei baze solide în gestionarea emoțiilor și în relaționarea cu ceilalți. La această vârstă, copiii sunt într-un proces continuu de descoperire a sentimentelor și de învățare a mecanismelor prin care își pot exprima trăirile într-un mod sănătos. Grădinița nu este doar un loc unde cei mici învață noțiuni academice, ci și un spațiu de dezvoltare emoțională, unde sprijinul educatorilor și al familiei are un impact semnificativ asupra evoluției copilului.

Învățarea gestionării emoțiilor de timpuriu influențează modul în care copiii reacționează la situații dificile, își dezvoltă empatia și stabilesc relații pozitive cu cei din jur. Un copil care învață să își recunoască emoțiile și să le exprime într-un mod adecvat va avea mai multă încredere în sine și va fi capabil să navigheze interacțiunile sociale într-un mod echilibrat. De multe ori, copiii nu reușesc să își verbalizeze sentimentele, ceea ce poate duce la frustrare, reacții impulsive sau dificultăți în comunicare. De aceea, grădinița devine mediul ideal pentru a-i ajuta să își dezvolte aceste abilități prin joc, povești, activități creative și interacțiuni ghidate.

Ecologia emoțională se referă la echilibrul sănătos între sentimentele personale și mediul social. La grădiniță, unde interacțiunile sunt frecvente, copiii își dezvoltă empatia, capacitatea de autocunoaștere și gestionarea emoțiilor. Crearea unui mediu afectiv pozitiv îi ajută să își exprime sentimentele în mod autentic, fără teama de judecată sau respingere.

Colaborarea dintre cadrul didactic și familie este esențială în acest proces. Educatorul observă zilnic comportamentul copilului în cadrul grupului, în timp ce părintele are o perspectivă asupra modului în care acesta reacționează acasă. Atunci când aceste două medii colaborează eficient, copilul beneficiază de un cadru stabil și predictibil, în care poate învăța să își gestioneze emoțiile într-un mod coerent. Comunicarea constantă între educator și familie ajută la identificarea provocărilor emoționale ale copilului și la aplicarea unor strategii comune pentru a sprijini dezvoltarea sa armonioasă. De exemplu, un copil care manifestă timiditate excesivă poate fi ajutat atât la grădiniță, cât și acasă prin încurajarea exprimării libere și prin crearea unui spațiu sigur pentru dialog.

În cadrul acestui studiu, a fost analizată o grupă de 27 de copii, fiecare având un temperament diferit și întâmpinând diverse provocări comportamentale. Unii copii sunt extrovertiți și energici, manifestând entuziasm în activitățile de grup, dar având uneori dificultăți în respectarea regulilor. Alții sunt introvertiți și sensibili, având nevoie de mai mult sprijin pentru a-și exprima emoțiile și pentru a se integra în colectiv. Există și copii cu tendințe impulsive, care reacționează rapid la stimulii din jur și trebuie ajutați să își gestioneze reacțiile. Provocările întâlnite în această grupă variază de la dificultăți în comunicarea emoțiilor, conflicte interpersonale și până la rezistența la reguli. Prin intermediul unor strategii educaționale adaptate fiecărei personalități, copiii pot învăța să își exprime emoțiile într-un mod constructiv și să își dezvolte abilități de relaționare pozitivă.

Întrebările folosite pentru interviu au fost:

- 1. Cum percepeți dezvoltarea emoțională a copilului dumneavoastră în această etapă a vieții?**
- 2. Considerați că grădinița joacă un rol important în formarea inteligenței emoționale a copilului? De ce?**
- 3. Ce strategii de gestionare a emoțiilor folosiți acasă pentru a-l ajuta să își exprime trăirile?**
- 4. Cum evaluați colaborarea cu educatorii în ceea ce privește sprijinirea emoțională a copilului?**
- 5. Ați observat schimbări în comportamentul copilului legate de modul în care își gestionează emoțiile după începerea grădiniței?**

6. Ce sugestii aveți pentru îmbunătățirea colaborării dintre familie și cadrele didactice în sprijinirea ecologiei emoționale?

Părinții au avut opinii variate despre tema ecologiei emoționale la grădiniță, dar în general au recunoscut importanța acestui aspect în dezvoltarea copiilor. Mulți dintre ei consideră că învățarea gestionării emoțiilor de la o vârstă fragedă este esențială pentru echilibrul copilului și pentru interacțiunile sale viitoare. Apreciază eforturile educatorilor de a crea un mediu afectiv sigur, unde copiii sunt încurajați să își exprime sentimentele într-un mod sănătos.

Pe de altă parte, unii părinți simt nevoia unei colaborări mai strânse cu educatorii, solicitând mai multă comunicare despre progresul emoțional al copilului. Există și părinți care ar fi reticenți în fața unor metode noi de educație emoțională, preferând abordări tradiționale. Totuși, majoritatea ar fi de acord că echilibrul emoțional influențează dezvoltarea cognitivă și socială a copiilor și ar sprijini inițiative care promovează inteligența emoțională.

De asemenea am realizat săptămâna emoțiilor la grădiniță. O temă foarte interesantă și captivantă plină de jocuri, povești și activități practice în care cei mici au descoperit emoțiile, le-au recunoscut și au înțeles urmările fiecăreia. A fost o oportunitate valoroasă pentru copiii din grupa mică de a învăța să își recunoască, exprime și gestioneze sentimentele. Activitățile au fost adaptate nivelului lor de înțelegere, astfel încât să transforme procesul de descoperire într-o experiență interactivă și captivantă.

Copiii au explorat emoțiile fundamentale – bucuria, tristețea, furia, frica și surpriza – prin jocuri de rol, povești ilustrate și activități creative. Spre exemplu, au exprimat bucuria prin dans și muzică veselă, iar furia a fost abordată prin tehnici de respirație și exerciții de calmare. Prin desen și modelaj, cei mici au reprezentat ceea ce simt, învățând să pună în imagini emoțiile pe care le trăiesc.

Un moment semnificativ a fost activitatea în care fiecare copil și-a ales o emoție și a împărtășit un moment în care a trăit acea stare. Acest exercițiu a contribuit la dezvoltarea empatiei și a înțelegerii reciproce între colegi. De asemenea, au fost organizate discuții despre consecințele fiecărei emoții, ajutându-i să înțeleagă că sentimentele influențează comportamentele și relațiile.

Impactul asupra copiilor a fost vizibil: au devenit mai conștienți de emoțiile lor și au început să le exprime mai clar. Mulți dintre ei au demonstrat o mai bună autoreglare emoțională, apelând la tehnicile învățate pentru a-și gestiona reacțiile. În plus, activitățile au contribuit la îmbunătățirea interacțiunilor de grup, promovând un climat afectiv sigur și pozitiv.

Această săptămână dedicată emoțiilor a fost un pas important în dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor, oferindu-le instrumente pentru exprimare și gestionare.

Un element esențial în dezvoltarea emoțională a copiilor este **auto-reflecția**. Deși pot părea mici pentru un astfel de proces, copiii pot fi încurajați să își observe propriile emoții și să înțeleagă motivele din spatele lor. O metodă eficientă este amenajarea unui **colț al emoțiilor**, unde fiecare copil poate indica zilnic cum se simte, fie prin desene, culori sau figurine. Aceasta îi ajută să conștientizeze sentimentele și să găsească modalități de gestionare împreună cu educatorii.

Pe lângă reflecția asupra emoțiilor, este important să recunoaștem **impactul emoțiilor asupra procesului de învățare**. Sentimentele influențează memoria, concentrarea și motivația copiilor. Când se simt în siguranță și sprijiniți emoțional, copiii sunt mai predispuși să își exprime curiozitatea și să exploreze noi concepte. De aceea, este benefic să integrăm activități care îi ajută să se simtă confortabil în cadrul grupei, cum ar fi momentele de împărtășire a experiențelor și exercițiile de autoreglare emoțională.

Un alt aspect esențial este **importanța jocului în dezvoltarea inteligenței emoționale**. Jocurile de rol, teatrul de păpuși și activitățile de grup îi ajută pe copii să exerseze diverse scenarii sociale, să înțeleagă emoțiile celor din jur și să găsească soluții pentru gestionarea acestora. Prin interpretarea unor situații precum „Cum reacționăm când suntem triști?” sau „Cum consolăm un prieten supărat?”, copiii își dezvoltă capacitatea de empatie și învață cum să își exprime emoțiile într-un mod adecvat.

Pentru ca aceste activități să aibă un impact de durată, educatorii pot **integra în mod constant elemente de educație emoțională în rutina zilnică**. De exemplu, se poate începe ziua cu un moment dedicat emoțiilor, unde copiii împărtășesc cum se simt, iar educatorii îi ajută să își exprime trăirile prin discuții sau activități artistice. Încheierea programului cu o reflecție asupra zilei poate fi, de asemenea, un mod eficient de a sprijini dezvoltarea unui climat afectiv pozitiv.

Prin abordarea acestor aspecte în grădiniță, copiii nu doar că învață să își gestioneze emoțiile, ci și își dezvoltă o fundație solidă pentru relațiile viitoare. Implementarea unor strategii bine structurate și colaborarea activă între familie și educatori contribuie la crearea unui mediu echilibrat, în care fiecare copil se simte înțeles și sprijinit.

Rezultatele cercetării arată că, după implementarea unui program de gestionare emoțională, 85% dintre copii și-au îmbunătățit capacitatea de recunoaștere și exprimare a emoțiilor. De asemenea, 70% dintre părinți consideră că implicarea lor activă în procesul educațional a contribuit la dezvoltarea emoțională armonioasă a copilului. Aceste constatări demonstrează importanța intervenției timpurii și a unui parteneriat solid între familie și educatori.

Lucrând zi de zi cu copiii, observ cât de mult influențează inteligența emoțională evoluția lor. Grădinița nu este doar despre învățarea literelor și numerelor, ci despre formarea unor baze solide pentru dezvoltarea lor emoțională și socială. Fiecare copil are propria personalitate, propriile provocări, iar rolul nostru, ca educatori, nu este doar să îi învățăm, ci să îi sprijinim în descoperirea și gestionarea emoțiilor lor. În fiecare interacțiune, fie că este un conflict între doi copii sau un moment de vulnerabilitate, avem oportunitatea de a-i ghida către o mai bună înțelegere de sine și a celor din jur. În colaborare cu părinții, putem crea un mediu echilibrat, în care copilul se simte în siguranță să își exprime trăirile și să învețe să le gestioneze sănătos.

Îmi place să cred că prin ceea ce facem la grădiniță nu doar îi pregătim pentru școală, ci pentru viață, oferindu-le instrumentele necesare pentru a deveni adulți empatici, echilibrați și capabili să creeze relații autentice. Ecologia emoțională nu este doar un concept teoretic, ci o realitate pe care o trăim zi de zi, și sunt convinsă că fiecare moment dedicat acestui aspect contribuie la formarea unei generații mai conștiente și mai pregătite pentru lumea din jurul lor.

Ecologia emoțională la grădiniță este un element-cheie în formarea unei generații de copii echilibrați, capabili să își gestioneze emoțiile și să construiască relații sănătoase. Într-o societate în care inteligența emoțională devine tot mai importantă, este esențial ca educația timpurie să pună accent pe dezvoltarea acestor abilități. Colaborarea dintre familie și educatori creează un mediu propice pentru creșterea unui copil care nu doar își cunoaște emoțiile, ci și le poate folosi pentru a construi o relație armonioasă cu cei din jur.

Bibliografie:

- **Goleman, D.** (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- **Denham, S. A.** (2007). *Dealing with Feelings: How Children's Understanding of Emotions Contributes to Early School Success*. *Early Education and Development*, 18(1), 9-23.
- **Brackett, M.** (2019). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books.
- **Stan, C.** (2013). *Dezvoltarea emoțională a copilului preșcolar*. Editura Universitară.
- **Cucoș, C.** (2006). *Psihopedagogie pentru învățământul primar și preșcolar*. Editura Polirom.
- **Gavrilovici, O., & Căpraru, A.** (2011). *Educația emoțională și socială în grădiniță*. Editura Didactică și Pedagogică.

„EDUCAȚIA OUTDOOR: O ABORDARE HOLISTICĂ PENTRU DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A COPIILOR PREȘCOLARI”

Profesor pentru educație timpurie Dorina BUCURI
Grădinița Cu Program Prolungit Nr. 9 Brașov, Brașov

Rezumat

Obiective: Studiul își propune să investigheze impactul activităților outdoor asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor preșcolari, având ca scop identificarea corelațiilor dintre participarea la activități în aer liber și îmbunătățirea abilităților sociale și emoționale.

Materiale și metode: Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 60 de copii preșcolari, cu vârste între 4 și 6 ani, din trei grădinițe urbane. S-au utilizat chestionare standardizate pentru evaluarea competențelor socio-emoționale, aplicate înainte și după un program de 8 săptămâni de activități outdoor structurate. Datele au fost analizate statistic folosind testul t pentru eșantioane pereche.

Rezultate: Analiza statistică a evidențiat o îmbunătățire semnificativă a scorurilor la competențele socio-emoționale post-intervenție ($p < 0,01$), în special în domeniile empatiei și cooperării.

Concluzii: Participarea regulată la activități outdoor structurate contribuie semnificativ la dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari. Se recomandă integrarea acestor activități în curriculumul grădinițelor pentru a sprijini dezvoltarea holistică a copiilor.

Cuvinte cheie: activități outdoor; dezvoltare socio-emoțională; copii preșcolari; educație timpurie; intervenție educațională.

Summary

Objectives: This study aims to investigate the impact of outdoor activities on the socio-emotional development of preschool children, focusing on identifying correlations between participation in outdoor activities and improvements in social and emotional skills.

Materials and Methods: The research involved a sample of 60 preschool children, aged 4 to 6 years, from three urban kindergartens. Standardized questionnaires assessing socio-emotional competencies were administered before and after an 8-week structured outdoor activity program. Data were statistically analyzed using paired sample t-tests.

Results: Statistical analysis revealed a significant improvement in socio-emotional competency scores post-intervention ($p < 0.01$), particularly in empathy and cooperation domains.

Conclusions: Regular participation in structured outdoor activities significantly contributes to the socio-emotional development of preschool children. It is recommended to integrate such activities into kindergarten curricula to support children's holistic development.

Keywords: outdoor activities; socio-emotional development; preschool children; early childhood education; educational intervention.

În contextul actual, caracterizat de urbanizare accelerată și expunere crescută la tehnologie, copiii preșcolari petrec tot mai puțin timp în aer liber. Această schimbare de mediu poate influența negativ dezvoltarea lor socio-emoțională. Activitățile outdoor, integrate în curriculumul preșcolar, pot juca un rol esențial în contracararea acestor efecte, oferind copiilor oportunități valoroase de învățare experiențială și dezvoltare holistică.

În era digitală actuală, copiii preșcolari petrec tot mai mult timp în spații închise, fiind expuși frecvent la ecrane și având un contact redus cu mediul natural. Această schimbare de stil de viață a generat preocupări în rândul specialiștilor în educație și dezvoltare infantilă, care subliniază importanța activităților în aer liber pentru o dezvoltare echilibrată a copiilor.

Activitățile outdoor oferă numeroase beneficii pentru dezvoltarea fizică, cognitivă și socio-emoțională a copiilor. Conform unui articol publicat pe ParintiSiPitici.ro, natura oferă un mediu calmant și revigorant, care poate reduce stresul și anxietatea. Copiii care petrec timp în aer liber sunt mai puțin predispuși la stări de iritabilitate sau la probleme de comportament. În plus, contactul cu mediul natural stimulează creativitatea și imaginația, permițând copiilor să-și inventeze propriile jocuri și povești, explorând în același timp lumea din jurul lor.

De asemenea, activitățile în aer liber joacă un rol crucial în dezvoltarea socială a copiilor. În parc, la locurile de joacă sau în alte spații deschise, copiii interacționează cu alți copii, învață să comunice, să colaboreze și să-și dezvolte abilități sociale esențiale. Jocurile în grup contribuie la înțelegerea conceptelor de fair-play, empatie și cooperare.

În contextul educațional, educația outdoor este definită ca o formă organizată de învățământ care se desfășoară în aer liber și care presupune o schimbare de abordare, de viziune asupra desfășurării activităților, o nouă filozofie de acțiune, o nouă perspectivă asupra învățării, o permisivitate ridicată pentru achiziția experiențială și prin punerea în situație.

Având în vedere aceste aspecte, studiul de față își propune să investigheze impactul activităților outdoor asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor preșcolari, cu scopul de a evidenția beneficiile integrării acestor activități în curriculumul educațional preșcolar.

Studiul de față își propune să investigheze impactul activităților outdoor asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor preșcolari, având ca scop:

- Identificarea corelațiilor dintre participarea la activități în aer liber și îmbunătățirea abilităților sociale și emoționale;
- Evaluarea eficienței unui program structurat de activități outdoor în dezvoltarea empatiei, cooperării și autoreglării emoționale la preșcolari.

Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 60 de copii preșcolari, cu vârste între 4 și 6 ani, provenind din trei grădinițe urbane din România. Participanții au fost împărțiți în două grupuri: grupul experimental (30 de copii) și grupul de control (30 de copii).

Instrumentele utilizate pentru evaluarea competențelor socio-emoționale au inclus:

- Chestionare standardizate adaptate vârstei preșcolare, aplicate părinților și educatorilor;
- Observații sistematice ale comportamentului copiilor în timpul activităților zilnice.

Grupul experimental a participat la un program de 8 săptămâni de activități outdoor structurate, desfășurate de trei ori pe săptămână, incluzând jocuri de echipă, explorări ale mediului natural și activități creative în aer liber. Grupul de control a continuat activitățile obișnuite în interior. Datele colectate au fost analizate statistic folosind testul t pentru eșantioane pereche, pentru a evalua diferențele semnificative între pre- și post-intervenție în cadrul fiecărui grup.

Studiul a fost conceput ca o cercetare cvasi-experimentală, desfășurată pe o perioadă de 8 săptămâni, cu scopul de a evalua impactul activităților outdoor asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor preșcolari. Participanții au fost împărțiți în două grupuri:

- Grupul experimental: 30 de copii care au participat la activități outdoor structurate.
- Grupul de control: 30 de copii care au continuat activitățile obișnuite în interior.

Eșantionul a fost format din 60 de copii preșcolari, cu vârste între 4 și 6 ani, provenind din trei grădinițe urbane din România. Criteriile de includere au fost:

- Frecventarea regulată a grădiniței.
- Absența unor diagnostice de tulburări de dezvoltare.

Părinții au oferit consimțământul informat pentru participarea copiilor la studiu.

Grupul experimental a participat la un program de activități outdoor structurate, desfășurate de trei ori pe săptămână, fiecare sesiune având o durată de 60 de minute. Activitățile au fost concepute pentru a stimula abilitățile socio-emoționale și au inclus:

- Jocuri de cooperare: „Ghemul prieteniei”, unde copiii își aruncau un ghem de ață colorată, exprimând aprecieri reciproce, pentru a întări coeziunea grupului .
- Explorări ale mediului natural: plimbări în parc, observarea plantelor și insectelor, pentru a stimula curiozitatea și empatia față de natură.
- Activități creative: desenul în aer liber, modelaj cu materiale naturale, pentru a încuraja exprimarea emoțiilor.
- Jocuri de rol: dramatizări inspirate din povești terapeutice, pentru a dezvolta înțelegerea emoțiilor și perspectivei celorlalți .

Pentru a măsura dezvoltarea socio-emoțională, au fost utilizate următoarele instrumente:

- Chestionare standardizate: completate de educatori și părinți, evaluând abilitățile de cooperare, empatie și autoreglare emoțională.
- Observații sistematice: realizate de cercetători în timpul activităților, folosind grile de observație pentru comportamentele socio-emoționale.

Datele colectate au fost analizate statistic utilizând testul t pentru eșantioane pereche, pentru a compara scorurile pre- și post-intervenție în cadrul fiecărui grup. De asemenea, au fost efectuate analize calitative ale observațiilor pentru a identifica schimbări în comportamentele copiilor.

Analiza statistică a evidențiat o îmbunătățire semnificativă a scorurilor la competențele socio-emoționale în grupul experimental după intervenție ($p < 0,01$), în special în domeniile empatiei și cooperării. Grupul de control nu a prezentat modificări semnificative în aceleași intervale de timp.

Observațiile calitative au indicat că copiii din grupul experimental au manifestat o mai mare deschidere în exprimarea emoțiilor, o capacitate crescută de a lucra în echipă și o reducere a comportamentelor agresive sau de retragere socială.

Participarea regulată la activități outdoor structurate contribuie semnificativ la dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari. Integrarea acestor activități în curriculumul grădinițelor poate sprijini dezvoltarea empatiei, cooperării și autoreglării emoționale, esențiale pentru adaptarea socială și succesul școlar ulterior.

Limitările studiului includ dimensiunea relativ mică a eșantionului și durata scurtă a intervenției. Pentru validarea acestor rezultate, sunt necesare cercetări suplimentare pe eșantioane mai mari și pe perioade mai îndelungate.

Rezultatele studiului evidențiază impactul pozitiv semnificativ al activităților outdoor structurate asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor preșcolari. Participarea regulată la astfel de activități a condus la îmbunătățiri notabile în domenii precum empatia, cooperarea, autoreglarea emoțională și încrederea în sine.

Aceste constatări sunt susținute de literatura de specialitate, care subliniază multiplele beneficii ale educației în aer liber. Conform unui articol publicat pe ParintiSiPitici.ro, activitățile în aer liber contribuie la reducerea stresului și anxietății, stimulând totodată creativitatea și imaginația copiilor. De asemenea, jocurile în grup desfășurate în spații deschise promovează interacțiunile sociale, colaborarea și dezvoltarea abilităților de comunicare, esențiale pentru o dezvoltare socio-emoțională sănătoasă.

În plus, un studiu prezentat pe Edict.ro evidențiază că educația outdoor este deosebit de relevantă în învățământul preșcolar, contribuind la dezvoltarea fizică, cognitivă și socio-emoțională a copiilor. Activitățile în aer liber oferă oportunități excelente pentru dezvoltarea abilităților motorii, stimularea curiozității și explorarea mediului înconjurător, toate acestea având un impact pozitiv asupra bunăstării generale a copiilor.

Având în vedere aceste beneficii, integrarea activităților outdoor în curriculumul grădinițelor este recomandată pentru a sprijini dezvoltarea holistică a copiilor preșcolari. Este important ca educatorii să fie formați în conceperea și implementarea unor programe outdoor eficiente, adaptate nevoilor și intereselor copiilor.

Totodată, este esențială implicarea părinților în susținerea acestor activități, prin încurajarea participării copiilor la jocuri și explorări în aer liber și prin colaborarea cu cadrele didactice pentru a asigura continuitatea experiențelor educaționale în afara grădiniței.

Limitările studiului includ dimensiunea relativ mică a eșantionului și durata scurtă a intervenției. Pentru validarea și extinderea acestor rezultate, sunt necesare cercetări suplimentare pe eșantioane mai mari și pe perioade mai îndelungate, care să exploreze și alte variabile relevante, precum influența mediului familial sau a contextului socio-economic.

În concluzie, activitățile outdoor reprezintă un instrument valoros în promovarea dezvoltării socio-emoționale a copiilor preșcolari, contribuind la formarea unor indivizi echilibrați, empatici și bine adaptați social.

Bibliografie:

1. Antonovici, Ș., & Neațu, P. (2005). *Jocuri și activități alese*. Editura Didactică și Pedagogică.
2. Barbu, H., Popescu, E., & Șerban, F. (2010). *Activități de joc și recreativ-distractive*. Editura Aramis.
3. Bădică, T. (2012). *Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii*. Editura Didactică și Pedagogică.
4. Buda, A., & Francu, B. A. (2014). *Jocuri didactice și exerciții distractive*. Editura Nomina.
5. Catalano, H. (2018). *Valorificarea educației outdoor – premisă a dezvoltării personalității preșcolarilor*. Editura Universitară.
6. Diaconescu, M. (2019). *Educația outdoor în învățământul preșcolar*. Editura Pro Universitaria.
7. Lantieri, L. (2008). *Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor*. Editura Trei.

INTERVENȚIA COMPORTAMENTALĂ PRIN ÎNTĂRIREA POZITIVĂ LA COPIII DIN CICLUL PRIMAR

Prof. Elena Mihaela BOLD
Școala Gimnazială "Virgil Mazilescu", Corabia

Rezumat

Cercetarea are ca scop să identifice efectul intervenției comportamentale în modificarea comportamentelor problemă ale copiilor cu tulburări de comportament din ciclul primar.

Ipoteza cercetării: Intervenția comportamentală prin întărirea pozitivă reduce frecvența și intensitatea comportamentelor problemă din tulburările de comportament la copiii din ciclul primar.

Obiectivele au fost operaționalizate ținând cont de analiza dificultăților generate de manifestările comportamentale asociate tulburărilor comportamentale în clasa de elevi. Astfel au fost identificate obiective ce țin de manifestările caracteristice tulburărilor comportamentale, care să măsoare frecvența și intensitatea acestor manifestări și să identifice efectul întăririi pozitive asupra manifestărilor comportamentale.

Eșantionul în pretest este format din elevii clasei I, din școala de masă, cu copii cu tulburări de comportament generate de ADHD și Sindromul Down integrați. Copiii formează un grup de 1 an, fiind colegi din clasa pregătitoare.

Datele prelucrării statistice confirmă ipoteza cercetării, limitările fiind date de eșantionul prea mic și eterogenitatea tulburărilor.

Cuvinte cheie: întărirea pozitivă; intervenții comportamentale; ciclul primar;

Summary

The research aims to identify the effect of behavioral intervention in modifying problem behaviors of children with behavioral disorders in primary school.

Research hypothesis: Behavioral intervention through positive reinforcement reduces the frequency and intensity of problem behaviors in behavioral disorders in primary school children.

The objectives were operationalized taking into account the analysis of the difficulties generated by behavioral manifestations associated with behavioral disorders in the class of students. Thus, objectives related to the manifestations characteristic of behavioral disorders were identified, which would measure the frequency and intensity of these manifestations and identify the effect of positive reinforcement on behavioral manifestations.

The pretest sample consists of first grade students, from a mainstream school, with integrated children with behavioral disorders generated by ADHD and Down Syndrome. The children form a 1-year group, being classmates from the preparatory class.

The statistical processing data confirms the research hypothesis, the limitations being given by the small sample size and the heterogeneity of the disorders.

Key words: positive reinforcement; behavioral interventions; primary school.

Comportamentul este prezentat ca fiind ca un șir de reacții observabile și măsurabile ale organismului, care au fost învățate în cursul dezvoltării ontogenetice – definite ca și comportamente operante. Tot aici sunt incluse și comportamentele interiorizate (gânduri, alte elemente cognitive)¹.

Tulburările comportamentale la copiii de vârstă școlară mică sunt, în principal, determinate de : impulsivitate, hiperactivitate, neatenție, opoziționism.

Intervențiile comportamentale în mediul școlar sunt dependente de o viziune mai largă a problemelor. Trebuie să ținem cont de faptul că în tulburările de comportament intervențiile sunt complexe, cu implicarea părinților și profesioniștilor (psihologi, logopezi, profesori de sprijin).

Așa cum s-a arătat în capitolul precedent, în tulburările de comportament sunt importanți atât stimulii cât și consecințele. Este nevoie de un control al stimulilor distractori din mediul școlar, care nu sunt puțini, dar și de un management al recompenselor. Pentru a se ajunge la acestea este nevoie de câțiva pași care trebuie urmați în perioada analizei comportamentale:

- Definirea problemelor comportamentale (irascibilitate, hiperchinetism, deficit de atenție etc.)
- Elaborarea unei conceptualizări a tulburării
- Stabilirea unor obiective prin ierarhizarea comportamentelor probleme începând cu cele disruptive
- Identificarea recompenselor
- Planificarea activităților necesare

Elaborarea unei conceptualizări a tulburării integrează toate probleme de comportament observate într-o tulburare comportamentală bine definită. Se explorează cauzele problemei care pot ține de mediul familial, suprasolicitarea școlară, lipsa controlului parental, cauze organice, program de lucru nestructurat etc.

Stabilirea unor obiective se face prin analiza comportamentelor și ierarhizarea acestora în funcție de capacitatea disruptivă a acestora, atât în comportamentul copilului cât și în grupul școlar, în clasă. Identificarea recompenselor face parte integrantă din intervenția comportamentală aplicată în clasă. Recompensele identificate pot fi primare (bomboane etc.) sau sociale (lauda, fețe zâmbitoare etc.), precum și permisiunea de a face o activitate favorită.

Strategii de prevenire a apariției a manifestărilor specifice tulburărilor comportamentale sunt folosite de cadru didactic pentru a minimaliza apariția acestora, dar și pentru a facilita adaptarea la mediul școlar.

Proiectarea și desfășurarea cercetării

Ipoteza cercetării

Intervenția comportamentală prin întărirea pozitivă reduce frecvența și intensitatea comportamentelor problemă din tulburările de comportament la copiii din ciclul primar.

Scopul cercetării

Cercetarea urmărește să identifice efectul intervenție comportamentale în modificarea comportamentelor problemă ale copiilor cu tulburări de comportament din ciclul primar.

Obiectivele cercetării

Obiectivele au fost operaționalizate ținând cont de analiza dificultăților generate de manifestările comportamentale asociate tulburărilor comportamentale în clasa de elevi. Astfel au fost identificate:

- Să identifice manifestările caracteristice tulburărilor comportamentale
- Să măsoare frecvența și intensitatea acestor manifestări
- Să identifice efectul întăririi pozitive asupra manifestărilor comportamentale

Eșantionul de subiecți

Eșantionul în pretest este format din elevii clasei I, din școala de masă, cu copii cu tulburări de comportament generate de ADHD și Sindromul Down integrați. Copiii formează un grup de 1 an, fiind colegi din clasa pregătitoare.

Durata cercetării

Cercetarea s-a desfășurat de-a lungul unui an școlar. Timpul a fost alocat diferitelor etape ale cercetării în funcție de necesități, de activități și de structura anului școlar.

Metodologia cercetării

Observarea comportamentelor

În cadrul cercetării mi-am propus să observ comportamentele copiilor pentru a identifica manifestările comportamentale care sunt prezente în tulburările de comportament. Aceasta s-a făcut

Înainte de intervenție (T1)	După intervenție (T2)	D (T2-T1)	D-md	(D-md) ²
30	27	-3.00	-1.43	2.04
29	28	-1.00	0.57	.32
17	15	-2.00	-0.43	.18
9	9	0.00	-1.57	2.46
10	8	-2.00	-0.43	.18
8	7	-1.00	0.57	.32
9	7	-2.00	-0.43	.18

pe baza unei grile de observare a comportamentelor. Comportamentele observate au fost încadrate în tipologii și asociate unei tulburări de comportament prin analiza manifestărilor comportamentale ghidate de DSM IV.

S-au selectat acele comportamente relevante prin intensitate, frecvență și durată. Analizarea caracteristicilor comportamentelor are ca scop formarea unei baze de plecare în intervenția comportamentală necesară pentru reducerea acestora. Analiza funcțională a comportamentului aduce informații despre antecedentele ce generează comportamente, de funcția pe care o are comportamentul, precum și de consecința urmărită de acesta.

A fost folosită grila de monitorizare a comportamentelor în care s-au notat intensitatea, frecvența și durata acestora

Chestionarele

Identificarea comportamentelor problemă a fost făcută și cu ajutorul chestionarelor completate de părinți și celelalte cadre didactice care au interacționat cu copilul. Acestea oferă o bază structurată de lucru, fiind posibilă clasificarea, ierarhizarea și compararea structurilor relevante ale manifestărilor comportamentale. Necesitatea acestora a fost revelată în cazul creării unor strategii de prevenire a apariției comportamentelor, dar și în identificarea metodelor de intervenție specifice.

Fișa psihopedagogică

Analiza fișei psihopedagogice oferă posibilitatea urmăririi unui pattern comportamental caracteristic unei tulburări. Se pot identifica etapele apariției acestuia, cauzelor determinate, precum și graficul evoluției în timp, în raport cu intensitatea, frecvența și durata. Fișa psihopedagogică oferă informații despre relațiile cu mediul școlar și familial, pune în lumină relații mai puțin observabile.

Pentru tratarea scorurilor la cele două fișe de evaluare a comportamentelor s-a folosit *testul t pentru eșantioane dependente*, acesta fiind indicat pentru analiza datelor privind același eșantion, variabilitatea intra-subiect. Folosirea valorilor perechi oferă mai multe informații despre situația de cercetare raportat la diferențele între cele două situații măsurate pentru fiecare subiect în parte.

Deși sunt aceeași subiecți raportarea se face ca fiind 2 eșantioane distincte, unul care nu a fost supus intervenției și unul care a urmat intervenția cu întărirea pozitivă, pentru care se calculează media și abaterea standard.

În acest tip de studiu, obiectivul testului statistic este acela de a pune în evidență semnificația diferenței dintre mediile apariției manifestărilor comportamentale măsurate ca frecvență și intensitate în cele două momente. Cea mai simplă procedură de calcul este metoda diferenței directe. Pentru aceasta, calculăm diferențele fiecărei perechi de valori din cele două distribuții (T2-T1), obținând astfel o distribuție a diferențelor, pe care o vom nota cu **D**.

Dacă programul de intervenție ar fi total inefficient, trebuie să presupunem că diferențele pozitive le-ar echilibra pe cele negative ceea ce, la un număr mare de eșantioane ipotetice, ar conduce

la o medie a diferențelor egală cu 0. Ca urmare, ipoteza de nul presupune ca media diferențelor la nivelul populației este 0. Ceea ce înseamnă ca testul t trebuie sa demonstreze ca media diferențelor masurate este suficient de departe de 0, pentru a respinge ipoteza de nul si a accepta ipoteza cercetării.

La evaluarea înainte de intervenție avem T1, la evaluarea după intervenție avem T2. Compararea mediei și abaterii standard este conform tabelului:

	T1	T2
MEDIA	16.00	14.43
ABATEREA STANDARD	9.70	9.34

O medie mai mică a lui T2 față de T1, indică un scor mai mic la fișele de măsurare a frecvenței și intensității manifestărilor comportamentale după intervenția comportamentală bazată pe întărirea pozitivă.

Pentru numărul de subiecți aflați în experiment $n=7$, $df = 6$, se va selecta din tabelul statistic t critic, pentru $\alpha < 0.05$, acesta fiind egal cu 2.44, pentru calcul bilateral. Acestuia îi vom atribui semnul – , pentru că ne așteptăm ca nivelul comportamentelor problemă să se micșoreze.

Vom calcula t și cu ajutorul datelor din tabelul de mai jos.

112	101	-11		5.68
7	7	7		
16.00	14.43	$m_D = -1.57$		$S_D = 0.97$

Constatăm că t calculat este - 4.28.

Astfel t critic – 2.44 < t calculat – 4.28 .

Decizia statistică

Se infirmă ipoteza de nul și se validează ipoteza de lucru.

Probabilitatea de a obține un nivel scăzut al intensității și frecvenței comportamentelor problemă datorită hazardului este mai mică decât în cazul aplicării intervenției.

Decizia cercetării

Datele prelucrării statistice confirmă ipoteza cercetării, Intervenția comportamentală folosind întărirea pozitivă este eficientă în reducerea intensității și frecvenței manifestărilor comportamentale datorate tulburărilor comportamentale la copiii din ciclul primar.

La evaluarea înainte de intervenție avem T1, la evaluarea după intervenție avem T2. Compararea mediei și abaterii standard este conform tabelului:

	T1	T2
MEDIA	16.00	14.43
ABATEREA STANDARD	9.70	9.34

O medie mai mică a lui T2 față de T1, indică un scor mai mic la fișele de măsurare a frecvenței și intensității manifestărilor comportamentale după intervenția comportamentală bazată pe întărirea pozitivă.

Mărimea efectului

Se calculează *d Cohen* pentru a stabili mărimea efectului întăririi pozitive și se încadrează astfel:

0.20 – efect mic

0.50 – efect mediu

0.80 – efect mare

$$d = (m_2 - m_1) / S_d = (14.43 - 16) / 0.97 = -1.61 \text{ – efect mare}$$

Efectul mare este dat și de eșantionul mic selectat pentru experiment, astfel încât orice modificare în scorul unui participant generează modificări importante în scorurile generale.

Limita de încredere pentru diferența de medii

- Nivel de încredere de 95%
- Scoruri t critice ± 2.44
- Punctul de estimare $m_D = -1.57$
- limita inferioară 0.67
- limita superioară 2.47

Rezultatele

Un eșantion de 7 subiecți cu manifestări de tip: hiperactivitate, deficit de atenție, anxietate și opoziționism, generate de tulburări de comportament, diverse ca etiologie. Nivelul frecvenței și intensității manifestărilor comportamentale a fost evaluat înainte și după intervenția comportamentală bazată pe întărirea pozitivă. S-a constatat o reducere semnificativă a intensității și frecvenței manifestărilor comportamentale problemă de la o medie de 16 la una de 14.43, după intervenție.. Diferența a atins pragul semnificației statistice $t(6) = -4.28$, $p < 0.05$, pentru $\alpha = 0.05$ bilateral, cu limite de încredere 95%, cuprinse între .67 și 2.47. Incele *d* (Cohen) al mărimii efectului (1.61) arată o importanță diferență între medii. A fost invalidată ipoteza de nul și validată ipoteza cercetării.

Limitele cercetării

- Limitele sunt date de eșantionul mic care poate fi nereprezentativ, instabil și poate duce la erori standard ale mediei ridicate și astfel la intervale de încredere largi
- Diferența mare la scoruri la un subiect, ceea ce influențează datele experimentului
- Neomogenitatea eșantionului, copiii având tulburări diverse ce nu pot fi influențate egal de întărirea pozitivă

Bibliografie

Albert, Ellis, Bernard, Michael, (2007), Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copiilor și adolescenților, Cluj-Napoca, Ed. RTS

David, Daniel, (2003), Tratat de psihoterapii cognitiv comportamentale, Iași, Ed. Polirom,

Dopfner, M, Schurmann, S., Frolich, J., (2002), Program terapeutic pentru copii cu probleme comportamentale de tip hiperchinet și opozant, Cluj-Napoca, Ed. RTS, ed. a 3 a revizuită

Fontaine, Ovide și Philippe, (2008), Ghid clinic de terapie comportamentală și cognitivă, Iași, Ed. Polirom

Friedberg R., Mc Clure J., Garcia J.H., (2013), Tehnici de terapie cognitivă pentru copii și adolescenți, Cluj-Napoca, Ed. ASCR

IMPACTUL UTILIZĂRII DISPOZITIVELOR DIGITALE ASUPRA MODULUI DE GESTIONARE A TIMPULUI DE CĂTRE PREADOLESCENȚI

Prof. consilier școlar Iulia GHERASIM, CJRAE Brașov

Rezumat

Lucrarea de față analizează modul în care preadolescenții cu vârste cuprinse între 12 și 14 ani își dezvoltă strategiile de gestionare a timpului liber. Studiul se bazează pe un sondaj de opinie desfășurat în anul școlar 2024–2025, aplicat unui grup de 57 de elevi din clasele a VI-a și a VII-a dintr-o școală gimnazială din municipiul Brașov. Chestionarul, aplicat în luna martie 2025 în cadrul orelor de Educație socială, a fost completat de elevi și a fost structurat în trei secțiuni: planificarea timpului, utilizarea dispozitivelor digitale și impactul acestora asupra organizării timpului. Metoda utilizată a fost ancheta pe bază de chestionar, iar interpretarea rezultatelor a oferit o imagine de ansamblu asupra dificultăților întâmpinate de elevi în gestionarea eficientă a timpului. Studiul evidențiază necesitatea imperioasă a unor demersuri concrete din partea instituțiilor școlare și a familiei, în vederea orientării copiilor către un mod echilibrat de utilizare a tehnologiei.

Cuvinte-cheie: *elevi; preadolescenți; dispozitive digitale; managementul timpului.*

Summary

This paper explores how preadolescents aged 12 to 14 develop strategies for managing their leisure time. The study is based on a survey conducted during the 2024–2025 school year with a group of 57 students from the 6th and 7th grades attending a middle school in Brașov, Romania. The questionnaire, administered in March 2025 during Social Education classes, was completed by students and included three sections: time planning, use of digital devices, and the impact of these devices on time organization. The research employed a questionnaire-based survey method, and the results offer insight into the challenges preadolescents face in effectively managing their time. The study concludes that there is a need for coordinated efforts from schools and families to guide children toward a balanced use of technology.

Keywords: *students; preadolescents; digital devices; time management.*

Context

Folosirea tehnologiei a schimbat fața întregii societății (Enea, 2019). Vedem zilnic persoane care preferă petrecerea timpului liber pe rețelele sociale în detrimentul petrecerii timpului liber socializând în lumea reală. Totuși, dacă alegem să ne petrecem un timp folosind rețelele sociale, constatăm că acestea ne formează anumite tipare și comportamente care ne crează o dependență de dispozitive, iar la finalul zilei observăm că am pierdut noțiunea timpului.

În cazul copiilor, timpul liber petrecut pe dispozitive depinde exclusiv de către părinți (Bryant, 2024), (Enea, 2019). În cazul preadolescenților și adolescenților situația nu mai depinde exclusiv de părinți, însă tiparele formate în copilărie și nevoia de apartenență la grup contribuie la dependența de tehnologie. De asemenea, la vârsta preadolescenței timpul petrecut cu prietenii, inclusiv online, contribuie la sentimentul de apartenență și depășirea egocentrismului (Golu, 2015).

Studiile și sondajele din ultimii ani ne arată că minorii petrec mai mult de 4 ore (pe lângă activitățile școlare) folosind dispozitivele pentru a se juca online sau pentru folosirea rețelelor sociale (România, 2022), (Bryant, 2024).

Impactul utilizării dispozitivelor și legătura dintre managementul timpului la vârsta pubertății are loc pe mai multe arii de dezvoltare și afectează inclusiv stilul de viață și sănătatea. Cu cât copiii petrec mai mult timp în fața ecranelor, cu atât mai mult este afectată creativitatea, memoria, gestionarea emoțiilor, inclusiv somnul are de suferit (Ruder, 2019).

Necesitatea analizării acestor aspecte se datorează modului de rezolvare și de raportare a elevilor la sarcinile școlare (Enea, 2019), aspect identificat la orele de Educație socială pe care le-am desfășurat în anii școlari 2023-2025.

Scop

Prezenta lucrare vizează analizarea modului în care preadolescenții (12-14 ani) își dezvoltă strategiile de management al timpului liber în raport cu managementul timpului școlar. Lucrarea se bazează pe un sondaj de opinie realizat în anul școlar 2024-2025 pe un grup de 57 de elevi de la clasa a VI-a (31 elevi) și a VII-a (26 elevi) care frecventează o școală gimnazială din municipiul Brașov.

Distribuția pe vârste: 12 ani – 18 elevi, 13 ani – 20 elevi, 14 ani – 18 elevi, 15 ani – 2 elevi.

Obiective

- Analiza modului în care preadolescenții își planifică activitățile zilnice;
- Determinarea măsurii în care elevii amână sarcinile academice;
- Evaluarea modului de gestionare al timpului elevilor și prezentarea unor mecanisme de echilibrare a timpului dedicat studiului și a timpului liber personal;
- Studierea impactului utilizării dispozitivelor digitale asupra organizării timpului.

Metode și instrumente

Sondajul s-a realizat în luna martie 2025 în cadrul orelor de Educație socială prin intermediul unui chestionar pe care l-au completat elevii timp de 10 minute. Chestionarul este împărțit pe 3 secțiuni: planificarea timpului, utilizarea dispozitivelor digitale, impactul asupra organizării timpului. Secțiunile includ între 4 și 6 întrebări. După ce elevii au completat chestionarul, au avut posibilitatea de a-și autoevalua propriul scor privind managementul timpului. Datele au fost introduse în aplicația Google Forms (<https://forms.gle/RJV9ymVZKxXFm5TA9>).

După introducerea datelor și a analizării răspunsurilor elevilor, aceștia au participat la o discuție deschisă și au primit sugestii privind managementului timpului folosind un poster educativ. Pentru a analiza strategiile de management al timpului la preadolescenți, s-a utilizat metoda anchetei pe bază de chestionar.

Interpretare

În urma analizării răspunsurilor elevilor, s-au constatat următoarele aspecte:

- Planificarea timpului - copiii se bazează pe memorie și nu pe luarea de notițe sau de stabilirea de priorități. 68,4 % menționează că planificarea activităților zilnice este doar „uneori” realizată, timpul alocat studiului are loc între 1-2 ore într-un procent de 42,9 %, 42,1 % dintre elevii respondenți nu au o ordine în care își realizează temele, iar 49,1 % își lasă uneori temele pe ultima sută de metri, 82,5 % se bazează pe memorie atunci când au de realizat sarcini importante. În privința timpului liber 50,9 % dintre copiii care au participat la studiu își petrec timp cu prietenii sau făcând alte activități mai mult de 2 ore pe zi. Având în vedere, vârsta elevilor se constată o mică diferență, elevii între 12 și 13 ani încearcă să-și facă temele din timp (45,2 %), elevii între 13-15 ani își lasă temele pe ultima sută de metri (3,9 % diferență pe vârste).
- Utilizarea dispozitivelor digitale – 47,4 % dintre elevi folosesc dispozitivele digitale între 2-4 ore pe zi, 77,2 % folosesc rețelele sociale în acest interval în afara activităților școlare și 50,9

% nu utilizează softuri care să permită controlul timpului petrecut online, aspect confirmat la următoarea întrebare, 49,1 % nu folosesc dispozitivele într-un program bine stabilit. Nu există diferențe semnificative pe vârste la acest punct al chestionarului.

- Impactul asupra organizării timpului – 40,4 % dintre respondenți recunosc că nu au simțit niciodată că nu-și petrec timp suficient pe dispozitive. Totuși, 73,7 % își doresc mai mult timp cu prietenii și familia, 77,2 % spun că încearcă să echilibreze timpul cu cei dragi și timpul petrecut efectuând alte activități, dar 63,2 % recunosc că le este greu să-și organizeze timpul în perioadele aglomerate. 50,9 % obișnuiesc să ia pauze regulate pentru a se odihni. Nu există diferențe semnificative pe vârste nici la acest punct al chestionarului.

La finalul completării chestionarului, elevii au avut oportunitatea de a-și autoevalua propriul management al timpului liber, astfel au reieșit următoarele rezultate:

- Clasa a VI-a: între 15-20 puncte - 12 elevi („elev foarte organizat”), între 10-14 puncte – 15 elevi („elev echilibrat”), între 5-9 puncte – 3 elevi („elev care își organizează timpul cu dificultate și amână sarcini”), între 0-4 – 1 elev („elev dependent de tehnologie”).
- Clasa a VII-a: între 15-20 puncte – 11 elevi („elev foarte organizat”), între 10-14 puncte – 11 elevi („elev echilibrat”), între 5-9 puncte – 4 elevi („elev care își organizează timpul cu dificultate și amână sarcini”).

Concluzii

Rezultatele generale ale chestionarului demonstrează că elevii au o altă percepție privind managementul timpului, remarcându-se lipsa ghidării acestora pentru eficiența învățării, ghidajul, predarea și consilierea ajută elevii să dobândească abilitatea de management al timpului, astfel poate scădea dependența față de adulți și va apărea învățarea autodirijată (Dumitru, 2008). De menționat la acest capitol, sunt limitele studiului desfășurat:

- Numărul mic de respondenți poate să invalideze obiectivele;
- Sinceritatea răspunsurilor nu poate fi dovedită;
- Studiarea impactului folosirii dispozitivelor digitale implică cercetare suplimentară;
- Este necesară și perspectiva părinților și a cadrelor didactice pentru ca acest studiu să ofere o perspectivă amplă asupra fenomenelor identificate.

Ținând cont totuși de vârsta elevilor, este important de menționat faptul că sunt necesare activități de prevenție care să formeze comportamente de stil de viață sănătos (Enea, 2019). Activitățile pentru stil de viață sănătos implică inclusiv dezvoltarea creativității și a intelectului (Băban, 2011).

Însă, după o perioadă de reflecție am constatat că această componentă a managementului timpului la preadolescenți este o abilitate ce necesită să fie dezvoltată în programe sociale și școlare pentru un stil de viață sănătos. Deși managementul timpului este abordat în programa școlară pentru gimnaziu „Consiliere și dezvoltare personală” (OMEN 3393/28.02.2017), acestei abilități nu îi este asigurat suficient timp, acest aspect intrând în responsabilitatea cadrelor didactice, în special în cazul diriginților și al consilierilor școlari. Însă se remarcă nevoia de a fi implementate programe speciale pentru formarea unui stil de viață sănătos.

În concluzie, este firesc ca preadolescenții să aibă momente de relaxare, de distracție, ceea ce în prezent presupune folosirea dispozitivelor, dar în absența unui ghidaj adecvat din partea părinților și a cadrelor didactice, există riscul ca viitorii adolescenți și adulți să nu conștientizeze importanța unui management eficient al timpului. Dezvoltarea acestei abilități, în corelație cu asumarea

diverselor roluri sociale de-a lungul vieții, este esențială pentru adoptarea unui stil de viață echilibrat și pentru atingerea succesului personal (Langreo, 2023).

Bibliografie

Băban, A. (2011). *Consiliere educațională - Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj - Napoca: ASCR.

Bryant, M. (2024). No screens before age of two, Swedish health authority tells parents. *The Guardian*.

Dumitru, I. A. (2008). *Consiliere psihopedagogică - baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom.

Enea, V. (. (2019). *Intervenții psihologice în școală*. Iași: Polirom.

Golu, F. (2015). *Manual de Psihologia dezvoltării - O abordare psihodinamică*. Iași: Polirom.

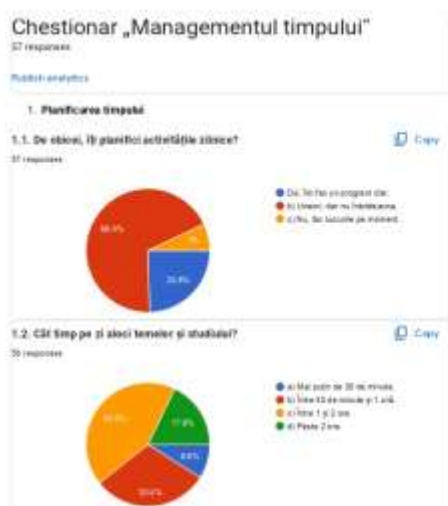
Langreo, L. (2023, dec 08). Digital Distractions in Class Linked to Lower Academic Performance. *Education Week*.

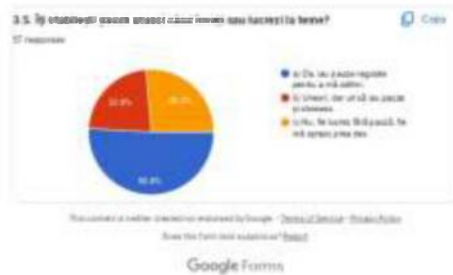
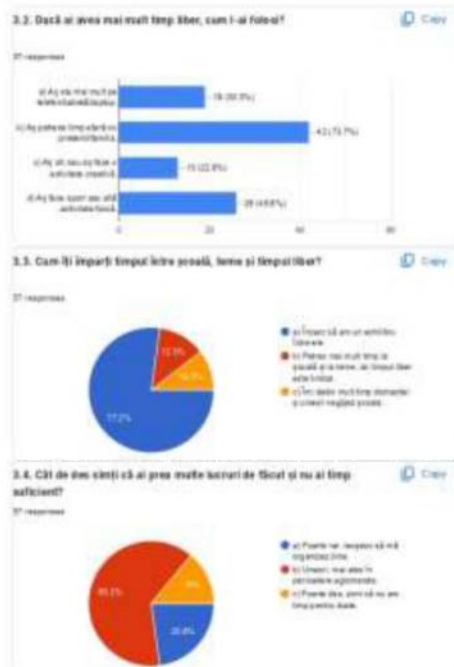
România, S. C. (2022). Retrieved from salvaticopiii.ro:
https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/migrated_files/documents/415afdb8-ff1b-4c04-8c62-27f6f9ba3dcf.pdf

Ruder, D. (2019, 06 19). Screen Time and the Brain. *Harvard Medical School*.

Anexă

Rezultatele chestionarului:





GRADUL SUSCEPTIBIL AL DESENELOR ANIMATE CU CONȚINUT AGRESIV DE A INFLUENȚA COMPORTAMENTUL PREȘCOLARULUI

Ana Maria LEABU, profesor consilier școlar,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Brașov

Rezumat

Trăim într-o lume în care violența este un fenomen ce tinde să devină banal. Filmele, știrile, jocurile pe telefon, chiar și desenele animate abundă în scene violente. Cei mai expuși acestui fenomen sunt preșcolarii. La vârste fragede, copiii au tendința să reacționeze la ceea ce văd și să mimeze comportamentul persoanelor sau personajelor pe care le admiră. Ei sunt la vârsta la care sunt incapabili să facă diferența între bine și rău. Acest studiu s-a bazat pe o cercetare calitativă, utilizându-se drept metodă fundamentală de cercetare ancheta pe bază de interviu individual cu întrebări deschise, completată de observația spontană și cea participativă. Ipotezele acestei cercetări: 1. Părinții nu acordă suficientă atenție verificării paletelor de programe urmărite de copii, fapt ce influențează comportamentul violent al acestora, reflectat în limbaj și gesturi. 2. Preșcolarii adoptă valori, comportamente și un anumit limbaj, imitând eroii preferați și caracterele lor. În urma analizei interviurilor obținute de la părinți, educatoare și din contactul direct cu preșcolarii, cele două ipoteze au fost confirmate. Din perspectiva părinților intervievați, agresivitatea în zilele noastre reprezintă un „rău necesar”, iar concluzia este că indiferent de alți factori care pot amplifica atitudinea agresivă a copilului, violența media își aduce aportul covârșitor.

Cuvinte cheie: desene animate; modele de comportament; violență; gradul susceptibil de a produce efecte asupra preșcolarului.

Summary

We live in a world where violence is a phenomenon that tends to become commonplace. Movies, news, phone games, even cartoons abound in violent scenes. Preschoolers are the most exposed to this phenomenon. At a young age, children tend to react to what they see and mimic the behavior of people or characters they admire. They are at the age when they are unable to differentiate between good and evil. This study was based on qualitative research, using as a fundamental research method the survey based on individual interviews with open questions,

complemented by spontaneous and participatory observation. The hypotheses of this research: 1. Parents do not pay enough attention to checking the range of programs watched by their children, which influences their violent behavior, reflected in language and gestures. 2. Preschoolers adopt values, behaviors and a certain language, imitating their favorite heroes and their characters. Following the analysis of interviews obtained from parents, educators and direct contact with preschoolers, the two hypotheses were confirmed. From the perspective of the interviewed parents, aggression nowadays represents a "necessary evil", and the conclusion is that regardless of other factors that can amplify the aggressive attitude of the child, media violence makes an overwhelming contribution.

Keywords: *cartoons; behavioral models; violence; susceptible degree to produce effects on the preschooler.*

INTRODUCERE

Preșcolarii petrec mult timp în fața televizorului. Principalele programe pe care le urmăresc aceștia sunt producții de animație. Într-un studiu care compară efectele unei acțiuni violente reale cu cele ale unei acțiuni dintr-un desen animat, s-a constatat că violența din acțiunea reală are urmări substanțial mai mari decât cea din producția animată. Un studiu realizat în Australia care presupunea vizionarea desenelor animate de către mai mulți copii în aria lor de joacă, a demonstrat creșterea gradului de agresivitate dintre copii după terminarea programului. Astfel, atât băieții cât și fetele au avut tendințe agresive verbale și fizice, mai ales dacă printre jucăriile lor se regăseau piese din desenele animate (Sanson, 1993).

Atunci când sunt întrebați despre desenele animate, le cataloghează ca fiind ireale. Astfel, programele care au ca personaje fantomele, monștrii, vampirii, vrăjitoarele și spiridușii „nu sunt reale”. Nu știu însă ce vor să spună prin „real”, dar văd desenele animate ca parte a televiziunii, acea „fereastră magică” care le arată lumea înconjurătoare în mod fidel și nealterat (Flavell, 1990).

Bandura și Walters (1963) au verificat efectul modelelor agresive asupra copiilor. O primă grupă a văzut nemijlocit cum un adult maltrata o păpusă de cauciuc; o a doua grupă a văzut același lucru pe ecranul unui televizor; o a treia grupă a văzut un desen animat în care o pisicuță executa același act agresiv; a patra grupă nu a putut vedea un model agresiv. Apoi, toate grupele au fost frustrate și ulterior li s-a urmărit jocul. Copiii din cele trei grupe care au văzut un model agresiv erau mult mai violenți decât copiii din prima grupă care văzuseră agresiunea reală.

Vechea zicală „maimuțele fac ce văd” ne spune multe despre persuasiune: ceea ce vedem – imaginile și indiciile vizuale din jurul nostru -pot afecta ceea ce facem, acțiunile sau comportamentul

(Gass&Seiter, 2009). Dacă privim în jurul nostru observăm că imaginile sunt esențiale, iar cuvintele sau textul, secundare.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Tema generală a acestei cercetări este „gradul susceptibil al desenelor animate cu conținut agresiv, de a influența comportamentul preșcolarului”, cum se manifestă aceste atitudini în limbajul, gestică și activitățile lui, fiind utilizată cercetarea *calitativă*. Metoda fundamentală de cercetare aplicată a fost *ancheta pe bază de interviu individual cu întrebări deschise*, completată de *observația spontană și cea participativă*.

În cercetarea calitativă **eșantionarea** nu este statistică, ci teoretică, un proces ce capătă formă și se desfășoară pe baza analizei și interpretării; universul cercetării a constat în părinți cu copii preșcolari, cu vârste cuprinse între 3-6 ani și educatoarele din aceeași instituție.

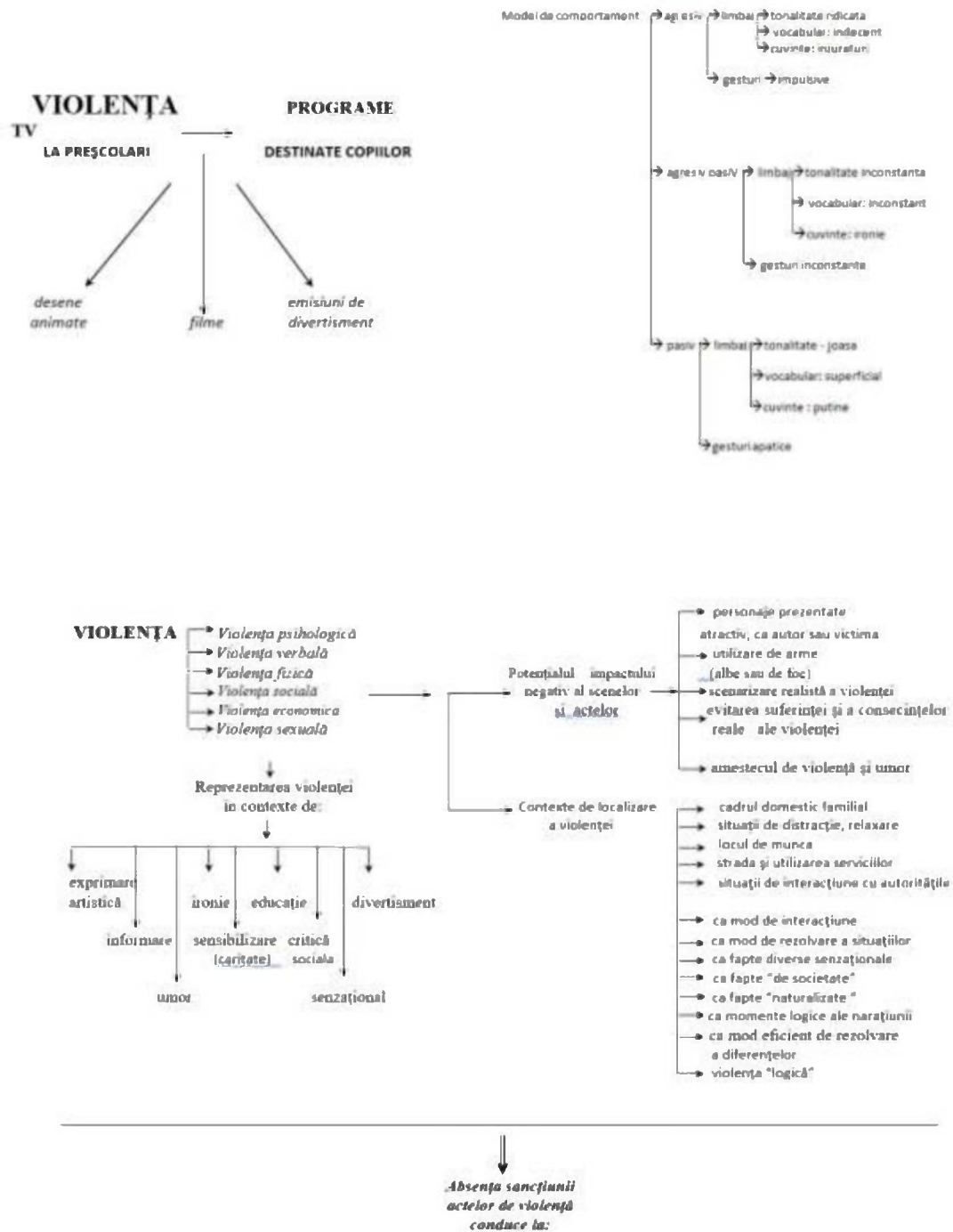
Obiectivele cercetării: Care sunt după părerea părinților aceste comportamente violente înșușite de copii? Ce măsuri au adoptat părinții în vederea diminuării reproducerii unor comportamente violente induse de desenele animate? În ce măsură au observat educatoarele, în jocurile și limbajul copiilor, modele comportamentale preluate de la televizor? Imită copiii personaje din desene animate în desfășurarea jocurilor libere? Cu ce tipuri de personaje se identifică preșcolarii?

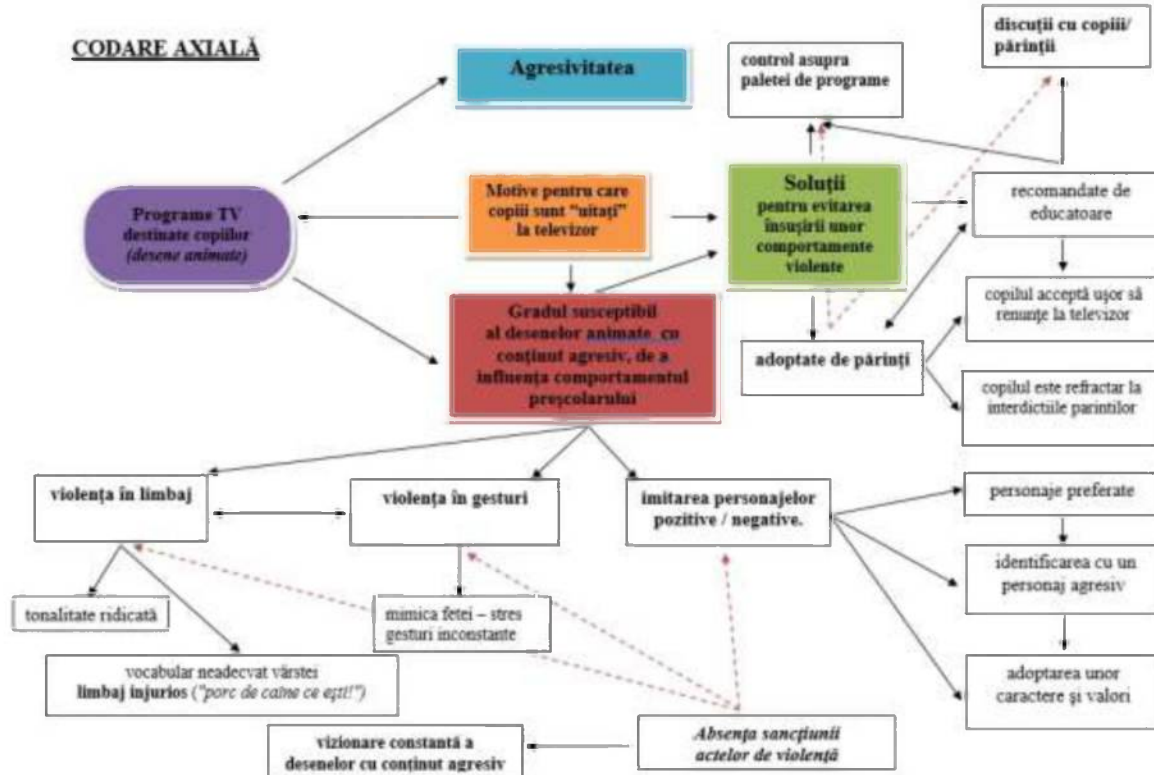
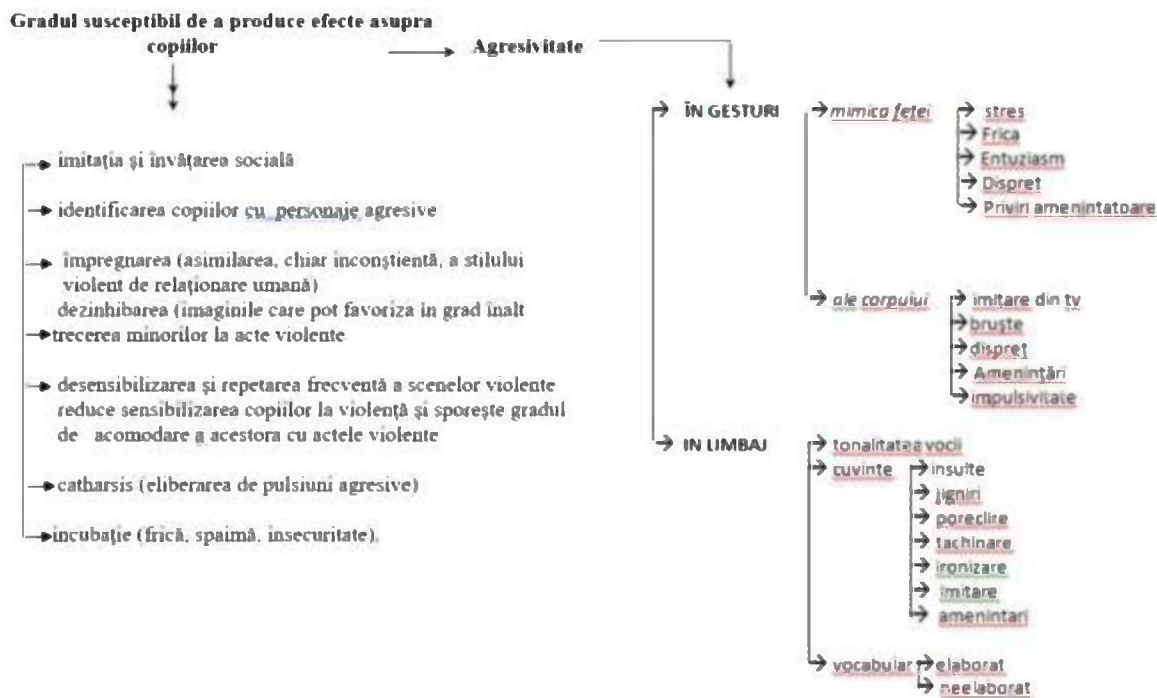
Ipotezele cercetării: Părinții nu acordă suficientă atenție verificării paletelor de programe urmărite de copii, fapt ce influențează comportamentul violent al acestora, reflectat în limbaj și gesturi; Preșcolarii adoptă valori, comportamente și un anumit limbaj, imitând eroii preferați și caracterele lor.

Prelucrarea datelor a constat în codarea teoretică (deschisă și axială), pe baza a 25 de *interviuri (15 - părinți și 10 - educatoare)* și prezentarea vizuală a datelor sub formă de rețea, insistând mai mult asupra relațiilor dintre categorii.

OPERAȚIONALIZARE

CONCEPTE: modele de comportament, violența și gradul susceptibil de a produce efecte asupra preșcolarului





CONCLUZII

În urma prelucrării și interpretării datelor obținute, cele două ipoteze au fost confirmate. S-a constatat faptul că părinții sunt conștienți de implicațiile negative ale desenelor animate cu conținut violent, dar îi lasă totuși pe copii să vizioneze, fie ca „să-i potolească”, fie pentru a avea „liniște”, cu rol de „tranchilizant” sau pur și simplu a-l lăsa pe copil să-și formeze o părere despre lumea reală transpusă în imagini, pentru a evita efectul „copil crescut în glob de sticlă” și „slab de înger”:

„Trăim într-o lume deplorabilă. Decât să-l văd că vine bătut acasă, mai bine să știu că a fost și el în stare să răspundă provocării, nu să fie un nimic, să-și bată joc toți de el! Să se uite ...și să învețe!”

„Decât să-l las afară să stau cu grijă, să mai și răcească, mai bine să-l știu în casă la desene”.

„Deși îmi doresc să petrec mai mult timp cu el serviciul nu-mi permite (...) așa rămâne în grija fratelui mai mare care îl lasă să facă ce vrea!”

„Nu cred că copilul meu ar avea ceva de suferit să vadă fata de împărat ridicându-și fusta în desenul animat. Asa cum nu cred că ar avea ceva grav de suferit dacă află că lupul minte cei doi iezi mai mari, îi mănâncă, le pune capetele smulse în fereastră și mânjește pereții cu sângele lor. E o poveste. Din povești copiii învață lucruri despre viață.”

În jocurile preșcolarilor apare fenomenul imitației în special a personajelor agresive, atât în limbaj cât și în comportament, personajele de acest gen atrăgând în special băieții, fapt întărit și de spusele părinților și de către educatoare.

Este indicat să fim atenți la eventualele simptome ale unui posibil comportament violent al copilului cum ar fi: iritabilitatea extremă, impulsivitatea foarte mare, își pierde controlul des și are manifestări agresive (sparge, trănțește, lovește, vorbește urât etc) și chiar dacă unii părinți consideră că desenele animate cu conținut agresiv nu sunt periculoase pentru copiii lor, trebuie înțeles faptul că personajele care se confruntă cu violențe ce îi doboară, dar își revin imediat, induce o falsă impresie asupra violenței din viața reală.

Prin urmare, părinții sunt conștienți de gradul ridicat de influență pe care aceste desene animate îl au asupra comportamentului copiilor, doar percepția fiecăruia este diferită în funcție de imaginea pe care și-a format-o asupra acestei lumi. Din perspectiva unora, agresivitatea în zilele noastre reprezintă un „rău necesar”, iar concluzia este că indiferent de alți factori care pot amplifica atitudinea agresivă a copilului, violența media își aduce aportul covârșitor.

BIBLIOGRAFIE

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart and Winston.

Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L., & Korfmacher, J. E. (1990). Do young children think of television images as pictures or real objects? *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 34(4), 399–419.

Gass, R. H., & Seiter, J. S. (2009). *Manual de persuasiune* (C. Pădurariu, Trad.). Iași: Editura Polirom. (*Lucrare tradusă din engleză – titlul original: Persuasion, Social Influence, and Compliance Gaining*)

Gilles, F., & Neculau, A. (2003). *Violența – aspecte psiho-sociale*. Iași: Editura Polirom.

Sanson, A., & DiMuccio, C. (1993). The influence of aggressive and neutral cartoons and toys on the behavior of preschool children. *Australian Psychologist*, 28(2), 93–99.

EVALUAREA STĂRII DE BINE ÎN RÂNDUL ELEVILOR DIN CLASELE IX–XI PRIN INSTRUMENTELE KIDSCREEN

Profesor consilier școlar, Cytia - Diana Popa
CJRAE BRAȘOV / Liceul Tehnologic “Aurel Vijoli”, Făgăraș

Rezumat

Studiul analizează impactul unor sesiuni pentru dezvoltare socio-emoțională asupra stării de bine a elevilor din clasele IX–XI, în urma aplicării chestionarelor KIDSCREEN-10 și KIDSCREEN-27.

Materiale și metode. Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 98 elevi și 75 părinți, împărțiți în grup experimental și grup de control. Au fost utilizate metode cantitative și calitative (jurnale reflexive), cu analiză statistică SPSS (test t, ANOVA, corelații Pearson).

Rezultate. Intervenția, care a constat în desfășurarea unor ateliere de dezvoltare socio-emoțională bazate pe psihologia pozitivă și tehnici de încurajare, a condus la o îmbunătățire semnificativă a stării de bine generale subiective a elevilor. Diferențele între grupuri au fost semnificative statistic ($p < 0.05$).

Concluzii. Dezvoltarea socio-emoțională poate contribui semnificativ la creșterea stării de bine generale subiective a adolescenților.

Cuvinte cheie: psihologie pozitivă, încurajare; stare de bine; adolescenți.

Summary

Objectives. The study analyzes the impact of emotional and social development sessions on the well-being of students in grades IX–XI, following the application of the KIDSCREEN-10 and KIDSCREEN-27 questionnaires.

Materials and methods. The research involved 98 students and 75 parents, divided into an experimental and a control group. Both quantitative and qualitative methods were employed (reflective journals), with SPSS statistical analysis (t-test, ANOVA, Pearson correlation).

Results. The intervention, grounded in positive psychology and encouragement strategies, significantly improved students' perceived well-being. Statistical differences between groups were observed ($p < 0.05$).

Conclusions. Social and emotional development intervention, based on positive psychology

strategies, can contribute significantly to enhancing adolescents' well-being.

Keywords: positive psychology, encouragement; well-being; adolescents

Cadru teoretic

Starea de bine a elevilor, în special în perioada adolescenței, este influențată de calitatea relațiilor familiale și educaționale. Psihologia pozitivă, conform lui Seligman (2011), propune un model al bunăstării psihologice ce include emoții pozitive, angajare, relații pozitive, sens și realizări. Autonomia, competența și relaționarea – nevoile fundamentale ale teoriei autodeterminării (Ryan & Deci, 2017) – sunt elemente critice ale dezvoltării echilibrate.

Încurajarea joacă un rol important în dezvoltarea motivației intrinseci, încrederii în sine și deschiderii spre relații sănătoase. Aceasta nu se referă doar la laude, ci la validarea efortului și a procesului de învățare (Ginsburg, 2020). Intervențiile bazate pe încurajare contribuie la reducerea anxietății și la creșterea implicării școlare (Borowsky et al., 2018).

Utilizarea jurnalului reflexiv oferă un spațiu sigur pentru exprimarea trăirilor interioare ale elevilor și facilitează dezvoltarea gândirii critice și a conștiinței de sine (Bolton, 2010). Prin înregistrarea zilnică a momentelor de încurajare, elevii devin mai conștienți de sprijinul primit și de propriul parcurs emoțional, dezvoltând reziliență și auto-reflecție activă.

Chestionarele KIDSCREEN-10 și KIDSCREEN-27 sunt instrumente validate internațional, concepute pentru a evalua starea de bine subiectivă a copiilor și adolescenților. Acestea oferă o evaluare multidimensională a calității vieții, incluzând aspecte precum bunăstarea psihologică, relațiile cu familia și prietenii, autonomia și percepția asupra propriei vieți (Ravens-Sieberer et al., 2005). Prin utilizarea chestionarelor, starea de bine nu este înțeleasă doar ca absența problemelor, ci ca o prezență activă a resurselor psihologice și sociale care sprijină dezvoltarea armonioasă a adolescentului.

Metodologie

Cercetarea a implicat un eșantion total de 98 de elevi din clasele IX–XI și 75 de părinți de la o unitate de învățământ din județul Brașov, distribuiți în două grupuri: grup experimental (52 elevi) și grup de control (46 elev). Selecția a asigurat o distribuție echilibrată pe gen și vârstă.

Instrumentele utilizate în ambele grupuri au inclus:

- KIDSCREEN-10 (versiunea elev) – pentru evaluarea stării de bine auto-raportate.
- KIDSCREEN-27 (versiunea părinți) – pentru evaluarea percepției părinților asupra calității

vieții

copiilor;

- Jurnal reflexiv – completat de elevi pe durata intervenției, cu accent pe monitorizarea emoțiilor și a comportamentelor relaționale zilnice.

Pentru grupul experimental, s-a derulat o intervenție structurată sub forma a trei ateliere săptămânale de dezvoltare socio-emoțională, inspirate din psihologia pozitivă și axate pe tehnici de încurajare. Fiecare atelier a avut durata de 50 de minute și a fost facilitat de consilierul școlar, timp de patru săptămâni.

Tematica activităților a fost următoarea:

1. Autocunoaștere și stima de sine – activități de reflecție și validare personală;
2. Exprimarea emoțiilor – tehnici de comunicare asertivă și ascultare activă;
3. Încurajarea colegială – jocuri de rol și exerciții de feedback pozitiv;
4. Reinterpretarea eșecului – promovarea mentalității de creștere și reziliență.

În paralel, elevii din grupul de control nu au participat la intervenție, continuând activitățile educaționale uzuale. După finalizarea celor patru săptămâni, s-au reaplicat chestionarele KIDSCREEN și s-au analizat datele cantitative și calitative prin metode comparative. Obiectivul principal a fost identificarea diferențelor între grupuri în ceea ce privește starea de bine, încrederea în sine și deschiderea relațională.

Analiza datelor și rezultate

Datele colectate au fost analizate cu ajutorul programului SPSS v26. Pentru a evalua impactul intervenției, s-au comparat scorurile pre și post-intervenție ale elevilor din grupul experimental cu cele ale elevilor din grupul de control, precum și cele ale părinților. Au fost utilizate teste t pentru eșantioane perechi precum și analiza varianței (ANOVA) pentru variațiile pe clase de vârstă.

Rezultatele au arătat că elevii din grupul experimental au înregistrat o creștere semnificativă a scorului KIDSCREEN-10 (de la o medie inițială de 36.4 la 43.1 post-intervenție), în timp ce în grupul de control scorul a rămas relativ constant (medie inițială 35.8, post-intervenție 36.2). Diferența dintre grupuri este semnificativă statistic ($t(96) = 2.87$, $p < 0.05$).

Analiza jurnalelor reflexive a relevat faptul că elevii s-au simțit mai în siguranță să vorbească despre propriile emoții, să solicite sprijin și să-și asume greșelile. Mulți elevi au notat faptul că atelierul despre reinterpretarea eșecului a fost cel mai valoros, fiind o ocazie valoroasă de a vedea greșeala ca o oportunitate și nu ca un eșec definitiv.

Părinții din grupul experimental au raportat, prin intermediul chestionarului KIDSCREEN-27, o percepție îmbunătățită asupra nivelului de deschidere emoțională al copiilor și o reducere a conflictelor verbale acasă, în special legate de temele școlare sau de deciziile individuale.

Limite

Cercetarea de față, deși relevantă și susținută de date statistice, prezintă anumite limite metodologice. În primul rând, dimensiunea eșantionului, echilibrată între grupurile de control și experimental, nu permite generalizarea rezultatelor. De asemenea, durata intervenției (patru săptămâni) poate fi considerată scurtă pentru a produce schimbări de durată în comportamentele relaționale și în percepția stării de bine.

Un alt aspect limitativ este gradul variabil de implicare a părinților în procesul de autoevaluare și reflecție, care a influențat coerența răspunsurilor din chestionarul KIDSCREEN-27. În unele cazuri, părinții nu au fost prezenți constant în viața cotidiană a copilului, ceea ce poate afecta validitatea percepțiilor raportate.

Concluzii și recomandări

Cercetarea de față evidențiază impactul pozitiv al intervenției socio-emoționale bazate pe încurajare și psihologie pozitivă asupra stării de bine a elevilor din clasele IX–XI. Rezultatele obținute arată că elevii care au beneficiat de ateliere structurate au raportat o creștere semnificativă a stării de bine subiective generale, iar cadrul relațional pozitiv din cadrul acestora poate contribui la dezvoltarea unui climat de siguranță emoțională. Jurnalul reflexiv s-a dovedit a fi un instrument valoros pentru conștientizarea schimbărilor interne și a sprijinului primit.

Pentru cercetările viitoare, se recomandă extinderea eșantionului la nivel interregional și integrarea mai multor tipuri de școli (vocaționale, tehnice), dar și desfășurarea intervenției pe o perioadă mai lungă (minimum 3 luni), pentru a urmări efecte stabilizate. Totodată se recomandă includerea unor sesiuni de formare dedicate părinților, care să consolideze componenta de încurajare și sprijin emoțional acasă, să creeze continuitate între mesajele educaționale din familie și cele din școală precum și completarea chestionarelor cu interviuri semistructurate pentru a capta dimensiunile subiective ale relației părinte–adolescent.

Bibliografie

Borowsky, I. W., Taliaferro, L. A., & McMorris, B. J. (2018). Impact of positive youth development programs on the emotional well-being of adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Adolescent Health*, 63(2), 123–132.

Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ginsburg, K. R. (2020). *Building resilience in children and teens: Giving kids roots and wings* (4th ed.). American Academy of Pediatrics.

Ravens-Sieberer, U., et al. (2005). *The KIDSCREEN questionnaires: Quality of life questionnaires for children and adolescents – Handbook*. Pabst Science Publishers.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), i29–i69.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90.

White, M. A., & Murray, A. S. (Eds.). (2015). *Evidence-based approaches in positive education*. Springer.

LIMITELE DE COMPETENȚĂ ÎN ACTIVITATEA PROFESORULUI CONSILIER ȘCOLAR

Profesor consilier școlar MARCU Maria Grațîela,
CJRAE Brașov

Rezumat

Profesorul consilier școlar joacă un rol esențial în sistemul educațional, contribuind la dezvoltarea personală, emoțională și profesională a elevilor. Cu toate acestea, activitatea sa este circumscrisă de anumite limite de competență, care derivă din cadrul legal, etic și profesional, precum și din natura complexă a consilierii școlare. Acest articol sintetizează principalele limite de competență ale profesorului consilier școlar, evidențiind factorii care le definesc și implicațiile acestora. De asemenea, acesta este o încercare de explorare în profunzime a limitelor de competență ale profesorului consilier școlar în România, bazându-se pe analize ale rolului, reglementărilor legale, competențelor profesionale și contextului practic. Informațiile sunt sintetizate pentru a oferi o imagine completă, incluzând exemple, cifre și implicații, reflectând complexitatea activității lor.

Summary

The school counselor has an essential role in the educational system, contributing to the individual, emotional, and professional development of students. However, their activity is constrained by certain limits of competence, stemming from the law as well as the from the complex nature of school counseling. This article synthesizes the main limits of competence of the school counselor, highlighting the factors that define them and their implications. Furthermore, it represents an in-depth exploration of the limits of competence of the school counselor in Romanian system, based on analyses of their role, legal regulations, professional competencies, and practical context. The information is synthesized to provide a comprehensive overview, including examples, data and implications, reflecting the complexity of their work.

Context și reglementări legale

Activitatea profesorilor consilier școlar este reglementată de Legea Educației Naționale și de ORDIN nr. 5.701 din 31 iulie 2024, care definesc atribuțiile lor, cum ar fi consilierea vocațională, orientarea școlară și sprijinul psihopedagogic. Conform Regulamentului-cadru de organizare și funcționare CJRAE², un aspect crucial este obligația de a recomanda cazurile care depășesc competențele lor către alți specialiști, cum ar fi psihologi clinici sau instituții medicale. De exemplu, în situații de criză, cum ar fi abuzul sau tulburările psihice severe, profesorul consilier școlar nu poate oferi un diagnostic sau tratament, ci trebuie să îndrume elevul către profesioniști calificați.

Această limitare legală este esențială pentru a asigura că elevii primesc sprijinul adecvat, dar poate crea provocări, mai ales în școli cu resurse limitate, unde accesul la specialiști externi poate fi dificil. De asemenea, „în situații de risc, consilierul poate interveni

² ORDIN nr. 5.701 din 31 iulie 2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională

fără acordul părinților, dar doar în limitele competenței sale, ceea ce subliniază necesitatea clarificării acestor granițe”³.

Competențe profesionale și limitări

Pregătirea academică a consilierilor școlari, de obicei în psihologie, științele educației sau științe socio-umane, le permite să ofere consiliere psihopedagogică, dar nu și terapie psihologică. Experiența lor este adesea limitată în afara sistemului educațional, ceea ce restrânge capacitatea lor de a oferi orientare profesională detaliată. De exemplu, ei pot discuta provocări legate de carieră, dar nu sunt calificați să rezolve probleme complexe, îndrumând elevii către consilieri de carieră specializați⁴.

Această limitare este evidentă și în contextul integrării pe piața muncii, unde perspectivele lor pot fi înguste, bazate pe experiența proprie. Totuși, sursele subliniază că, prin recunoașterea acestor limite, consilierii pot îmbogăți activitatea lor prin colaborare, oferind informații generale, dar fără a prezenta o singură opțiune de carieră.

Resurse disponibile și constrângeri

Resursele disponibile reprezintă o altă limitare semnificativă. Conform datelor din anul școlar 2023-2024, unui consilier școlar îi revin în medie 800 de elevi, ceea ce face dificilă oferirea unui sprijin individualizat. Lipsa cabinetelor adecvate, a spațiilor pentru activități de grup sau a fondurilor pentru proiecte, cum ar fi cele de prevenire a violenței școlare, poate restrânge eficiența lor.

Aspecte etice și dileme

Din punct de vedere etic, profesorii consilieri școlari trebuie să respecte confidențialitatea și să acționeze în interesul elevului, conform codurilor de etică profesională, menționate în portofoliul consilierului. Totuși, limitele apar în situații de dilemă, cum ar fi raportarea abuzurilor, unde confidențialitatea poate intra în conflict cu obligația legală. În astfel de cazuri, profesorul consilier școlar trebuie să acționeze conform legii, chiar dacă acest lucru poate afecta relația de încredere cu elevul.

Această balanță între etică și legalitate reprezintă o limită importantă, subliniind necesitatea unei formări continue în gestionarea dilemelor etice. Confidențialitatea reprezintă un pilon central al activității profesorului consilier școlar. Conform codurilor etice, profesorul consilier școlar trebuie să protejeze informațiile confidențiale împărtășite de elevi, cu excepția situațiilor în care există un risc pentru siguranța acestora sau a altora, cum ar fi cazurile de abuz sau neglijență. Legislația în vigoare ne informează că, în situații de criză, profesorul consilier școlar poate interveni fără acordul părinților, dar trebuie să raporteze autorităților, respectând obligațiile legale.

Un alt principiu esențial este bunăstarea elevului. Profesorul consilier școlar are responsabilitatea de a acționa în interesul elevului, promovând dezvoltarea sa emoțională, socială și profesională. Acest lucru implică respectarea autonomiei elevului, încurajarea luării deciziilor informate și evitarea impunerii propriilor valori. De asemenea, neutralitatea este crucială: consilierul trebuie să evite judecățile de valoare și să ofere sprijin obiectiv, indiferent de contextul cultural, social sau familial al elevului.

Profesorii consilieri școlari se confruntă frecvent cu dileme etice, în special în situații care implică conflicte între confidențialitate și obligațiile legale. De pildă, dacă un elev

³ <https://www.edupedu.ro/ce-face-un-consilier-scolar-norma-didactica-si-noile-atributii-in-situatii-de-criza-sau-risc-consilierul-scolar-poate-intervenii-fara-acordul-de-parintelui/>

⁴ <https://revistaprofesorului.ro/rolul-profesorului-si-al-managerului-scolar-in-activitatea-de-consiliere-si-management-al-carierii/>

dezvăluie o situație de abuz domestic, acesta trebuie să raporteze cazul autorităților, chiar dacă acest lucru poate afecta relația de încredere cu elevul.

O altă provocare este gestionarea relațiilor cu părinții sau cadrele didactice. Profesorul consilier școlar trebuie să medieze situații sensibile, cum ar fi conflictele familiale sau cerințele părinților care contravin intereselor elevului, păstrând în același timp o poziție imparțială. De exemplu, un părinte poate solicita informații confidențiale despre consilierea elevului, iar acesta trebuie să refuze divulgarea, respectând etica profesională, dar să comunice în mod diplomatic pentru a menține colaborarea. Respectarea principiilor etice nu doar că protejează drepturile elevilor, ci și consolidează credibilitatea profesorului consilier școlar. Un mediu bazat pe încredere încurajează elevii să caute sprijin, contribuind la prevenirea problemelor precum abandonul școlar sau comportamentele de risc.

Colaborarea cu alți specialiști

Colaborarea cu alți profesioniști este esențială pentru depășirea limitelor de competență. În cazurile de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), profesorul consilier școlar oferă sprijin psihopedagogic, dar depinde de colaborarea cu medici pentru diagnostic și cu asistenți sociali pentru intervenții în familii cu probleme severe, cum ar fi sărăcia sau dizabilitățile parentale⁵.

Această dependență subliniază că, deși profesorul consilier școlar are un rol central în școală, competența sa este limitată în domenii care necesită expertiză medicală, legală sau socială, necesitând o rețea de sprijin pentru a răspunde nevoilor complexe ale elevilor.

Așadar, în primul rând, una dintre limitele fundamentale este dată de cadrul legal și normativ. În România, activitatea profesorului consilier școlar este reglementată de Legea Educației Naționale și de normele Ministerului Educației, care definesc atribuțiile specifice, cum ar fi orientarea școlară și profesională, consilierea psihopedagogică și sprijinul pentru integrarea elevilor. Consilierul școlar nu are competența de a oferi servicii de psihoterapie sau diagnostic clinic, acestea fiind rezervate psihologilor clinici sau psihiatrilor. De exemplu, în cazul unor tulburări emoționale severe sau probleme de sănătate mintală, profesorul consilier școlar trebuie să îndrume elevul către specialiști acreditați, respectând astfel limitele profesionale.

În al doilea rând, competențele profesionale ale consilierului școlar sunt delimitate de pregătirea sa academică și de experiența practică. Deși profesorii consilieri școlari sunt formați în domenii precum psihologia sau pedagogia, aceștia nu dețin întotdeauna expertiza necesară pentru a aborda cazuri complexe, cum ar fi traumele severe sau conflictele familiale profunde. Lipsa accesului continuu la formare profesională poate accentua această limită, mai ales în contextul în care nevoile elevilor sunt din ce în ce mai diverse. Astfel, acesta trebuie să recunoască situațiile care depășesc aria sa de competență și să colaboreze cu alți profesioniști.

O altă limită semnificativă este reprezentată de resursele disponibile. În multe școli, profesorii consilieri școlari se confruntă cu un număr mare de elevi, ceea ce face dificilă oferirea unui sprijin individualizat. Infrastructura limitată, lipsa cabinetelor de consiliere adecvate sau timpul insuficient alocat activității de consiliere reduc capacitatea consilierului școlar de a răspunde tuturor nevoilor. Aceste constrângeri externe impun o prioritizare a cazurilor, ceea ce poate lăsa anumite probleme nerezolvate.

Din perspectiva etică, profesorul consilier școlar trebuie să respecte principii precum confidențialitatea, neutralitatea și respectul pentru autonomia elevului. Totuși, limitele de competență apar atunci când acesta se confruntă cu dileme etice, cum ar fi situațiile în care confidențialitatea intră în conflict cu obligația de a raporta cazuri de abuz sau neglijență. În

⁵ <https://revistadeasistentaeducationala.blogspot.com/2016/06/rolul-consilierului-scolar-in.html>

astfel de cazuri, profesorul consilier școlar trebuie să acționeze conform legii, chiar dacă aceasta poate afecta relația de încredere cu elevul⁶.

În concluzie, limitele de competență ale profesorului consilier școlar sunt determinate de cadrul legal, pregătirea profesională, resursele disponibile și normele etice. Aceste limite nu reprezintă neapărat un obstacol, ci mai degrabă un ghid care-l ajută să-și definească rolul și să colaboreze eficient cu alți specialiști. Pentru a depăși aceste constrângeri este esențial ca sistemul educațional să investească în formarea continuă a consilierilor, în creșterea numărului de specialiști și în crearea unor condiții optime pentru desfășurarea activității de consiliere. Astfel, profesorul consilier școlar poate contribui la bunăstarea elevilor, respectând în același timp limitele profesionale.

Domeniu	Competența prof. consilier școlar	Limită de competență a prof. consilier școlar	Exemplu de acțiune
Diagnostic medical	Nu, depinde de medicii specialiști	Nu poate diagnostica tulburări psihice severe	Trimite elevul la medicul psihiatru
Terapie psihologică	Nu, doar consiliere psihopedagogică	Nu oferă terapie, doar sprijin emoțional	Recomandă psihoterapeut
Orientare profesională	Informații generale	Nu rezolvă probleme complexe de carieră	Trimite la consilier de carieră
Intervenție socială	Sprijin limitat	Nu poate interveni direct în cazuri de sărăcie	Colaborează cu asistentul social
Resurse școlare	Planifică activități specifice programei	Limitat de spațiu și fonduri	Prioritizează cazurile cu risc

Concluzii

Limitele de competență ale profesorului consilier școlar sunt determinate de cadrul legal, pregătirea profesională, resursele disponibile, normele etice și necesitatea colaborării cu alți specialiști. Aceste limite nu sunt o slăbiciune, ci un cadru care asigură că elevii primesc sprijinul adecvat de la profesioniștii potriviți. Pentru a le depăși, este esențial ca sistemul educațional să investească în formarea continuă, să mărească numărul de consilieri (de exemplu, obiectivul de 10.000 de consilieri până în 2027, conform declarației Ministerului Educației) și să îmbunătățească resursele școlare. Astfel, consilierul școlar poate contribui eficient la bunăstarea elevilor, respectând limitele profesionale.

Bibliografie:

- ORDIN nr. 5.701 din 31 iulie 2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională
- <https://revistadeasistentaeducationala.blogspot.com/2016/06/rolul-consilierului-scolar-in.html>
- <https://www.edupedu.ro/ce-face-un-consilier-scolar-norma-didactica-si-noile-atributii-in-situatii-de-criza-sau-risc-consilierul-scolar-poate-intervenii-fara-acordul-de-parintelui/>
- <https://revistaprofesorului.ro/rolul-profesorului-si-al-managerului-scolar-in-activitatea-de-consiliere-si-management-al-carierii/>

⁶ Ibidem.

PERCEPȚIA ADOLESCENȚILOR ASUPRA BULLYING-ULUI ÎN MEDIUL ȘCOLAR

**Profesor consilier școlar dr. Tatiana-Gabriela MARINESCU,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Prahova, Ploiești**

Rezumat

Fie că acceptăm sau nu, bullying-ul este un fenomen omniprezent atât în școlile din țara noastră, cât și în școlile din alte țări. Acesta are fațete multiple și produce motive de îngrijorare în rândul cadrelor didactice, elevilor și familiilor lor. Cu toate demersurile întreprinse până în acest moment, se pare că nu s-a reușit să se stopeze acest fenomen. Cauzele, formele de manifestare sunt numeroase și diverse. În prezentul studiu-pilot ne propunem să analizăm percepția adolescenților asupra bullying-ului în mediul școlar. Informațiile obținute pot da o direcție în sensul reducerii bullying-ului și a efectelor pe care le produce la nivel individual și social, pot contribui la crearea unui mediu școlar sigur, favorabil învățării.

Cuvinte cheie: *adolescenți, bullying, mediu școlar.*

Abstract

Whether we accept it or not, bullying is an omnipresent phenomenon both, in schools in our country and in schools in other countries. It has multiple facets and raises concerns among teachers, students, and their families. Despite the measures taken so far, it seems that this phenomenon has not been successfully stopped. The causes and forms of manifestation are numerous and diverse. In this pilot study, we aim to analyze adolescents' perceptions of bullying in the school environment. The information obtained may provide direction in reducing bullying and its individual and social effects, contributing to the creation of a safe school environment conducive to learning.

Key words: *adolescents, bullying, school environment.*

Introducere

Una dintre cele mai stresante experiențe pentru un elev (copil sau adolescent) este aceea de a fi supus bullying-ului. La nivel național, statisticile sunt alarmante. Potrivit Organizației Salvați Copiii România, aproape 50% dintre elevi au fost victime ale bullying-ului în școli, 27% admit că au fost agresori, iar 8 din 10 elevi au asistat la o situație de bullying în școală.

Bullying-ul este „un comportament agresiv în care unii colegi (agresori) provoacă în mod deliberat vătămări psihologice, verbale sau fizice altor colegi, în mod repetat de-a lungul

timpului și în care există un dezechilibru de putere între victimă și agresor/agresori” (Kaltiala-Heino & Fröjd, 2011). În urma studiilor efectuate, aceiași autori menționau că dintre copiii și adolescenții de vârstă școlară, 10-20% sunt implicați frecvent în acte de bullying, fie ca victime, fie ca agresori, fie ambele ipostaze. La o analiză mai amănunțită s-a constatat că erau implicați mai des în acte de bullying băieții în comparație cu fetele, cei de vârstă mai mică în raport cu cei de vârstă mai mare.

Garrett (2003) afirma că bullying-ul manifestat în timpul adolescenței produce efecte serioase și negative. Victimele bullying-ului pot dezvolta simptome de stres psihologic care afectează funcționarea individului și creează disconfort (Arseneault, 2018). Din interviurile cu adolescenții agresori a reieșit că aceștia își aleg „victimele” dintre adolescenții pe care-i percep ca fiind anxioși, tăcuți, retrași, nesiguri și nefericiți (Blood, G.W. & Blood, I. M., 2004).

Îngrijorarea cu privire la fenomenul bullying în școli a crescut tot mai mult, mai ales că bullying-ul se manifestă acum între adolescenți și prin intermediul rețelelor de socializare care sunt utilizate în exces și în lipsa unui control parental (Horner, Asher & Fireman, 2015).

Având în vedere complexitatea acestui subiect în ceea ce privește varietatea cauzelor, formelor de manifestare, problemelor pe care le generează în timp ne-am propus ca în acest studiu-pilot să analizăm percepția adolescenților asupra bullying-ului în mediul școlar.

Participanți

În cadrul prezentului demers s-au selectat 50 de elevi din clasa a VIII-a (26 de fete și 24 de băieți), cu vârste cuprinse între 14-15 ani.

Instrumente de cercetare

În vederea atingerii scopului propus, special pentru acest studiu s-a elaborat un chestionar care a fost administrat adolescenților. Acesta a inclus 12 itemi, dintre care: 8 itemi subiectivi (cu răspuns deschis), 2 itemi cu alegere duală, 1 item semiobiectiv (cu răspuns scurt de completare) și 1 item cu alegere multiplă.

Rezultate

Pentru o mai bună înțelegere a modului în care se raportează adolescenții la bullying am optat pentru prezentarea rezultatelor în formă tabelară.

1. Bulling-ul este un comportament agresiv repetitiv, intenționat care presupune un dezechilibru de putere.	
Adevărat	78%
Fals	22%
2. Cu ce asociezi cuvântul „bullying”?	
frică/teamă	92%
agresivitate	82%

pericol	72%
neliniște	66%
tristețe	42%
stres	18%

3. Dacă bullying-ul ar fi o culoare, aceasta ar fi ...

roșu	70%
negru	28%
nu ar avea nicio culoare, uneori este invizibil	2%

4. Care sunt cele mai frecvente forme de manifestare a bullying-ului?

intimidarea	94%
cyberbullying-ul	88%
amenințarea	86%
umilirea	54%
excluderea	48%
tachinarea	44%
zvonurile	36%
minciunile	14%

5. Care sunt cauzele care conduc la bullying?

jocurile video cu conținut agresiv	100%
rețelele sociale	96%
filmele cu conținut violent	92%
mass-media	90%
colegii din clasă/școală	82%
grupul de prieteni	76%
problemele din familie	70%
bolile mintale	8%
traumele din copilărie	6%
lipsa preocupărilor pentru învățare/responsabilităților	2%

6. În opinia ta, cu ce probleme se confruntă un adolescent afectat de bullying?

dificultăți la învățătură	92%
absenteism școlar	74%
izolare socială	66%
fumat	32%
consum de droguri	18%
abandon școlar	12%
consum de alcool	2%
gânduri/gesturi suicidare	2%

7. Ce ar trebui să facă un adolescent aflat într-o situație de bullying?

să vorbească cu părinții	86%
să-i spună doamnei diriginte	82%
să vorbească cu un prieten	74%
să ignore agresorul	72%
să răspundă cu aceeași monedă	46%
să evite agresorul	30%
să vorbească cu agresorul	22%

8. Care sunt motivele pentru care adolescenții nu raportează bullying-ul?	
teama de consecințe	100%
rușine	70%
excludere dintr-un grup	64%
dorința de a fi acceptat într-un grup	46%
teama de a nu fi crezut	36%
9. Ai fost vreodată în postura de „victimă” a bullying-ului în mediul școlar?	
Uneori	60%
Deseori	36%
Deloc	4%
10. Dacă ai fost „victimă” a bullying-ului, ai vorbit cu cineva despre situația ta?	
da	45,83%
nu	54,17
11. Dacă ai avea o baghetă magică, ce ai face pentru a dispărea bullying-ul în școli?	
amenajarea unor spații recreative în școală și curtea școlii	74%
vizionarea unor filme/emisiuni educative	10%
participarea la activități de voluntariat	8%
implicarea în proiecte educaționale	6%
responsabilizarea agresorilor	2%
12. Ce mesaj ai transmite adolescenților despre bullying?	
„Stop bullying!”	72%
„Bullying-ul rănește!”	12%
„Bullying-ul nu este acceptat!”	8%
„Bullying-ul nu este o soluție!”	6%
„În atitudine împotriva bullying-ului!”	2%

Discuții

Așa cum se poate constata, 78% dintre adolescenți sunt familiarizați cu definiția bullying-ului, ceea ce înseamnă că în cadrul activităților organizate la nivel de școală s-a insistat pe acest subiect. Cu toate acestea, există și adolescenți care nu știu la ce se referă termenul mai exact. În mintea adolescenților, bullying-ul nu este asociat doar cu un cuvânt, ci cu două sau chiar mai multe cuvinte. Astfel, realizăm că bullying-ul inspiră frică, agresivitate, pericol și neliniște. În viziunea adolescenților, culoarea predominantă a bullying-ului este roșu poate și pentru că într-o lumină negativă, culoarea poate trimite la agresivitate sau furie. De asemenea, bullying-ul mai poate avea culoarea negru care se traduce prin izolare, sentimente de tristețe. O singură adolescentă a menționat că uneori, bullying-ul deși este prezent, poate fi invizibil. Deși agresorul nu se lasă să se înțeleagă că avem de-a face cu o situație de bullying, victima poate suferi în tăcere.

În opinia lor, cele mai frecvente forme de manifestare a bullying-ului sunt intimidarea, cyberbullying-ul, amenințarea și umilirea. Luând în considerare timpul alocat de către unii

dintre adolescenți pe rețelele de socializare este de înțeles de ce cyberbullying-ul ocupă un procentaj atât de ridicat (88%). De cele mai multe ori bullying-ul din viața reală este transferat în mediul online. Peste 70% dintre adolescenți sunt de părere că principalele cauze care conduc la bullying sunt: jocurile video cu conținut agresiv, rețelele sociale, filmele cu conținut violent, mass-media, colegii din clasă/școală, grupul de prieteni și problemele din familie. Toate acestea pot influența comportamentul unei persoane, acționând independent sau în orice alte combinații. Un procentaj mai mic consideră ca fiind posibile cauze și bolile mintale, traumele din copilărie și lipsa preocupărilor pentru învățare/responsabilităților.

Din acest studiu-pilot mai aflăm că există o serie de probleme destul de serioase cu care se confruntă un adolescent afectat de bullying, mai precis: întâmpină dificultăți la învățatură, absentează de la școală, se (auto)izolează. Unii pot dezvolta comportamente indezirabile (fumat, consum de droguri/de alcool) sau, în cel mai rău caz, pot abandona școala. Un singur adolescent a adus în discuție o situație extremă, anume existența gândurilor/gesturilor suicidare, trăgând astfel un semnal de alarmă. Să nu uităm că astfel de cazuri au fost prezentate prin intermediul mass-mediei.

Adolescenții consideră că atunci când cineva se află într-o situație de bullying cel mai indicat ar fi să vorbească cu părinții, cu doamna dirigintă, cu un prieten. Totodată, ignorarea/evitarea agresorului poate fi o soluție. Există un procent destul de ridicat (46%) care „ar răspunde cu aceeași monedă” într-o astfel de situație. Și așa se confirmă ideea potrivit căreia „agresorul a fost cândva victimă”. Cu toate acestea, deși adolescenții știu ce comportament să adopte, nu raportează bullying-ul pentru că, fie se tem de consecințe (100%), fie că le este rușine sau că sunt excluși dintr-un anumit grup. Demne de luat în calcul sunt și celelalte două motive evidențiate, mai precis dorința de a fi acceptat într-un grup și teama de a nu fi crezut.

Dintre cei 50 de respondenți, 60% au fost „uneori” în postura de victimă, 36% s-au aflat „deseori” în această postură. Unii au preferat să vorbească cu cineva despre situația lor (45,83%), alții au ales tăcerea (54,17%). Doar doi adolescenți au declarat că nu au fost victime ale bullying-ului în mediul școlar. În cadrul acestui studiu-pilot, au fost identificate și câteva soluții care ar contribui la stoparea bullying-ului. Dintre acestea, soluția optimă (74%) este cea care se referă la amenajarea unor spații recreative în școală sau în curtea școlii.

În final, adolescenții au transmis mesaje egalilor lor despre bullying. Mesajul care a reținut atenția noastră este: „Stop bullying!”, un mesaj simplu, dar foarte relevant, care inspiră și accentuează ideea de a pune capăt acestui fenomen.

Concluzii

Prin acest studiu-pilot am prezentat modul în care adolescenții percep bullying-ul în mediul școlar. Am dorit să avem și punctul lor de vedere pentru a înțelege acest fenomen și din perspectiva lor. Un lucru e cert: bullying-ul există și evoluează în pas cu vremurile. Noile tehnologii, rețelele sociale, telefoanele mobile inteligente, internetul au deschis noi oportunități de manifestare a bullying-ului. Așa a apărut cyberbullying-ul.

Analiza datelor ne-a permis să aflăm că sunt mulți adolescenți care au experimentat bullying-ul, dar sunt și câțiva adolescenți care nu s-au aflat niciodată în postura de „victimă”. Într-un studiu viitor rămâne de cercetat ce anume a contribuit la acest ultim aspect. De asemenea interesant ar fi de elaborat profilul „adolescentului agresor” și profilul „adolescentului victimă”.

În paralel, este necesar să intervenim și să dezvoltăm strategii eficiente pentru a combate bullying-ul și consecințele pe care le poate avea asupra victimei. Apreciem că intervențiile ar trebui să se concentreze nu doar pe limitarea/stoparea bullying-ului, ci și pe sprijinirea victimelor pentru a putea face față situației experimentate. Mai mult, ar fi indicat ca intervențiile să se facă de la o vârstă fragedă pentru a preîntâmpina producerea unor astfel de comportamente. Un studiu longitudinal realizat în urma intervenției ar stabili eficiența sa.

Bibliografie

1. Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, 59 (4), 405-421.
2. Blood, G.W., & Blood, I. M. (2004). Bullying in Adolescents Who Stutter: Communicative Competence and Self-Esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 69-79.
3. Garrett, A. (2003). *Bullying in American schools: Causes, preventions, interventions*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
4. Horner, S., Asher, Y., & Fireman, G.D. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 49, 288-295.
5. <https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/2023-11/studiu-pest-un-sfert-dintre-copii-au-fost-agresori-jumatate-spun-ca-au-fost-victime-ale-bullying-ului.pdf>
6. Kaltiala-Heino, R., & Fröjd, S. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 2, 37-44.

METODE INOVATIVE PENTRU EXPLORAREA ASPIRAȚIILOR/VISURILOR ELEVILOR ADOLESCENȚI

**Prof. consilier școlar Gabriela Roxana BLAJ – Centru Județean
de Resurse și Asistență Educațională Brașov**

Rezumat

Visurile sunt forța motivațională cea mai înaltă, care ar trebui să stea la baza procesului educațional. Perioada adolescenței este marcată de numeroase transformări fizice, emoționale și cognitive, care contribuie la formarea identității personale. În acest context, visurile și obiectivele joacă un rol esențial, deoarece oferă tinerilor un sens al direcției, al scopului și al valorii proprii persoane. În cadrul activității de consiliere psihopedagogică, explorarea visurilor adolescenților este esențială pentru a sprijini autocunoașterea, motivația și orientarea în carieră.

Cuvinte cheie: adolescență, visuri, aspirații, valori, consiliere psihopedagogică, explorare vocațională, identitate personală, metode inovative., autocunoaștere, dezvoltare socio-emoțională, obstacole percepute, resurse personale, motivație intrinsecă

Summary

Dreams are the highest motivational force, which should be the basis of the educational process. The period of adolescence is marked by numerous physical, emotional and cognitive transformations, which contribute to the formation of personal identity. In this context, dreams and goals play an essential role, as they give young people a sense of direction, purpose and self-worth. In psycho-pedagogical counseling activity, exploring adolescents' dreams is essential to support self-knowledge, motivation and career guidance.

Keywords: adolescence, dreams, aspirations, values, psycho-pedagogical counseling, vocational exploration, personal identity, innovative methods, self-knowledge, socio-emotional development, perceived obstacles, personal resources, intrinsic motivation

INTRODUCERE

“Care e visul tău?” este cea mai importantă întrebare din lume pentru un adolescent, pentru că toate lucrurile importante încep cu un vis. Dar, din păcate, această întrebare li se adresează mult prea rar. La vârsta de 12-16 ani, adolescenții încep să se întrebe „Cine sunt?”,

„Ce îmi place cu adevărat? ”, „Ce vreau să devin? ”. Formularea unor visuri, fie ele legate de carieră, pasiuni sau viața personală, contribuie la:

- **Stimularea motivației interne** – Un tânăr care are un scop clar este mai motivat să depună efort și să învețe.
- **Dezvoltarea responsabilității personale** – Stabilirea și urmărirea unor obiective antrenează disciplina și perseverența.
- **Îmbunătățirea stimei de sine** – Progresul către un vis personal întărește încrederea în forțele proprii.
- **Prevenirea comportamentelor de risc** – Adolescenții care au o viziune clară asupra viitorului sunt mai puțin predispuși la abandon școlar, consum de substanțe sau comportamente autodistructive.

În plus, visurile adolescenților reflectă mediul în care trăiesc: familia, școala, influențele sociale și culturale. Prin urmare, este vital ca aceștia să fie susținuți în explorarea aspirațiilor lor, nu judecați sau descurajați. Un cadru educațional care promovează dialogul deschis, empatia și ghidarea practică poate transforma aceste visuri în obiective realizabile.

Școala reprezintă unul dintre cele mai importante medii de formare pentru copii și adolescenți, nu doar în plan academic, ci și în plan personal și social. În această perioadă de tranziție, în care elevii își construiesc treptat identitatea și încep să își definească direcțiile de viitor, *rolul profesorilor este esențial în cultivarea și susținerea aspirațiilor personale ale elevilor*. Printr-o abordare empatică, deschisă și orientată spre elev, profesorii pot deveni factori de influență pozitivă majoră, care inspiră și susțin adolescenții în drumul lor spre împlinirea visurilor personale.

METODE INOVATIVE ÎN CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ

În cadrul consilierii psihopedagogice, explorarea visurilor adolescenților este esențială pentru a sprijini autocunoașterea, motivația și orientarea în carieră. Abordarea temei privind explorarea visurilor elevilor adolescenți este relevantă la această vârstă (12-15 ani) din perspectiva perioadei de tranziție spre liceu, dar și a consolidării identității personale.

Câteva dintre metodele eficiente utilizate pentru a ajuta elevii să-și descopere și să-și clarifice visurile și aspirațiile personale sunt:

1. Jurnalul visurilor (Dream Journal)

Descriere: Elevii țin un jurnal în care scriu, desenează sau notează visurile și dorințele lor legate de viitor, fie personal, fie profesional.

Scop: Încurajează introspecția, clarificarea valorilor și exprimarea liberă.

Aplicare: Săptămânal, ca exercițiu individual, urmat de discuții de grup (opțional).

Tehnica „Scrisoare către mine în viitor”

Descriere: Elevii scriu o scrisoare adresată lor înșiși, la 5 sau 10 ani în viitor, în care descriu cum își imaginează viața.

Scop: Activează gândirea pe termen lung și vizualizarea obiectivelor.

Aplicare: Utilizată în ateliere de dezvoltare personală sau sesiuni de consiliere individuală.

Interviul vocațional/proiectiv

Descriere: Consilierul îi pune întrebări deschise de tip:

„Ce ți-ar plăcea să faci când vei fi adult?”

„Dacă ai avea o baghetă magică, cum ar arăta viața ta peste 10 ani?”

Scop: Identificarea motivațiilor interne și a dorințelor ascunse.

Aplicare: În consilierea individuală sau semistructurată.

Colajul visurilor (Dream Collage / Vision Board)

Descriere: Elevii creează colaje din reviste, imagini, desene sau cuvinte care simbolizează visurile lor.

Scop: Exprimare creativă, vizualizare și motivare.

Aplicare: În sesiuni de grup sau ateliere tematice.

Scenariul vieții ideale („Ziua perfectă”)

Descriere: Elevii descriu în detaliu o zi ideală din viața lor de adult.

Scop: Identificarea valorilor, dorințelor și priorităților personale.

Aplicare: Exercițiu scris sau verbal, individual sau în grup.

Metoda „Copacul vieții”

Descriere: Elevii desenează un copac cu rădăcini (valori, trecut), trunchi (prezent, puncte forte) și ramuri (visuri, obiective de viitor).

Scop: Integrarea trecutului, prezentului și viitorului într-o poveste personală coerentă.

Aplicare: Ideal pentru consiliere individuală sau ateliere creative.

Metoda C.O.P.I.L.

Descriere: C.O.P.I.L. este un acronim care ghidează un proces de explorare și încurajare a visurilor personale: C – Cunoașterea visului („Care este visul tău?”); O – Obstacole („Ce te împiedică să îți urmezi visul?”); P – Prieteni / Persoane de sprijin („Cine te-ar putea ajuta?”); I – Idei și pași mici („Ce ai putea face concret, chiar de azi, spre visul tău?”); L – Libertatea de a visa („Ai voie să visezi. Oricât de departe. Oricât de mult.”)

Scop: Încurajarea exprimării autentice și reflectarea asupra propriului viitor, dar și dezvoltarea încrederii în sine, a responsabilității și autonomiei

Aplicare: Sub formă de interviu ghidat (exercițiu scris sau discuție deschisă). Ca activitate de grup (fiecare elev își completează fișa C.O.P.I.L., apoi urmează o reflecție comună). Integrată într-o sesiune de consiliere vocațională. În combinație cu metode creative – colaj, desen, storytelling.

STUDIU DE CAZ

În cadrul unei activități de consiliere psihopedagogică de grup am aplicat metoda C.O.P.I.L. Obiective urmărite în cadrul activității au fost:

- ☞ identificarea și formularea unui vis personal autentic;
- ☞ reflectarea asupra obstacolelor percepute și resurselor personale;
- ☞ planificarea pașilor concreți spre atingerea visului;
- ☞ exprimarea dreptului de a visa și încrederea în sine.

Activitatea a început cu o discuție deschisă pornind de la întrebările: „Ce este un vis pentru voi?”, „Credeti că este important să ai visuri?”, „Care este diferența între vis și scop?”.

Apoi elevilor li s-a prezentat metoda C.O.P.I.L., prin explicarea celor cinci pași ai metodei:

C – Clarificarea și vizualizarea visului

O – Obstacole în calea visului: metoda contrastului mental

P – Pași mici care duc la realizarea visului

I – Inima bună: prietenii visului

L – Liniștea minții: inteligența pozitivă

În etapa următoare a activității, elevii au completat individual, în liniște, fișa de lucru “Fii COPIL cu visul tău!”. Apoi a urmat o discuție/reflecție în grup de 15-20 min, pornind de la întrebările: ”Cum v-ați simțit completând fișa?”, ”A fost ușor sau greu să-ți identifici visul?”,

”Ați descoperit ceva nou despre voi?”, dându-li-se posibilitatea elevilor să citească voluntar câte o parte din fișa lor.

În încheiere, se poate apela la un mesaj de încurajare („Ești destul. Ești capabil. Ai voie să visezi.”), iar elevii sunt invitați să scrie un mesaj de încurajare anonim pe o foaie și să îl lipească pe un panou sau să îl citească cu voce tare.

Pentru evaluarea activității se poate răspunde verbal la întrebările: „Pe o scară de la 1 la 5, cât de aproape simți că ești azi de visul tău?”; „Ce ai putea face să urci un punct pe această scară?”. Opțional, se poate crea un „Colț al visurilor” în clasă, unde fiecare elev își pune visul (anonim sau nu) pe un panou.

Unii consilieri școlari doresc să utilizeze această fișă de lucru atunci când elevii încep un ciclu școlar (ex. clasa a cincea) și să aibă discuția de final atunci când ei termină ciclul școlar respectiv (ex. clasa a opta). Metoda COPIL poate reprezenta baza unui întreg program de dream management, în care fișă de lucru “Fii COPIL cu visul tău!” poate fi un punct de plecare pentru multe alte activități.

CONCLUZII

Aceste metode pot fi adaptate în funcție de vârsta, nivelul de maturitate și contextul socio-cultural al elevilor. Consilierul joacă un rol esențial în a crea un spațiu de siguranță, empatie și încurajare pentru ca elevii să-și exploreze visurile în mod autentic.

Rolul consilierului școlar în explorarea visurilor elevilor este esențial, mai ales în perioada adolescenței, când identitatea personală și vocațională începe să se contureze. În acest proces, consilierul nu este doar un ghid, ci un însoțitor empatic care creează un spațiu sigur în care elevul își poate descoperi și exprima autentic visurile.

BIBLIOGRAFIE:

1. Brian Tracy – Goals!: How to Get Everything You Want – Faster Than You Ever Thought Possible (2003)
2. Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
3. Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation Intentions: Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503.
4. <https://mirelaoprea.com/fisa-de-lucru-copil/> (accesat la data 27.03.2025)

5. Oprea, Mirela (2020). Dream Management: Cum să te ajuți pe tine și pe ceilalți să-și urmeze visurile. București: Editura For You.
6. Chiș, Vasile (2005). Consiliere și orientare. Ghid metodologic pentru profesori diriginți și consilieri școlari. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
7. Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Hope, Dreams, and Goal-Setting in Adolescents. *Adolescent Medicine Clinics*, 18(3), 625–641.

TEHNOLOGIA ȘI EFECTUL EI ASUPRA COPIILOR

Serva-me, servabo te (Petronio) – Salvează-mă și te voi salva

logoped Elena PUGHINEANU C.S.C. Buhuși, jud.

Bacău

psiholog Maria ARCHIP, C.S.C. Buhuși, jud. Bacău

Rezumat

Astăzi ne bazăm din ce în ce mai mult pe A.I. Folosirea în exces a tehnologiei conduce la destabilizarea familiei (deși gadget-urile sunt instrumente necesare) prin reducerea capacității de a relaționa interuman și implicit lipsa dialogului.

O soluție pentru depășirea acestei stări de fapt ar fi limitarea timpului petrecut în fața ecranelor și înlocuirea cu alte modalități de relaxare și recreere în familie prin activități comune de plimbare în natură, lectură, sport. Pentru o bună sănătate fizică și mentală ar fi necesară o prevenție a unor comportamente indezirabile prin întărirea comportamentelor pozitive încă de la vârste fragede. Un viitor adult responsabil începe să se formeze odată cu instalarea autonomiei personale și achiziționarea abilităților/ deprinderilor pentru o viață independentă.

Neadaptarea la grădiniță și ulterior la școală devine o problemă generală a sistemului de învățământ care ar putea fi rezolvată prin efortul comun al părinților, cadrelor didactice și specialiștilor implicați.

Aspectele pozitive pe care digitalizarea le aduce ascund pericole „update„- ate la era tehnologizată în care trăim (bullying cybernetic, fake news etc.) și „crează„ așa numiți analfabeți funcționali, induși sau virtuali.

Cercetători din lumea din lumea întreagă au ajuns la concluzia că pentru un risc redus de a avea dificultăți sociale, emoționale, lingvistice și comportamentale accesul copiilor la tehnologie trebuie limitat , învățământul clasic integrat în „lumea digitală„.

Cuvinte cheie: tehnologie; exces; familie; interrelaționare; studiu de caz.

Summary

Today we rely more and more on A.I. Excessive use of technology leads to the destabilization of the family (although gadgets are necessary tools) by reducing the ability to relate interhumanly and implicitly the lack of dialogue.

A solution to overcome this state of affairs would be to limit the time spent in front of screens and replace it with other ways of relaxation and family recreation through joint activities of walking in nature, reading, sports. For a good physical and mental health, it would be necessary to prevent undesirable behaviors by strengthening positive behaviors from an early age. A responsible adult future begins to form with the installation of personal autonomy and the acquisition of skills/skills for an independent life.

Failure to adapt to kindergarten and later to school becomes a general problem of the education system that could be solved through the joint effort of parents, teachers and specialists involved.

The positive aspects that digitalization brings hide dangers, update, to the technological era in which we live (cybernetic bullying, fake news, etc.) and „create„ so-called functional, induced or virtual illiterate.

Researchers from all over the world have concluded that for a reduced risk of social, emotional, linguistic and behavioral difficulties, children's access to technology must be limited, the classical education integrated in the digital world.

Keywords:tehnology, excess, family, case study.

„Noua modă,, în noua ordine mondială , pe ce ne bazăm din ce în ce mai mult este A.I. Filmele S.F din trecut , care ne puneau imaginația la încercare , au trecut de pe ecran în realitate.

Tehnologia/gadget-urile ne dictează cum să trăim; până și bebelușii au tendința „de a da cu degetul” pe ecrane înainte de a folosi limbajul verbal și nonverbal.

Folosirea în exces a tehnologiei poate conduce la destabilizarea familiei, tot așa cum în trecut, plecarea în străinătate la muncă pentru a avea un trai mai bun a indus același fenomen.

Deși un instrument necesar de comunicare la distanță, telefonul/ tableta/ laptop-ul, prin utilizarea neadecvată, a cauzat lacune în relațiile umane sub aspect social și cognitiv.

Adulții se bucură că prichindeii asimilează rapid limba engleză de pe dispozitive uitând că limba maternă are întâietate (din experiența noastră profesională: beneficiarii din cadrul complexului nostru, inclusiv cei cu dizabilități, vorbesc întâi engleza apoi cu greutate româna- one,two...,yellow, blue, purple... etc.).

„Relația” calculator- copil este una de unilateralitate- nimeni nu îi corectează limbajul astfel încât se reduce capacitatea de a relaționa interuman și implicit capacitatea de a dialoga. Gadget-urile nu îi oferă afecțiune, nu îi dezvoltă abilitatea de a povesti și de a da frâu liber imaginației ci doar satisfacție imediată (de exemplu, în desenul animat „Clubul lui Mickey Mouse”, acesta face o pauză în așteptarea răspunsului copilului- chiar dacă acesta răspunde sau nu, este oricum felicitat- cel mic înțelegând astfel că deși nu depune efort -nu vorbește- a obținut o recompensă).

O soluție la îndemână ar fi limitarea timpului petrecut „butonând” și confiscarea dispozitivelor, dar ca prime modele, prin exemplul personal oferit de către părinți, aceștia nu pot interzice unui copil ceea ce ei însuși utilizează frecvent (studiu de caz I- din experiența noastră profesională: mama solicită consiliere psihologică și terapie logopedică pentru o adolescentă de 15 ani care „își petrece mult timp pe telefon, nu o mai ascultă, nu mai vorbește corect”; evaluările de specialitate și interviul au demonstrat că fiica imita comportamentul mamei, fapt confirmat de vocabularul și atitudinea acesteia). Pentru a preveni astfel de comportamente importantă este interacțiunea directă părinte-copil prin afecțiune, joc, comunicare ceea ce conduce la o dezvoltare normală și armonioasă astfel încât copilul să devină adultul responsabil de mâine. Prin înțelegerea mesajului, exprimarea empatiei, formarea unei personalități extrovertite, copilul devine capabil de a lua decizii singur și de a fi autonom.

Se știe din numeroase studii că expunerea prelungită cauzează sănătății copiilor: undele emise dăunează odihnei și activității cerebrale, se poate instala obezitatea, apare impulsivitatea, hiperkinetismul, autismul indus (studiu de caz II - din experiența noastră profesională: copil de 4 ani, nonverbal, hiperkinetic, impulsiv, diagnosticat cu TSA, odată ajuns sub tutela bunicii paterne care era „antitehnologie”, reușește să infirme diagnosticul inițial după doi ani de terapii). De ce toate acestea? Pentru că automatismele formate de dependență îi determină pe copii să aștepte ca totul să se obțină foarte facil, doar „la un click distanță” . Se pierde astfel candoarea copilăriei prin însingurare: jocurile tradiționale ale copiilor de altădată sunt înlocuite de jocurile violente de pe ecrane, realitatea virtuală ia locul realității fizice a mediului înconjurător (aerul, apa și soarele nu mai sunt preferate pentru joacă sau observarea transformărilor din natură, a micilor vietăți etc.- ci încăperile luminate artificial și informațiile seci ce nu transmit nicio emoție, niciun sentiment).

Cadrele didactice și părinții se plâng de neadaptarea copiilor la programul grădiniței/ școlii, lipsa concentrării și a atenției (plictis), schimbărilor bruște de comportament și atitudine, randament școlar scăzut, chiar abandon (studiu de caz III - din experiența noastră profesională: un copil de 7 ani la clasică întrebare legată de meserii a răspuns: „Vreau să mă fac <<gamer>> când voi fi mare, nu mai vreau să merg la școală ci vreau să fac repede mulți bani). Apariția

unor noi „profesii” : influencer, blogger, vlogger- vânzători de iluzii și himere- influențează negativ scara valorilor minimalizând conceptul „ai carte, ai parte”.

Pentru copiii mai mari și adolescenți pericolul din spatele ecranelor este prezent prin expunerea vieții personale și imposibilitatea de a verifica identitatea reală a prietenilor virtuali, a informațiilor oferite de aceștia, (bullying cybernetic), a știrilor false și a reclamelor agresive. O altă amenințare a noii tehnologii este dispariția scrisului de mână conștient, înlocuit de tastare, folosirea emojiilor/emoticoanelor (ne amintește de scrierea egipteană veche, hieroglifică) , a limbajului dactilografiat (bn.,vn.,omg. etc.) , limitarea dorinței de a citi și incapacitatea de a înțelege mesajul transmis prin lectură (din experiența noastră profesională: audiobook-ul, inițial instrument necesar persoanelor cu deficiențe vizuale, a devenit preferat de către copiii de 6-7 ani pentru că sunt scutiți de efortul de a desluși tainele literelor).

(Exemplu: „Ghicește povestea după emoji”)



(„ Ursul păcălit de vulpe”)

Conștientizăm că nu putem trăi fără tehnologie (de exemplu a devenit absolut necesară acum în medicină) însă nu trebuie să ne lăsăm conduși fără discernământ de aceasta ci să o utilizăm doar ca instrument de lucru și mult mai puțin ca mijloc de destindere. Tendința este de a digitaliza toate domeniile inclusiv învățământul, însă, statele nordice și alte țări europene , după ani de experiență, au ajuns la concluzia că în procesul de educație accesul la aceste dispozitive trebuie limitat și chiar eliminat.

Subliniem faptul că rolul parental nu poate fi substituit de niciun gadget oricât de performant ar fi, conversațiile și activitățile comune din familie conduc la reducerea timpului petrecut în mod individual pe dispozitive. O dată instalată așa numita dependență mutuală, comportamentul inadecvat este mai greu de schimbat decât de prevenit.

Părinții nu trebuie să uite că în ciuda oboselii acumulate la serviciu, a treburilor casnice care par să nu se mai termine, copilul nu trebuie uitat în fața televizorului, a telefonului sub impresia că este cuminte deoarece riscă un autism virtual. El trebuie implicat activ în treburile gospodărești (din experiența noastră profesională: copil de 5 ani înscris în cadrul complexului nostru la grupa dizabilități cu diagnosticul de Întârziere în dezvoltarea globală, deși provenit din mediul rural își petrecea timpul liber doar în casă, hiperprotecția mamei limitând dezvoltarea cognitivă, psihică și fizică; în urma consilierii copilul a primit ca primă sarcină hrănirea păsărilor de curte fapt care i-a provocat o mare bucurie; ulterior creșterea graduală a numărului de sarcini și stimularea intelectuală au condus la integrarea cu succes într-o școală de masă).

„Puterea de a fi tu însuși într-o lume care încearcă în permanență să te schimbe este una dintre cele mai mari realizări din viața ta ”

Studiu de caz II

Datele cazului :

L.D-P al doilea copil al familiei în vârstă de 4 ani este înscris la C.S.C.-regim ambulator pentru terapie logopedică la indicațiile medicului de familie, prezentând întârziere în achiziționarea limbajului.

După primele ședințe de logopedie părinții sunt îndrumați către medicul neuropsihiatru infantil deoarece copilul prezenta agitație psihomotorie, atenție și concentrare deficitare, limbaj expresiv și receptiv necorespunzător vârstei (datorat accesului nelimitat la televizor și telefon, negat inițial de către părinți)

În urma consultului medical de specialitate primește următoarele diagnostice:

Tulburare de spectru autist

Tulburare de dezvoltare globală

Tulburare hiperkinetică

Anamneza :

Sarcina cu evoluție normală, naștere naturală fără probleme. Copilul nu prezenta boli semnificative, din punct de vedere somatic - dezvoltare normală.

Ancheta socială :

Familia este constituită din patru membri:

mama în vârstă de 33 de ani- casnică, tatăl în vârstă de 36 de ani, fără ocupație stabilă, sora - elevă în clasa a șaptea.

Condițiile de locuit sunt modeste (în mediul rural).

Nivelul scăzut de instruire al părinților a influențat dezvoltarea copilului, acesta nu verbaliza manifestându-și nevoile și dorințele doar țipând , plângând, trântindu-se.

Condițiile de igienă psihică erau necorespunzătoare, neavând cine să se ocupe în mod serios de copil. Părinții lipseau mult de acasă (erau zilieri) și nu îi acordau atenția necesară, acesta rămânea de cele mai multe ori în fața televizorului sau cu sora mai mare în vârstă de 14 ani care își rezolva temele pentru școală, ignorându-l. În absența unei comunicări directe, mediul familial s-a dovedit a fi unul nefavorabil, nestimulativ pentru copil, interrelaționarea părinte-copil fiind deficitară.

Observații logopedice și psihologice/ diagnostic/ evoluție

Părinții au avut intenția să îl înscrie la grădinița de masă din sat dar copilul nu a fost acceptat (motivul oficial fiind acela „că nu mai sunt locuri,,) dar din spusele acestora, motivul real a fost diagnosticul copilului. Având diagnosticele mai sus menționate, logopedul a sugerat înscrierea minorului în cadrul C.S.C.-grupa dizabilități. Prin preluarea de către echipa pluridisciplinară a centrului formată din educator, logoped, psiholog, kinetoterapeut s-a realizat primul contact al copilului cu un cadru organizat de tip educațional, în care s-a urmărit asigurarea unor condiții echilibrate necesare formării și dezvoltării psihomotrice normale, o corectă ambianță a colectivului instituțional.

Procesul educativ combinat cu terapiile de specialitate au durat aproximativ doi ani. Prin obiectivele stabilite s-a urmărit diminuarea și combaterea hiperkinetismului (stat pe scaun, poziționarea pieselor pe incastre, focalizarea atenției cel puțin 5 minute), ameliorarea /eliminarea comportamentelor neadecvate (în prima fază copilul a prezentat un comportament opoziționist care interfera cu activitatea din clasă/ cabinete, manifestat prin accese de plâns și accese de furie, țipete, trântit, negativism; reciprocitatea socială și emoțională fiind minimă,

stabilirea și dezvoltarea unor relații de prietenie cu persoanele din jur a fost inițial deficitară). Ulterior, prin exerciții demonstrative repetate, copilul a început să verbalizeze, exprimând prin limbaj ceea ce dorește sau are nevoie. Concomitent s-a lucrat pentru dobândirea deprinderilor de autoservire/ autonomie personală (să mănânce/ să bea singur, să se spele pe mâini, să folosească corespunzător toaleta), a gesturilor de interacțiune socială (să realizeze contact când este strigat, să salute spontan, să îndeplinească cerințele, să se joace adecvat cu ceilalți copii) și a realizării unei comunicări eficiente (înțelegerea unui mesaj, denumirea obiectelor, sortare după criterii etc.). Atenția și interesul au fost inegale și fluctuante, capacitatea de concentrare redusă; interacționa puțin cu colegii, nu-i plăcea lucrul în echipă preferând activitățile individuale cu tendință de izolare (când nu îi convenea ceva împingea sau smulgea jucăriile/lucrurile din mâna altor copii fără să ceară voie). Activitățile s-au desfășurat, de cele mai multe ori, cu ajutor suportiv și încurajări verbale. Stimularea cognitivă și de limbaj a avut succes abordând jocul de rol și jocuri tematice, imitarea verbală și nonverbală, „citirea”, pe imagini.

Colaborarea cu familia a fost la început dificilă, părinții fiind reticenți la orice recomandare primită. După plecarea acestora la muncă în străinătate, copilul a rămas în grija bunicii paterne. Având o mentalitate de educare a copilului de tip „arhaic”, și fiind „antitehnologie”, aceasta a fost mult mai receptivă la sugestiile oferite și adevăratele nevoi ale copilului. La început copilul părea a fi selectiv cu mâncarea (prefera doar pâine și morcov). În momentul în care bunica i-a diversificat alimentația în mod corespunzător vârstei, selecția alimentară a dispărut. Copilul a fost supravegheat permanent, a fost implicat în activități gospodărești ușoare, i s-a format o rutină zilnică. Datorită familiarizării cu programul clasei, a regulilor și a limitelor impuse, continuate și în plan familial s-a produs o schimbare majoră pozitivă în comportament.

Benefic a fost și contactul părinților cu străinătatea care le-a schimbat acestora concepția despre relația lor cu proprii copii și le-a lărgit perspectiva de a privi familia, educația, viața în general

(apropierea dintre membrii familiei primează și nu doar banii).

Concluzii

L.D-P a demonstrat că a achiziționat noțiunile predate și nu a mai avut dificultăți de reactualizare a cunoștințelor dobândite, a înregistrat progrese majore în aria exprimării verbale, a deprinderilor de scriere-citire-calcul matematic, autoservirii, autonomiei personale, a socializării, interacțiunii cu colegii, modelarea comportamentală realizându-se prin întărirea comportamentelor pozitive.

Copilul a infirmat diagnosticul inițial, T.S.A-ul fiind de fapt un pseudoautism prin nestimulare și s-a dovedit a fi un „burete-aspirator de informații”, cu evoluție spectaculoasă ce a condus la integrarea cu succes în învățământul de masă.

Teme de reflecție:

Tu cât ai rezista fără tehnologie?

Tu ce alegi pentru copilul tău ?

Bibliografie:

1. Studiu : „Utilizarea excesivă a tehnologiei , asociată cu o stare de bine redusă în rândul copiilor
2. Studiu : Românii consideră că utilizarea excesivă a tehnologiei și internetului reprezintă cea mai mare primejdie la adresa copiilor
3. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statical manual of mental disorders*(5thed.)
4. *Psihologia copilului*. Emil Verza Ed. Trei (2017)
5. *Psihologia vârstelor*. Tincuța Crețu Ed. Polirom (2016)

INTERNETUL, INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ȘI VIAȚA ZILNICĂ LA ELEVII DE CLASA A VII-A

**Profesor pentru educație timpurie: Mihaela-Alexandra SABAREZE,
Grădinița cu P.P. nr.8., Brașov**

Identificarea diferențelor dintre realitatea din mediul online și realitatea cotidiană.

Formularea a două sau trei argumente pro sau contra folosirii inteligenței artificiale în școală / viața personală.

Lucrarea în echipă pentru a construi o listă de argumente într-o dezbatere.

Exprimarea punctului de vedere într-o dezbatere, respectând opiniile celorlalți.

Completarea unei fișe de reflecție personală despre relația subiectului: elev în clasa a VII-a cu rețelele sociale sau cu „inteligența artificială”.

Recunoașterea unor pericole sau riscuri asociate cu utilizarea neinformată a ChatGPT-ului sau a altor aplicații care utilizează inteligența artificială.

Metode și procedee: Conversația, Exercițiul, Expunerea, Observația, Explicația, Dezbaterea.

Mijloace didactice și resurse educaționale digitale: Tabla, prezentare Power Point, fișă-poster fișe de lucru.

Această temă a fost abordată la o clasă de a VII-a, având un număr de 28 de elevi, prezenți.

Concluzii:

Felul în care ne raportăm la tehnologie, la rețelele sociale și la ce postăm sau consumăm online face parte din cine suntem noi la acel moment, ne definește.

Alegerile pe care le facem influențează nu doar ceea ce gândim despre ceilalți, ci și cum ne vedem pe noi înșine.

Da, este bine să le folosim pentru „taskurile” obișnuite: pentru cererea unor informații suplimentare la diverse lecții, adaptarea unor texte din limbă străină în limba română, asistenții virtuali, asistenții Google.

Elevii, cuprinși cu vârsta între 13-14 ani, susțin următoarele:

Utilizează ChatGpt pentru rezolvarea temelor care nu sunt de interes pentru ei și nu fac sens pentru ei în acel moment. Au încredere totală în corectitudinea informațiilor doar dacă nu îi interesează subiectul deloc. Materia nu prezintă interes pentru ei, implicit tema.

Și-ar dori roboți în locul unor cadre didactice, motivând că sunt speriați și intimidati de către aceștia, preferând interacțiunea cu niște profesori incapabili de emoții, referire făcându-se la roboți decât cu profesori care emană emoții negative.

Conform studiilor de specialitate, Inteligența artificială poate consolida învățarea, dacă instrumentele folosite sunt croite să îi asiste pe elevi, nu să le ofere direct soluții, dacă întrebările adresate sunt concise și cât mai clar formulate.

Elevii nu aleg rețelele sociale, internetul, ChatGpt-ul pentru ce este cu adevărat important pentru ei și pentru ceea ce face sens calității vieții lor:

Pentru a urma un plan nutriționist, un stil de viață mai sănătos, pentru a excela într-un domeniu dorit și-ar dori să vorbească cu un om care a trecut prin acest proces.

Își doresc un om care să le povestească întreg procesul: de la obiectivul propus la rezultatul final, la obiceiurile zilnice, Își doresc un exemplu uman de urmat.

Deci, pentru ceea ce este cu adevărat important pentru ei, își doresc interacțiunea umană.

Inteligența artificială, nu are creativitate, poate da erori atâta timp cât nu te pricepi să formulezi întrebarea corect din punct de vedere al algoritmilor lui de căutare.

Există un risc mare pentru dezvoltarea elevilor dacă învățarea lor devine dependentă de inteligența artificială.

Inteligența artificială, nu are originalitate, emoție, empatie, creativitate.

Atenție însă...

Este important să știm că inteligența artificială este un ajutor și nu o soluție completă.

Este necesar să știm când este etic să-l utilizăm și când nu, mai ales când vine vorba de teme, examene sau evaluări.

Summary

Identifying the differences between online reality and everyday life reality.

Formulating two or three arguments for or against the use of artificial intelligence in school /personal life.

Working in a team to build a list of arguments in a debate.

Expressing one's point of view in a debate, respecting the opinions of others.

Completing a personal reflection sheet about the relationship of the subject: 7th grade student with social networks or artificial intelligence.

Recognizing some dangers or risks associated with the uninformed use of ChatGPT or other applications that use artificial intelligence.

Methods and procedures: conversation, exercise, exposition, observation, explanation, debate.

Teaching aids and digital educational resources: Blackboard, Power Point presentation, poster-sheet, worksheets.

This theme was addressed in a 7th grade class, with 28 students present.

Conclusions:

The way we relate to technology, social networks and what we post or consume online is part of who we are at that moment, it defines us.

The choices we make influence not only what we think about others, but also how we see ourselves.

Yes, it is good to use them for the usual "tasks": for requesting additional information for various lessons, adapting foreign language texts into Romanian, virtual assistants, Google assistants.

The students, aged 13-14, claim the following:

They use ChatGpt to solve homework that is not of interest to them and does not make sense to them at that moment. They have total confidence in the correctness of the information only if they are not interested in the subject at all. The subject is not of interest to them, implicitly the homework.

They would like robots instead of teachers, citing that they are scared and intimidated by them, preferring to interact with teachers incapable of emotions, referring to robots rather than teachers who emanate negative emotions.

According to specialized studies, artificial intelligence can strengthen learning if the tools used are tailored to assist students, not to directly offer them solutions, if the questions asked are concise and as clearly formulated as possible.

Students do not choose social networks, the internet, ChatGpt for what is truly important to them and for what makes sense for the quality of their lives:

To follow a nutritional plan, a healthier lifestyle, to excel in a desired field, they would like to talk to a person who has gone through this process and has more experience.

They want a person who can tell them the entire process: from the proposed objective to the final result, to daily habits, They want a human example to follow.

So, for what is really important to them, they want human interaction.

Artificial intelligence, has no creativity, can give errors as long as you do not know how to formulate the question correctly in terms of its search algorithms.

There is a great risk to the development of students if their learning becomes dependent on artificial intelligence.

Artificial intelligence, has no originality, emotion, empathy, creativity.

Be careful though...

It is important to know that artificial intelligence is an aid and not a complete solution.

It is necessary to know when it is ethical to use it and when not, especially when it comes to homework, exams or assessments.

Etapele lecției	Obiective operaționale	Conținut instructiv educativ	Metode și procedee	Mijloace	Evaluare	Durată
1.Moment organizatoric		Salutul Prezentarea cadrului didactic Pregătirea materialelor				1 min
2.Captarea atenției	Identificarea diferențelor dintre realitatea din mediul online și realitatea cotidiană	Astăzi ne uităm puțin la cum trăim într-o lume unde online-ul pare la fel de real ca lumea de afară. Dar este chiar așa? Aș vrea să vă gândiți la următoarele întrebări: Tot ce vedem pe rețelele sociale este adevărat? Poate cineva să arate perfect online, dar să nu fie deloc așa în realitate?	Conversația		Aprecierea răspunsurilor	5 min

3. Anunț a- rea temei și a obiectiv e- lor		La fel și în cazul inteligenței artificiale. Ați auzit sau poate chiar ați făcut o temă cu ajutorul inteligenței artificiale. Dar... este corect? Este în regulă să semnăm cu numele nostru ceva ce nu am scris noi? Astăzi vom discuta împreună despre aceste dileme și vom vedea cum ne influențează deciziile noastre online viața reală.	Expunerea			1 min
4. Dirijarea învățării	Formulează minim două, maxim trei argumente pro sau contra folosirii inteligenței artificiale în școală / viața personală. Lucrează în echipă pentru a construi o listă de argument	Ați folosit vreodată inteligența artificială și dacă da, la ce anume? Știți unde este folosită mai exact inteligența artificială? Exemple simple de inteligență artificială pe care elevii îl folosesc deja: Asistenții virtuali (Siri, Alexa, Google Assistant) ChatGPT – pentru explicații, teme, idei Recomandările din YouTube, Netflix, TikTok Aplicațiile de traducere și corectare gramaticală	Expunere Conversații Explicația	Prezent a re Power Point Fișă de lucru individuală	Aprecierea răspunsurilor	20 min

	e într-o dezbatere. Completează o fișă de reflecție personală despre relația sa cu rețelele sociale sau inteligența artificială. Recunoaște pericolele sau riscurile asociate cu utilizarea neinformată a tehnologiilor.	Filtrele de pe Instagram / Snapchat Jocurile video care „învață” stilul jucătorului Inteligența artificială a divizat opinea publică: unii pentru, unii contra Voi ce părere aveți? Hai deți să citim două opinii diferite Dupa ce citim opinii, veți primi câte o fișă. Se citesc câteva dintre răspunsurile elevilor.				
5. Fixarea noilor conținuturi	Lucrează în echipă pentru a construi o listă de argumente într-o dezbatere.	Se afișează la panou o fișă de lucru frontal. Sarcina de lucru: Gruparea răspunsurilor anterioare în argumente pentru și respectiv împotriva utilizării inteligenței artificiale în școală și viața personală. Se completează fișa cu răspunsurile elevilor.	Explicația Conversației	Fișa de lucru poster	Aprecierea răspunsurilor	10 min

7.Asigurarea Feedback-ului	Formulează minim două, maxim patru argumente pro sau contra folosirii inteligenței artificiale în școală / viața personală. Lucrează în echipă pentru a construi o listă de argumente într-o dezbatere.	Cadrul didactic împarte clasa în echipe de câte patru. Fiecare echipă va avea câte o fișă în care să noteze argumente pentru și respectiv împotriva în funcție de solicitarea cadrului didactic. După ce fiecare echipă a finalizat de completat fișa, elevii își împărtășesc opiniile, realizând o scurtă dezbatere asupra subiectului zilei.	Conversația a Dezbateri a	Power Point Fișă de lucru pe echipe	Aprecieră răspunsurilor	11 min
8.Evaluarea finală		Cadrul didactic va face aprecieri individuale și colective referitoare la derularea lecției .			Evaluarea finală	1 min
9.Încheierea lecției		Salutul final				1 min

STIMA DE SINE ȘI MODUL DE COMPORTAMENT – PERSPECTIVE ASUPRA GRUPULUI ȘCOLAR

Profesor consilier școlar Mirela IORDACHE

CJRAE Brașov

Lucrarea investighează influența stimei de sine asupra comportamentului, cu accent pe mediul școlar. Stima de sine este prezentată ca fiind influențată de valorizarea socială și de apartenența la grupuri, având atât o componentă stabilă, cât și una modelată de relațiile interpersonale. Persoanele cu stimă de sine scăzută tind să manifeste conformism, susceptibilitate la influențe externe și retragere socială, în timp ce cele cu stimă de sine ridicată caută validare și pot manifesta comportamente defensive sau dominante în anumite situații. În cadrul școlar, elevii cu stimă de sine pozitivă sunt mai implicați, empatici și echilibrați, în contrast cu cei care au o stimă de sine scăzută, care evită provocările și sunt mai influențabili. Identificarea indicatorilor comportamentali ai stimei de sine permite o mai bună înțelegere și sprijinire a elevilor precum și cultivarea stimei de sine printr-un climat educațional pozitiv și prin intervenții psihopedagogice adecvate.

Cuvinte cheie: *stimă de sine; comportament școlar; relații sociale; adolescenți; adaptabilitate emoțională.*

The paper investigates the influence of self-esteem on behavior, with a focus on the school environment. Self-esteem is presented as being influenced by social validation and group belonging, having both a stable component and one shaped by interpersonal relationships. Individuals with low self-esteem tend to exhibit conformity, susceptibility to external influences, and social withdrawal, while those with high self-esteem seek validation and may display defensive or dominant behaviors in certain situations. In the school context, students with positive self-esteem are more engaged, empathetic, and balanced, in contrast to those with low self-esteem, who avoid challenges and are more easily influenced. Identifying behavioral indicators of self-esteem allows for a better understanding and support of students, as well as the cultivation of self-esteem through a positive educational climate and appropriate psycho-pedagogical interventions.

Keywords: *self-esteem; school behavior; social relationships; adolescents; emotional adaptability.*

Stima de sine este un concept pe cât de uzitat pe atât de actual și cu o rezonanță profundă în relațiile pe care le stabilim cu cei din jurul nostru. Ea depinde în mare măsură de poziția pe care o ocupă o persoană într-o serie de dimensiuni evaluative și de valoarea acestei poziții. Valorile depind în general de grup, așa că stima de sine depinde la rândul ei de modul

în care grupul valorizează persoana respectivă. În cazul în care persoana nu posedă atribute concordante cu normele grupului din care face parte e foarte puțin posibil ca ea să fie valorizată într-un mod satisfăcător, fapt ce duce la apariția unei stări conflictuale între imaginea de sine și idealul de sine al persoanei în cauză.

Argyle⁷ identifică un miez stabil al stimei de sine (ca și în cazul imaginii de sine) și o periferie bazată pe relaționarea cu diferite grupuri. El, de altfel, include stima de sine în categoria motivelor sociale, subliniindu-i astfel determinismul social. „Oamenii au nevoie de recunoașterea și aprecierea celorlalți și tind să-i facă pe semenii lor să le aprobe și să le accepte imaginea de sine ca validă. Dacă evaluarea este defavorabilă, persoana va evita grupul sau persoanele care o manifestă sau va încerca să determine o schimbare a atitudinii.”⁸

Argyle a observat că oamenii le face plăcere să fie admirați, în primul rând pentru că le menține un nivel mulțumitor al stimei de sine. Din această cauză ei preferă să fie admirați de anumite persoane sau grupuri pentru lucruri pe care le-au făcut sau le pot face și care sunt importante pentru ei.

În general cei care simt nesiguri au o nevoie neobișnuită de a le fi confirmată valoarea. În schimb, persoanele care se simt foarte sigure au un nivel ridicat de stimă de sine. Sunt însă și excepții. Cei care au o stimă de sine înaltă dar un sentiment de securitate scăzut resimt o nevoie permanentă de admirație din partea altora și devin dependenți de aceasta. Cei care au o stimă de sine scăzută însă un sentiment puternic de securitate sunt tăcuți și nepretențioși iar cei la care și stima de sine și sentimentul de securitate ating valori minime vor să le fie recunoscută inferioritatea într-un mod aproape masochistic.

Din nevoia de a-și menține stima de sine oamenii procedează cu prudență. Deseori ascund acele aspecte care ar putea stârni dezaprobări sociale și se descoperă mai ales în fața persoanelor în care au încredere: familie, prieteni sau clerici. Din același considerent preferă să fie sceptici față de străini.

Indiferent la ce nivel se situează stima de sine a fiecăruia, oamenii simt dorința de autoevaluare. Ei vor să justifice corectitudinea acestui nivel prin competiție cu alții.

Majoritatea oamenilor simt o nevoie puternică de a menține o stimă de sine suficient de înaltă, adică să se perceapă pe sine ca fiind buni, competenți și decenti. Menținerea unei imagini de sine favorabile influențează modul în care oamenii privesc viața.

Solomon Asch⁹ sugerează faptul că persoanele cu o stimă de sine scăzută dezvoltă un conformism crescut datorită temerii de a nu fi excluși din anumite grupuri și a nevoii de aprobare. Indivizii cu stimă de sine scăzută sunt, de asemenea, mult mai predispuși să cedeze presiunii grupului.¹⁰ Ei tind să adopte părerile grupului mai ales când e cazul să rezolve anumite

⁷ Argyle, M. (1967). op. cit. p. 127.

⁸ Argyle, M. (1976). op. cit. comentat de Luca, M. R. (2003). op. cit. p. 91.

⁹ Citat de Aronson, E., Wilson, T.D. și Akert, R.M. (2002). **Social Psychology**. 4th ed. New Jersey, SUA: Prentice Hall. p. 279.

¹⁰ Aronson, E. (1999). **The Social Animal**. 8th ed. New York, SUA: Worth Publishers. p. 25 și 87.

probleme pentru care nu se simt suficient de pregătiți. Acești indivizi sunt în aparență copleșiți de teama de a acționa în situațiile în care sunt necesare reacții rapide.

Nivelul stimei de sine a fost pus în legătură și cu persuasiunea.¹¹ Indivizii cu o stimă de sine scăzută sunt mult mai influențabili și mai sensibili la conversațiile cu grad înalt de persuasiune. Indivizii cu stimă de sine înaltă riscă să intre în conflict cu persoanele cu credibilitate ridicată în condițiile în care există diferențe de opinii. La polul opus, cei cu stimă de sine scăzută, tind să fie de acord cu interlocutorul crezând probabil că astfel se vor feri de erori.

David Glass¹² a încercat să explice legătura dintre stimă de sine și comportamentul agresiv. Experimentul său pune în postură de agresori persoane cu stimă de sine ridicată sau, dimpotrivă, destul de scăzută. Subiecții aveau sarcina de a administra șocuri electrice altor persoane. S-a constatat că indivizii care se consideră buni și decenti, dacă ajung prin forța circumstanțelor în postură de agresori, au tendința de a transfera vina cruzimii lor asupra victimelor. Ei cred cu tărie că, fiind persoane atât de drăguțe, nu pot face rău altora decât în condițiile în care ceilalți merită acest lucru. Cei cu stimă de sine scăzută nu resimt atât de puternic nevoia de a blama victimele. În altă ordine de idei, o persoană cu o stimă de sine negativă va tinde să gândească, să simtă și să se comporte negativ. Dacă stima scăzută de sine e o cauză a infracțiunilor atunci modalitățile de creștere a respectului pentru propria persoană devin absolut indispensabile în orice societate.

În ceea ce privește comportamentul în grupul școlar, Adriana Băban a observat că:

- elevii cu o stimă de sine pozitivă – „*își asumă responsabilități, se comportă independent, sunt mândri de realizările lor, rezolvă fără probleme sarcini noi, își exprimă atât emoțiile pozitive cât și pe cele negative, oferă ajutor și sprijin celorlalți colegi*”.
- elevii cu stimă de sine scăzută – „*sunt nemulțumiți de felul lor de a fi, evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi, se simt nevaloroși, îi blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor, pretind că sunt indiferenți emoțional, nu pot tolera niveluri medii de frustrare, sunt ușor influențabili, par rebeli și nepăsători*”⁷.

R. C. Savin-Williams și D. H. Demo¹³ au descoperit câțiva indicatori comportamentali care pot oferi indicii asupra stimei de sine a adolescenților:

¹¹ Id. p. 100-101.

¹² Apud Aronson, E. (1999). op. cit. p. 226, 227 și 234.

¹³ Băban, A. (coord). (2001). **Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere.** Cluj-Napoca.

⁸ Savin-Williams, R. C., Demo, D.H. **Conceiving or Missconceiving the Self: Issues in Adolescent Self-Esteem.** în Journal of Early Adolescence, 3:121-140. citați de Santrock, W. J. (1996). op. cit. p. 327.

Indicatori comportamentali ai stimei de sine	
Indicatori pozitivi	Indicatori negativi
1. Adresează altora comenzi sau directive	1. Îi subminează pe ceilalți, bârfindu-i sau tachinându-i
2. Adaptează calitatea vocii la situație	2. Folosește gesturi dramatice sau fără legătură cu contextul
3. Exprimă opinii	3. Evită contactele fizice sau, din potrivă, exagerează cu atingerile
4. Acceptă ușor compania altora în cadrul activităților sociale	4. Găsește mereu scuze la propriile eșecuri
5. Manifestă cooperare în activitățile de grup	5. Îi supraveghează pe ceilalți
6. Își privește partenerii de discuție	6. Se laudă excesiv cu înfățișarea, aptitudinile și realizările sale
7. Menține contactul vizual în conversații	7. De regulă se subapreciază
8. Inițiază prietenii	8. Vorbește prea tare, abrupt și pe un ton dogmatic
9. Păstrează un spațiu confortabil între sine și alții	9. Evită să-și exprime opiniile în special când e întrebat
10. Vorbește fluent, cu puține ezitări în discurs	10. Adoptă o poziție supusă

Tabelul 1.1. Indicatori comportamentali ai stimei de sine

În dinamica grupului școlar și în ceea ce reprezintă relațiile pe care cadrul didactic le stabilește cu elevii, stima de sine se dovedește a fi un aspect care merita observat, analizat și valorificat. O stimă de sine ridicată contribuie semnificativ la dezvoltarea unor comportamente sociale pozitive, precum cooperarea, empatia și adaptabilitatea, în timp ce stima de sine scăzută este adesea asociată cu comportamente problematice, retragere socială sau agresivitate. Aceste constatări subliniază importanța cultivării unei imagini de sine sănătoase în mediul educațional, atât prin intervenții psihopedagogice, cât și prin promovarea unui climat școlar pozitiv și incluziv. În final, înțelegerea relației dintre stima de sine și comportament poate contribui la optimizarea strategiilor educaționale și la consolidarea echilibrului psiho-emoțional al elevilor în cadrul grupului școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Argyle, M. (1976). *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
2. Aronson, E. (1999). *The Social Animal*. 8th ed. New York, SUA: Worth Publishers.

3. Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2002). ***Social Psychology*** 4th ed. New Jersey: Prentice Hall. Upper Saddle River.
4. Băban, A. (coord). (2001). ***Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere.*** Cluj-Napoca.
5. Luca, M.R. (2003). ***Personalitate și succes profesional.*** Brașov: Editura Universității Transilvania.
6. Santrock, W.J. (1996). ***Adolescence.*** 6th ed. Dubuque. SUA: Brown & Benchmark Publishers.

STRATEGII DE PREVENIRE A BURNOUT-ULUI ÎN LOGOPEDIE ȘI CONSILIEREA ȘCOLARĂ

Psiholog logoped, Ramona Izabela MARTIN, Cabinet Individual de Psihologie - Martin Ramona Izabela, Sibiu, jud. Sibiu

Profesor consilier școlar, Marilena SAVU, CJRAE Sibiu

Rezumat

Burnout-ul este un fenomen complex, iar profesioniștii din domeniul educației și al asistenței psihologice nu sunt feriți de efectele nocive ale acestuia. Prezenta lucrare reprezintă un tablou succint al burnout-ului, pornind de la analiza sistematică a literaturii de specialitate, reliefând cele mai importante elemente asociate acestui fenomen, în termeni de elemente definitorii, factori predispozanți și strategii de prevenire ale instalării burnout-ului. Printre condițiile care sporesc instalarea burnout-ului se numără suprasolicitarea, ambiguitatea de rol și lipsa recunoașterii, factori individuali precum autoeficacitatea și trăsăturile de personalitate. Prevenirea implică atât intervenții personale (mindfulness, exercițiu fizic, psihoterapie), cât și organizaționale (sprijin instituțional, leadership empatic). Este esențială integrarea sănătății ocupaționale în politicile educaționale pentru susținerea echilibrului psihologic și a performanței profesionale.

Cuvinte cheie: burnout, sănătate ocupațională, intervenții individuale și organizaționale

Abstract

Burnout is a complex phenomenon, and professionals in the fields of education and psychological assistance are not immune to its harmful effects. This paper offers a concise overview of burnout, grounded in a systematic review of the relevant literature, highlighting key elements associated with this condition in terms of defining characteristics, contributing factors, and prevention strategies. Conditions that increase the likelihood of burnout include work overload, role ambiguity, and lack of recognition, alongside individual aspects such as self-efficacy and personality traits. Prevention involves both individual interventions (mindfulness, physical activity, psychotherapy) and organizational measures (institutional support, empathetic leadership). Integrating occupational health into educational policies is essential for maintaining psychological balance and sustaining professional performance.

Key words: burnout, occupational health, individual and organizational interventions

Cadrul teoretic

Epuizarea sau burnout-ul este un fenomen din ce în ce mai întâlnit în mediul

profesional.

Cadrele didactice, profesorii consilieri școlari, psihologii sau logopezii, nu sunt nici ei feriți de efectele nocive ale acestui fenomen care perturbă toate aspectele vieții persoanei, cu implicații serioase inclusiv la nivel economic.

Burnout-ul este efectul stresului prelungit de la locul de muncă, care se instalează progresiv și care nu este gestionat în mod corect, cu efecte negative asupra stării de sănătate (Montero-Marin, J. , 2016). Aceste efecte negative se traduc în planul concret printr-un nivel redus al energiei sau o stare de extenuare psiho-emoțională, depersonalizare, lentoare cognitivă, atitudine adversă față de colegi sau clienți, percepție negativă asupra rolului profesional în sine sau chiar emoții negative față de acesta, autoevaluare profesională negativă, capacitate mai redusă de adaptare, îndoieli cu privire la capacitatea de a îndeplini eficient sarcinile de serviciu, cât și o eficacitate profesională redusă (Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & 2005) (Bouza, E., Gil-Monte, P. R., Palomo, E., Cortell-A, Cortell-Alcocer, M., Del Rosario, G., Gonzalez, J., & Soriano, J. B. , 2020).

Semnalele de alarmă care pot indica apropierea instalării acestui fenomen sunt: senzația permanentă de oboseală care nu dispare chiar dacă alimentația somnul și relaxarea sunt suficiente; atitudinea delăsătoare privitor la igiena personală, mintală, aspect; deteriorarea performanței profesionale și cognitive; dificultatea de a memora diverse lucruri și senzația de a uita frecvent; sensibilitatea crescută și lipsa toleranței față de lucrurile cotidiene, manifestată prin agresivitate, impulsivitate și iritabilitatea viața socială redusă sentimentul de goliciune sau detașare (Sabie, O.M., Popescu, R.I., and Crețu, I. (, 2024), (Edu-Valsania, S., Laguia, A., & Moriano, J. A., 2022).

Factori predispozanți

Literatura de specialitate categorizează efecte ale burnout -ului anterior enumerate fie în factori predispozanți fie în consecințe ale epuizării profesionale. De exemplu unii autori (Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. , 2003) consideră că sentimentul neîmplinirii profesionale este de fapt un factor predispozant al epuizării, deoarece persoana se evaluează mai negativ și are deja îndoieli asupra capacității sale de a fi eficient la locul de muncă, deci implicit per soana cu o astfel de gândire va avea un moral mai scăzut și o productivitate mai redusă de adaptare. Pe lângă aceste elemente unele lucrări de specialitate evidențiază faptul că predispoziția față de burnout este favorizată și de caracteristici personale ale individului, precum perfecționismul rezistența personală la stres sau supra implicarea profesională uneori chiar funcționarea neurotipică (Grandjean, L., 2019).

Un studiu realizat în 2005 în Spania, pe un eșantion de 274 de cadre didactice de la liceu, indică faptul că factorii predispozanți pentru instalarea burnout -ului pot fi reprezentați de experiențele anterioare negative care au dus la eșec lipsa modelelor de referință sănătoase lipsa recompenselor externe adecvate pentru munca depusă lipsa feedback ului sau predominanța criticii negative asupra muncii depuse dificultățile constante de la locul de muncă dat. Cumulate aceste elemente alcătuiesc cadrul instalării a ceea ce numim o criză de eficiență profesională, de unde, ulterior persoana afectată resimte scăderea sentimentului de realizare personală epuizare emoțională apariția cinismului sau chiar depersonalizarea (Llorens, S., Garcia-Renedo, M., & Salanova, M. , 2005).

Alți autori identifică o serie de factori organizaționali predispozanți către epuizarea profesională precum relația cu colegii și cu superiorii, suprasolicitarea la locul de muncă tradusă concret printr-un volum de muncă excesiv, necesitatea auto-reglării și a controlului

emoțiilor la locul de muncă pentru ca profesionistul, cu scopul disimulării situației reale, lipsa autonomiei și a capacității de a lua decizii, ambiguitatea și conflictul de rol (Adriaenssens, J., De Gucht, V. and Maes, S., 2015), (Maslach, C., & Leiter, M. P. , 2017).

Pe lângă aceste elemente externe există totuși factori individuali care predispun persoana către epuizarea profesională. Printre acestea amintim trăsăturile de personalitate care influențează modul în care profesioniștii percep și se raportează la cadrul profesional și modelează felul în care aceștia reacționează la stres. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999) explică legătura dintre cele 5 trăsături de personalitate ale modelului Big Five și burnout. De exemplu o persoană **extravertă** este un factor protector împotriva epuizării și a depersonalizării, în timp ce **neuroticismul** (instabilitatea emoțională) va expune persoanele anxioase mai mult spre epuizarea emoțională. **Agreabilitatea, conștiinciozitatea și deschiderea** sunt de asemeni catalogați drept factori protectori împotriva bărnautului deoarece persoanele care au o mai bună capacitate de a fi empatici cooperanți de a persevera și de a se adapta mai ușor datorită flexibilității cognitive au un nivel mai crescut de rezistență la epuizarea profesională (Maslach, C., & Leiter, M. P., Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry, 2016).

Strategii de prevenire

Strategiile de prevenire vizează două direcții principale și anume direcția organizațională și direcția personală. În plan personal cadrele didactice, profesorii consilieri școlari, psihologii și logopezii pot preveni instalarea burnout-ului prin vacanțe și pauze periodice, prin prioritizarea exercițiului fizic constant, prin practicarea tehnicilor de mindfulness, prin activități de petrecere a timpului liber, prin trasarea unor granițe personale clare, prin cultivarea relațiilor sociale, prin psihoterapie sau consiliere psihologică cu scopul restructurării percepțiilor negative în favoarea cultivării mentalității de creștere, cultivării unei stări interne de echilibru, reducerii anxietății, autoreglării emoționale, stăpânirea tehnicilor de respirație și cultivarea unui stil de viață sănătos prin găsirea unui echilibru între programul de muncă, somn, alimentație și mișcare (Pyhälto, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., & Tikkanen, L., & Soini, T. , 2021), (Duncan, 2024) .

Fenomenul burnout-ului este mai intens studiat în țările Europei vestice Statele Unite sau Canada, dar nu suficient, în timp ce în România studiile asupra acestui fenomen vizează mai curând profesioniștii din domeniul sănătății. Un studiu asupra cadrelor didactice din România, derulat pe un eșantion eșantion de 194 de cadre didactice, de la ciclul primar, gimnazial și liceal din România, 162 de femei și 29 de bărbați cu vârste între 20 și 63 de ani, evidențiază printre factorii de risc ai burnout - ului la cadrele didactice suprasolicitarea la locul de muncă și comportamentul inadecvat al elevilor. În egală măsură cadrele didactice care au adoptat strategii de coping proactive au înregistrat un risc mai scăzut de a dezvolta burnout (Albulescu, P., Tușer, A., & Sulea, C., 2018).

Din punct de vedere organizațional, strategiile care pot contribui la prevenția instalării burnout- ului la angajați, fie că vorbim despre cadre didactice, logopezi sau profesori consilieri școlari, sunt: asigurarea resurselor necesare, instaurarea unui management eficient, formarea profesională continuă, creșterea coeziunii la nivelul echipei profesionale, oferirea constantă de feedback constructiv, recunoașterea meritelor, încurajarea comunicării deschise, și cultivarea unui climat organizațional pozitiv (Edu-Valsania, S., Laguia, A., & Moriano, J. A., 2022), (Grandjean, L., 2019), (Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. , 2003).

Concluzii

Prezenta lucrare reprezintă în primul rând un semnal de alarmă față de o problemă complexă cu care profesioniștii din învățământ și din aria psihologiei, dar nu numai, se confruntă în prezent și anume burnout-ul. În ciuda studiilor insuficiente din România, epuizarea profesională reprezintă un subiect delicat căruia nu i se acordă suficientă importanță. Prin prezenta lucrare ne-am propus explorarea relației complexe dintre profesie și viața personală, deoarece un dezechilibru de durată între cele două impactează negativ atât persoana afectată de burnout, cât și beneficiarii serviciilor de consiliere școlară sau logopedie, fie că serviciile sunt prestate în cadrul unei instituții sau în cadrul unui cabinet individual.

Pe măsură ce presiunea pentru performanță crește este important ca profesioniștii să putem repera și preveni instalarea epuizării profesionale, fie că vorbim dintr-o perspectivă personală fie că vorbim dintr-o perspectivă organizațională. Prevenirea instalării burnout-ului devine deci un element strategic în susținerea sănătății mintale.

Cadrul instalării epuizării este unul complex, reprezentat pe de o parte de realitatea organizațională dar și de caracteristici personale. Suprasolicitarea profesională, ambiguitatea de rol și presiunea din relații sunt elemente specifice activității cu beneficiarii. Din acest considerent, profesiile vocaționale vulnerabilizează persoana în direcția epuizării emoționale îndeosebi în contextul în care nu există suficiente resurse interne sau externe.

În concluzie profesorii consilieri școlari, psihologii și logopezii, pe lângă responsabilitatea de a aduce o plus valoare beneficiarilor au și responsabilitatea de a prioritiza propria stare de bine, de a se îngriji suficient, de a gestiona timpul eficient și de a cultiva o relație sănătoasă între viața personală și profesia pe care o au.

Bibliografie

- Adriaenssens, J., De Gucht, V and Maes, S.,. (2015). Determinants and prevalence of burnout in emergency nurses: a systematic review of 25 years of research. *International journal of nursing studies*, 52(2), 649-661.
- Albulescu, P., Tușer, A., & Sulea, C. (2018). Effective strategies for coping with burnout. A study on Romanian teachers. *Psihologia Resurselor Umane*, 16(2), 59-74.
- Bouza, E., Gil-Monte, P R., Palomo, E., Cortell-A, Cortell-Alcocer, M., Del Rosario, G., Gonzalez, J.,
- & Soriano, J. B. . (2020). Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en los médicos de España. *Revista Clínica Española*, 220(6), 359-363.
- Duncan, S. &. (2024). Effective burnout prevention strategies for counsellors and other therapists: a systematic review and meta-synthesis of qualitative studies. *Counselling Psychology Quarterly*, 1-30.
- Edu-Valsania, S., Laguia, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1780.
- Grandjean, L. (2019). *Le soutien social des collègues face au burnout du corps enseignant : quelle efficacité? .* Fribourg: Bienne : Edition SZH/CSPS.
- Llorens, S., Garcia-Renedo, M., & Salanova, M. . (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.

- Maslach, C., & Leiter, M. P . (2017). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. . *Medical teacher*, 39(2), , 160-163.
- Maslach, C., & Leiter, M. P (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Montero-Marin, J. . (2016). El síndrome de burnout y sus diferentes manifestaciones clínicas: una propuesta para la intervención. *Anestesia Analgesia Reanimación*, 29(1), 4-4.
- Pyhälto, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., , & Tikkanen, L., & Soini, T. . (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 219-242.
- Sabie, O.M., Popescu, R.I., and Crețu, I. (. (2024). Burnout and Job Satisfaction. A Pilot Study among Employees of Romanian Cultural Research Institutions. . *Applied Research in Administrative Sciences*, vol. 5, 1, 4-19.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P . (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. *The handbook of work and health psychology*, 2(1), 282-424.
- Taris, T. W., Le Blanc, P M., Schaufeli, W. B., &. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238-255.

TEHNICI DE CONSILIERE ȘI PSIHODIAGNOZĂ MODERNE UTILIZATE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

**Profesor psihopedagog MITU MONICA, Școala Profesională Specială "Ion
Teodorescu" Slobozia**

**Profesor psihopedagog LICĂ LUCICA, Școala Profesională Specială "Ion
Teodorescu" ,Slobozia**

Motto:

" Toți trăim sub același cer, dar nu toți avem același orizont."

-Konrad Adenauer

Rezumat

Lucrarea își propune să exploreze tehnicile moderne de consiliere și psihodiagnoză utilizate în educația incluzivă, evidențiind importanța acestora în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) într-un mediu educațional echitabil și adaptat nevoilor fiecărui copil. Studiul se bazează pe o analiză teoretică a celor mai relevante tehnici moderne de consiliere (SFBT, CBT, Play Therapy, Consilierea narativă) și de psihodiagnoză (teste psihologice standardizate, observație sistematică, interviu semistructurat, platforme digitale de screening). Structura eșantionului include elevi cu CES din diverse medii educaționale, iar criteriile de evaluare au în vedere eficiența tehnicilor în îmbunătățirea abilităților cognitive, sociale și emoționale ale elevilor.

Tehnicile de consiliere centrate pe soluții și CBT au demonstrat o îmbunătățire semnificativă în gestionarea anxietății și comportamentelor disruptive, iar consilierea prin joc a facilitat exprimarea emoțiilor pentru elevii mici. Instrumentele digitale și observația sistematică au permis identificarea rapidă și precisă a nevoilor educaționale speciale, contribuind la intervenții personalizate.

Concluzii: Integrarea tehnicilor moderne de consiliere și psihodiagnoză în educația incluzivă contribuie la crearea unui mediu educațional accesibil și empatic pentru toți elevii, indiferent de particularitățile lor. Cu toate acestea, aplicarea lor necesită colaborare interprofesională și resurse adecvate pentru a asigura sustenabilitatea intervențiilor.

Cuvinte cheie: educație incluzivă; consiliere modernă; psihodiagnoză; intervenție educațională; CES.

Abstract

The paper aims to explore modern counseling and psychodiagnostic techniques used in inclusive education, highlighting their importance in integrating students with special educational needs (SEN) into an equitable educational environment adapted to the needs of each child.

The study is based on a theoretical analysis of the most relevant modern counseling techniques (SFBT, CBT, Play Therapy, Narrative Counseling) and psychodiagnostic techniques (standardized psychological tests, systematic observation, semi-structured interview, digital screening platforms). The sample structure includes students with SEN from various educational environments, and the evaluation criteria consider the effectiveness of the techniques in improving students' cognitive, social and emotional skills.

Solution-focused counseling techniques and CBT demonstrated significant improvement in managing anxiety and disruptive behaviors, and play-based counseling facilitated the expression of emotions for young students. Digital tools and systematic observation allowed for the rapid and accurate identification of special educational needs, contributing to personalized interventions.

Conclusions The integration of modern counseling and psychodiagnostic techniques into inclusive education contributes to the creation of an accessible and empathetic educational environment for all students, regardless of their particularities. However, their application requires interprofessional collaboration and adequate resources to ensure the sustainability of interventions. Keywords: inclusive education; modern counseling; psychodiagnosis; educational intervention; SEN.

Introducere

În contextul transformărilor profunde care au loc în sistemele educaționale la nivel global, educația incluzivă devine tot mai mult un ideal necesar și realizabil. Aceasta presupune integrarea tuturor copiilor, indiferent de particularitățile lor individuale – cognitive, emoționale, sociale sau fizice – într-un mediu educațional care le respectă drepturile și potențialul de dezvoltare. Pentru a răspunde adecvat diversității din cadrul clasei, cadrele didactice, consilierii școlari și alți specialiști din educație recurg la tehnici moderne de consiliere și psihodiagnoză.

Aceste tehnici permit nu doar identificarea nevoilor educaționale speciale ale elevilor, ci și conturarea unor intervenții personalizate care să sprijine dezvoltarea armonioasă a fiecărui

copil. Din ce în ce mai mult, abordările psihologice contemporane îmbină metode tradiționale cu instrumente digitale, strategii centrate pe soluții și intervenții bazate pe dovezi. Prin utilizarea acestor tehnici, profesioniștii pot crea un cadru educațional mai echitabil și mai eficient, adaptat nevoilor reale ale elevilor.

Această lucrare își propune să exploreze cele mai relevante tehnici moderne de consiliere și psihodiagnoză utilizate în educația incluzivă, evidențiind rolul lor esențial în promovarea unei școli pentru toți – o școală în care fiecare copil are șansa de a învăța, de a se exprima și de a reuși.

I. Tehnici moderne de consiliere utilizate în educația incluzivă

În educația incluzivă, consilierea are rolul de a sprijini nu doar elevii cu cerințe educaționale speciale (CES), ci și părinții, cadrele didactice și colegii de clasă, pentru a construi un mediu de învățare empatic și cooperant. Printre cele mai eficiente tehnici moderne se numără:

1.1. Consilierea centrată pe soluții (Solution-Focused Brief Therapy – SFBT)

Această tehnică pune accent pe resursele personale ale elevului și pe găsirea de soluții concrete, în loc să insiste asupra problemelor. Este ideală în mediul școlar, unde timpul și resursele sunt limitate. Prin întrebări orientate spre viitor (ex: „Cum îți imaginezi o zi perfectă la școală?”), elevii sunt motivați să-și descopere propriile strategii de adaptare.

1.2. Tehnici de consiliere cognitiv-comportamentală (CBT)

CBT este una dintre cele mai utilizate forme de consiliere, eficientă în gestionarea anxietății, a comportamentelor disruptive sau a dificultăților de integrare. Prin identificarea și restructurarea gândurilor disfuncționale, elevii pot învăța să-și regleze emoțiile și comportamentele.

1.3. Tehnici de consiliere prin joc (Play Therapy)

Utilizată mai ales în lucrul cu copiii mici, consilierea prin joc permite exprimarea emoțiilor într-un mod indirect și sigur. Este o metodă eficientă în lucrul cu elevi cu tulburări de spectru autist, tulburări de atașament sau traume.

1.4. Consilierea narativă

Această tehnică ajută elevii să-și reinterpreteze propria poveste de viață, să-și descopere punctele forte și să se re poziționeze într-un mod pozitiv. Este utilă în lucrul cu elevi stigmatizați sau care și-au pierdut încrederea în sine.

II. Tehnici moderne de psihodiagnoză utilizate în educația incluzivă

Psihodiagnoza are ca scop identificarea profilului psihologic al elevului, a punctelor forte și a ariilor de dificultate, pentru a fundamenta intervenția educațională. Instrumentele moderne sunt din ce în ce mai precise și adaptabile.

2.1. Teste psihologice standardizate adaptate cultural

Testele precum WISC-V (pentru evaluarea inteligenței), BASC-3 (pentru evaluarea comportamentului) sau NEPSY-II (pentru evaluarea neuropsihologică) oferă informații esențiale despre funcționarea cognitivă, emoțională și socială a copilului. Adaptarea lor la contextul cultural este esențială în educația incluzivă.

2.2. Observația sistematică în mediul educațional

Această metodă implică observarea directă a comportamentului elevului în clasă, în interacțiuni sociale și în sarcini de învățare. Este utilă pentru a înțelege cum răspunde elevul la cerințele mediului școlar și ce adaptări sunt necesare.

2.3. Interviu semistructurat cu elevul, familia și cadrele didactice

Prin această tehnică, specialistul poate înțelege mai bine contextul familial, stilul de viață și percepțiile celor implicați. Se obțin date calitative valoroase pentru formularea unei imagini globale a elevului.

2.4. Utilizarea platformelor digitale de screening și monitorizare

Instrumentele digitale (precum Q-interactive, EdPsy, MindDistrict etc.) permit evaluări rapide și personalizate, cu feedback imediat. Acestea pot monitoriza progresul elevului și eficiența intervențiilor educaționale.

III. Integrarea consilierii și psihodiagnozei în practica educației incluzive

Pentru ca aceste tehnici să fie eficiente, este esențială colaborarea dintre psihologi, consilieri școlari, profesori și părinți. În educația incluzivă:

- **Psihodiagnoza oferă punctul de plecare**, conturând profilul elevului și direcțiile de intervenție.
- **Consilierea sprijină adaptarea emoțională și socială**, dezvoltarea abilităților de coping și facilitarea relațiilor sănătoase.
- Intervențiile trebuie să fie **flexibile, personalizate și reevaluate constant**, pentru a răspunde evoluției copilului.

IV. Aplicații practice ale consilierii și psihodiagnozei în educația incluzivă – Studiu de caz: Proiectul „Și eu pot!”

În ciuda provocărilor care însoțesc implementarea educației incluzive, realitatea din teren demonstrează că, atunci când aceasta este sprijinită cu tehnici și practici corect alese, rezultatele sunt vizibile și durabile. Proiectul educațional „Și eu pot!”, desfășurat în vara anului

2022 în județul Ialomița, este un exemplu concret de aplicare a principiilor educației incluzive, susținute de intervenții psihopedagogice moderne.

4.1. Obiectivele proiectului

Scopul central al proiectului a fost **îmbunătățirea calității vieții elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES)**, prin sprijinirea incluziunii sociale și educaționale, apărarea drepturilor acestora și crearea de contexte sigure pentru exprimarea și dezvoltarea personală.

4.2. Componenta echipei și abordarea interdisciplinară

Proiectul a reunit profesori din învățământul special și de masă, un psiholog, voluntari și părinți. Această **abordare colaborativă** a permis aplicarea tehnicilor de consiliere (în special prin art-terapie și activități de grup) și observare psihodiagnostică informală, în contexte naturale și neformale.

4.3. Activități desfășurate și impact

- **Vizita didactică la Grădina Zoologică din Călărași** a oferit un cadru excelent pentru socializare spontană, observarea interacțiunilor dintre copii, modelarea comportamentelor prosoziale și reducerea prejudecăților. Copiii tipici s-au dovedit deschiși, empatici și prietenoși cu colegii lor cu CES, fără ezitări sau diferențieri.
- **Atelierele de art-terapie** (pictură și modelaj), desfășurate în Parcul Mare, au constituit un exemplu de **tehnică de consiliere expresivă**, permițând copiilor să-și exprime emoțiile, să-și dezvolte creativitatea și să colaboreze. Activitățile au fost atent mediate de cadrele didactice și psiholog, ceea ce a permis identificarea nevoilor emoționale ale copiilor și dezvoltarea unor relații bazate pe sprijin reciproc.

4.4. Elemente de psihodiagnoză informală integrate

Pe lângă consilierea prin activități recreative și expresive, proiectul a oferit context pentru **observații comportamentale** care pot contribui la evaluarea psihopedagogică. Interacțiunile spontane, reacțiile la stimulii din mediu, modul de adaptare la sarcini sau de relaționare cu grupul au furnizat informații utile pentru individualizarea programelor educaționale ulterioare.

Concluzii

Educația incluzivă promovează drepturile fundamentale ale omului, oferind tuturor copiilor, indiferent de abilitatea lor, acces la o educație de calitate într-un mediu care respectă diversitatea. Aceasta contribuie la integrarea socială și la dezvoltarea unui climat de acceptare și respect reciproc în cadrul școlii și al comunității. **Consilierea și psihodiagnoza moderne sunt esențiale pentru succesul educației incluzive**, oferind un sprijin personalizat elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Tehnici precum consilierea centrată pe soluții,

CBT, și art-terapia joacă un rol important în dezvoltarea socială și emoțională a elevilor, ajutându-i să depășească provocările învățării și interacțiunii.

Integrarea elevilor cu dizabilități în școlile de masă duce la beneficii reciproce pentru toți: atât pentru elevii cu CES, care beneficiază de o educație mai variată și oportunități de socializare, cât și pentru colegii lor, care dezvoltă empatie și o înțelegere mai profundă a diversității. Activitățile extrașcolare incluzive, cum ar fi vizitele didactice și atelierele de creație, sunt exemple de bune practici care susțin incluziunea activă.

Colaborarea între profesori, psihologi, părinți și elevi este crucială pentru implementarea cu succes a educației incluzive. În acest sens, abordarea interprofesională este cheia unui sistem educațional adaptat nevoilor fiecărui elev, iar munca în echipă între educatorii speciali și cei generali îmbunătățește nu doar rezultatele educaționale, ci și climatul școlar.

Proiectele educaționale extrașcolare incluzive, cum ar fi „Și eu pot!”, reprezintă o metodă eficientă de a încuraja interacțiuni autentice și de a construi relații între elevii tipici și cei cu CES. Aceste inițiative ajută la reducerea prejudecăților și contribuie la dezvoltarea unei percepții pozitive asupra elevilor cu dizabilități, încurajând o integrare mai bună în societate.

Deși procesul de implementare al educației incluzive poate fi lent și întâmpină numeroase provocări, exemplul de bune practici și studii de caz demonstrează că, cu resurse și sprijin adecvat, schimbările sunt posibile, iar impactul pozitiv este semnificativ. Crearea unui mediu educațional incluziv este esențială pentru o societate echitabilă și justă.

Bibliografie

1. UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO Publishing.
2. Berg, B. (2009). The Dynamics of Inclusion in Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches. London: Routledge.
3. Daly, M., & Deuchar, R. (2013). Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom. New York: Routledge.
4. Mitchell, D. (2014). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. London: Routledge.
5. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
6. Farrell, M. (2008). Special Educational Needs: A Resource for Practitioners. London: Routledge.

FORMATION OF PARENTS' PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE IN THE CONTEXT OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION"

Liudmyla BEREZOVSKA,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methods
of Preschool Education at the State institution
"South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky",

Rezumat

Scopul. Scopul cercetării este evidențierea particularităților formării culturii pedagogice a părinților copiilor preșcolari și fundamentarea unor abordări eficiente pentru organizarea interacțiunii între instituția de învățământ preșcolar și familie. Materiale și metode. În cercetare au fost utilizate metode teoretice (analiză, generalizare, sistematizare a surselor științifice), precum și metode empirice (chestionarea a 45 de angajați pedagogici din instituții de învățământ preșcolar). Ancheta s-a realizat pe baza unui instrumentar propriu, destinat să identifice atitudinea educatorilor față de procesul de formare a culturii pedagogice a părinților și să determine problemele interacțiunii cu familiile copiilor. Rezultate. S-a constatat că 85% dintre educatorii chestionați recunosc importanța formării culturii pedagogice a părinților ca factor al unei interacțiuni eficiente cu familia. Totodată, 25,7% dintre respondenți indică existența dificultăților în stabilirea unui parteneriat constructiv cu părinții. În cadrul cercetării, a fost propus un modul de conținut al componentei educaționale, orientat spre pregătirea studenților specializării 012 „Educație preșcolară” pentru interacțiunea profesională cu familiile copiilor. Concluzii. Formarea culturii pedagogice a părinților reprezintă o componentă importantă a colaborării de succes între familie și instituția de învățământ preșcolar. Pregătirea viitorilor educatori pentru o interacțiune eficientă cu părinții asigură dezvoltarea competențelor profesionale în ceea ce privește luarea în considerare a cerințelor educaționale individuale ale familiilor, implicarea părinților în procesul educațional, formarea relațiilor de parteneriat și contribuie la creșterea nivelului general al culturii pedagogice în familie. Cuvinte-cheie: cultură pedagogică a părinților; educație preșcolară; interacțiune cu familia; pregătire profesională a educatorului; educație pedagogică.

Abstract

Purpose. *The purpose of the study is to highlight the features of forming parental pedagogical culture and to substantiate effective approaches to organizing cooperation between preschool education institutions and families.*

Materials and Methods. *The research employs theoretical methods (analysis, synthesis, systematization of scientific sources) as well as empirical methods (a survey of 45 preschool education professionals). The survey was conducted using an original questionnaire designed to assess educators' attitudes toward the formation of parental pedagogical culture and to identify challenges in interacting with families.*

Results. *It was found that 85% of respondents recognize the importance of developing parental pedagogical culture as a factor in effective collaboration with families. At the same time, 25.7% of educators indicated difficulties in establishing constructive partnerships with parents. The study proposes a content module of an educational component aimed at preparing future professionals in the specialty 012 "Preschool Education" for effective cooperation with families.*

Conclusions. *The formation of parental pedagogical culture is a crucial component of successful interaction between the family and the preschool education institution. Preparing future educators for such collaboration contributes to the development of professional competence in addressing the individual educational needs of families, engaging parents in the educational process, fostering partnership relations, and enhancing the overall level of pedagogical culture within the family.*

Keywords: *parental pedagogical culture; preschool education; family interaction; professional training of educators; parental education.*

The modernization of the preschool education system is aimed at the comprehensive development of a child as a personality capable of adapting to the conditions of modern society, being aware of sociocultural changes, and being ready to actively participate in public life. The family, as the primary link in the socialization process, plays an important role in shaping the child's personality, influencing the formation of their worldview and basic life orientations. Parents are the first educators who determine the child's developmental direction, values, and behavioral models through daily interactions and personal example.

The effectiveness of parental influence on a child's development largely depends on their general education level and pedagogical competence, which includes knowledge of psychology, pedagogy, and child physiology. An important aspect is the ability of parents to

integrate this knowledge into everyday communication and upbringing, which fosters the development of positive personality traits and ensures the child's comprehensive and harmonious development.

The issue of forming parents' pedagogical culture has been studied by scholars from different perspectives: organizational and methodological foundations of parental education and self-education (S. Ivashyna, O. Dobosh, I. Dubinets, etc.); features of socio-pedagogical work with families (T. Alekseenko, V. Bezliudna, L. Kanishevskaya, V. Orzhehovskaya, T. Fedorchenko, etc.); the culture of family relationships (L. Honchar, V. Kostiv, I. Kulyk, I. Sidanych, etc.); and the formation of conscious parenthood (T. Alekseenko, I. Desnova, A. Kuzminskyi, I. Kulchytska, V. Omelianenko, Ye. Sorokina, I. Tsymbaliuk, etc.).

The purpose of this article is to highlight the peculiarities of forming parents' pedagogical culture and to justify effective ways of cooperation between preschool education institutions and families.

Main Content. In the context of this research, it is important to clarify the essence of the concept of "culture."

In academic reference literature, the concept of "culture" is interpreted ambiguously and encompasses various aspects of human life. Specifically, it is viewed as a special way of organizing and developing human activity, which is manifested in its processes, outcomes, products of labor, social values, norms, institutions, and in systems of relationships between people and nature, themselves, and others; a set of methods and techniques of human activity that take tangible forms and are passed down to subsequent generations; and active, creative human activity aimed at mastering the world through the creation, preservation, distribution, exchange, and consumption of material and spiritual values [6].

According to N. Semenova, parents' pedagogical culture is an indicator of their education level and upbringing competence, demonstrating how effectively they can fulfill their educational roles within the family and society. This culture is shaped by various factors, including individual characteristics, level of general and specialized education, professional activities, and life experience [2].

V. Buriak defines the phenomenon of "pedagogical culture" as an integrative characteristic of the educational process, encompassing both the practical activity of transmitting social experience and the resulting knowledge, skills, abilities, and related social institutions through which this experience is passed from generation to generation [1].

S. Voronova views the pedagogical culture of parents as a holistic system that includes pedagogical knowledge, psychological and pedagogical competence, aimed at effective upbringing and comprehensive development of the child [5].

In the scientific research of I. Sidach, parents' pedagogical culture is considered an essential component of overall personal culture, accumulating the family upbringing experience inherited from previous generations. This phenomenon is interpreted as an integrative formation expressed in parents' awareness of their responsibility for the child's upbringing, their attitude toward the child, evaluation of their behavior, educational activity and communication, and cooperation with social institutions, including preschool education institutions [3].

In this study, we understand parents' pedagogical culture as an integrative personal quality manifested in the development of value-meaning orientations, pedagogical reflection, theoretical and practical awareness in the field of education, the ability to constructively interact with children and preschool educators, and the creation of a favorable developmental environment for the child's holistic growth.

The result of forming pedagogical culture is parental responsibility, which, according to I. Tsymbaliuk, consists of several components: motivational, cognitive, and behavioral. The motivational component encompasses moral awareness, emotional maturity, value orientations, love for children, and psychological readiness to perform parental duties. The cognitive component includes parents' understanding of child development, views on educational methods, awareness of the importance of the preschool period for personality formation, understanding of the impact of their own actions on the child's development, and their level of psychological and pedagogical knowledge. The behavioral component involves interactions with the child, parenting style, attitude based on the child's needs and individuality, as well as harmonization of family relationships. The scholar emphasizes that educators' activities must include developing parents' pedagogical literacy to promote these components of parental responsibility [4].

It is important to note that the success and outcome of forming parents' pedagogical culture are significantly influenced by the teacher's personal qualities, authority, professional competencies, and communication skills.

A survey conducted among 45 preschool educators in Odesa region regarding their views on forming parents' pedagogical culture showed that most consider this area of work extremely important and relevant in modern conditions. Specifically, 85% of respondents indicated that parental pedagogical awareness positively impacts child development, ensures

unity in educational approaches, and fosters partnerships between families and preschool institutions. It was also noted that parents require accessible, comprehensible, and practice-oriented information on the development, upbringing, and education of preschool-age children. At the same time, some respondents (25.7%) reported difficulties in establishing effective interaction with families due to a lack of interest from some parents, limited time, or low motivation to participate in educational activities.

Given the relevance of effective interaction between preschool institutions and families, students of specialty A2 “Preschool Education” at Ushynsky University were offered an elective course entitled “Theory and Methods of Cooperation between Preschool Institutions and Families.”

The course aims to equip future educators with theoretical knowledge and practical skills for organizing effective interactions with parents. Its main objectives include developing future educators’ abilities to design systems of work with families, mastering various forms and methods of cooperation, and fostering personal and professional qualities necessary for constructive interactions between preschools and families.

During the course, students learn about current trends in the development of the family as an important social institution, master modern approaches to defining strategies of cooperation between preschool institutions and families, become familiar with the legal aspects of parental rights and responsibilities in child-rearing, and study the principles of effective collaboration, development of parents’ pedagogical culture, and the implementation of partnership pedagogy. Special attention is given to developing students’ abilities to establish constructive dialogue with parents, consider their needs and experiences, and engage them in the educational process.

The course helps future preschool educators develop practical skills for providing psychological and pedagogical support to families, planning individual and group formats of cooperation, and effectively using interactive methods and technologies for partnership-based collaboration.

This training equips future educators with the ability to consider individual family needs, engage parents in the educational process, build partnerships between teachers and families, raise parental pedagogical awareness, and foster a positive educational climate based on humanism and cooperation.

References:

1. Buriak, V. K. (2005). *Pedahohichna kultura: teoretyko-metodolohichniy aspekt* [Pedagogical culture: theoretical and methodological aspect]. Kyiv: Demiur. 232 p. [in Ukrainian].
2. Semenova, N., Silchuk, A. (2016). Formuvannya pedahohichnoyi kul'turybat'kiv yak osnova vzayemodiyi doshkil'noho navchal'noho zakladu ta sim"yi [Formation of pedagogical culture of parents as a basis for interaction between preschool educational institution and family]. *Mountain school of the Ukrainian Carpathians*.14, 114-118 [in Ukrainian].
3. Sidach, I. (2003). Kul'tura vzayemyn bat'kiv ta ditey, yiyi sut' ta zmist [Culture of relations between parents and children, its essence and content]. *Osvita y upravlinnya – Education and management*, 4, 102-109 [in Ukrainian].
4. Tsymbalyuk, I. (2017). Psykholohichni aspekty pedahohichnoyi kul'tury bat'kiv [Psychological aspects of the pedagogical culture of parents]. *Visnyk kafedry pedahohiky, psykholohiyi ta korektsiynoyi osvity – Bulletin of the Department of Pedagogy, Psychology and Correctional Education*. 21, 4-12 [in Ukrainian]
5. Voronova, S. (2020). *Pedahohichna kultura bat'kiv: vyklyky ta shliakhy formuvannia* [Parental pedagogical culture: challenges and ways of formation]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrains'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho – Scientific Bulletin of K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University*, (3)132, Odesa. [in Ukrainian].
6. Vovk, M., Hryshchenko, Yu., Solomakha, S., Filipchuk, N., & Khodakivska, S. (2021). *Pedahohichna osvita v Ukraini: teoriia i praktyka: slovnyk* [Pedagogical education in Ukraine: theory and practice: dictionary]. Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Ziaziun of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 312 p. [in Ukrainian].

TRATAMENT FAIR PLAY ÎN BULLYING ȘCOLAR PRIN POVEȘTI

Profesor consilier școlar KOS Ibolya,
CJRAE Harghita, Miercurea Ciuc

Rezumat: În lucrare se vorbește despre conceptul de bullying și formele acestuia în opinia cercetătorilor, frecvența fenomenului de bullying în România. O metodă inovativă de a aborda această problemă este folosirea poveștilor cu mesaj educativ, care transmit indirect principii de fair play și comportamente pozitive. Trăind în pielea personajelor principale, el experimentează pericolul, salvarea, bucuria, tristețea, participă la aventuri, luptă pentru dreptate și primește recompensa sau pedeapsa meritată. Poveștile nu doar distrează, ci joacă un rol important în educație: învață despre viață, oferă sprijin emoțional și contribuie la dezvoltarea personalității. Utilizarea poveștilor în promovarea comportamentelor corecte, respectuoase și echitabile ajută copiii să înțeleagă profund valorile care stau la baza unei conviețuiri armonioase.

Cuvinte cheie: bullying, fair play, povești.

Summary: This paper discusses the concept of bullying and its various forms as seen by researchers, as well as the frequency of bullying in Romania. An innovative method of addressing this issue is the use of educational stories that indirectly convey principles of fair play and positive behaviors. By identifying with the main characters, children experience danger, rescue, joy, sadness, engage in adventures, fight for justice, and receive well-deserved rewards or punishments. Stories not only entertain but also play a significant role in education: they teach about life, provide emotional support, and contribute to personality development. Using stories to promote correct, respectful, and fair behavior helps children deeply understand the values that underpin harmonious coexistence.

Keywords: bullying, fair play, stories.

Cuvântul “**bullying**”, nu are o traducere exactă în limba română, însă poate fi asociat cu termenii de intimidare, terorizare, brutalizare. Bullyingul înseamnă agresivitate fizică, verbală și psihică. „Concret, putem defini bullyingul ca un comportament ostil manifestat față de o persoană, prin umilirea, hărțuirea, rejectarea sau excluderea acesteia din grup. Acest fenomen duce la abuz fizic sau emoțional.” [2]

Pe plan internațional, în mod sistematic, cercetările au demonstrat că fenomenul de bullying în școli, reprezintă o problemă serioasă de sănătate publică. Oamenii de știință,

pornind de la aceste cercetări au încercat să dezvolte și să implementeze programe de prevenție a comportamentelor de bullying, la nivel mondial. [1]

Unul dintre pionierii și fondatorii programelor de prevenție privind bullyingul este dr.Olwens din Norvegia. În cartea lui din 1993, „Bullyingul în școală: Ce știm și ce putem face”, dr.Olwens identifică caracteristicile elevilor, care alcătuiesc profilul de agresor și cele care alcătuiesc profilul de victimă.

Procesul de configurare a ciclului agresor-victimă este unul foarte complex. Deși elevii care manifestă comportamente de bullying și victimele lor, ocupă, în mod natural, poziții cheie în acest proces de configurare, studiile arată că un rol foarte important joacă și ceilalți elevi (martorii). Oamenii de știință au arătat că martorii (cei care observă) prin comportamentul lor pasiv (faptul că asistă fără să facă ceva, pentru a schimba situația) contribuie la menținerea comportamentului agresorului. [1]

În ceea ce privește frecvența fenomenului de bullying școlar, România se află pe locul al treilea dintre cele 42 de țări europene evaluate. [4]

Au fost întreprinse prevederi legale, proiecte și campanii naționale pentru prevenirea și combaterea bullying-ului, la nivelul fiecărei unități școlare. O metodă inovativă de a aborda această problemă este folosirea poveștilor cu mesaj educativ, care transmit indirect principii de fair play și comportamente pozitive.

De ce tocmai povești?

Pentru că poveștile ne farmecă. Ele oferă copiilor soluții într-un mod implicit, fără a le exprima direct. În funcție de imaginația fiecăruia, conținutul poveștii este interpretat și aplicat individual de către ascultător.

Cu ani în urmă la evaluarea maturității școlare am folosit povestea „Scufița Roșie”. Am întrebat pe copii dacă au auzit și am rugat să-mi povestească. Unii copii au modificat sfârșitul poveștii: erau care au spus că lupul a fost împușcat de vânător, dar erau care au spus că lupul a avut remușcări și a scuipat afară pe Scufița Roșie și pe bunica.

Copilul aflat în procesul de creștere are o nevoie uriașă de a înțelege relațiile umane simple, de a empatiza cu eroii și de a recunoaște binevoitorii. Trăind în pielea personajelor principale, el experimentează pericolul, salvarea, bucuria, tristețea, participă la aventuri, luptă pentru dreptate și primește recompensa sau pedeapsa meritată. Poveștile nu doar distrează, ci joacă un rol important în educație: învață despre viață, oferă sprijin emoțional și contribuie la dezvoltarea personalității.

Poveștile sunt narațiuni morale care oferă copiilor șansa de a-și construi propria identitate. Prin povești putem să formăm comportamentele dorite. [3,5]

Povești terapeutice se găsesc și în practicile tradiționale românești, în descântece de exemplu. Povestea are un început, o parte de mijloc și un sfârșit pe care putem să adaptăm după scopul nostru.

Povestea „Aripioara Albastră”

A fost odată ca niciodată o pădure. Într-o poieniță ascunsă printre copaci bătrâni, trăia un grup vesel de fluturi. Erau Fluturii de Zi – cu aripi galbene, portocalii sau roșii, toți strălucind în razele soarelui. Dansau prin aer, se jucau printre flori și râdeau toată ziua.

Într-o dimineață, dintr-o crisalidă mică a ieșit Aripioara. Dar spre uimirea tuturor, aripile ei erau... albastre. Nu turcoaz, nu mov, ci un albastru adânc ca cerul nopții. Când a încercat să se apropie de ceilalți, fluturii au început să râdă.

- Uite ce culoare ciudată! Ai greșit sezonul!
- Nu ești ca noi. Tu ești un Fluture de Noapte rătăcit!
- Cine a mai văzut fluture albastru?

Zi după zi, Aripioara zbura singură. Se așeza doar pe florile ascunse, pe care ceilalți nu le vedeau. Nimeni nu voia să zboare cu ea.

Într-o zi, o furtună puternică s-a abătut peste poieniță. Vântul a rupt florile cele mai înalte, iar un roi de viespi furioase s-a apropiat. Fluturii s-au speriat și nu știau unde să se ascundă. Atunci, Aripioara, care zburase de multe ori pe timp de nori, i-a condus printre liane groase și flori de umbră, până la o peșteră mică și sigură.

Acolo au stat până ce furtuna a trecut.

Când au ieșit, toți fluturii s-au uitat la Aripioara cu alți ochi.

- Culoarea ta ne-a salvat. Numai tu puteai vedea în întuneric.
- Ne pare rău că am râs de tine.
- Vrei să zburăm împreună de-acum?

Aripioara și-a întins aripile albastre, care acum sclipeau în lumina dimineții. A zburat prima, iar ceilalți au urmat-o în liniște, știind că fiecare aripă, oricât de diferită, are locul ei în cer.

După ce am citit povestea punem întrebări pentru copii:

- Cum s-au simțit personajele din poveste?
- Cu care personaj din poveste te identifice și de ce?
- Ce a simțit Aripioara? Ce ai fi făcut tu?
- Ai fost vreodată în situație similară?

Povestea folosită de mine e inventată, însă putem să folosim și povești cunoscute în funcție de vârsta copilului și obiectivele propuse. O poveste cunoscută pentru excludere este „Povestea celor trei fluturi”. Imaginația dă posibilitate copiilor să-și termine ei povestea sau să-și modifice finalul în funcție de dorințele lor.

Utilizarea poveștilor în promovarea comportamentelor corecte, respectuoase și echitabile ajută copiii să înțeleagă profund valorile care stau la baza unei conviețuiri armonioase.

Bibliografie

1. AXINTE, G., SORICI, C. *Prevenirea violenței în școală – resurse pentru școli și profesori*. [On-line]. Pașcani, 2016 [citată 14 mai 2025] Accesibil pe Internet: <URL: https://scoalanr7bt.ro/images/siguranta/Prevenirea-violen%C8%9Bei-%C3%AEn-%C8%99coal%C4%83--resurse-pentru-%C8%99coli-%C8%99i-profesori_GHID.pdf>
2. CRĂCIUN, R., DIACONESCU, L. *Manualul de bine*. [On-line]. București, 2022 [citată 14 mai 2025] Accesibil pe Internet: <URL: <https://teatrulioncreanga.ro/publicatii/manualul-de-bine/>>
3. ESTERL, A. *A gyermeknek mese kell*. [On-line]. [citată 14 mai 2025] Accesibil pe Internet: <URL: https://www.epa.oszk.hu/01200/01245/00035/ea_0703.html >
4. ERDEI, D. *Barátságos iskola – fejlesztőprogram 3. és 4. osztályos diákoknak az iskolai bántalmazás megelőzésére és csökkentésére*. [On-line]. Cluj Napoca, 2020 [citată 14 mai 2025] Accesibil pe Internet: <URL: https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2020_1_87-106.pdf >
5. LÓZSI, T., PÖLCZ, Á. *Nyelv, irodalom, nevelés -Mese és nevelés*. Budapest, 2020. 126 p. ISBN 978-615-6224-2-6

EXPLOITATION OF VISUAL EXPRESSION AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL COUNSELLING

Krymova Nataliia Oleksiivna

Ph.D. in Psychology, Associate professor,
department of family and special
pedagogy and psychology
Southern Ukrainian National
Pedagogical University K. D. Ushinsky

Abstract. *The article discusses the relevance of psychological counselling in the context of modern society, which is undergoing rapid socio-cultural, economic and technological changes. Special attention is paid to visual methods of self-expression used in psychological practice to work with unconscious processes, emotional states and internal conflicts of clients. The author emphasises the importance of neurography as an effective artistic method that allows to transform emotional experiences, improve cognitive functions and promote personal development through specific drawing algorithms. The article discusses the impact of visual art on the process of self-knowledge, integration of traumatic experience, formation of new behavioural patterns and stimulation of self-reflection. The article substantiates the importance of neurography as a tool of psychological assistance, which is suitable for a wide range of clients regardless of their age or social characteristics, and can enhance the effectiveness of counselling in the face of modern challenges.*

Key words: *psychological counselling, self-reflection, personal development, visual expression, art therapy, neurography, emotional regulation.*

Rezumat. *Articolul tratează relevanța consilierii psihologice în contextul societății moderne, care trece prin schimbări socio-culturale, economice și tehnologice rapide. O atenție deosebită este acordată metodelor vizuale de autoexprimare utilizate în practica psihologică pentru a lucra cu procesele inconștiente, stările emoționale și conflictele interne ale clienților. Autorul subliniază importanța neurografiei ca metodă artistică eficientă care permite transformarea experiențelor emoționale, îmbunătățirea funcțiilor cognitive și promovarea dezvoltării personale prin algoritmi specifici de desen. Articolul discută impactul artei vizuale asupra procesului de autocunoaștere, integrarea experienței traumatice, formarea de noi modele comportamentale și stimularea autoreflexiei. Articolul fundamentează importanța*

neurografiei ca instrument de asistență psihologică, care este potrivit pentru o gamă largă de clienți, indiferent de vârsta sau caracteristicile sociale ale acestora, și poate spori eficiența consilierii în fața provocărilor moderne.

Cuvinte-cheie: *consiliere psihologică, autorefecție, dezvoltare personală, expresie vizuală, terapie prin artă, neurografie, reglare emoțională.*

Psychological counselling is becoming an extremely important aspect of modern society, as rapid changes in the socio-cultural, economic and technological contexts bring about new challenges and needs in the field of mental health. Increasing levels of stress, anxiety and tension among the population underline the need for access to psychological services. In the context of globalisation, rapid changes in society and the growth of stressful situations, counselling psychologists are looking for new effective methods that allow clients to express their feelings, emotions and experiences more fully. The expansion of visual expression in psychological counselling is becoming increasingly important in modern practice. Visual expression through drawing, photography, collages and other artistic practices provides an opportunity to express what often cannot be conveyed in words.

Exploitation of visual expression in the context of psychological counselling is the use of various art techniques to express the client's inner feelings, emotions and mental states. These methods allow direct access to the unconscious processes of the individual, facilitating their awareness and integration into conscious perception. At the current stage of development of art therapy, new areas of art technologies are emerging, such as free and unconscious drawing, emotive and intuitive drawing, mandala therapy, neurography, etc.

One of the most effective forms of visual expression is neurography, an art technology that combines drawing according to a special algorithm with neuropsychological principles. In the process of making neurographic drawings, new neural connections are activated in an individual, which helps to improve cognitive functions and changes in the perception of reality. Research by J. Auster and P. Gould demonstrates the relationship between the images on the sheet and the mental state of a person. Neurographics is a projective method that includes certain algorithms and steps and is based on the idea of neuroplasticity, mental and emotional state of a person. This method allows you to transform various aspects of life, including communication, relationships with other people, and helps you manage your own reality and find new creative contexts of the object world.

Neurography is defined as an art method for working with unconscious aspects of a personality, which, in the process of drawing according to a certain algorithm, promotes the

development of creative thinking [1]. It allows a person to see the situation from a new perspective, change their attitude to the problem and find more effective ways to solve it. Neurography is a method that helps to consider the unique capabilities of the individual, internal conflicts, behavioural patterns and contributes to a more effective overcoming of psychological barriers and crisis situations.

According to experts [1; 2], neurography helps to increase the sensitivity of the individual, helping him or her to realise and actualise their experiences and emotions, as well as to better understand the context of the life situation. This brings people closer to reality, changing their perception of events and understanding of possible consequences. This approach to achieving a balance between positive and negative emotions in crisis situations is one of the most effective among other methods. Neurography allows an individual to visualise their thoughts, feelings and perceptions of themselves, and also helps to release emotional blocks or traumas, opening up space for restoring integrity. The process of drawing can contribute to a deeper awareness of one's values, beliefs and decisions that shape one's personality.

This technique can be used to work with personal identity when certain aspects of the personality feel separate or conflict with each other. The drawing process can symbolize the unification of these elements into a holistic image. While drawing, the individual can create new images that symbolize desired goals. This can help in the formation of new patterns of thinking and behavior that lead to growth and development. This method can be used to integrate past experiences into a holistic perception of one's personality. Visualizing traumatic or difficult experiences can help to find meaning in them and become part of the experience. Through the drawing process, the individual can create images and mandalas that enhance self-perception and inner harmony.

Neurographics can be a valuable tool for exploring identity and personal integrity, helping people understand and accept all aspects of their "I". This method provides a space for self-expression and introspection, which contributes to personal growth and development. Neurographics stimulates the processes of self-reflection and self-discovery, and also provides the opportunity to form new strategies for solving problems that arise in the client.

The heuristic state of consciousness occurs when you are fully immersed in the process of solving a specific problem. The transpersonal level of human creative activity mobilises cognitive and physiological reserves, which allows access to unconscious processes. To be capable of creativity, it is necessary to go beyond the usual ideas about the world, and this makes it possible to engage in deeper phenomenological reflection. Reflection involves inner perception and is aimed at understanding and reinterpreting complex situations, as well as

finding solutions [4; 5]. Thus, art technologies, in particular neurography, help to establish a deep connection between the individual and the outside world, as well as between his or her inner world, to determine the level of development of consciousness and self-awareness, which opens up opportunities for transforming experience and actualising personal potential.

Visual methods of counselling are particularly useful for people who have difficulty expressing themselves verbally or who experience deep emotional blocks, allowing not only self-reflection but also expanding opportunities for understanding themselves and their inner world. Such methods allow clients to reveal hidden emotions and problems they face, providing a deeper understanding of themselves. They also help to reduce stress, improve self-esteem and develop internal resources to overcome difficulties.

Due to the special structure of the image creation process, the client acquires the ability to reinterpret their own experience, reduce emotional stress and build a constructive attitude towards difficult life situations.

The use of visual techniques in counselling is effective in working with different client categories, regardless of age, level of verbal expressiveness or psychological state. Such techniques are universal tools that can complement traditional counselling methods. Thus, neurography can be seen as a promising psychotechnology in the system of psychological assistance that combines therapeutic, diagnostic and developmental potential.

Thus, neurography and other visual expression techniques are becoming important tools in the arsenal of psychological counselling, especially when dealing with deep emotional and mental experiences.

References:

1. Арттерапія в роботі психолога: інноваційні підходи : зб. матер. V Всеукр. наук.-практ. конференції, 23-27.10.2023 / уклад. О.Е. Жосан. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2023. 140 с.
2. Бадер С. О. Нейрографіка як засіб розвитку креативного мислення майбутніх педагогів // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. 2021. № 6 (344), жовтень. Ч. 2. С. 19-29.
3. Володарська Н.Д. Роль нейрографіки в опредмечуванні почуттів особистості для відновлення психічного здоров'я. *Габітус*, 2022. Випуск 36. С. 145-149.
4. Mezirow. J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
5. Myroshnyk O. Reflectiveness and regulatory potential of personality. *Psychology and personality*. 2020. №. 2. P. 234-246.

EFFECTIVE PARTNERSHIP FOR SUCCESS: COLLABORATION AMONG SCHOOL, FAMILY, AND COMMUNITY IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ZOROCHKINA Tetiana, Doctor

Pedagogical Sciences, Professor, head of the
Department of Primary and Special Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of
Cherkasy, Ukraine;

LYTVYN Inna, Candidate of Pedagogical
Sciences, Assistant Professor, Department of
Primary and Special Education, Bohdan
Khmelnytsky National University of
Cherkasy, Ukraine.

Rezumat. *Articolul abordează problemele legate de parteneriatul eficient între participanții la procesul educațional în organizarea educației incluzive pentru copiii cu nevoi educaționale speciale (NES). Se analizează cadrul legislativ care asigură dreptul copiilor cu NES la o educație de calitate. Colaborarea dintre toți participanții la procesul educațional oferă servicii complexe, coordonate, flexibile, accesibile și necesare, orientate spre îmbunătățirea educației copiilor cu NES.*

Cuvinte-cheie: *parteneriat, colaborare în parteneriat, copil cu nevoi educaționale speciale, școală, familie, comunitate, participanți la procesul educațional, educație incluzivă.*

Abstract. *The article discusses the issues of effective partnership among participants of the educational process in organizing inclusive education for children with special educational needs (SEN). It analyzes the legal framework that ensures the right of children with SEN to quality education. Collaboration among all participants of the educational process provides comprehensive, coordinated, flexible, accessible, and necessary services aimed at improving the education of children with SEN.*

Keywords: *partnership, partnership collaboration, child with special educational needs, school, family, community, participants of the educational process, inclusive education.*

Introduction. In recent years, the issue of implementing and developing inclusive education in Ukraine has gained significant importance. There has been a gradual improvement in the legal framework regulating the implementation of inclusive approaches in the educational environment. Simultaneously, the number of educational institutions implementing inclusive practices is growing, leading to an increased number of children with SEN integrated into general education settings.

According to the Law of Ukraine «On Education», the principles of state education policy and educational activity include: human-centeredness; rule of law; ensuring equal access to education without discrimination (including based on disability); development of inclusive educational environments (including in institutions most accessible and close to the residence of persons with SEN); individualization (personalized approach); universal design and reasonable accommodation; diversity, integrity, and continuity of the education system; freedom in choosing the type, form, and pace of learning; humanism; democracy; fostering

respect for human rights and freedoms, intolerance toward humiliation of dignity, physical or psychological violence, and discrimination on any grounds; accessibility of all types of educational services to all citizens, etc.

Thus, the law defines that education in Ukraine must be built on the principle of equal opportunities for all, meaning non-discrimination in accessing education, including due to disability. To ensure the right of children with SEN to obtain an appropriate level of education, schools, families, and communities in Ukraine engage in partnership cooperation.

The collaboration of educational institutions, parents, and the community occurs through communication and joint activities, aimed at finding and effectively using institutional and community resources to solve common problems in organizing the educational process for children with SEN. The preconditions for effective partnerships include the readiness of participants to cooperate; the availability of resources for implementing joint initiatives and projects; constructive dialogue among partners to define cooperation goals; shared responsibility for outcomes; and building relationships based on honesty, trust, and mutual support in organizing an effective developmental path for the child with SEN.

Researchers who have studied partnership collaboration include S. Bahrych, N. Baidyuk, T. Zorochkina, I. Lytvyn, N. Nychkalo, and O. Okseniuk. Scholars focused on inclusive education include A. Kolupayeva, K. Kolchenko, H. Nikulina, P. Talanchuk, M. Chaikovskiy, and others.

The aim of this article is to reveal the features of partnership collaboration among schools, parents, and communities in educating children with special educational needs in an inclusive learning environment.

Main Content. In line with global educational trends, the concept of inclusive learning in Ukraine is expanding, with more children with special needs studying alongside their typically developing peers. Each year, the number of students in special institutions decreases, while the number of inclusive and special classes in mainstream schools increases. For successful implementation of inclusive education, strong partnership cooperation among schools, parents, and communities is essential.

We believe that inclusive education goals can only be achieved if the parents of children with SEN are actively involved in the educational process and work closely with teachers. The family is a natural environment for the physical, spiritual, intellectual, cultural, and social development of a child with SEN and bears responsibility for creating proper conditions. It is within the family that children form initial understandings of human values, relationships, and moral character [7, p. 96].

Generally, the development of inclusive education requires the school, community, and parents to build constructive relationships with all stakeholders. Practical experience shows that effective partnerships with parents involve helping them form a healthy perception of their child and play an active role in upbringing; providing guidance in interacting and educating their child at home; involving them in developmental activities; and offering psychological and pedagogical education.

In our view, effective partnerships are based on the following principles:

1. Avoiding direct or indirect criticism of the partner, respecting their need for dignity and self-respect.
2. Freedom of thought and respectful communication.
3. Respect for diverse life positions.
4. Fostering intellectual curiosity.
5. Supporting the need for self-actualization.

Researchers identify various effective forms of collaboration between teachers and parents, including educational training, pedagogical workshops, roundtable discussions, business games, and professional meetings [5, p. 1008].

Researchers identify various effective forms of collaboration between teachers and parents, including educational training, pedagogical workshops, roundtable discussions, business games, and professional meetings.

Partnership collaboration also involves support teams for children with SEN, governed by legal and normative documents, such as the Laws «On Education», «On Complete General Secondary Education», the «Standard Provision on Inclusive Education», and the concept of the «New Ukrainian School», which establishes «pedagogy of partnership» as a foundational principle. These concepts are also reflected in scientific and methodological literature, emphasizing principles of equality, voluntariness, obligation to fulfill agreements, mutual respect, goodwill, trust, and openness to dialogue. However, some legal documents reveal inconsistencies regarding the role of parents in the support team for children with SEN. For example, the 2018 «Model Provision on the Psychological and Pedagogical Support Team» identifies parents as constant members of the team but only allows them limited participation, such as providing information and signing documents, without true collaborative engagement.

Some Ukrainian methodological sources highlight that active collaboration between educators and parents fosters trust, understanding, and tolerance. Under such conditions, parents feel part of the educational process and more significant in their child's development and adaptation [3]. Parental involvement is crucial for successful socialization and education, resolving learning difficulties, improving educational outcomes [8], and creating an environment where each child's potential can flourish [4]. Therefore, teachers must help parents see realistic developmental prospects for their child and demonstrate that properly organized inclusive education promotes the child's personal and intellectual growth.

Building strong relationships and effective partnerships with families is a top priority for schools, which involves:

1. Establishing contact and forming trusting relationships.
2. Including parents of children with SEN in the broader parent community.
3. Continuous communication and information exchange.
4. Involving parents in developing individual education and learning plans and extracurricular activities.
5. Cooperating with other support team members.
6. Developing joint recommendations for supporting the child at home and at school.
7. Involving parents in creating a child's portfolio.
8. Providing social-pedagogical support to families with children with SEN [7, p. 98].

Parents can participate in school life in various ways, from attending meetings to volunteering, depending on their abilities, needs, and preferences.

It is crucial that parents feel supported by the school and community in educating and raising their child. Teaching parents to see their child as a unique individual is another important goal. This can be encouraged by:

1. Accepting the child as they are.
2. Respecting the child.
3. Listening and talking with the child.
4. Praising good behavior.
5. Emphasizing the child's strengths;
6. Encouraging the child.

Thus, it is important to emphasize that partnership-based collaboration plays a vital role in inclusive education, as parents and teachers form a unified team. Communication with parents is a key component of building effective cooperation, and, in our view, it should be ethical, constructive, and reciprocal.

Conclusions. The presence of a child with special educational needs in the classroom presents a creative challenge for the teacher. Inclusion represents a transformation of school

culture, policy, and practice. It entails a shift in the mindset of all participants in the educational process — teachers, parents, and students alike. We believe that a modern teacher should not only be a source of knowledge and an agent of supervision, but also a facilitator of students' independent and active learning. They must recognize the value of working collaboratively with families, possess the knowledge and skills to build effective relationships with parents, and serve as a consultant and support figure for both the child with disabilities and their family. Accordingly, the approaches to cooperation and the tasks of the teacher outlined in this work can significantly contribute to the successful education of a child with special educational needs in an inclusive educational setting, as well as to the realization of a shared goal — the child's social integration into the educational environment.

References

1. Bilozerska, I. Fundamental principles of working with parents of children with special educational needs. URL: <https://surl.lu/aytqxe> (accessed: 10.04.2025).
2. Zorochkina, T., Baidyuk, N., Lytvyn, I., & Zdir, D. Partnership and cooperation within the «School-Authority-Community» system aimed at creating an innovative informational and educational environment in primary school. Bulletin of Cherkasy National University. Series: Pedagogical Sciences, 2024, Issue 3, pp. 133–139.
3. Kas'yanenko, O. Joint activities of educational institutions and families in the upbringing of a child with special needs. Higher Education and the Labor Market: Integration, Modernization, Internationalization: Collection of Abstracts of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Mukachevo, October 19–21, 2016). Mukachevo: Publishing House of MSU, pp. 96–98.
4. Kovbasyuk, T., & Yatseniuk, L. Socio-pedagogical support for parents of children with special educational needs in educational institutions. New Pedagogical Thought, 2020, No. 3 (103), pp. 85–88.
5. Lytvyn, I., & Baidyuk, N. Partnership interaction between primary school teachers and parents of younger students in conditions of inclusive education. Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 2024, No. 3 (137), pp. 346–356.
6. Regulation on the Inclusive Resource Center: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 12.07.2017 No. 545 (as amended). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-ri>
7. Poroshenko, M. Inclusive Education: Textbook. Kyiv: Ukraine Agency LLC, 2019. 300 p.
8. Sukhoviienko, N. Training future preschool teachers for professional activity under conditions of inclusive education: Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. Khmelnytskyi: Publishing Department of KHPA, 2018. 20 p.

SMART TECHNOLOGIES, IS IT SMART TO BE USED ON BABIES UP TO 5 YEARS OLD? OVERVIEW ABOUT CONSEQUENCES ON SPEECH AND LANGUAGE DEVELOPMENT

Associate Lecturer Andreea BUZDUGA Transylvania University of Brasov

Rezumat: Telefoanele inteligente și tehnologiile conexe precum tabletele și televizoarele au devenit omniprezente în gospodăriile moderne, expunând copiii la ecrane de la o vârstă fragedă. Acest studiu își propune să analizeze nesistematic literatura de specialitate recentă (2020-2025) pentru a explora consecințele utilizării telefoanelor inteligente și a tehnologiei asupra dezvoltării vorbirii și limbajului la copiii cu vârsta de până la 5 ani. Cercetările actuale evidențiază potențialele întârzieri și deficiențe în dobândirea limbajului asociate cu expunerea excesivă la ecrane. Analiza noastră abordează importanța interacțiunii umane în dezvoltarea limbajului, implicațiile neurologice ale utilizării timpurii a tehnologiei, constatările comune ale studiilor globale pe această temă și recomandările pentru părinți și educatori bazate pe dovezi empirice ce promovează o dezvoltare sănătoasă a vorbirii și a limbajului fără dependență excesivă de dispozitivele digitale.

Cuvinte cheie: dezvoltarea limbajului, vorbire, tehnologii inteligente, întârziere în dezvoltarea limbajului.

Abstract: Smartphones and related technologies like tablets and televisions have become all-present in modern households, exposing children to screens from an early age. This narrative review aims to explore the recent reviews studies (between 2020 and 2025) over the consequences of smartphone and technological use on speech and language development in children up to 5 years old. Current research highlights potential delays and impairments in language acquisition associated with excessive screen exposure. The review addresses the importance of human interaction in language development, neurological implications of early technology use, common findings of global studies on this topic, and evidence-based recommendations for parents and educators to promote healthy speech and language growth without overreliance on digital devices.

Key words: language development, speech, smartphones, language delay.

Introduction

The importance of human interaction in early speech-language acquisition plays a fundamental role in infants' speech and language acquisition. From infancy, children learn language primarily through social engagement and caregiver interaction, which provides responsive communication that technology cannot replicate. Parent-infant interactions characterized by child-directed speech, eye gaze, and social cues significantly enhance language development and cognitive maturation (Spahiu & Spahiu, 2018). Eye gaze serves as an ostensive cue that not only guides infants' attention to speech but fosters memory and arousal mechanisms critical for language learning (Çetinçelik et al., 2021). Moreover, infants

show biases for infant-directed speech and faces, which facilitate social communication; disruptions in these interactions, as seen in autism spectrum disorder risk groups, correlate with later language deficits (Shultz et al., 2018). Therefore, reducing human interaction in favor of screen time may interfere with these foundational learning processes.

Neurologically, early and intensive use of smartphones and similar technologies poses risks to typical brain development related to speech and language functions. Particularly vulnerable are late preterm infants (born between 34+0 and 36+6 weeks gestation), who have increased susceptibility to brain insults that can negatively impact language acquisition even without clear morphological lesions (Demestre, 2017). Exposure to technology may alter infant-caregiver dynamics, disrupting essential auditory, visual, and social learning patterns crucial for speech development (Casey et al., 2014). Furthermore, children with neurodevelopmental vulnerabilities, such as those at risk for autism or with speech and language disorders, may exhibit exacerbated delays due to decreased social engagement when technology replaces human caregiving interactions (Vogindroukas et al., 2022).

This article aims to provide an overview of existing scientific evidence found in reviews published between 2020 and 2025, concerning the consequences of smart technologies on speech and language development in children up to five years old, synthesizing findings from targeted studies to inform practical recommendations for families.

Methods

We conducted a comprehensive search for articles published between 2020 and 2025 on specified databases such as PubMed, Scopus, PsycINFO, and Web of Science. The inclusion criteria for selecting studies were:

- studies (reviews) published in peer-reviewed journals from 2020 to 2025;
- research focusing on children aged 0-5 years;
- investigation of the effects of screen time, smart media, or digital device usage on speech and language outcomes;
- use of empirical designs such as systematic reviews, and meta-analyses;
- articles assessing language delay, vocabulary development, expressive and receptive language skills, phonological awareness and digital technologies supporting speech development.

At the end, we stopped our attention over 5 reviews and systematic reviews. Together, these five articles applied rigorous methodologies such as systematic and scoping reviews, utilizing multiple scientific databases and clearly defined inclusion criteria. They employed comprehensive literature searches, screening processes based on established guidelines (e.g., PRISMA), and detailed synthesis of empirical findings to explore the multifaceted consequences of smart technologies on early speech and language development. These methodologies ensured robustness and relevance of evidence to inform practical recommendations for families and educators.

The reviews selected were:

- * Systematic Review on Speech Delay and Smart Media Usage (Alamri et al., 2023) that directly addresses the consequences of smart media use on speech delay in young children, with nuanced findings on timing and parental involvement, relevant for understanding early childhood impact. The review undertook a literature search using databases including PubMed, Scopus, PsycINFO, Google Scholar, Web of Science, and Embase. The search focused on the past 10 years and included studies investigating the association between smart media exposure and speech delay in children. Inclusion criteria covered empirical research designs examining expressive vocabulary, language skills, and speech delay outcomes. The authors analyzed quantitative and qualitative data to evaluate how factors like duration of exposure, age of device

introduction, and parent-child engagement influenced language development. The review also considered the effects of abstinence from smart devices on speech improvement. Results showed that extended and early exposure to electronic media is linked to decreased expressive vocabulary, language skills, and increased speech delays, while later introduction (after 24 months), use of educational apps, and shared media engagement with parents support stronger language development; notably, a six-month screen abstinence can improve speech in affected children.

*Scoping Review of Risk Factors Influencing Speech and Language Delay in Toddlers (Putri et al., 2024) highlights media exposure as a significant risk factor for early speech and language delays, reinforcing concerns about smart technology use in children up to 5 years old. Following the PRISMA guidelines for scoping reviews, this study searched Science Direct, Scopus, and PubMed to identify articles on risk factors affecting speech and language delay in toddlers. Keywords targeted media exposure, socio-demographic factors, and interaction variables. The review mapped and summarized evidence regarding environmental, social, and technological influences, emphasizing media exposure as a risk factor. The methodology involved screening, selection, and synthesis to provide a broad overview of determinants contributing to speech and language delays in early childhood. The results revealed that media exposure is one of several risk factors for speech and language delay in toddlers, alongside male gender, having multiple siblings, limited home interaction, housing conditions, and low parental socioeconomic status, suggesting a complex interplay of environmental and demographic influences.

* Systematic Literature Review on Technology Use in Early Childhood Education (2018-2022)(Emi et al., 2024). This review employed a systematic literature review methodology using the Scopus database with an initial pool of 174 documents published from 2018 to 2022. Application of strict inclusion and exclusion criteria in multiple screening rounds narrowed the selection to 13 full-text articles for in-depth analysis. The study focused on how technology is applied in early childhood education and its impact on cognitive and language development. It reviewed types of technologies used, developmental outcomes observed, and potential risks including social engagement reduction, providing a balanced examination of both benefits and challenges. The review presents a balanced view on educational technology use's benefits and risks in early childhood, focusing on cognitive and language outcomes in children under 5 years old. The findings showed that technology in early childhood education can enhance cognitive, language, artistic development, and motivation to learn when appropriately tailored to the child's age and educational needs, but improper use may lead to social withdrawal and over-reliance on digital environments.

* Systematic Review on Excessive Screen Time and Language Delay During COVID-19 Pandemic (Ghaisani & Salam, 2022). This systematic review investigated the association between increased screen time during COVID-19 lockdowns and language delays in children under 5. The authors formulated clinical questions and searched PubMed and Google Scholar for relevant studies up to January 2022. Inclusion criteria focused on studies quantifying screen time effects relative to pediatric guidelines, language development outcomes, and parental interaction factors. The review integrated findings from three full-text articles, addressing how screen time above recommended limits increased risk for language delay, especially when lacking parental discussion about screen content. The review provides timely evidence from the Covid-19 pandemic context on how excessive screen exposure exacerbates language delay risks in young children, pertinent to smart technology consequences. Results sustain that excessive screen time exceeding pediatric recommendations correlates with language delays, and children who use screens without parental discussion about content face a significantly higher risk—up to six times—of developing primary language disorders, highlighting the importance of guided media use.

* Systematic Review on Digital Technologies Supporting Speech Development (Abisheva & Mirza, 2024), provided current and comprehensive insights into how smart technologies influence speech development, highlighting both benefits and potential drawbacks in children up to 5 years old, making it highly relevant. This review systematically analyzed empirical and theoretical studies published from 2020 to 2024 that explored digital tools' effects on early childhood speech development. The authors conducted comprehensive searches in peer-reviewed journals to capture relevant literature focusing on interactive applications, games, and advanced technologies. They synthesized findings from the selected studies to assess both positive impacts and potential drawbacks such as concerns related to screen time and app quality. The review emphasized the role of parental involvement and recommended balanced integration of digital technologies with real-world interaction. As conclusion, the interactive digital tools like applications and games, combined with active parental involvement, play a crucial role in expanding vocabulary, pronunciation accuracy, and communication skills; however, balancing screen time with real-world interactions and ensuring high-quality educational content is essential to mitigate potential drawbacks.

Discussion

The synthesized evidence underscores the multifaceted impact of smart technologies on speech and language development in children under five years old. Consistently, excessive screen time—particularly durations exceeding pediatric guidelines of 60 minutes daily for toddlers—has been associated with delays in expressive and receptive language skills, vocabulary acquisition, and increased risk of speech delay. Early introduction of smart media, especially before 24 months of age, correlates strongly with poorer language outcomes, highlighting the sensitivity of this developmental period to environmental influences (Duch et al., 2013).

Conversely, beneficial effects emerge when smart technologies are used in controlled, interactive contexts. Educational and child-directed content, combined with active parental involvement through co-viewing and dialogic interaction, promotes linguistic engagement and development. These interactive exposures scaffold vocabulary growth, pronunciation, and communicative competence, mitigating some risks posed by screen exposure. The timing of introduction and content quality are thus critical moderating factors (van Witteloostuijn et al., 2025).

Parental guidance is paramount in optimizing the impact of smart technology use. Active co-engagement, limiting passive viewing, and selecting age-appropriate educational materials enhance language learning opportunities and counterbalance the potential for adverse effects. Additionally, socio-economic status and home language environment modulate outcomes; children from lower socio-economic backgrounds often experience intensified negative effects due to limited access to quality content and reduced parental mediation (Sarsour et al., 2011).

The reviews also reveal indirect pathways through which screen time affects speech and language development. For instance, excessive or inappropriate screen use can disrupt sleep patterns, which further compromises cognitive and linguistic functioning. Moreover, increased screen exposure tends to decrease the quantity and quality of caregiver-child interactions, which are foundational for language acquisition (Korres et al., 2024).

Despite the valuable insights, the literature features methodological limitations including heterogeneity in measurement tools, cross-sectional designs limiting causal interpretations, and potential reporting biases. Future research should prioritize well-designed longitudinal studies with standardized language assessments and detailed documentation of

screen use context to clarify long-term effects and effective intervention strategies (Gath et al., 2025).

In addition to the direct effects of screen time on speech and language development, several indirect pathways contribute to how screen exposure may hinder or facilitate linguistic outcomes in young children. One critical indirect mechanism is the displacement of caregiver-child interactions by screen use. Prolonged or unsupervised screen time reduces the quantity and quality of meaningful verbal exchanges between parents and children, which are foundational for early language acquisition. Since language learning thrives on two-way communication characterized by responsiveness and turn-taking, excessive screen exposure can limit these interactive opportunities, thereby impairing expressive and receptive language skills (Stojanovik & Riddell, 2008).

Another indirect pathway involves the impact of screen time on children's sleep quality and patterns. Excessive screen exposure, especially close to bedtime, disrupts normal sleep cycles, and poor sleep interferes with cognitive processes critical for language development such as memory consolidation and attention regulation. Disturbed sleep thus compounds the negative effects of screen use on linguistic and cognitive functioning, highlighting the interplay between behavioral patterns and developmental outcomes (Goswami & Parekh, 2023). Furthermore, screen use can alter the home environment dynamics by increasing passive media consumption and reducing engagement in language-rich activities such as reading, storytelling, and play. This shift diminishes exposure to diverse vocabulary and complex sentence structures, restricting the linguistic inputs essential for robust language growth. The absence of active parental mediation during screen time—such as co-viewing and dialogic interaction—further exacerbates this effect, underscoring the importance of quality content and adult involvement to mediate screen effects positively (Nielsen et al., 2019).

Socioeconomic and familial factors also mediate indirect effects of screen time on speech. Lower socioeconomic status often correlates with increased unmonitored screen exposure due to limited parental time and resources, thus intensifying risk factors for language delay. Additionally, parental negligence or lack of awareness regarding screen time management contributes to prolonged exposure and inadequate linguistic stimulation opportunities. These contextual factors highlight that indirect effects encompass environmental and social dimensions alongside behavioral patterns (Icap, 2023).

In sum, the indirect pathways reveal that screen time affects speech development not merely through content exposure but also by shaping caregiver-child interaction patterns, sleep habits, and the broader communicative environment. Mitigating negative consequences requires addressing these mediating factors—promoting co-viewing, limiting screen use before bedtime, enriching alternative language activities, and supporting parental education—to foster conditions conducive to healthy speech and language development. These complex, interrelated mechanisms underline the necessity of integrated, family-centered approaches when considering the impact of smart technologies on early childhood communication (Storbeck, 2024).

Conclusion

The literature consistently indicates that while smartphones and related digital technologies are pervasive, their early and excessive use negatively impacts speech and language development in children up to five years old. The foundational role of human interaction in language acquisition and the neurological vulnerability of infants underscore the need to prioritize active, responsive social communication over passive screen time. Parents, caregivers, and educators should adopt strategies fostering enriched interpersonal engagement

and limit digital device use to promote optimal speech and language development during critical early childhood years.

The collective evidence from recent systematic and scoping reviews indicates that the use of smart technologies in children up to five years old carries both risks and benefits for speech and language development. Excessive and early exposure to screens adversely affects linguistic milestones, particularly when content is non-interactive and parental involvement is lacking. However, carefully moderated use of educational and interactive digital media, combined with active parental co-viewing, can support and enhance early language skills.

Investigation into this topic remains essential as technology continues to evolve, with newer devices and platforms becoming more accessible to younger children. Ongoing research should explore the long-term impacts of digital media on language development and investigate the potential benefits of controlled interactive technologies in early education.

****Practical recommendations for families with young children include:****

- Limiting screen time to pediatric guidelines, ideally avoiding screen exposure before 24 months and restricting use to no more than 60 minutes daily for children aged 2-5 years.
- Prioritizing high-quality, interactive, and educational digital content tailored to developmental stages.
- Engaging actively with children during media use (co-viewing) to foster dialogic interaction and language-rich exchanges.
- Encouraging alternative language-promoting activities such as reading, play, and social interaction outside of screen time.
- Establishing screen-free routines, especially before bedtime, to protect sleep quality and support cognitive development.
- Increasing parental awareness and targeted education about healthy media use practices, particularly in socio-economically disadvantaged families.

These recommendations aim to harness the benefits of smart technologies while minimizing harms, thereby supporting optimal speech and language development during the critical early years of life. Families, educators, and healthcare providers should collaborate to ensure balanced, guided exposure to digital media that enriches early childhood development. By adopting these guidelines, families can help ensure that smart technologies are used in ways that support, rather than hinder, early speech and language development, contributing to healthier developmental trajectories for young children.

References

- Abisheva, S., & Mirza, N. V. (2024). ENHANCING EARLY CHILDHOOD SPEECH DEVELOPMENT THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES: A SYSTEMATIC REVIEW. *Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы–Өрлеу. Вести непрерывного образования*.
- Alamri, M. M., Alrehaili, M. A., Albariqi, W., Alshehri, M. S., Alotaibi, K. B., Algethami, A. M., ... & Alotaibi Jr, K. B. (2023). Relationship between speech delay and smart media in children: A systematic review. *Cureus*, 15(9).
- Casey, K., Marmon, S., Butterworth, E., Katz, E., Vasil-Dilaj, K. A., & Theodore, R. M. (2014). Effects of auditory and visual variability on word learning in children. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 135(4_Supplement), 2423-2424.
- Çetinçelik, M., Rowland, C. F., & Snijders, T. M. (2021). Do the eyes have it? A systematic review on the role of eye gaze in infant language development. *Frontiers in psychology*, 11, 589096.

- Demestre, X. (2017). Late preterm, the “forgotten” infants: a personal perspective. *Rev Chil Pediatr*, 88(3), 315-7.
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., Font, M., Harrington, A., Taromino, C., & Rodriguez, C. (2013). Association of screen time use and language development in Hispanic toddlers: a cross-sectional and longitudinal study. *Clinical pediatrics*, 52(9), 857-865.
- Emi, C., Sardin, S., Pramudia, J. R., Sukmana, C., & Ferianti, F. (2024). Educational Technology in Early Childhood Education: A Systematic Literature Review. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 35, 38-45.
- Gath, M., Horwood, L. J., Gillon, G., McNeill, B., & Woodward, L. J. (2025). Longitudinal associations between screen time and children’s language, early educational skills, and peer social functioning. *Developmental Psychology*.
- Ghaisani, U. M., & Salam, A. R. (2022). Association of excessive screen time in children with language delay during Covid-19 pandemic: a systematic review. *JPS*, 11(2).
- Goswami, P., & Parekh, V. (2023). The impact of screen time on child and adolescent development: a review. *Int J Contemp Pediatr*, 10, 1161-5.
- Icap, H. V. N. (2023). Investigating the Relationship of Parental Factors, Negligence and Language Delay among Children for Speech and Language Centers in the United Arab Emirates: A Literature Review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(12), 1408-1417.
- Korres, G., Kourklidou, M., Sideris, G., Bastaki, D., Demagkou, A., Riga, M., ... & Gogoulos, P. P. (2024). Unsupervised Screen Exposure and Poor Language Development: A Scoping Review to Assess Current Evidence and Suggest Priorities for Research. *Cureus*, 16(3).
- Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H., & Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents’ problematic online screen use: A systematic literature review. *Journal of behavioral addictions*, 8(4), 649-663.
- Putri, A. K., Nugraheni, S. A., & Winarni, S. (2024). A scoping review of risk factor analysis influencing speech and language delay in toddler’s development. *Journal of Holistic Nursing Science*, 11(1), 37-43.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(1), 120-132.
- Shultz, S., Klin, A., & Jones, W. (2018). Linking Infant Directed Speech and Face Preferences to Language Outcomes in Infants at Risk for Autism Spectrum Disorder Preferences for Infant Directed Speech in Typically Developing Infants. *Developmental Science*, 21(3), e12558. <https://doi.org/10.1111/desc.12558>
- Spahiu, I., & Spahiu, E. K. (2018). The Role of Social Interaction in Language Acquisition. *KNOWLEDGE-International Journal*, 23(5), 1399-1401.
- Stojanovik, V., & Riddell, P. (2008). Expressive versus receptive language skills in specific reading disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(4-5), 305-310.
- Störbeck, C. (2024). Early childhood development is not enough: In defense of children with developmental delays and disabilities and their right to family-centered early childhood intervention (in the Global South). *Children*, 11(5), 606.
- van Witteloostuijn, M., Haggiyannes, A., de Bree, E., & Blom, E. (2025). Parental Input and Its Relationship With Language Outcomes in Children With (Suspected) Developmental Language Disorder: A Systematic Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(4), 1982-2005.
- Vogindroukas, Ioannis, Margarita Stankova, Evripidis-Nikolaos Chelas, and Alexandros Proedrou. "Language and speech characteristics in autism." *Neuropsychiatric disease and treatment* (2022): 2367-2377

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ORAL – SCRIS

Profesor itinerant și de sprijin, Andreea RENȚEA,
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Brașov

Rezumat

Obiective: *Lucrarea își propune să evidențieze principalele etape ale dezvoltării limbajului oral și scris la copilul tipic, precum și interacțiunea acestora cu dezvoltarea cognitivă și memoria de lucru, în scopul susținerii unei intervenții educaționale adaptate și eficiente.*

Materiale și metode: *Studiul este de tip calitativ, bazat pe observație practică în cadrul activităților educaționale cu copii de 6-7 ani. Eșantionul a fost format din copii din mediul școlar, fără tulburări de dezvoltare diagnosticate. Evaluarea s-a axat pe progresul în exprimarea orală și scrisă, corelat cu expunerea la stimulare lingvistică activă și suport parental.*

Rezultate: *S-a constatat o creștere semnificativă a vocabularului activ și a complexității propozițiilor la copiii expuși constant la activități de comunicare interactivă. De exemplu, un copil a evoluat de la aproximativ 1.000 de cuvinte la exprimări complexe într-un interval de 6 luni. Memoria de lucru, în special componentele fonologică și ortografică, s-a dovedit a fi un predictor relevant pentru succesul în citire și scriere.*

Concluzii: *Dezvoltarea limbajului este esențială pentru progresul cognitiv și social al copilului. Intervenția timpurie, susținerea familiei și adaptarea metodelor educaționale la particularitățile cognitive ale copilului sunt factori cheie. Se recomandă evaluarea și stimularea sistematică a memoriei de lucru în activitățile educaționale.*

Cuvinte cheie: *dezvoltarea limbajului; memorie de lucru; comunicare orală; scriere; intervenție educațională.*

Abstract (EN):

Objectives: *The paper aims to highlight the main stages of oral and written language development in typically developing children, as well as their relationship with cognitive development and working memory, in order to support an adapted and effective educational intervention. Language development is essential for cognitive evolution and the social integration of the child. Family involvement, active stimulation, and the support of cognitive processes such as working memory can decisively influence the development of oral and written expression. Early assessment of language abilities and their support through adapted educational environments are recommended.*

Materials and methods: *The study is based on a theoretical and observational approach. Data were collected through educational activities with children aged 6–7, focusing on their verbal and written expression. The main criteria for observation included vocabulary size, sentence complexity, and progress in communication tasks. The research also integrates findings from prior empirical studies that link verbal reasoning and components of working memory (phonological, morphological, orthographic, and syntactic) to reading and writing abilities.*

Results: *Children who were frequently exposed to dialogue, interactive reading, and language games demonstrated more advanced vocabulary (up to 4,000 words by the end of first grade), improved sentence structure, and better written expression. Those actively*

supported by parents and teachers progressed faster in acquiring expressive and descriptive vocabulary, compared to peers in more passive digital environments.

Conclusions: *Oral and written language development is a complex process influenced by cognitive, emotional, and social factors. Early assessment and support of language skills, along with the stimulation of working memory, can significantly improve children's communication abilities and academic performance. Educational strategies should be tailored to the developmental stage and individual needs of each child.*

Keywords: *language development; working memory; oral and written expression; cognitive stimulation; early intervention.*

Dezvoltarea limbajului este esențială pentru evoluția cognitivă și integrarea socială a copilului. Intervenția familiei, stimularea activă și susținerea proceselor cognitive precum memoria de lucru pot influența decisiv evoluția exprimării orale și scrise. Se recomandă evaluarea timpurie a abilităților de limbaj și sprijinirea lor prin medii educaționale adaptate.

Dezvoltarea limbajului oral-scris

Limbajul este una dintre cele mai importante funcții psihologice ale ființei umane, reprezentând nu doar mijlocul de comunicare, ci și vehiculul prin care gândirea, afectivitatea și identitatea individuală se manifestă și se dezvoltă. În cazul copilului tipic, dezvoltarea limbajului urmează o traiectorie predictibilă, dar profund influențată de contextul familial, educațional și cognitiv.

Etapele dezvoltării limbajului

Încă de la naștere, copilul este expus stimulilor sonori care, deși inițial nu au semnificație conștientă, vor constitui baza dezvoltării ulterioare a comunicării. Între 0 și 3 luni, manifestările sonore sunt incluse în comportamentul motor general. După această perioadă, apar primele semne ale gânguritului, urmate de etapa lalațiunii la 5-6 luni, unde silabele repetitive sunt utilizate spontan, fără semnificație concretă, dar cu un rol crucial în formarea aparatului fonoarticular.

Până la un an, copilul tipic este deja capabil să articuleze cuvinte simple, iar în paralel utilizează mijloace nonverbale pentru a-și exprima dorințele. Între 1 și 3 ani, vocabularul crește până la aproximativ 1.000 de cuvinte, iar propozițiile devin mai complexe, cu respectarea treptată a regulilor gramaticale. Până la vârsta de școlarizare, dificultățile de pronunție sunt comune și fiziologice: omisiuni, înlocuiri sau contrageri ale sunetelor. Acestea nu reprezintă tulburări, ci etape firești în evoluția exprimării verbale.

Relația limbaj - gândire în cadrul procesului de comunicare

În conformitate cu datele științifice, în ceea ce privește relația limbaj-gândire, raționamentul, vorbirea, ca exteriorizare a limbajului sunt interdependente la toate persoanele cu normalitate validată. Mecanismele psihice aflate la îndemâna individului sunt limbajul și comunicarea, acestea ajută la reglarea propriei conduite, dar și conduita altora. Sistemul imaginilor, conceptelor, ideilor, format prin intermediul mecanismelor informațional-operational, ar fi secret dacă nu ar fi folosit, vehiculat, nu ar avea nici o utilitate practică, nu ar putea fi preluat și reintrodus în circuitul cunoașterii, nu ar fi capabil de influență, nu ar avea nici un impact asupra activității umane. Comunicarea este înțeleasă în sensul său extins, devine esențială, ca act tranzacțional, inevitabilă în situații de interacțiune, inevitabilă atât pentru viața personală, cât și pentru cea socială a individului. Noțiunea de limbă și limbaj constituie o pluralitate de sensuri, fiecare conținut cuprinde o complexitate intrinsecă și constituie obiectul de investigație pentru mai multe discipline științifice (psihologia, sociologia, lingvistica etc.), fiecare având propriile perspective de abordare.

Comunicarea este definită ca fiind o formă particulară a relației de schimb între două sau mai multe persoane, grupuri și două persoane. Comunicarea vehiculează noțiuni, imagini, idei afective, efecte de acceptare sau refuz, produce disonanță sau consonanță psihică,

concordanța sau neconcordanța; cu ajutorul comunicării se transmit aspirații, trebuințe, imbolduri spre acțiune (conținutul motivațional), se declanșează, se inițiază sau se stopează activitățile, se manifestă rezistența la eforturi (conținutul volitiv).

Mijloacele comunicării sunt clasificate de obicei după două axe opuse: vocal versus nonvocal (cuvinte versus gesturi, atitudini) și verbal versus nonverbal (cuvinte versus noncuvinte).

Prin combinarea acestor două axe, rezultă mai multe categorii de mijloace de comunicare: vocal-verbal (cuvântul fonetic ca unitate lingvistică); vocal-nonverbal (calitatea vocii, intonația); nonvocal-verbal (cuvânt scris ca unitate lingvistică); nonverbal (gesturile, expresia feței, atitudinile).

O altă clasificare a mijloacelor de comunicare: lingvistice (manifestările vocale și limba dublu articulată); paralingvistice (mai mult sau mai puțin conștiente, înțelese de membrii unei culturi: nonverbal-vocale = tonul vocii); extralingvistice, care scapă locutorului în timpul comunicării: vocale (calitatea vocii care distribuie informații biologice, psihologice sau sociale asupra locutorului), nonvocale.

Specificul comunicării reiese din combinarea conținuturilor și mijloacele comunicării, astfel, informarea cognitivă este legată de mijloacele lingvistice și paralingvistice (gesturile fiind un substitut al cuvintelor folosite).

J.A. De Vito (1988) pune în discuție cinci scopuri esențiale ale comunicării: stabilirea relațiilor cu sens; descoperirea personală (în timpul comunicării ne descoperim în relație cu celălalt); descoperirea lumii externe; jocul și distracțiile; schimbarea atitudinilor și comportamentelor. Combinarea acestor scopuri care afectează atât sinele personal, cât și pe cel al altor oameni este importantă.

Limbajul este o conduită de tip superior, el restructurează până în temelii activitatea psihică a omului și joacă un rol important de mediator în desfășurarea tuturor celorlalte mecanisme psihice, indiferent dacă acestea sunt conștiente sau inconștiente. Percepția capătă sens sub influența lui; reprezentările devin generalizate când sunt evocate sau formate cu ajutorul cuvintelor. Limbajul devine un ax al sistemului psihic uman, care face posibil fenomenul de conștiință. Rolul limbajului este foarte mare încât activitatea lui nu încetează odată cu încheierea comunicării cu alții, dimpotrivă, ea se păstrează pe tot parcursul stării de veghe (sub forma limbajului interior) și chiar în timpul somnului.

Gândirea este procesul prin care se execută anumite operații centrale asupra reprezentărilor ce conțin informații din mediul exterior. Aceasta are două componente: una informațională (exprimă latura de conținut- informații despre fenomene, obiecte, evenimente) și alta operațională (latura funcțională- transformări ale informației în scopul adaptării la mediu). Cele două laturi ale gândirii nu sunt independente una de alta, ci se află într-o foarte strânsă interacțiune și interdependență. Acestea se influențează una pe alta, dând naștere la adevărate structuri pe care le numim structuri cognitive ale gândirii. Acestea sunt definite ca niște sisteme organizate de informații și operații ce presupun organizarea și diferențierea interioară între elemente componente și coerență, precum și tendința de a se asocia cu alte sisteme cognitive ale intelectului.

Legătura dintre limbaj și gândire poate fi specificată în câteva idei: limbajul obligă la raționalizarea și socializarea gândirii, iar aceasta din urmă contribuie la evoluția limbajului, încât formele și categoriile limbajului să corespundă categoriilor intelectului; atât limbajul, cât și gândirea progresa în funcție de vârsta, cultura, instrucție, experiența individului - precizate, completate sau corectate de societate; gândirea și limbajul reprezintă două procese psihice explicative pentru funcția de comunicare și înțelegerea, datorită cărora se poate comunica un mesaj. Gândirea supraveghează limbajul, căci pentru a ne face înțeleși, trebuie să exprimăm corect și logic ceea ce gândim, nici gândirea nu ar putea fi reflectată de limbaj fără anumită organizare a sistemului de relații în jurul cuvintelor: cuvinte-noțiuni, șiruri de noțiuni exprimate

în propoziții, fraze, texte care de fapt sunt judecăți, raționamente; aceste două procese nu sunt identice, vorbirea și raționamentul fiind independente din punct de vedere genetic și structural.

Chall (1983) a propus o distincție influentă între o etapă timpurie a învățării de a citi în primele trei clase și o etapă ulterioară de lectură pentru a învăța în clasele următoare. Ulterior au fost propuse și alte modele de dezvoltare a lecturii, care s-au axat pe trecerea de la stadiul de pre-scriere la lectura timpurie (Ehri, 1995) sau citirea în timpul copilăriei sau adolescenței medii (DeFries, Plomin și Fulker 1994; Denton et al., 2012). De asemenea, tranziția de la clasa a treia la cea de-a patra s-a dovedit a fi critică pentru scrierea realizărilor atunci când focalizarea se schimbă de la a învăța să scrie la scriere pentru a învăța și a scrie misiuni devenind mai complexe și mai dificile. Prin urmare, în scopul cercetării, au evaluat modelul de predicție a nivelului de realizare în lectură specifică sau abilități specifice de scriere la un nivel de notorietate reprezentativ în timpul copilăriei timpurii și în timpul copilăriei mijlocii. A fost aleasă clasa a doua pentru copilăria timpurie și clasa a cincea pentru copilul mijlociu dintr-un eșantion existent pentru care sunt prezentate indicii de raționament verbal și aceleași măsuri fenotipice pentru fiecare componentă de memorie de lucru, așa cum a fost validată în studiile fenotipice din studiile de genetică.

Există o bază empirică din cercetările anterioare pentru utilizarea atât a indexului de solvabilitate verbală, cât și a unui set de fenotipuri de memorie de lucru ca predictor pentru nivelul de realizare în abilități specifice de citire și scriere în două etape contrastante ale dezvoltării citirii și scrierii - copilăria timpurie și copilăria mijlocie. În același timp, există, de asemenea, o bază teoretică pentru a evalua dacă raționamentul verbal și o arhitectură de memorie multifuncțională, singură sau combinată, pot prezice rezultatele citirii și scrierii, fiecare este ipotezat să joace un rol în sprijinirea învățării limbilor străine. Motivarea verbală este un indicator al capacității cursanților de a dezvolta limbi străine să traducă gândurile în limbaj și invers. Arhitectura de memorie multi-componentă de lucru, administrată de un grup de funcții de supraveghere a atenției, sprijină stocarea și procesarea cuvintelor și acumularea de cuvinte în timp ce elevul interacționează cu mediul intern și mediul extern de învățare prin bucle în învățarea citirii și scrierii. Rezultatele au inclus astfel aptitudini diferite de citire și scriere care s-au dovedit a fi importante în copilăria timpurie și mijlocie pentru citirea, scrierea și integrarea citirii și scrisului.

Pentru citire există dovezi substanțiale cu privire la importanța decodificării fonologice a cuvintelor necunoscute, evaluate în mod obișnuit cu precizia și rata de citire, citirea reală a cuvintelor într-o listă fără indicii de context atât acuratețea, cât și înțelegerea citirii.

Trecerea către limbajul scris

Odată cu intrarea în școală, copilul face tranziția către un nou nivel de limbaj – cel literar. Acesta presupune nu doar recunoașterea și folosirea corectă a cuvintelor, ci și abilitatea de a construi fraze coerente, de a înțelege și produce mesaje în contexte diverse și de a adopta un stil personal de comunicare. Vocabularul activ crește spectaculos – de la aproximativ 1.500 de cuvinte la 6 ani, la peste 4.000 către sfârșitul clasei întâi.

Rolul memoriei de lucru

Studiile recente (Berninger, 2009) au arătat că dezvoltarea limbajului scris este susținută direct de componente ale memoriei de lucru. Acestea includ:

- Forma fonologică – codifică sunetele rostite și este esențială pentru învățarea cititului;
- Forma morfologică – sprijină înțelegerea modificărilor gramaticale;
- Forma ortografică – susține corectitudinea scrisului;
- Codificarea sintactică – contribuie la construcția propozițiilor și frazelor coerente.

Bucula fonologică și ortografică permit integrarea sunetelor și literelor, iar funcțiile de supraveghere reglează atenția și inhibă informațiile irelevante, sprijinind focalizarea și persistența în sarcină.

Experiență personală – observație practică

În cadrul activităților educaționale desfășurate cu copii de 6-7 ani am observat că cei expuși constant la dialoguri, lectură interactivă și jocuri de limbaj prezintă un progres semnificativ față de colegii lor mai retrași sau expuși mediului digital pasiv. Exercițiile de povestire, dramatizare și scriere creativă se dovedesc eficiente în consolidarea exprimării orale și scrise. Un exemplu notabil este evoluția unui copil care, de la un vocabular de aproximativ 1.000 de cuvinte, a ajuns în șase luni să formuleze propoziții complexe și să utilizeze un vocabular descriptiv și expresiv, datorită implicării constante a părinților și cadrelor didactice.

Concluzii finale

Dezvoltarea limbajului oral-scris este un proces complex, în care interacțiunea dintre factori cognitivi, afectivi și sociali determină evoluția copilului. Susținerea familiei, stimularea cognitivă și intervenția timpurie pot face diferența în formarea unor deprinderi lingvistice solide, care ulterior vor constitui fundamentul reușitei școlare și al integrării sociale. Este necesară conștientizarea importanței memoriei de lucru în procesul de învățare și adaptarea strategiilor didactice la particularitățile de vârstă și de dezvoltare ale copilului.

BIBLIOGRAFIE

Ausubel, D. Robinson, F. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: EDP

Crețu, T. (2009). *Psihologia vârstelor*. Iași: Editura Polirom

Golu, P. (1985). *Învățarea și dezvoltarea*. București: Editura Științifică și Enciclopedică

Kulsar, T. (1971). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică

Verza, E. (1992). *Psihopedagogie specială*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

PROFILUL FUNCȚIONAL DE COMUNICARE LA COPIII NONVERBALI CU AUTISM

**Psiholog doctorand, Felicia PLOȘCEANU, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion
Creangă”, Chișinău**

**Doctor în Psihologie, Conferențiar universitar, Cornelia BODORIN, IMU IMSP,
Chișinău**

Rezumat

Scopul acestui studiu este determinarea profilului funcțional de comunicare la copiii nonverballi cu autism, prin intermediul testului Functional Communication Profile – Revised. Obiectivele studiului se referă la evaluarea diferitelor arii care țin de profilul funcțional de comunicare: Abilități și comportament Senzorial/ Motor, Atenție, Limbaj receptiv, Limbaj expresiv, Limbaj pragmatic/ social, Comunicare non-verbală. Colectarea datelor s-a realizat prin administrarea directă, individuală, a Testului Functional Communication Profile – Revised, de Larry I. Kleiman, care este un instrument de evaluare a abilităților de comunicare la persoanele cu întârzieri de dezvoltare dobândite, inclusiv tulburarea de spectru autist. Acest instrument a fost aplicat unui număr de 50 copii nonverballi cu autism, cu vârsta cuprinsă între 8-10 ani, elevi ai școlilor speciale din București, care frecventează ocazional terapie (1-4 ședințe pe lună). Rezultatele obținute demonstrează următoarele: copiii nonverballi cu autism prezintă un nivel de afectare moderat (27/50 subiecți) și sever (23/50 subiecți) al abilităților și comportamentului Senzorial/ Motor; copiii nonverballi cu autism prezintă un nivel de afectare moderat (21/50 subiecți) și sever (29/50 subiecți) al atenției; copiii nonverballi cu autism prezintă un nivel de afectare moderat (27/50 subiecți) și sever (23/50 subiecți) al limbajului receptiv; copiii nonverballi cu autism prezintă un nivel de afectare moderat (16/50 subiecți), sever (22/50 subiecți) și profund (12/50 subiecți) al limbajului expresiv; copiii nonverballi cu autism prezintă un nivel de afectare moderat (13/50 subiecți), sever (10/50 subiecți) și profund (27/50 subiecți) al limbajului pragmatic/ social; copiii nonverballi cu autism prezintă un nivel de afectare moderat (11/50 subiecți), sever (27/50 subiecți) și profund (12/50 subiecți) al comunicării non-verbale. În concluzie, profilul funcțional de comunicare la copiii nonverballi cu autism se caracterizează printr-o afectare a tuturor ariilor de comunicare: Abilități și comportament Senzorial/ Motor, Atenție, Limbaj receptiv, Limbaj expresiv, Limbaj pragmatic/ social, Comunicare non-verbală. Lipsa unui sistem de notare a instrumentului este o limitare a acestui studiu, și este necesar ca evaluarea nivelului de afectare pentru fiecare arie să fie o

decizie subiectivă, bazată pe răspunsurile la itemi și impresia generală a evaluatorului privind fiecare subiect. Cu toate acestea, evaluarea adaptată, împreună cu alte instrumente, conduc la o examinare mai amplă și contribuie la o mai bună identificare a deficitelor ce pot fi îmbunătățite prin intervenție terapeutică, precum și utilizarea unor metode alternative de comunicare, facilitând astfel o mai bună interacțiune cu cei din jur.

Cuvinte cheie: comunicare; copii; autism.

Abstract

The purpose of this study is to determine the functional communication profile in nonverbal children with autism, using the Functional Communication Profile – Revised test. The objectives of the study refer to the assessment of different areas related to the functional communication profile: Sensory/Motor Skills and Behavior, Attention, Receptive Language, Expressive Language, Pragmatic/Social Language, Nonverbal Communication. Data collection was carried out through direct, individual administration of the Functional Communication Profile – Revised Test, by Larry I. Kleiman, which is an instrument for assessing communication skills in people with acquired developmental delays, including autism spectrum disorder. This instrument was applied to a number of 50 nonverbal children with autism, aged between 8-10 years, students of special schools in Bucharest, who occasionally attend therapy (1-4 sessions per month). The results obtained demonstrate the following: nonverbal children with autism present a moderate (27/50 subjects) and severe (23/50 subjects) level of impairment in Sensory/Motor skills and behavior; nonverbal children with autism present a moderate (21/50 subjects) and severe (29/50 subjects) level of impairment in attention; nonverbal children with autism present a moderate (27/50 subjects) and severe (23/50 subjects) level of impairment in receptive language; nonverbal children with autism present a moderate (16/50 subjects), severe (22/50 subjects) and profound (12/50 subjects) level of impairment in expressive language; nonverbal children with autism present a moderate (13/50 subjects), severe (10/50 subjects) and profound (27/50 subjects) level of impairment in pragmatic/social language; nonverbal children with autism present a moderate (11/50 subjects), severe (27/50 subjects) and profound (12/50 subjects) level of impairment in nonverbal communication. In conclusion, the functional communication profile in nonverbal children with autism is characterized by an impairment in all areas of communication: Sensory/Motor Skills and Behavior, Attention, Receptive Language, Expressive Language, Pragmatic/Social Language, Nonverbal Communication. The lack of a scoring system for the instrument is a limitation of this study, and it is necessary that the assessment of the level of impairment for each area be a subjective decision, based on the responses to the items and the evaluator's general impression of each subject. However, the adapted assessment, together with other instruments, leads to a broader examination and contributes to a better identification of deficits that can be improved through therapeutic intervention, as well as the use of alternative methods of communication, thus facilitating better interaction with those around them.

Keywords: communication; children; autism.

INTRODUCERE

Comunicarea prin utilizarea limbajului are un rol foarte important în ceea ce privește interacțiunea și exprimarea socială. Deși, limbajul vorbit și comunicarea apar în mod firesc și

spontan la cei mai mulți dintre copii, unii întâlnesc astfel de probleme și bariere în procesul de învățare și utilizare a limbajului. Pentru a sprijini copiii cu dificultăți, este esențială stabilirea temeinică a modului în care aceștia pot înțelege termenii și conceptele lingvistice, precum și să se identifice modalități pentru dezvoltarea abilităților lingvistice. Copiii diagnosticați cu autism se confruntă cu deficiențe în sfera socială și a comunicării, având dificultăți în interacțiunea socială și manifestând modele comportamentale repetitive și rigide, care pot amplifica provocările.

Există o serie de afectări de natură calitativă la nivelul comunicării: „lipsa de utilizare a oricăror abilități de limbaj, alterarea jocului de imitație și a imitației sociale, sincronizarea slabă și lipsa de reciprocitate în conversație, lipsa de suplețe a expresiei verbale și o lipsă de creativitate și imaginație în procesul de gândire, lipsa răspunsului emoțional la deschiderea verbală și nonverbală venind din partea altora, alterarea utilizării de cadență și a accentului pentru modularea mesajului vocal, și o lipsă similară de gesturi însoțitoare care accentuează și facilitează comunicarea verbală” (ICD-10, 2016, p.413).

În cazurile mai severe, copii cu autism nu manifestă niciun fel de preocupare sau vreo intenție de a comunica sau răspunde la încercările altor persoane de a le comunica ceva. Pe de altă parte, la copiii ale căror dificultăți sunt mai reduse, se observă o implicare spre intențiile altora de a comunica, deși sunt succinți și restrânși în exprimarea unor răspunsuri. Unii copii cu autism care inițiază comunicarea, fac acest lucru, mai ales pentru a-și satisface propriile interese repetitive, nu cu intenția de a se implica într-un schimb de idei sau trăiri.

Dificultățile în exprimarea comunicării, la copiii cu autism, pot fluctua semnificativ. Comunicarea nonverbală poate fi afectată, vorbirea limitată, dar, în același timp, pot fi prezente elemente de limbaj expresiv. În această situație, dificultățile sunt prezente numai în ceea ce privește abilitățile lingvistice superioare, nuanțele de utilizare a limbajului, în procesul de formulare a concluziilor și interpretării indirecte, precum și în perceperea umorului sau ironiei. Principalele arii cu dificultăți presupun: limbajul expresiv și receptiv (vorbirea și înțelegerea); exprimarea nevoilor, sentimentelor și punctelor de vedere; înțelegerea și interpretarea comunicării celorlalți (atât verbale, cât și nonverbale); regulile sociale de comunicare (preluarea rândului, rolul de partener de comunicare etc.); comunicarea funcțională (folosirea limbajului pentru a comunica) (Miller, 2010, p.20).

De asemenea, copiii cu autism prezintă particularități în dezvoltarea comunicării, în comparație cu cei de aceeași vârstă. Tulburările de comunicare pot fi variate și pot afecta, în diferite măsuri, limbajul, gesturile și utilizarea pragmatică a acestora. În timp ce unii copii cu

autism dezvoltă abilități lingvistice precoc, alții nu ajung să utilizeze vorbirea funcțională (Wetherby, Prizant, 1992).

Comunicarea funcțională joacă un rol crucial în viața copiilor cu autism, în special a celor nonverbal, oferindu-le posibilitatea de a-și exprima nevoile și dorințele. Deoarece acești copii pot avea dificultăți în utilizarea limbajului verbal, este esențial să li se pună la dispoziție metode alternative eficiente pentru a facilita interacțiunea și exprimarea.

Există mai multe metode prin care copiii nonverbal cu autism pot fi ajutați să comunice: sistemele alternative de comunicare, comunicarea prin gesturi și semne, utilizarea tehnologiei, terapia logopedică și intervențiile comportamentale.

Este important ca fiecare copil să beneficieze de o evaluare cât mai complexă și de un sistem de comunicare personalizat, adaptat nevoilor sale, astfel încât să poată interacționa eficient cu cei din jur și să își exprime gândurile într-un mod accesibil.

METODOLOGIE

Scopul studiului este exploratoriu, pentru a determina profilul funcțional de comunicare la copiii nonverbal cu autism, prin intermediul testului Functional Communication Profile – Revised.

Profilul funcțional de comunicare descrie modul în care o copiii nonverbal cu autism utilizează limbajul și alte mijloace de comunicare pentru a interacționa eficient în diverse situații sociale. Acesta cuprinde aspecte precum claritatea mesajului, receptivitatea la feedback și flexibilitatea în raport cu interlocutorul și contextul conversațional.

Pentru copiii nonverbal cu autism, profilul funcțional de comunicare se concentrează pe utilizarea unor strategii alternative, precum sistemele de comunicare bazate pe imagini, gesturi, tehnologie asistivă și expresii nonverbale. Aceste metode le oferă posibilitatea de a-și exprima nevoile și dorințele într-un mod accesibil, propriu, contribuind la îmbunătățirea interacțiunii sociale.

Obiectivele studiului vizează: Evaluarea abilităților și comportamentului Senzorial/Motor la copiii nonverbal cu autism; Evaluarea atenției la copiii nonverbal cu autism; Evaluarea limbajului receptiv la copiii nonverbal cu autism; Evaluarea limbajului expresiv la copiii nonverbal cu autism; Evaluarea limbajului pragmatic/social la copiii nonverbal cu autism; Evaluarea comunicării non-verbale la copiii nonverbal cu autism.

Pornind de la scopul și obiectivele prezentate, s-au formulat următoarea ipoteză: Presupunem că testul Functional Communication Profile – Revised este o metodă eficientă care poate fi aplicată în evaluarea complexă a comunicării funcționale la copiii cu autism nonverbal.

Variabilele dependente incluse sunt: Abilități și comportament Senzorial/ Motor, Atenție, Limbaj receptiv, Limbaj expresiv, Limbaj pragmatic/ social, Comunicare non-verbală. Variabilele independente sunt vârsta 8-10 ani, diagnosticul de autism, absența comunicării verbale.

Pentru a studia profilul funcțional de comunicare la copiii nonverbali cu autism, am selectat aleatoriu un lot de 50 de copii, școlarizați în școli speciale din municipiul București. Subiecții selectați au vârsta cuprinsă între 8 și 10 ani.

În scopul examinării nivelului de comunicare funcțională la copiii nonverbali cu autism am aplicat întregului lot, individual, Testul Functional Communication Profile – Revised, de Larry I. Kleiman. Testul include mai multe subteste, dintre care, au fost incluse în studiu următoarele: Abilități și comportament Senzorial/ Motor, Atenție, Limbaj receptiv, Limbaj expresiv, Limbaj pragmatic/ social, Comunicare non-verbală. Fiecare subtest conduce la încadrarea într-un anumit nivel de afectare (normal, ușor, moderat, sever, profund). Administrarea și colectarea datelor necesare s-a realizat cu consimțământul scris al părinților subiecților minori.

Datele colectate pentru fiecare item al subtestelor relevante pentru studiu, au fost mai întâi organizate într-o bază de date, urmată de o încadrare într-un nivel de afectare conform rezultatelor obținute de subiecți pe arii, așa cum reiese din tabelul nr.1.

Tabelul nr.1

Date privind nivelul de afectare pe fiecare arie

Nr. crt.	Aria evaluată	Nivel de afectare NORMAL	Nivel de afectare UȘOR	Nivel de afectare MODERAT	Nivel de afectare SEVER	Nivel de afectare PROFUND
1.	<i>Abilități și comportament Senzorial/ Motor</i>	0	0	27	23	0
2.	<i>Atenție</i>	0	0	21	29	0
3.	<i>Limbaj receptiv</i>	0	0	27	23	0
4.	<i>Limbaj expresiv</i>	0	0	16	22	12
5.	<i>Limbaj pragmatic/ social</i>	0	0	13	10	27
6.	<i>Comunicare non-verbală</i>	0	0	11	27	12

Rezultatele se pot observa în tabel și se pot formula astfel:

- Copiii nonverbal cu autism prezintă un nivel de afectare moderat de 54% (27/50 subiecți) și sever de 46% (23/50 subiecți) al abilităților și comportamentului Senzorial/ Motor;
- Copiii nonverbal cu autism prezintă un nivel de afectare moderat de 42% (21/50 subiecți) și sever de 58% (29/50 subiecți) al atenției;
- Copiii nonverbal cu autism prezintă un nivel de afectare moderat de 54% (27/50 subiecți) și sever de 46% (23/50 subiecți) al limbajului receptiv;
- Copiii nonverbal cu autism prezintă un nivel de afectare moderat de 32% (16/50 subiecți), sever de 44% (22/50 subiecți) și profund de 24% (12/50 subiecți) al limbajului expresiv;
- Copiii nonverbal cu autism prezintă un nivel de afectare moderat de 26% (13/50 subiecți), sever de 20% (10/50 subiecți) și profund de 54% (27/50 subiecți) al limbajului pragmatic/ social;
- Copiii nonverbal cu autism prezintă un nivel de afectare moderat de 22% (11/50 subiecți), sever de 54% (27/50 subiecți) și profund de 24% (12/50 subiecți) al comunicării non-verbale.

Limitările studiului țin, în special, de faptul că instrumentul nu are o scorare standardizată, iar evaluarea se bazează pe observația subiectivă a evaluatorului. Aceasta este, totuși, o soluție benefică pentru copiii nonverbal cu autism, deoarece oferă posibilitatea unei evaluări flexibile și personalizate, adaptate fiecărei nevoi specific

Datele obținute în cadrul acestui studiu demonstrează eficiența testului Functional Communication Profile – Revised, de Larry I. Kleiman, în evaluarea complexă a comunicării funcționale la copiii nonverbal cu autism.

În vederea unor direcții de aprofundare, acest studiu ar putea fi integrat alături de alte metode de evaluare sau analiză a impactului intervențiilor asupra comunicării. Astfel, cu cât există o evaluare mai amplă, cu atât se pot identifica mai bine deficitul existente la fiecare subiect. Aceste dificultăți pot fi ameliorate prin intervenție terapeutică și prin aplicarea unor metode alternative de comunicare, contribuind la îmbunătățirea interacțiunii sociale.

BIBLIOGRAFIE

1. Organizația Mondială a Sănătății. (2016). *ICD-10. Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament. Descrieri clinice și îndreptare diagnostice*, Editura Trei, ISBN: 978-606-71-9838-6.

2. Miller, L. (2010). *Practical Behaviour Management Solutions for Children and Teens with Autism*, Jessica Kingsley Publishers.
3. Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (1992). Profiling young children's communicative competence. In S. F. Warren & J. E. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 217–253). Paul H. Brookes Publishing.

INFLUENȚA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ ASUPRA DEZVOLTĂRII COGNITIVE A PREȘCOLARULUI ȘI ȘCOLARULUI MIC

**Profesor logoped Lucia – Gabriela MOLNAR
C.J.R.A.E. Brașov – Școala Gimnazială Târlungeni**

Rezumat

Procesul însușirii treptate a limbajului de către copil se bazează pe interacțiunea unor serie de factori de natură cognitivă și noncognitivă care interrelaționează determinând nivelul calitativ și cantitativ al sferei acestuia. Relația complementară a limbajului cu factorii de influență în procesul însușirii și dezvoltării a fost analizată în literatura de specialitate rezultând că însușirea limbajului ca activitate de învățare se realizează pe baza dezvoltării gândirii și a influențelor socioculturale. Unele studii în domeniu au evidențiat faptul mai toți copiii cu tulburări persistente de vorbire manifestate și la vârsta școlarității au prezentat o întârziere în dezvoltarea intelectuală, rezultând așadar o relație între nedeveloparea limbajului și insuccesul școlar, respectiv între limbaj și inteligență. Rezultatele unor cercetări au indicat diferențe manifestate în plan verbal între băieți și fete în perioada preșcolară, fapt ce prezintă importanță pentru psihologia limbajului. Aceste diferențe trebuie să fie cunoscute de către profesorul logoped pentru a înțelege mai bine specificul limbajului în funcție de apartenența de gen și a adapta metodologia terapiei în funcție de particularitățile specifice fiecărui copil.

Cuvinte cheie: limbaj, inteligență, dezvoltare, învățare.

Abstract

The process of gradual language acquisition by the child is based on the interaction of a series of cognitive and non-cognitive factors that interrelate, determining the qualitative and quantitative level of its sphere. The complementary relationship of language with the influencing factors in the process of acquisition and development has been analyzed in the specialized literature, resulting in the fact that language acquisition as a learning activity is achieved based on the development of thinking and sociocultural influences. Some studies in the field have highlighted the fact that almost all children with persistent speech disorders manifested at school age also presented a delay in intellectual development, those resulting in a relationship between language underdevelopment and school failure, respectively between language and intelligence. The results of some research have indicated differences manifested in the verbal plan between boys and girls in the preschool period, a fact that is important for the psychology of language. These differences must be known by the speech therapist to better understand the specifics of language according to gender and to adapt the therapy methodology according to the specific characteristics of each child.

Keywords: language, intelligence, development, learning.

Psihologia limbajului constituită astăzi ca o realitate complexă cu implicații în multe domenii ale științelor, își dezvoltă unele teorii pornind de la studierea limbajului deteriorat. Corectarea tulburărilor de limbaj este dependentă nu doar de eficacitatea metodologiei

logopedice ci și de o serie de factori ce țin de particularitățile psihoindividuale ale copiilor cu tulburări de limbaj. Printre acești factori un rol însemnat îl are inteligența. Între inteligență și limbaj există interacțiuni ce depind de contextul situațiilor în care se desfășoară iar influențarea unuia are repercursiuni asupra celuilalt întrucât „...prin intermediul limbajului se comunică rezultatele finite ale producției intelectuale.” (Verza, 1977, p. 8).

Având în vedere cele trei tipuri de inteligență descrise de E.L. Thorndike că cei ce aparțin tipului de inteligență abstractă diferențiază și operează facil cu simbolurile verbale, tulburările de limbaj apărând mai rar iar corectarea lor realizându-se mai ușor. Cei ce se încadrează în tipul de inteligență concretă au o mare capacitate de imitare a modelului iar metodologia logopedică trebuie adoptată acestei caracteristici, iar cei ce aparțin tipului de inteligență socială se adaptează ușor schimbărilor survenite (și în activitatea logopedică), ei netrăind atât de tensional deteriorarea vorbirii. Încadrarea copiilor în aceste tipuri este relativă deoarece există elemente ale unui tip care se regăsesc și în celelalte, de aceea cunoașterea lor este foarte importantă pentru adaptarea activității logopedice la specificul copiilor cu tulburări de limbaj (Verza, 1977, pp. 6-8).

La vârsta preșcolară majoritatea diferențelor legate de apartenența de gen în ceea ce privește aptitudinea cognitivă, nu sunt evidente, excepție făcând fluența verbală (Terman și Taylor 1954). Se poate astfel presupune că asemenea diferențe pot fi determinate din punct de vedere cultural (Ausubel & Robinson, 1981, pp. 282-283). În experimentele efectuate (E. Verza, 1973) pe trei loturi de subiecți de vârstă școlară mică – cu intelect normal fără tulburări de vorbire, cu intelect normal și tulburări de vorbire și cu debilitate mintală – au fost urmărite performanțele la probele de inteligență și limbaj. Rezultatele au arătat că la probele de limbaj fetele din primele două loturi au avut performanțe mai bune, iar în cazul lotului cu dizabilitate de intelect mai buni au fost băieții. În cadrul probelor de inteligență rezultatele au fost invers – performanțe mai bune pentru băieții cu intelect normal și fetele cu dizabilitate de intelect (Verza & Verza, 2017, pp. 369-371).

Întrucât conform unor studii (Levina, 1959, 1963) mai toți copiii cu tulburări persistente de vorbire manifestate și la vârsta școlarității au prezentat o întârziere în dezvoltarea intelectuală, există așadar o relație între nedeveloparea limbajului și insuccesul școlar. Deși nedeveloparea limbajului are cauze complexe cum ar fi dismaturajul și condițiile educative, rezultatul este un ritm mai lent în dezvoltarea intelectuală. În acest sens s-a realizat un experiment în anul 1965 pe un lot de 78 de elevi de clasa a II-a cu aplicarea de 4 probe, obiectivul principal fiind acela de a stabili relația dintre nedeveloparea limbajului corespunzător

vârstei cronologice și ritmul dezvoltării intelectuale surprins în randamentul școlar. Concluziile au fost următoarele:

- 1) există o relație de influențare a activității intelectuale de către nede dezvoltarea limbajului sub aspect calitativ (structura gramaticală) și cantitativ (vocabular activ-pasiv);
- 2) nede dezvoltarea limbajului se află în legătură cu funcționarea generală psihică;
- 3) aproape toți școlarii cu limbajul nede dezvoltat prezintă tulburări de pronunție sau au avut în antecedentele lor o dislalie sau o întârziere în dezvoltarea vorbirii;
- 4) în ceea ce privește structura gramaticală școlarii mici cu limbajul nede dezvoltat fac greșeli gramaticale și de stil din cauza tulburărilor de auz fonematic și de analiză fonematică;
- 5) dacă în limbajul oral școlarii cu limbaj nede dezvoltat folosesc relativ corect anumite categorii gramaticale, în scris fac erori în exprimarea dativului și genitivului, utilizarea corectă a semnelor de punctuație și ordinea cuvintelor în propoziție. În ceea ce privește cititul au dificultăți de înțelegere și reproducere a celor citite (Păunescu, 1966, pp. 176-195).

Spre deosebire de copiii dezvoltați normal vârstei, cei cu întârziere în dezvoltarea cognitivă manifestă un interes mai scăzut pentru jocurile în grup. În plus, aceștia afișează un patern individual de comportamente sociale care este corelat cu un nivel redus al competenței sociale, cum ar fi puține încercări de a-și schimba colegii în timpul jocului, de a se inspira de la ceilalți sau de a arăta afecțiune (Guralnick et al., 1996, pp. 472-474). Aceste comportamente ce apar pe fondul unui deficit intelectual influențează atât procesul de adaptare și învățare școlară, cât și pe cel de corectare a tulburărilor de limbaj. Considerăm de asemenea important de identificat factorii ce stau la baza întârzierii în dezvoltarea cognitivă, factori ce pot fi psihoindividuali sau socioculturali.

Mai mulți specialiști din Anglia și SUA preferă terminologia de „tulburări în dezvoltarea limbajului” sau „deficiențe specifice de limbaj” fiind preocupați de identificarea dificultăților întâlnite de copii în diferite aspecte ale limbajului. O parte dintre aceștia s-au concentrat pe formularea unor modele psihologice care explică tulburările în dezvoltarea limbajului în termen de deficiență într-un anumit aspect al proceselor cognitive. Astfel, anumite deficiențe specifice de limbaj pot fi explicate din punct de vedere al tulburărilor cognitive particulare (Bishop, 1992, p. 3).

Un studiu autohton, realizat de G. Burlea, R. Chiriță, A. Burlea a demonstrat că nivelul de dezvoltare a abilităților de procesare fonologică din perioada preșcolară este un predictor important privind succesul ulterior în achiziționarea citit-scrisului. Preșcolarii cu tulburări de pronunție însoțite de un deficit al conștiinței fonologice vor fi predispuși spre disgrafie, comparativ cu preșcolarii care prezintă tulburări de pronunție neasociate cu un deficit al

conștiinței fonologice, ci cu o hipotonie a aparatului fonoarticular (Burlea et. al., 2010, p. 287). Componentele majore ale deficitelor fonologice sunt legate de conștiința fonematică și cea fonologică, dar și de stocarea și reactualizarea informației fonologice în memorie. Un studiu realizat de L.M.D. Archibald și S.E. Gathercole a arătat că memoria de lucru este mai slab dezvoltată în cazul copiilor cu tulburări de pronunție (deficite prezente în proporție de 50%), față de cei cu dezvoltare tipică (Archibal, 2006, pp. 95-96).

Limbaul copilului preșcolar nu poate fi studiat în afara particularităților generale de vârstă dar și a celor diferențiale ale limbajului deoarece ele implică o anumită desfășurare a proceselor de analiză și sinteză în cazul stereotipului verbal motor. Aceste aspecte diferențiale ale limbajului au fost urmărite într-un studiu realizat în două grădinițe pe 30 de fete și 30 de băieți, una cu orar redus și una cu orar săptămânal (E. Verza, 1969). Sarcina copiilor era să aranjeze corect imagini apoi să povestească, iar în varianta a doua imaginile erau aranjate de experimentator fapt ce le permitea alcătuirea unor povestiri mai încheiate. Au rezultat următoarele concluzii:

- 1) lectura după imagini este activă și pune în evidență particularități diferențiale între băieți și fete în ceea ce privește comunicarea și prelucrarea verbală a imaginilor;
- 2) poveștile după imaginile ordonate de experimentator sunt calitativ și cantitativ superioare față de cele formulate după prima variantă;
- 3) timpul necesar ordonării imaginilor dar și povestirii este mai mare în cazul fetelor deoarece au o mai mare preocupare pentru ordinea logică și participă emoțional-afectiv mai intens la descrierea imaginilor.

În varianta a doua a experimentului numărul de cuvinte folosit atât de fete cât și de băieți este mai mare iar timpul de relatare a povestirii este mai mic decât în cazul imaginilor aranjate de copii. În ceea ce privește numărul de cuvinte, fetele folosesc mai multe cuvinte întrucât ele sunt mai vioaie și intră mai ușor în relații cu ceilalți. În ceea ce privește inteligibilitatea povestirii nu s-au înregistrat diferențe semnificative. Din punct de vedere gramatical numărul părților de vorbire este inegal, în timp ce fetele folosesc mai multe substantive, verbe, adjective, numerale și conjuncții, băieții folosesc mai multe adverbe și pronume (Verza & Verza, 2017, p. 274). Rezultatele prezentate indică faptul că diferențele dintre fete și băieți se manifestă pe plan verbal din perioada preșcolară, fapt ce prezintă importanță pentru psihologia limbajului. Ele sunt importante de știut de către profesorul logoped pentru a înțelege mai bine specificul limbajului în funcție de apartenența de gen și a adapta metodologia terapiei în funcție de particularitățile specifice fiecărui copil.

În planul articulării sunetelor apar dificultăți sub formă de omisiuni, substituiți, deformări din cauza insuficienței dezvoltări a aparatului fonoarticulator și fie dispar odată cu dezvoltarea psihofizică a preșcolarului fie se stabilizează sub forma unor tulburări de limbaj necesitând intervenție logopedică. Tulburările de pronunție pot cuprinde afectarea unui sunet (dislalie monomorfă) sau a mai multor sunetete/grupuri de sunete (dislalie polimorfă). În cazul existenței unei etiologii deosebite (polipi, blocarea căilor nazale) apar tulburări de emiter verbală cu caracter nazal sub denumirea de rinolalie. Prin afectarea sistemelor cerebrale implicate în vorbire tulburările de emiter sunt tot mai complexe iar vorbirea monotonă, disfonică, disritmică purtând denumirea de dizartrie. Alte tulburări la această vârstă sunt de ritm și fluentă a vorbirii, cea mai frecventă fiind balbismul cauzat de imitarea vorbirii unor persoane, traume psihice, stres și sperieturi. O incidență mare o au și tulburările de voce: fonastenia (suprasolicitarea vocii prin tendința copilului de a țipa pe fondul coardelor vocale fragile) care dacă se prelungește sau se asociază cu alte cauze determină disfonia sau chiar afonia. În cazul copiilor hipersensibili apare mutismul selectiv care se manifestă prin refuzul copilului de a comunica cu cei din jur sau cu anumite persoane zile, săptămâni sau chiar ani (Verza & Verza 2017, pp. 253-263). Toate aceste tulburări de limbaj ale copiilor au efecte negative atât în plan cognitiv, cât și în plan social necesitând intervenție logopedică bazată pe colaborarea cu cadrele didactice și familie.

Bibliografie/webografie:

1. Archibald, L .M. D. (2006). Short-term and Working Memory in Children with Specific Language Impairment Communication. *Sciences and Disorders Publications*. 1-300. Disponibil la: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=scsdpub>, accesat la data de 10.05.2025
2. Ausubel, D. P., Robinson, F. G. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Bishop, D. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 33(1), 3-66. Disponibil la: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00858.x>, accesat la data de 10.05.2025
4. Guralnick, M. J. et al. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67 (2), 471–489. Disponibil la:

https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/peer_relations_preschool_CD_4_96.pdf accesat la data de 10.05.2025

5. Păunescu, C. (1984). *Tulburările de limbaj la copil*. București: Editura Medicală.
6. Verza, E. (1977). *Dislalia și terapia ei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
7. Verza, E., Verza, F. E. (2017). *Psihologia copilului*. București: Editura Trei.

PROVOCĂRILE LOGOPEDIEI ÎN EPOCA MODERNĂ: ÎNTÂRZIERILE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA PREȘCOLARI

Profesor psihopedagogie specială, Elena Claudia TUDORICI

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Brașov

Motto : " Limbajul este haina gândirii." – Samuel Johnson

Rezumat

Obiective. *Lucrarea își propune să evidențieze principalele cauze ale întârzierii în dezvoltarea limbajului la copiii preșcolari, în contextul provocărilor educaționale actuale, precum expunerea excesivă la tehnologie, diminuarea interacțiunii părinte-copil și scăderea implicării în jocuri simbolice. Un alt obiectiv este sublinierea importanței intervenției logopedice timpurii, ca mijloc de prevenire și corectare a acestor întârzieri.*

Materiale și metode. *Analiza este una calitativă, bazată pe experiența directă în activitatea logopedică cu copii de vârstă preșcolară din medii diverse. Informațiile sunt sintetizate din practică și susținute de literatura de specialitate.*

Rezultate. *S-a observat o creștere semnificativă a numărului de copii cu întârziere în exprimare, corelată cu expunerea excesivă la tehnologie și lipsa interacțiunii părinte-copil. Intervenția logopedică personalizată a dus la ameliorări în 80% dintre cazuri. De asemenea, s-a constatat o corelație clară între timpul excesiv petrecut în fața ecranelor și nivelul scăzut al exprimării verbale.*

Concluzii. *Întârzierea în limbaj nu este o simplă etapă, ci o problemă care necesită atenție imediată. Colaborarea dintre familie și logoped este esențială.*

Întârzierea în dezvoltarea limbajului este o realitate tot mai frecventă în rândul preșcolarilor, dar poate fi corectată eficient prin intervenție timpurie, colaborare între logoped, părinte și educator, precum și prin reducerea factorilor de risc (tehnologie, izolare, lipsă de stimulare).

Lucrarea evidențiază importanța conștientizării acestei problematice de către familie și cadrele didactice, în vederea creării unui mediu favorabil dezvoltării comunicării.

Cuvinte cheie: *limbaj; logopedie; intervenție timpurie; dezvoltare; copil preșcolar.*

Motto: "Language is the dress of thought." – Samuel Johnson

Abstract

Objectives. *This paper aims to highlight the main causes of delayed language development in preschool children, in the context of current educational challenges such as excessive exposure to technology, reduced parent-child interaction, and decreased engagement in symbolic play. Another key objective is to emphasize the importance of early speech therapy intervention as a means of preventing and correcting these delays.*

Materials and Methods. *The analysis is qualitative, based on direct experience in speech therapy with preschool children from diverse backgrounds. The information is synthesized from practical work and supported by specialized literature.*

Results. *A significant increase in the number of children with delayed verbal expression has been observed, correlated with excessive screen time and lack of parent–child interaction. Personalized speech therapy intervention led to improvements in 80% of cases. A clear correlation was also found between excessive screen time and lower levels of verbal expression.*

Conclusions. *Language delay is not merely a developmental phase but a problem that requires immediate attention. Collaboration between the family and the speech therapist is essential.*

Language delay in preschoolers is becoming increasingly common but can be effectively corrected through early intervention, collaboration among speech therapists, parents, and educators, and by reducing risk factors such as technology overuse, social isolation, and lack of stimulation.

This paper highlights the importance of awareness among families and educators in order to create a communication-friendly environment.

Keywords: *language; speech therapy; early intervention; development; preschool child.*

Introducere

În ultimii ani, întârzierile în dezvoltarea limbajului la copiii preșcolari au devenit una dintre cele mai frecvente cauze pentru care părinții solicită sprijin logopedic. Societatea actuală, dominată de tehnologie, a dus la scăderea interacțiunii reale între copil și adult, fapt care influențează negativ dezvoltarea vorbirii.

De aceea, întârzierile în dezvoltarea limbajului la copiii preșcolari reprezintă una dintre cele mai frecvente cauze ale trimiterii către logoped. Schimbările din societate, expunerea excesivă la tehnologie și scăderea interacțiunii verbale autentice în familie au un impact direct asupra achizițiilor lingvistice.

Încep această lucrare cu definirea termenului de întârziere în limbaj la copilul preșcolar, acesta reprezentând o întârziere semnificativă față de normele de vârstă în ceea ce privește: apariția primelor cuvinte (după 18 luni), combinarea cuvintelor (după 2 ani), dezvoltarea propozițiilor simple (după 3 ani).

Utilizarea excesivă a telefoanelor și tabletelor duce la pasivitate verbală. Copilul devine un receptor de imagini și sunete, dar nu participă activ la dialog. Acest fenomen contribuie la formarea unui vocabular sărac, dificultăți de articulare și lipsa abilităților conversaționale de bază.

Cauzele frecvente ale întârzierii limbajului la copilul preșcolar sunt:

1.Expunerea prelungită la ecrane: telefoane, tablete, televizoare. Din lipsa timpului mulți părinți apelează la tehnologie pentru a ține copiii ocupați atunci când ei au de lucru sau

când merg la restaurant ori în călătorii mai lungi cu mașina. Studiile recente indică faptul că peste 2 ore/zi în fața ecranelor pot duce la întârzieri semnificative în limbaj, mai ales în absența unei comunicări active cu adulții. Soluția în astfel de situații ar fi înlocuirea timpului pe ecrane cu jocuri interactive, cărți senzoriale, cărți cu stickere, povești citite cu voce tare și conversații autentice.

2.Scăderea interacțiunii părinte-copil: mai puține jocuri și conversații directe.

Comunicarea dintre părinte și copil este fundația pe care se construiește limbajul. De la primele luni de viață, copilul învață să recunoască sunete, expresii faciale, gesturi și ritmul vorbirii prin interacțiuni directe cu adulții din jur, în special cu părinții. Nu este suficient ca un copil să audă cuvinte; el are nevoie să fie implicat activ în conversații simple, să fie întrebat, ascultat și încurajat să răspundă, chiar și prin gângurit sau gesturi. Părintele este cel care contribuie decisiv la dezvoltarea vocabularului, a construcției propozițiilor și la formarea încrederii în exprimare.

Prezența activă a acestuia în comunicare are un impact mult mai puternic decât orice aplicație sau emisiune educativă. Limbajul nu se învață „din aer”, ci în relație – iar părintele este primul și cel mai important partener de dialog al copilului, de aceea este vital să fim acolo, mereu pentru ei și să nu apelăm imediat la tehnologie.

3.Dezvoltarea socio-emoțională afectată: copiii nu sunt stimulați suficient prin joc simbolic și dialog.

Limbajul nu este doar un mijloc de comunicare, ci și un instrument fundamental pentru dezvoltarea emoțională și relațională a copilului. Un copil care nu reușește să se exprime corect sau să înțeleagă mesajele celorlalți poate deveni frustrat, retras sau chiar agresiv. Lipsa limbajului limitează exprimarea nevoilor, a emoțiilor și împiedică formarea relațiilor sănătoase cu alți copii și adulți.

Dezvoltarea emoțională este strâns legată de calitatea comunicării. De aceea, intervenția timpurie – care include stimularea limbajului, dar și dezvoltarea empatiei, jocurilor de rol și exprimării afective – este esențială pentru un echilibru emoțional sănătos.

Întârzierea în exprimare afectează stima de sine și integrarea socială. Copilul frustrat că nu este înțeles poate deveni retras sau agresiv. Fără limbaj, nu poate să-și exprime emoțiile, să ceară ajutor sau să lege relații funcționale cu colegii.

Ca și tehnică modernă utilizată în activitatea cu copiii cu CES, în special a celor diagnosticați cu TSA, în cadrul lecției de logopedie, folosesc pictura pe apă sau arta Ebru.

„ Dansul apei și al culorilor “are mai multe beneficii asupra copiilor: este un bun exercițiu de relaxare , antrenează coordonarea psihomotorie, stimulează vizual privitorul și pe cel care e

antrenat în activitate, facilitează încrederea în sine prin rezultatul obținut. Nu se folosește pensula ci o „baghetă” cu care se realizează desene inspirate de emoția momentului. În timpul realizării picturii, copiii sunt încântați, repetă cuvinte și propoziții după logoped, fac afirmații despre ceea ce observă, despre felul în care se simt, toate acestea realizându-se într-un mod cât mai natural.



Semnele de alarmă pentru părinți și educatori în depistarea întârzierilor de limbaj:

- nu răspunde la nume după 12 luni;
- nu imită sunete sau gesturi la 18 luni;
- nu spune cel puțin 50 de cuvinte la 2 ani;
- nu formează propoziții simple la 3 ani;
- folosește gesturi în locul vorbirii după 2 ani.

Atunci când sunt observate semne ale întârzierii limbajului la copii se recurge la serviciile unui logoped. Acesta va evalua dezvoltarea globală a limbajului și va stabili un plan de intervenție personalizat, va urmări progresul în mod constant și va colabora cu familia și educatorii.

Prevenirea întârzierilor

Pentru a preveni apariția întârzierilor în limbaj, sunt recomandate următoarele:

- timpul petrecut în fața ecranelor să fie limitat (până la vârsta de 2 ani copilul nu ar trebui să fie expus la tehnologie);
- jocurile de rol , simbolice și creative să fie promovate, să ne jucăm împreună cu copilul nostru pentru că prin joacă el își însușește multe abilități;
- citirea zilnică a poveștilor, prezentarea cărților ce au ca scop dezvoltarea atenției ("Unde este mașina?/ Arată mașina! ", "Ce culoare are mașina?", "Cum face mașina?"), adresarea întrebărilor pentru a-i stimula limbajul;

- stimularea comunicării prin întrebări și descrieri ("Uite un gândăcel în iarbă! Cum merge el? Ce culoare are gândăcelul? Dar iarba, ce culoare are? Trebuie să călcăm cu grijă să nu-l strivim pentru că el este mic și firav"...etc).

Acolo unde părinții sau educatorii remarcă semne de alarmă în apariția și dezvoltarea limbajului la copii, pot apela la un specialist pentru evaluarea logopedică precoce (2-3 ani).

Concluzii

Întârzierea limbajului nu este o „etapă” care trece de la sine. Intervenția timpurie este cheia dezvoltării armonioase a copilului și a prevenirii unor dificultăți mai mari în școală.

Vreau să subliniez faptul că rolul logopedului este esențial în identificarea, evaluarea și intervenția timpurie în cazul copiilor care prezintă întârzieri în dezvoltarea limbajului și mai ales faptul că el nu lucrează doar asupra pronunției sunetelor, ci asupra întregului proces de comunicare: înțelegerea limbajului, exprimarea verbală, dezvoltarea vocabularului, formarea propozițiilor, comunicarea nonverbală și exprimarea emoțiilor prin cuvinte.

Întârzierile în dezvoltarea limbajului reprezintă una dintre cele mai frecvente provocări ale logopediei moderne, în special în rândul copiilor preșcolari. Într-un context social dominat de tehnologie, izolare emoțională și reducerea interacțiunii autentice, tot mai mulți copii ajung să manifeste dificultăți în exprimarea verbală și în comunicarea eficientă.

Rolul logopedului devine astfel foarte important – nu doar în corectarea tulburărilor deja instalate, ci și în prevenirea lor, prin informarea familiei, colaborarea cu educatorii și intervenția timpurie. La fel de important este sprijinul constant al părinților, care prin implicare activă, dialog zilnic și stimulare verbală, contribuie la formarea unui limbaj funcțional și echilibrat.

Dezvoltarea limbajului nu este un proces care se întâmplă de la sine. Este nevoie de prezență, empatie, răbdare și comunicare reală – elemente-cheie în construirea unei fundații solide pentru dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a copilului.

Bibliografie

7. **Nedelcu, C. (2011).** *Terapia tulburărilor de limbaj. Ghid pentru logopezi și părinți.* București: Editura Fundației România de Măine.
8. **Istrate, V. (2006).** *Tulburările de limbaj la copilul preșcolar.* Iași: Editura Polirom.

INFLUENȚA TULBURĂRILOR LEXICO-GRAFICE ASUPRA STIMEI DE SINE LA COPII CREȘTEREA STIMEI DE SINE LA COPII CU AJUTORUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

Profesor logoped Rodica INCZE, C.J.R.A.E. Brașov

Rezumat:

*Din experiența profesională, atât ca logoped în învățământul de masă cât și ca psihoterapeut adlerian, am observat că în cadrul sferei largi a tulburărilor de limbaj, cu **efecte distructive asupra imaginii și stimei de sine**, predomină **tulburările lexico-grafice** la copiii cu vârsta de 8-10 ani aflați în primii ani ai școlii primare.*

Obiectiv: - realizarea unui program terapeutic eficient cu modalități personalizate mobilizatoare de intervenție atât în planul lexiei cât și al stimei de sine cu ajutorul inteligenței emoționale. Folosind metodele terapiei rațional – emotivă și comportamentală adaptate în funcție de potențialul individului, particularitățile de personalitate, tulburările lexico-grafice, experiența de viață se constată o îmbunătățire a stimei de sine chiar dacă rezultatele sunt dependente și de evoluția tulburărilor lexico-grafice în toată școlaritatea.

Cuvinte cheie: tulburări lexico-grafice, stima de sine, inteligență emoțională

Abstract

From my professional experience, both as a speech therapist in mainstream education and as an Adlerian psychotherapist, I have observed that within the broad scope of language disorders, with destructive effects on self-image and self-esteem, lexico-graphic disorders predominate in children aged 8-10 years in the first years of primary school.

Objective: - to create an effective therapeutic program with personalized mobilizing intervention methods both in terms of lexis and self-esteem with the help of emotional intelligence. Using rational-emotional and behavioral therapy methods adapted according to the individual's potential, personality characteristics, lexico-graphic disorders, life experience, an improvement in self-esteem is observed even if the results are also dependent on the evolution of lexico-graphic disorders throughout schooling.

Keywords: lexico-graphic disorders; self-esteem; emotional intelligence.

I. TULBURĂRILE LEXICO-GRAFICE

1.1. ETIOLOGIA TULBURĂRILOR LEXICO-GRAFICE

Scrierea și citirea unor cuvinte, texte presupune ca cele două emisfere cerebrale să funcționeze integrat ceea ce la copiii cu tulburări lexico-grafice nu se realizează mai ales în tratarea simbolurilor. În literatura de specialitate găsim explicații din mai multe domenii. Ungureanu (1998) realizează un ”inventar complet și complex, exhaustiv al cauzelor posibile ale tuturor deficiențelor de învățare (posibile)” astfel:

- ✓ **Factori neuropsihici:** presupune o funcționare deficitară a S.N.C cauze posibile disfuncții sau leziuni minime.
- ✓ **Factori psihomotori:** existența unei tulburări ale motricității fine a globilor oculari și ai aparatului verbo-motor, ale lateralității cerebrale, ale orientării stânga-dreapta, tulburări de schemă corporală și a simțului temporo – ritmic;
- ✓ **Factori senzoriali:** existența unor deficite ușoare și greu accesibile în sfera senzorialității (tulburări în orientarea spațială, temporală, perceptivă), necorolare între analizatorul vizual și cel auditiv;
- ✓ **Factori cognitivi:** experiența cognitivă scăzută a copilului și gradul defectos de organizare, la care se adaugă lipsa de conștientizare și înțelegere a materialului citit;
- ✓ **Factori care țin de conduită:** ipoteza în care copilul transpune problemele de conduită în activitatea lexică;
- ✓ **Factori care țin de oralitatea copilului:** presupune existența la copil a unui vocabular sărac, vorbire eliptică, dijunctie în integrarea vizualului în verbal în timpul procesării insuficient de rapide a informației specifice lecturii;
- ✓ **Factori neprecizați:** datorită unui reorganizări și valorificări inadecvate a experienței anterioare a persoanei, privând-o pe aceasta de un fond aperceptiv mai mult decât necesar, când învățarea devine tot mai complicată și laborioasă. (GARDNER, M., 1983).

1.2. MANIFESTĂRI ALE TULBURĂRILOR LEXICO-GRAFICE

Tulburările lexico –grafice sunt ca niște „incapacități paradoxale totale în învățarea și formarea deprinderilor de citit- scris, cunoscute sub denumirea de alexie grafie, sau incapacități parțiale denumite dislexie- disgrafie și care se manifestă prin apariția de confuzii frecvente și substituirii de cuvinte sau chiar sintagme, deformări de litere sau grafeme, plasarea defectuoasă în spațiul paginii a grafemelor, neînțelegerea completă a celor citite sau scrise, lipsa de coerență logică a ideilor în scris și în final, neputința de a dobândi abilitățile corespunzătoare vârstei, ale dezvoltării psihice și instrucției.” (Verza, p.25)

II. CONCEPTUL DE INTELIGENȚĂ EMOTIONALĂ

2.1.Delimitări

Termenul de „inteligență emoțională” apare formulat de către Wayne Leon Payne în 1985 și este considerat de acesta ca o abilitate prin care oamenii interacționează creativ cu stările afective și emoționale precum durerea, anxietatea sau bucuria, nevoia de iubire.

Daniel Goleman preia modelul și termenul de inteligență emoțională a lui John D. Mayer și Peter Salovey și dezvoltă viziunea celor doi în lucrarea sa „*Inteligența emoțională*” unde descrie importanța creierului ca funcționalitate anatomică dar și influența emoțiilor asupra funcționării cognitive a oamenilor. El descrie modelul lui Peter Salovey în cinci domenii principale:

1. „*Cunoașterea emoțiilor personale. Conștientizarea de sine- recunoașterea unui sentiment atunci când el apare*”;
2. „*Gestionarea emoțiilor. Stăpânirea emoțiilor în așa fel încât să fie cele potrivite reprezintă capacitatea de a construi conștientizarea de sine*”;
3. „*Motivarea de sine*”;
4. „*Recunoașterea emoțiilor în ceilalți*”;
5. „*Manevrarea relațiilor*”.

(Goleman pag 61,62)

2.2. Caracteristici ale dezvoltării inteligenței emoționale

Ursula Schipu, Emil Verza în lucrările legate de psihologia vârstelor arată că principalele caracteristici ale adolescentului sunt:

- a) dezvoltarea conștiinței de sine;**
- b) afirmarea propriei personalități;**
- c) integrarea treptată în valorile vieții;**

John D. Mayer și Peter Salovey pionierii termenului de „*Inteligența emoțională*” arată în modelul inteligenței emoționale expus următoarele componente:

- a) identificarea stărilor afective;**
- b) organizarea emoțiilor;**
- c) utilizarea informațiilor emoționale în gândire și acțiune;**

a) **Dezvoltarea conștiinței de sine – identitatea stărilor emoționale** este determinată de mai mulți factori, un rol important îl joacă relațiile cu adulții, aprecierile acestora față de calitățile și munca copilului, precum și aprecierea colectivului din care acesta face parte

b) **Afirmarea propriei personalități– organizarea emoțiilor** se evidențiază prin aspectele exterioare, limbaj, gesturi și aspecte interioare, nevoia de a atrage atenția. Pentru a

ieși în relief și a se impune, copilul se străduiește să-și însușească deprinderi și cunoștințe care vor contribui din plin la organizarea emoțională.

c) Integrarea treptată în valorile vieții – utilizarea informațiilor emoționale în gândire și acțiune.

Cizelarea inteligenței emoționale este o parte importantă a dezvoltării personalității elevului și se reflectă într-o inteligență emoțională redusă sau într-o inteligență emoțională ridicată.

2.3. Inteligența emoțională și educația relațional – emotivă și comportamentală remediu pozitiv de creștere și dezvoltare a stimei de sine, la copiii cu tulburări lexico grafice.

Terapia rațional – emotivă și comportamentală este prima formă de terapie elaborată de Albert Ellis (S.U.A) în anii 1950. Terapiile cognitiv – comportamentale au ca fundament teoretic- experimental următoarele:

- Răspunsurile și reacțiile noastre nu sunt afectate în mod direct de evenimentele de viață ci mai degrabă de modul în care interpretăm aceste evenimente (cognițiile noastre sau modul nostru de a gândi evenimentul) cauzând astfel răspunsurile sau reacțiile noastre cognitive.
- Modul de a gândi poate fi identificat atât direct, prin verbalizare în cazul cognițiilor conștiente, sau indirect în cazul cognițiilor inconștiente.
- Schimbarea cognițiilor se realizează odată cu identificarea lor prin tehnici psihologice specifice astfel: cognițiile iraționale / dezadaptative care generează răspunsuri disfuncționale sunt înlocuite cu cogniții raționale/ adaptative care generează răspunsuri funcționale.

Școala poate fi un mediu competitiv dar în aceeași măsură un loc stresant. Actorii principali ai actului educativ în școala sunt profesorii și elevii lor. Profesorii pot ajuta intens elevul să învețe, îi poate stimula interesul și entuziasmul sau îi pot ruina perspectivele de dezvoltare ale stimei de sine.

2.4. Programul de intervenție de terapie rațional emotivă și comportamentală – adaptat pentru creșterea stimei de sine la copiii cu tulburări lexico -grafice

Propun un program de creștere a stimei de sine la copiii cu tulburări lexico-grafice pornind de la componentele inteligenței emoționale: autoreglarea, conștiința de sine, motivația, empatia, abilitățile sociale

Am utilizat o serie de tehnici de artterapie, dramaterapie, metafora artistica si meloterapie pentru a facilita experimentarea aici și acum a unor situații de viață trecute,

prezente sau viitoare care să-i ajute pe elevii să-și dezvolte inteligența emoțională. Modulul propus cuprinde 10 întâlniri în grup mic 2-4 copii sau individual pe care le dezvolt în anexa 1.

3. Concluzii și implicații

Lucrarea de față implică un programul de intervenție creat pentru elevii /logopații cuprinși în sistemul de învățământ, el putând fi un punct de plecare pentru alte demersuri mai ample de cercetare care să continue demersul de identificare a influenței inteligenței emoționale asupra creșterii stimei de sine la copiii cu tulburări lexico-grafice.

Dezvoltarea inteligenței emoționale prin programul centrat pe terapia rațional – emotiva si comportamentală favorizează transformarea în imagini și cuvinte a straturilor cele mai profunde ale conștiinței. Se deschid căile comunicării, sentimentele capătă formă, simbolurile se decodifică, „cuprinsurile” interioare se exteriorizează producând comunicarea, sociabilitatea, empatia, motivația, dezvoltarea stimei de sine la copiii cu tulburări lexico-grafice.

Bibliografie

- Bennett-Goleman, T. (2002). **Alchimia emoțională**. București. Ed. Curtea Veche.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Fridlander, B.S. (2002). **Inteligența emoțională în educarea copiilor**. București: Ed. Curtea Veche.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Fridlander, B.S. (2003). **Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților**. București: Ed. Curtea Veche.
- Goleman, D. (2001). **Inteligența emoțională**. București: ed. Curtea Veche
- Mitrofan, I. (coord.) (2001). **Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului – abordare experiențială**. București. Ed. SPER
- Năstase, L. E. (2010). Dezvoltarea inteligenței emoționale a studenților prin intermediul grupului experiențial. **Studii de validare și cercetări aplicative ale psihologiei și psihoterapiei unificării în educație, dezvoltare personală și clinică. Volumul I partea a IIa**. București. Ed. SPER
- Salovey P., Mayer J.D, (1990) Emotional Intelligence în **Imagination, Cognition and Personality 9**. (pag 185-211).
- Șchiopu, U. Verza, E. (1997). **Psihologia vârstelor ciclurile vieții**. București.Ed.didactică și Pedagogica

Vernon, A. (2006). **Consilierea în școală: Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțională și comportamentală. Clasele V-VII.** Cluj-Napoca. Ed. ASCR

Wood, R., Tolley, H (2003). **Inteligența emoțională prin teste. Cum să vă evaluați și să vă creșteți inteligența emoțională.** București: Ed. Meteor Press.

ANEXA 1

Programul de intervenție bazat pe terapie rațional emoțională și comportamentală – adaptat pentru creșterea stimei de sine la copiii cu tulburări lexico -grafice

Secțiunea I – Autoreglarea / capacitatea unei persoane de a-și dirija și controla propria stare emoțională bazată pe:

- amânarea hotărâri și înfrânarea impulsurilor;
- detașarea de probleme;
- exprimarea sentimentelor într-o manieră asertivă;
- flexibilitatea;
- dirijarea comunicării non-verbale.

ACTIVITATEA 1 – MEREU PRIETEN

Obiectiv

Inițierea autocunoașterii și intercunoașterii

Materiale

Hârtie și creioane colorate, pietricele, cd-player, CD cu :

Frederyk Chopin:

- a. Impromptu cis-moll po.posth;
- b. Scherzo b-moll op.31;
- c. Waltz cis –moll op.64 no 2
- d. Etude E-dur op.10 no 3
- e. Mazurkas cis-moll op.50 no3

Procedura

- Elevii sunt așezați în formă de cerc și își aleg dintr-o grămadă două pietre. Cu ajutorul acestor pietre, se vor prezenta

Vă invităm să folosiți pietrele pentru a vă prezenta cu ajutorul sunetelor. Se oferă un exemplu elevilor pentru a se conecta la grup.

Acum fiecare dintre voi va încerca sa lovească pietrele într-un fel propriu însă fără a vorbi

- Elevii se prezintă cu ajutorul pietrelor.

Fiecare dintre voi va prezenta un alt coleg cu ajutorul sunetelor scoase de aceste pietre iar noi v-a trebui să ghicim persoana prezentată.

- Elevii își prezintă colegul ales iar ceilalți membri ghicesc persoana.

Acum fără a vorbi vom încerca să devenim o orchestră prin preluarea sunetelor de la colegul din dreapta.

- Elevii preiau sunetul de la coleg si după trei rotiri se formează o muzică la care fiecare contribuie cu propriul ritm și creativitate

Acum vă rog să vă alegeți persoanele cu care ați dori să stabiliți o relație de prietenie doar cu ajutorul sunetelor produse de pietre. Vedeți dacă invitația voastră este acceptată sau respinsă.

- Se lasă elevii să formeze grupul

Acum vă invităm să creionați împreună un desen care să vă reprezinte și in același timp să vă unească.

ACTIVITATEA 2 – CINE ESTE RESPONSABIL PENTRU ANUMITE EMOȚII

Obiectiv

Recunoașterea faptului că ceilalți nu sunt responsabili pentru nefericirea noastră.

Materiale

Hârtie și creion, cd-plazer, CD cu: muzică de Joseph Haydn –

- Symphony no.104 in D Major
 - f. Adagi-Allegro
 - g. Andante
 - h. Menuetto-Allegro
 - i. Allegro Spiritoso
- Symphony no.94 in G Major
 - i. Adagio cantabile – Vivace Assai
 - i.i. Andante
 - ii. Menuetto: Allegro Molto
 - iii. Allegro di Molto
- Wind Quintet Divertimento No.1 In B Flat

Procedura

- Elevii sunt așezați în formă de cerc și li se cere să ofere cel puțin trei exemple de evenimente dezamăgitoare din ultima vreme. Sunt rugați să le scrie pe o foaie de hartie.

După ce aceștia și-au notat, li se prezintă următorul instructaj:

Vă invităm să ascultați muzica și să vă lăsați propriul corp să găsească cea mai confortabilă poziție pentru el. Apoi închideți ochii și îndreptați-vă atenția asupra evenimentelor scrise pe foaia de hartie. Acestea au avut pentru viața voastră un rol important și într-un fel sau altul v-au influențat. Ele au fost evenimente care v-au provocat dezamăgire și v-au făcut să reactionați poate prin țipete, plânsete, ceartă, blamare sau acuzarea altor persoane. Fiți conștienți de toate aceste evenimente și trăiri, dar și de modul vostru de a reacționa.

- Se oferă timp elevilor pentru a se conecta la evenimentele oferite.

Acum când aveți clar în minte toate acestea, apropiați-vă și alegeți o altă foaie de hartie. Incercați să scrieți cine considerați că este de vină pentru nefericirea sau dezamăgirea voastră. Oferiți exemple.

- Se lasă timp elevilor pentru a răspunde la întrebare.

Acum fiecare dintre voi va prezenta evenimentul și va oferi exemplele proprii de trăire emoțională asupra evenimentelor.

Secțiunea II – Conștiința de sine/ capacitatea persoanei de a-și cunoaște și a-și înțelege propriile sentimente include:

- Respectul pentru propria persoană;
- Adoptarea unei atitudini pozitive;
- Sinceritatea față de propria persoană;
- Înțelegerea influențelor pe care persoana o are asupra celorlalanți;
- Evitarea accentuării rolului în viață doar a logicii și rațiunii;
- Ascultarea celor din jur.

ACTIVITATEA 1 – PALMA EMOȚILOR (adaptat Năstasă, L. E., Cocoradă, E. Coord. p.118)

Obiective

- Exersarea capacității de conectare la propriile nevoi și stări emoționale;
- Aprofundarea autocunoașterii și a intercunoașterii;
- Exersarea unor deprinderi de ascultare activă.

Materiale

Hârtie și creioane, cd-player, CD cu muzică de inspirație a amerindiană „Meditation dance”:

Procedura

- Elevii sunt așezați în formă de cerc și au în față o coală de hârtie format A4 și creion.

Vă invităm să ascultați muzica în timp ce corpul vostru își va găsi cea mai potrivită poziție. Când vă este bine acolo unde stați vă rugăm să realizați pe coala de hartie din fața voastră conturul mâinii voastre nondominante, mâna stângă pentru majoritatea dintre voi.

- Se lasă timp elevilor pentru a trasa conturul mâinii pe foaia de hârtie.

Acum vă rog să treceți prenumele vostru pe foaie după care să dați foaia colegului din partea stângă. Acesta va trece în interiorul palmei o calitate a proprietarului. Această calitate va trebui să reflecte părerea voastră despre proprietarul palmei. După un minut va trebui să dați mai departe palma colegului din partea stanga. Veți primi palma unui alt coleg, veți trece părerea voastră printr-o calitate si veți da mai departe palma. Veți proceda în acest fel până la voi va sosi palma personală care va cuprinde părerile tuturor participanților.

- Se lasă suficient timp pentru ca foile să circule până în momentul în care foaia personală ajunge la proprietar.

ACTIVITATEA 2 – SĂ DANSĂM FĂRĂ EMOȚII

Obiective

- Exersarea capacității de conectare la propriile nevoi și stări emoționale;
- Aprofundarea autocunoașterii și a intercunoașterii;
- Flexibilitatea.

Materiale

Cd-player, CD cu muzică de dans.

Procedura

- Elevii sunt rugați anterior desfășurării acestei activități să se costumeze într-un personaj.

Elevii au fost invitați să își prezinte costumele.

Acum vă rugăm să vă așezați în cerc pentru a juca scaunele. Acest joc presupune ca fiecare să ocupe un scaun atunci când se oprește muzica. Cel care nu v-a sta pe scaun va ieși din dans.

- Se lasă suficient timp pentru ca elevii să danseze și rând pe rând să iasă din joc până la ultimul rămas care câștigă.

Următoarea activitate : *Dansul pe ritm. Elevii dansează în funcție de ritmul muzicii.*

Secțiunea III – Motivația / capacitatea persoanei de a-și canaliza sentimentele pentru atingerea anumitor scopuri are ca și elemente de bază:

- Dorința și stăduința de perfecționare și atingere a standardelor înalte;
- Angajarea în atingerea propriilor scopuri;
- Prelucrarea inițiativei și valorificarea oportunităților;
- Menținerea atitudinii optimiste în fața provocărilor.

ACTIVITATEA 1 – MESAGERIA VOCALĂ

Obiectiv

- Elevii își dezvoltă capacitatea de a utiliza limbajul intern pozitiv pentru a face față autoînvinovărilor

Materiale

Hârtie, creion, Cd-player, CD cu muzică de Brahms:

- Hungarian Dance I-II;
- The Academic Festival Overture în C. Minor op.80

Procedura

Vă invităm să ascultați muzica și să vă lasați propriul corp să găsească cea mai confortabilă poziție pentru el. Apoi închideți ochii și îndreptați atenția asupra unor evenimente din viața voastră în care v-ați simțit ca și cum ați fi avut o mesagerie vocală în interior și care va îndemnat să faceți anumite lucruri, fie v-a comunicat că puteați face lucrurile respective, fie v-a spus că sunteți proști.

- Se lasă elevilor timpul necesar amintirii unor evenimente proprii

Identificați exemplele de mesaje pozitive și negative pe care aveți tendința să vi le spuneți în fiecare din situațiile de mai jos.

Exemplu: Dai o lucrare la școală și nu prea te descurci bine.

*Dacă îți spui **mesaje negative**, poți să te gândești cam așa: „Sunt atât de prost. Ar fi trebuit să știu răspunsurile. Toată lumea se descurcă mai bine decât mine. Este groaznic și sunt un tâmpit”.*

*Dacă îți spui **mesaje pozitive** poți să te gândești cam așa. „Știu că nu m-am descurcat bine, dar asta nu înseamnă că sunt prost. Poate aș fi putut să învăț mai bine, și nu înseamnă că sunt un tâmpit care nu o să facă nimic bine niciodată”.*

Acum vă rog să ascultați muzica și pe fondul muzical să vă gândiți la mesajele pe care le spuneți în interiorul vostru atunci când:

- Ratezi un gol la un meci;
- Nu primești nici un rol în piesa de la serbare;
- Prietenul tău cel mai bun se descurcă mai bine la ora de desen;
- Ai avut probleme cu învățatul și urmează să fi mutat în altă clasă.

Vă rog să notați răspunsurile pe o foaie de hartie.

- Elevilor li se lasă suficient timp pentru a nota mesajele pozitive sau negative specifice fiecăruia.

Acum formați diade în cadrul căreia fiecare dintre voi va avea câteva minute pentru a prezenta și discuta mesajele interioare. După expunerea mesajelor adresați întrebări autorului fiind atenți și la propriile trăiri emoționale.

- Fiecare elev din diadă își prezintă propriile mesaje, răspunde la întrebările colegului apoi audiază mesajele celuilalt și formulează cât mai multe întrebări legate de acestea, a căror răspunsuri le ascultă în mod activ.

ACTIVITATEA 2 – PUTEREA MEA

Obiectiv

- Elevii își cresc sentimentul puterii interioare, ilustrând faptul că pot rezolva problemele.

Materiale

Hârtie, creion, Cd-player, CD cu muzică de Mozart:

- Piano Sonata no. 16 în C major;
- Little song în Ab major;
- Country Dance în A major;
- Gigue în C minor;
- Andante în A minor;
- Divertimento no.14 în Bb major.

Procedura

Vă invităm să ascultați muzica și să vă lăsați propriul corp să găsească cea mai confortabilă poziție pentru el. Apoi închideți ochii și îndreptați-vă atenția asupra unor evenimente din viața voastră în care v-ați simțit ca și cum ați fi avut o baghetă magică și încercați să vă gândiți dacă v-ați putea rezolva problemele doar agitând bagheta magică și câștigând controlul asupra situației.

- Se lasă elevilor timpul necesar interiorizării și imaginării rezolvării miraculoase a problemelor

În realitate însă nu există astfel de baghete magice și trebuie să ne descoperim propriul sentiment al puterii interioare atunci când avem de rezolvat diferite probleme ale vieții. Vă rog să vă grupați doi câte doi și fiecare diadă va primi o fișă de lucru. Partenerii trebuie să citească fiecare situație și să găsească cât mai multe soluții acceptabile pentru fiecare problemă.

- Elevilor li se împart fișele de lucru și se lasă suficient timp pentru a nota cat mai multe soluții.

SECȚIUNEA IV - EMPATIA/ capacitatea unei persoane de a identifica și descifra sentimentele celorlanți:

- manifestarea sensibilității și a înțelegerii față de ceilalți oameni;
- raportarea la nevoile și binele celorlanți;
- încurajarea progresului altor oameni;
- implicarea în viața socială și politică.

ACTIVITATEA 1 – AUTOPORTRET

Obiectiv

- Elevii își identifică imaginea de sine cu ajutorul celorlanți și își valorifică propriile calități implicându-se în viața socială a clasei.

Materiale

Hârtie, creion, Cd-player, CD cu muzică Mozart:

Procedura

Pe acest fond muzical vă invităm să desenați pe o hârtie un rotund sau un oval așa cum crezi ca ai tu conturul feței. Apoi desenează-ți în interiorul cercului fruntea care poate fi înaltă, îngustă, îngândurată sau senină. Acum desenează ochii care pot fi mari sau mici, negri, albaștri, verzi, căprui, blânzi, severi, cercetători. Acum ai ajuns la nas care poate fi mare, mic, drept, cărn sau agvilin. Desenează-ți gura care poate fi mare, mică, zâmbet sfios, îndrăzneț, severă, tristă. Desenează-ți obraji care pot fi rotunzi, alungiți, îmbujorați, palizi sau cu gropițe vesele. Îndreaptă-ți atenția asupra bărbiei și desenez-o fie mică sau mare, cu gropiță sau alungită. Acum desenează-ți părul care poate este negru, saten, blond, lung, scurt, ondulat sau drept. La sfârșit încearcă să îți definești desenul printr-o expresie fie veselă, tristă, serioasă, poznașă, luminoasă sau posomorâtă.

- Se lasă elevilor timpul necesar desenării autoportretului
Acum în josul pagini scrieți o propoziție care începe cu „ Eu sunt o fată/ băiat care.....”
- Elevilor li se lasă suficient timp pentru a nota și completa propoziția

Acum ascultând doar muzica am să împart portretele voastre colegilor..

- Fiecare elev primește desenul unui coleg .

Acum pe verso vă rog să desenați portretul colegului vostru și apoi să completați propoziția „ Ea/ el este fata/ băiatul care.....”

- Se lasă elevilor timp pentru a realiza portretul colegului și apoi se oferă desenul proprietarului

ACTIVITATEA 2 – CÂNTĂM ÎMPREUNĂ

Obiectiv

- Elevii se implică social, se raportează la nevoile și binele celorlalanți.

Materiale

- Hârtie, creion, instrumente muzicale aduse de copii, vocea

Procedura

Elevii sunt așezați în cerc și își pun instrumentele muzicale în mijlocul cercului format. Fiecare elev este rugat să-și aleagă instrumentul muzical care crede că îl reprezintă sau vocea. Fiecare dintre voi să folosiți instrumentul sau vocea doar o singură dată si numai când ii vine randul. Acum să începem.

- Elevii au experimentat sunetele instrumentelor și a vocii până la un moment dat când s-au manifestat creativ și zgomotul s-a transformat într-o orchestră cu sunete plăcute.

Acum vă rog să păstrați senzațiile pe care le aveți si pe foile de pe bănci să reprezentați printr-un desen ceea ce simțiți.

SECȚIUNEA V – ABILITĂȚILE SOCIALE/ capacitatea persoanei de a stabili și întreține relații interpersonale

- Dezvoltarea și menținerea relațiilor interpersonale;
- Comunicarea cu alte persoane;
- Munca împreună cu alte persoane.

ACTIVITATEA 1 – CONDUITA SOCIALĂ

Obiectiv

- Elevii își dezvoltă capacitatea de stabili și întreține relații interpersonale pozitive

Materiale

Hârtie, creion, Cd-player, CD cu contemporană Queen, Madonna:

Procedura

Vă invităm să ascultați muzica și să vă gândiți la colegii voștri care dealungul acestui program au fost alături de voi. Fiecare aveți în față o fișă „Conduita socială” compusă din 6 petale. Notează pe cinci petale ce așteptări ai acum de la colegii tăi.

- Se lasă elevilor timpul necesar completării petalelor

Acum vă rog să alege-ți un partener dintre colegii și formați o diadă. Completează a 6 petală cu un comportament sau o serie de comportamente observate la acesta și care-l pot ajuta să-și atingă scopurile propuse

- Elevii se formează în diade și își împărtășesc fișele

Strategii de valorificare a experienței

Elevii au avut posibilitatea să-și împărtășească opiniile, să muncească împreună iar fiecare a primit o soluție pentru atingerea scopurilor

ACTIVITATEA 2 – RELAȚIA DE PRIETENIE

Obiectiv

- Elevii își dezvoltă abilitatea de interrelaționare în contexte variate.

Materiale

Hârtie, creion, Cd-player, CD muzică contemporană ABBA:

Procedura

Elevii sunt grupați în diade. Fiecare diadă primește o fișă de lucru cu poveste Nora din „Nora sau Balada zânei de la Bâlea Lac” de Mircea Nedelciu.

- Consilierul citește cu voce tare povestea care este o poveste de dragoste a căruia personaj este o fată Nora. După finalizarea povești, diadele sunt rugate să rescrie povestea după formatul fișei:

<i>Personajul principal</i>	<i>Misiunea</i>	<i>Persoanele care îl ajută</i>
<i>Obstacole</i>	<i>Modalități de depășire</i>	<i>Sfârșit</i>

- Elevii sunt lăsați să repovestească balada pe fișe

Acum vă rog să vă prezentați fiecare diadă rezultatele.

REPERE PRACTICE PENTRU EXERSAREA PSIHOMOTRICITĂȚII

Profesor logoped Elisabeta CORNEA, CSEI Făgăraș

Rezumat

Activitatea profesorului logoped în unitatea școlară se desfășoară în mai multe etape, respectiv depistarea copiilor cu tulburări de limbaj, înscrierea acestora la terapia logopedică, examinarea complexă și terapia propriu-zisă. Examinarea complexă are un rol esențial în demersul terapiei logopedice întrucât în urma aplicării unor serii de probe de evaluare se realizează planul terapeutic în acord cu diagnosticul diferențial și particularitățile psihoindividuale ale copilului cu tulburări de limbaj. În cadrul programelor de terapie un rol foarte important îl au exercițiile de dezvoltare a psihomotricității și a vocabularului realizate prin diferite jocuri pentru a-l motiva pe copil și a-l face să participe cu plăcere la activități. Pe tot parcursul demersului terapeutic este necesară evaluarea periodică după fiecare secvență de lucru în vederea creșterii eficienței prin adaptarea permanentă a metodologiei la obținerea progresului și a creșterii încrederii în sine a copilului.

Cuvinte cheie: examinare complexă, psihomotricitate, exerciții, jocuri

Abstract

The speech therapist teacher's activity in the school unit is carried out in several stages, namely the detection of children with language disorders, their enrollment in speech therapy, the complex examination and the actual therapy. The complex examination has an essential role in the speech therapy approach since, following the application of a series of evaluation tests, the therapeutic plan is created in accordance with the differential diagnosis and the psychoindividual particularities of the child with language disorders. Within the therapy programs, a very important role is played by the exercises for the development of psychomotor skills and vocabulary carried out through various games in order to motivate the child and make him participate with pleasure in the activities. Throughout the therapeutic approach, periodic evaluation is necessary after each work sequence in order to increase efficiency by permanently adapting the methodology to achieve progress and increase the child's self-confidence.

Keywords: complex examination, psychomotor skills, exercises, games

Primii pași în terapia tulburărilor de limbaj, după depistare, constau în evaluarea

complexă a elevilor cu dizabilități lingvistice. Examinarea complexă a fiecărui elev se realizează pentru cunoașterea particularităților psiho-somatice, stabilirea diagnosticului diferențial, elaborarea programelor colective de lucru (pe grupe) și a programelor individuale. Se evaluează nivelul de dezvoltare a vocabularului, pronunția sunetelor, vârsta psihologică a limbajului, integritatea organelor fono-articulatorii cât și motricitatea acestora. Urmează aplicarea programelor de terapie a tulburărilor de limbaj – cu accent pe exersarea respirației, auzului fonematic, a motricității generale și articulatorii, în paralel cu emiterea corectă a sunetelor și fixarea acestora în silabe, cuvinte, propoziții – adaptate cerințelor fiecărei grupe, respectiv fiecărui elev. Deosebit de importantă este introducerea unor secvențe de evaluare după fiecare secvență de lucru, pe baza căreia se continuă sau se modifică modalitățile de aplicare a programelor de terapie a tulburărilor de limbaj, cu accent pe fixarea și consolidarea sunetelor în cuvinte, propoziții, fraze, atât în vorbirea curentă cât și în citire, recitare, cânt, scriere. Evaluarea periodică, realizată după fiecare secvență de lucru parcursă, va avea un rol formativ, vizând atât volumul și calitatea achizițiilor de limbaj în plan individual cât și competențele de comunicare în plan social.

Exersarea psihomotricității presupune exerciții de: respirație, dezvoltarea auzului fonematic, a motricității generale și articulatorii, de stimulare intelectuală complexă, de citire –scriere, cât și activitățile psiho-terapeutice de educare a personalității elevilor, vor avea un caracter permanent, ponderea lor în activitățile zilnice va fi stabilită diferențiat, pe grupe și individual, în funcție de fiecare caz aflat în terapie.

După **obiectivul** educațional-terapeutic, educația psihomotorie complexă se poate realiza prin:

- 1. Exerciții de dezvoltare a motricității generale;**
- 2. Exerciții de educare a respirației;**
- 3. Exerciții de dezvoltare a motricității faciale;**
- 4. Exerciții de dezvoltare a motricității obrazilor și buzelor;**
- 5. Exerciții de dezvoltare a motricității linguale;**
- 5. Exerciții de dezvoltare a motricității mandibulare;**
- 6. Exerciții de dezvoltare a motricității uvulare;**
- 7. Exerciții de dezvoltare a atenției auditive;**
- 8. Exerciții de dezvoltare a capacității de discriminare vizuală și a memoriei vizuale;**
- 9. Exerciții de dezvoltare a capacității de structurare spațială:**

- a) Se formează cu elevii un şir indian şi se învaţă poziţia în spaţiu a fiecăruia: primul, al doi-lea, al trei-lea, ..., ultimul;
- b) Idem primul punct dar cu elevii aşezaţi în linie;
- c) Se joacă diferite jocuri de puzzle;
- d) Se joacă jocuri de încastrări simple apoi cu decupaje de acelaşi fel dar de mărimi diferite;
- e) Se fac reproduceri de construcţii pe mai multe planuri;
- f) Exerciţii de învăţare a ordinii: stânga – dreapta; sus – jos; pe – sub – lângă; în faţă – în spate; stânga, sus- dreapta, jos, la mijloc, etc., efectuate iniţial cu diferite obiecte, apoi pe fişe de lucru: colţul din stânga-sus, la mijloc în partea dreaptă, sus la mijloc, în colţul din dreapta-jos, etc.

10. Exerciţii de dezvoltarea capacităţii de discriminare tactil – kinestezică:

- a) Exerciţii de recunoaştere a unor obiecte pe baza simţului tactil – kinestezic, cu şi fără control vizual;
- b) Se pun diferite obiecte în „Rochiţa cu surprize”; elevii caută, pe rând, câte un obiect în rochiţă, îl pipăie, fără să se uite, spune ce obiect a ales apoi îl scoate din rochiţă; jocul se poate diversifica: se precizează la ce foloseşte acel obiect, ce culoare, formă, mărime, are, etc.;
- c) Logopedul sau un elev spune / citeşte o ghicitoare iar alt elev caută în „Rochiţa cu surprize” răspunsul la ghicitoare;
- d) Exerciţii de recunoaştere a diferitelor materiale: lemn, metal, pânză, stofă, sticlă, etc.
- e) Exerciţii de recunoaştere a diferitelor calităţi: aspru–fin, denivelat-neted, cald-rece, moale –tare, etc.;
- f) Exerciţii de diferenţiere a obiectelor sau figurilor geometrice după mărime, formă, calităţile de la punctul anterior, etc., numai pe baza simţului tactil – kinestezic, cu şi fără control vizual;
- g) Exerciţii de recunoaştere a colegilor cu ochii închişi, doar pe baza simţului tactil – kinestezic;
- h) h) Se joacă jocuri de încastrări cu ochii închişi, doar pe baza simţului tactil – kinestezic, la început cu deschiderea intermitentă a ochilor şi / sau dirijaţi verbal de către logoped, apoi fără ajutor vizual sau verbal;

11. Exerciţii de dezvoltarea capacităţii de orientare spaţială şi a recunoaşterii schemei

corporale:

- a) Elevii execută diferite mișcări cu trunchiul, mâinile sau picioarele ca răspuns la comenzile verbale date de către logoped, cu și fără model;
- b) Pentru recunoașterea schemei corporale proprii se denumesc diferite părți ale corpului, la început cele mari: cap, trunchi, membre, apoi detalii: ochi, nas, gură, urechi, sprâncene, umăr, cot, genunchi, degete, etc.;
- c) Același exercițiu dar cu precizarea poziției: stânga – dreapta (mâna dreaptă, piciorul stâng, ochiul drept, etc.).

12. Exerciții de dezvoltarea capacității de înțelegere a relațiilor temporale:

- a) Exerciții de recunoaștere a anotimpurilor după trăsăturile lor caracteristice: ploaie (caldă, rece), ninsoare, frig, ger, timp frumos, soare, cald, după efectele acestora asupra naturii (copaci înmuguriți, plini de frunze, cu frunze îngălbenite, goi de frunze), sau după cum se îmbracă oamenii, ce activități se fac pe câmp sau în grădini, livezi, activitățile școlare, etc.
- b) Precizarea și repetarea celor patru anotimpuri;
- c) Cunoașterea lunilor din fiecare anotimp;
- d) Cunoașterea lunilor anului;
- e) Obișnuirea elevilor cu utilizarea calendarului;
- f) Cunoașterea zilelor săptămânii;
- g) Se fac jocuri cu mingea: prindere – pasăre, asociate cu numirea zilelor săptămânii sau lunilor anului;
- h) Cunoașterea și utilizarea ceasului;
- i) Se fac exerciții și jocuri de evaluare a secundelor și minutelor, cu verificarea pe ceas sau cronometru a aprecierilor de timp făcute de către elevi;
- j) Exerciții (jocuri) de evaluare a unei anumite perioade după evenimentele petrecute în acea perioadă (Ex.: trecerea omului de la stadiul de sugar la cel de bătrân, viața unei flori, etc.) Se prezintă planșe cu imagini după povestiri cunoscute: „Ridichea uriașă”, „Cei

trei urși”, etc., iar elevii trebuie să le așeze în ordinea cronologică a desfășurării evenimentelor ilustrate;

13. Exerciții de educarea echilibrului static și dinamic și a controlului mișcării în general:

- a) Stat într-un picior, cu și fără sprijin de brațe
- b) Mers în linie dreaptă pe covor , pe o scândură, pe banca de gimnastică;
- c) Mișcări de picioare: (gimnastică ritmică: ridicări, flexări, întinderi, dans, bicicleta, urcatul /coborâtul scărilor, urcatul pe scaun / pe scară,etc.)
- d) Mișcări ale brațelor – sincronizat și alternativ, utilizând bastoane simple sau bastoane cu panglici;
- e) Mișcări ale brațelor – sincronizat și alternativ, utilizând mingi sau baloane;
- f) Utilizarea jocului „Diabolo”;
- g) Mișcări ale trunchiului cu menținerea aceleiași poziții mai mult timp („Moșul”, „Cumpăna”, „Podul”, „Mimul”);
- h) Alergare pe distanțe scurte cu oprire la comandă;
- i) Sărit într-un picior cu și fără sprijin;
- j) Jocul „Șotronul” fără și cu deplasarea „pietrei”;
- k) Menținerea echilibrului, cu și fără sprijin, pe o roată de cauciuc;
- l) Menținerea echilibrului, cu și fără sprijin, pe o scândură așezată pe un cilindru; „Lupta pentru baston”(în timp ce copilul recită o poezioară trage cu ambele mâini de un baston).

Notă: majoritatea exercițiilor se pot asocia cu verbalizări.

14. Exerciții de dezvoltarea capacității de coordonare oculo – motorie:

- a) Jocuri cu baloane și mingi: prindere, aruncare, strângere în pumn, frământare,etc.;
- b) Introducerea aței în ace de diferite mărimi;
- c) Înțeparea cu acul în hârtie sau carton, la întâmplare;
- d) Înțeparea cu acul în hârtie sau carton, respectând un contur dat;
- e) Bobinarea sârmei, a aței pe papiotă; Ghemul de lână;
- f) Insăilare; Coaserea nasturilor;
- g) Utilizarea în diverse forme a acelor de siguranță;
- h) Prinderea colilor de hârtie cu agrafe;
- i) Activități de prindere, împingere, tragere de obiecte;

- î) Imbinare, montare, înșurubare-construcție, etc., utilizând cuburi, bețișoare, jocuri de montaj, jocuri de construcție;
- j) Exerciții de așezare și ordonare a diferitelor obiecte: cuburi, rondel, bețișoare, chibrituri, cilindrii, bile, mărgel, figuri geometrice, jucării, etc.;
- k) Prinderea și manipularea de obiecte mici cu penseta;
- l) Înșirare de mărgel, nasturi, paste făinoase, etc., pe fire de ață, srmă, nailon;
- m) Executare de noduri pe fire de diferite materiale;
- n) Impletituri simple din sfoară, lână, etc.
- o) Indoituri de srmă (literele)
- p) Modelaje din plastelină: litere, figuri geometrice, etc.
- q) Proiectarea luminii solare reflectate de o oglindă mică pe diferite puncte precizate de către logoped;
- r) Prin bătaie cu degetele în masă se imită: ploaia, tropotul cailor, cântatul la pian, scrisul la calculator, etc.;
- s) Scrierea la mașina de scris de jucărie;
- ș) Imbrăcatul – dezbrăcatul păpușii;
- t) Activități de pliere sau îndoire a diferitelor materiale: hârtie, hârtie glasată, carton, materiale textile;
- u) Mototoliri de hârtie;
- v) Incastrări de figuri geometrice și jocuri „Puzzle”;
- w) Decupaje, lipituri, (colaje cu diferite materiale);
- x) Decuparea de litere după contur dat;
- y) Exerciții de colorare cu respectarea conturului; Utilizarea șablonului în trasarea conturului;
- z) Scrierea de litere, cuvinte, propoziții, texte – cu sau fără ajutorul logopedului:
 - Copiere de texte date;
 - Transcriere de texte date;
 - Scriere după dictare;
 - Compuneri pe teme date;

Notă: Exercițiile de dezvoltare a coordonării oculo – manuale se pot asocia cu verbalizări legate de activitatea manuală executată sau legate de activitatea de terapie a tulburărilor de limbaj (Ex. la activitatea de fixare a sunetului în cuvinte, logopedul spune cuvântul de exersat iar copilul repetă cuvântul în timp ce colorează, înșiră mărgel, înșurubează, etc.).

15. Exerciții de dezvoltarea vocabularului:

- a) Vizionare de filme sau diafilme urmată de discutarea celor vizionate;
- b) Audiții de cântece, poezii, ghicitori, povești - urmate de discutarea celor audiate;
- c) Repetare (învățare) a unor cântece, poezii, povestiri;
- d) Inregistrare pe casetofon a cântecelor, poeziilor, povestirilor învățate;
- e) Denumire a unor obiecte sau imagini de obiecte;
- f) Alcătuire de propoziții după imagini reprezentând diferite obiecte;
- g) Exerciții de depistare a acțiunii într-o imagine;
- h) Alcătuire de propoziții după imagini reprezentând diferite acțiuni (Jocul „Ce face?”)
- i) Exerciții de clasificare a unor obiecte;
- j) Exerciții de seriare a unor obiecte după diferite criterii;
- k) Exerciții de comparare a unor obiecte cu precizarea trăsăturilor definitorii;
- l) Depistarea unor obiecte care nu fac parte dintr-o anumită categorie (Jocul: „Ce nu se potrivește?”);
- m) Jocul „Rebus tematic” – în care un elev descrie obiectul (legume, fructe, obiectele școlarului, mobila), iar ceilalți elevi ghicesc cuvântul și-l înscriu în grila de rebus;
- n) Jocul „Cine / ce sunt?”- în care un copil mimează un animal, o profesiune, etc., iar ceilalți elevi trebuie să ghicească ce s-a mimat;
- o) Asocierea cuvântului la imagine („Citește și potrivește!”);
- p) Aranjarea unor cuvinte în propoziție („Propoziții încurcate”);
- q) Depistarea și învățarea cuvintelor care nu intră în vocabularul activ;
- r) Completarea de propoziții cu anumite cuvinte învățate de elevi;
- s) Citirea de ghicitori și scrierea răspunsului corect;
- t) Citirea de texte cu respectarea semnelor de punctuație în exprimare;
- u) Jocuri de rol;
- v) Psihodramă;
- w) Orice joc didactic care vizează dezvoltarea vocabularului;
- x) Exerciții de numărare, adunare, scădere, etc., efectuate cu obiecte concrete apoi, dacă este posibil, se realizează în scris, cu precizarea termenilor operațiilor respective.

BIBLIOGRAFIE

1. Păunescu, C. *Limba și intelect*. Ed. Științifică, București, 1976
2. Păunescu, C., (coord.). *Metodologia învățării limbii române în școala ajutătoare*. E.D.P.,

București,

1982

3. Păunescu, C. (sub red.). *Tulburări de limbaj la copil*. Ed. Medicală, București, 1984
4. Radu, I.D. *Educația psihomotorie a deficienților mintal*. Ed. Pro Humanitate, București, 2000
5. Verza, E. *Dislalia și terapia ei*. E.D.P., București, 1977