

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 376.36:159.942-053.4 (043.3)

URSU MILUȚA

**DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOTIIONALE LA
PREȘCOLARII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ**

Specialitatea 534.01. Pedagogie specială

Teză de doctor în Științe ale educației

Conducător științific

LAPOȘINA EMILIA,
*Doctor în pedagogie specială,
conferențiar universitar*

Autor:

URSU MILUȚA

CHIȘINĂU, 2025

© Ursu Miluța, 2025

CUPRINS

ADNOTARE (română, engleză).....	6
LISTA TABELOR.....	8
LISTA FIGURILOR.....	10
LISTA ABREVIERILOR.....	11
INTRODUCERE.....	12
I. VALORIFICAREA TEORETICĂ A DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARII CU TULBURARI DE LIMBAJ	22
1.1. Inteligența ca aptitudine generală și emoțională. Importanța dezvoltării multidimensionale la vârsta preșcolară.....	22
1.2. Dezvoltarea limbajului și utilizarea inteligenței emoționale în prevenirea și soluționarea problemelor asociate tulburărilor de limbaj.....	39
1.3. Concluzii Capitolul 1.....	54
II. NIVELUL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI CU TULBURĂRI DE LIMBAJ	56
2.1. Designul studiului experimental de constatare	56
2.2. Analiza și interpretarea rezultatelor.....	66
2.3. Concluzii la Capitolul 2	113
III. METODOLOGIA DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ.....	115
3.1. Modelul dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj.....	115
3.2. Impactul aplicării experimentale a Proiectului Strategic Integrat de Dezvoltare a Inteligenței Emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj (PSIDIE).....	133
3.3. Concluzii la capitolul 3.....	146
CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	148
BIBLIOGRAFIE	151
ANEXE	165
Anexa 1. Probă pentru examinarea vorbirii independente (sursa: „Evaluarea în actul educațional - terapeutic”, Elena Vlad, ed. Prohumanitate, 1999.....	165

Anexa 2. Probă pentru examinarea vorbirii reflectate (Sursa: „Evaluarea în actul educațional - terapeutic” , Elena Vlad, Ed.Prohumanitate, 1999).....	171
Anexa 3. Proba pentru determinarea vârstei psihologice a limbajului (adaptare după Alice Descoeudres), Sursa: E. Vrăsmaș, C. Stănică – „Terapia tulburărilor de limbaj”.....	174
Anexa 4. Screening-ul competențelor emoționale – forma pentru părinți – SCE-P 5/7 16 itemi (Platforma pentru Evaluarea Dezvoltării copiilor de la 3 la 6/7 ani PED-a).....	182
Anexa 5. Screening-ul competențelor emoționale – forma pentru educatori - SCE-E 5/7 18 itemi (Platforma pentru Evaluarea Dezvoltării copiilor de la 3 la 6/7 ani PED-a).....	183
Anexa 6. Screening-ul competențelor sociale – forma pentru părinți - SCS-P 5/7 ani 22 itemi (Platforma pentru Evaluarea Dezvoltării copiilor de la 3-6/7 ani PED-a).....	184
Anexa 7. Screening-ul competențelor sociale – forma pentru educatori – SCS-E 5/7 ani 24 itemi (Platforma pentru Evaluarea Dezvoltării copiilor de la 3-6/7 ani PED-a).....	185
Anexa 8. Testul recunoașterea emoțiilor de bază pentru preșcolari(după Paul Ekman).....	186
Anexa 9. Chestionare online pentru cadre didactice privind dezvoltarea IE la preșcolarii TL.....	187
Anexa 10. Chestionare online pentru părinții privind dezvoltarea IE la preșcolarii cu TL.....	192
Anexa 11. Subscala <i>înțelegerea emoțiilor</i>	197
Anexa 12. Subscala <i>exprimarea emoțiilor</i>	198
Anexa 13. Subscala <i>autoreglarea emoțională</i>	199
Anexa 14. Rezultatele subscalei <i>autoreglarea emoțională</i>	200
Anexa 15. Subscala <i>respectarea regulilor</i>	202
Anexa 16. Rezultatele subscalei <i>respectarea regulilor</i>	203
Anexa 17. Subscala <i>interacțiunea socială</i>	205
Anexa 18. Subscala <i>comportament prosocial</i>	206
Anexa 19. Rezultatele subscalei <i>comportamentul prosocial</i>	207
Anexa 20. Răspunsurile / statisticile descriptive la chestionarul educatorilor.....	209
Anexa 21. Răspunsurile / statisticile descriptive la chestionarul părinților.....	217
Anexa 22. Programului formativ dedicat educatorilor „Drumul spre înțelegere”.....	225
Anexa 23. Programul formativ pentru părinți „Familia în centrul emoțiilor”.....	226
Anexa 24. Programul formativ pentru preșcolari „Vorbește și simte”.....	227
Anexa 25. Modele de activități desfășurate cu preșcolarii.....	229
Anexa 26. Testarea normalității pentru testul de recunoaștere a emoțiilor.....	239

Anexa 27. Statistica descriptivă pentru testul de recunoaștere a emoțiilor.....	240
Anexa 28. Statisticile selecțiilor, corelația și statistica parametrilor pereche pentru recunoașterea emoțiilor.....	249
Anexa 29. Raport evaluare curentă COGNITROM.....	252
Cerificat de licență COGNITROM.....	258
Adeverință de implementare a cercetării experimentale	259
DECLARAȚIE DE ASUMARE A RĂSPUNDERII.....	260
CV-ul AUTORULUI.....	261

ADNOTARE

URSU Miluța. Dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj.

Teză de doctorat în pedagogie specială. Chișinău, 2025.

Structura tezei: Teza este construită din: adnotări, lista abrevierilor, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, 227 surse bibliografice, 29 anexe, 150 pagini de text, 20 figuri și 41 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 14 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, preșcolari, tulburări de limbaj, dezvoltare emoțională, dezvoltare cognitivă, intervenție timpurie, competențe sociale, competențe emoționale.

Domeniul de studiu: Pedagogie.

Scopul cercetării: Fundamentarea cadrului teoretic și metodologic de dezvoltare a inteligenței emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj.

Obiectivele cercetării: stabilirea cadrului conceptual; evaluarea nivelului actual al competențelor emoționale și sociale la preșcolari cu tulburări de limbaj; identificarea factorilor care influențează dezvoltarea inteligenței emoționale la acești copii; implementarea unui program de intervenție inovator; argumentarea experimentală a eficienței programului de intervenție aplicat.

Noutatea și originalitatea științifică: Cercetarea combină perspective din domenii complementare psihopedagogiei speciale privind particularitățile dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj pentru a perfecționa activitatea necesară recuperării acestora. Programul rezultat este inovator și personalizat, cu intervenții specifice adaptate nevoilor emoționale și de comunicare ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Semnificația teoretică. Demersul de cercetare, fundamentat intra - și interdisciplinar, aprofundează problematica generală a inteligenței emoționale aplicată într-un context special - situația preșcolarului cu tulburări de limbaj, oferind o bază teoretică solidă. Înțelegerea facilitează elaborarea de recomandări practice pentru profesori, psihopedagogi și părinți, bazate pe date empirice și concepte teoretice, pentru a îmbunătăți intervențiile de recuperare.

Valoarea aplicativă a lucrării. Oferă soluții și recomandări practice pentru îmbunătățirea intervențiilor educaționale și terapeutice, ghidarea politicilor, suportul familial, dezvoltarea de resurse și creșterea conștientizării.

Aplicarea acestor recomandări îmbunătățește dezvoltarea inteligenței emoționale la copii cu tulburări de limbaj, asigurându-le șanse egale de dezvoltare și succes.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice. Îmbunătățirea inteligenței emoționale la copiii preșcolari cu tulburări de limbaj, cu scopul de a le spori capacitatea de autoreglare emoțională și de interacțiune socială eficientă; Elaborarea unui program de intervenție inovator, personalizat pentru a răspunde nevoilor specifice ale acestor copii, permițându-le să depășească provocările legate de dezvoltarea emoțională și comunicare.

Implementarea rezultatelor științifice s-a concentrat pe formarea continuă a educatorilor din învățământul preșcolar care se confruntă cu probleme speciale situate în zona relației dintre dezvoltarea limbajului și a inteligenței emoționale. Adaptarea acestor sugestii în educație și sprijinul familial contribuie la o creștere echilibrată a copiilor, asigurându-le șanse egale de dezvoltare și succes.

ANNOTATION

URSU Miluța. Developing Emotional Intelligence in Preschoolers with Language Disorders. PhD Thesis in Special Pedagogy. Chișinău, 2025.

Structure of the thesis: The thesis consists of annotations, a list of abbreviations, an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 227 a bibliography sources, 29 appendices, 150 pages of text, 20 figures and 41 tables. The obtained results are published in 14 scientific papers.

Keywords: emotional intelligence, preschoolers, language disorders, emotional development, cognitive development, early intervention, social competencies, emotional competencies.

Field of study: Pedagogy.

Research aim: To establish the theoretical and methodological framework for developing emotional intelligence in preschool children with language disorders.

Research objectives: to establish the conceptual framework; to assess the current level of emotional and social competencies in preschoolers with language disorders; to identify the factors that influence the development of emotional intelligence in these children; to implement an innovative intervention program; to experimentally argue the effectiveness of the applied intervention program.

Novelty and scientific originality: The research combines perspectives from complementary fields of special psychopedagogy concerning the particularities of emotional intelligence development in preschoolers with language disorders to refine the activities necessary for their recovery. The resulting program is innovative and personalized, with specific interventions adapted to the emotional and communication needs of preschoolers with language disorders.

Theoretical significance: The research effort, grounded both intra- and interdisciplinary, delves into the general issue of applied emotional intelligence in a special context—the situation of preschoolers with language disorders, offering a solid theoretical foundation. This understanding facilitates the development of practical recommendations for teachers, special education professionals, and parents, based on empirical data and theoretical concepts, to improve recovery interventions.

Practical value of the work: It provides practical solutions and recommendations for improving educational and therapeutic interventions, guiding policies, supporting families, developing resources, and increasing awareness. Implementing these recommendations enhances the development of emotional intelligence in children with language disorders, ensuring them equal opportunities for development and success.

The scientific problem solved: It addresses the enhancement of emotional intelligence in preschool children with language disorders, with the aim of increasing their capacity for emotional self-regulation and effective social interaction. The proposed solution is an innovative intervention program, personalized to meet the specific needs of these children, allowing them to overcome challenges related to emotional development and communication.

The implementation of scientific results focused on the ongoing training of preschool educators facing special issues located in the area of the relationship between language development and emotional intelligence. Adapting these suggestions in education and family support contributes to the balanced growth of children, ensuring them equal opportunities for development and success.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1	Sisteme fundamentale ale personalității	27
Tabelul 1.2	Model de analiză operațională a inteligenței emoționale și sociale	30
Tabelul 1.3	Modelul formării inteligenței emoționale – capacități, aptitudini și abilități.....	34
Tabelul 2.1	Screening-ul populației educaților din instituții educaționale preșcolare.....	59
Tabelul 2.2	Distribuția eșantioanelor.....	62
Tabelul 2.3	Instrumente de evaluare.....	63
Tabelul 2.4	Punctele de secționare (cut off point-urile) pentru SCE-P, SCE-E 5/7 ani.....	67
Tabelul 2.5	Repartiția subiecților conform codurilor SCE-P și SCE-E, etapa de constatare.....	68
Tabelul 2.6	Media scorurilor CE-E, test.....	69
Tabelul 2.7	Media scorurilor CE-P, test.....	69
Tabelul 2.8	Schema de analiză comparativă educatori - părinți, subscala înțelegerea emoțiilor.....	74
Tabelul 2.9	Schema de analiză comparativă educatori - părinți subscala, exprimarea emoțiilor.....	79
Tabelul 2.10	Schema de analiză comparativă educatori - părinți subscala gestionarea emoțiilor.....	80
Tabelul 2.11	Punctele de secționare (cut off point-urile) pentru CS-P 5/7 ani și CS – E 5/7 ani.....	81
Tabelul 2.12	Repartiția subiecților conform codurilor SCE-P și SCE-E, etapa de constatare	82
Tabelul 2.13	Media scorurilor CS -P, test.....	82
Tabelul 2.14	Media scorurilor CS-E, test	82
Tabelul 2.15	Analiza statistică a impactului diferențelor de vârstă a respondenților.....	90
Tabelul 2.16	Corelație între CE și CS în GC-P, etapa de constatare (test)	92
Tabelul 2.17	Corelație între CE și CS în GC-E, etapa de constatare (test).....	93
Tabelul 2.18	Corelația între CE și CS în GE-P, etapa de constatare (test).....	93
Tabelul 2.19	Corelația între CE și CS în GE-E, etapa de constatare (test).....	94
Tabelul 2.20	Normalitatea distribuției pentru testul de emoții (după Paul Ekman).....	97
Tabelul 2.21	Rezultatele testului Mann- Whitney	98
Tabelul 2.22	Media rankurilor GC și GE pentru recunoașterea emoțiilor.....	99
Tabelul 2.23	Recunoașterea emoțiilor (diferențe semnificative static).....	100
Tabelul 2.24	Vârsta și experiența cadrelor didactice.....	104
Tabelul 3.1	Activități aplicate pentru dezvoltarea IE.....	123
Tabelul 3.2	Program formativ pentru Cadre didactice <i>realizarea-dezvoltarea curriculară</i>	125
Tabelul 3.3	Activitățile proiectate în cadrul „Realizarea-dezvoltarea curriculară”	128

Tabelul 3.4	Scopurile strategice și activități necesare pentru realizarea acestora.....	132
Tabelul 3.5	Rezultate competențe emoționale părinte – educator, retest.....	134
Tabelul 3.6	Rezultate competențe sociale părinte – educator, retest.....	135
Tabelul 3.7	Analiza rezultatele inițiale SCE-P, (test); SCE-E (test).....	136
Tabelul 3.8	Analiza rezultatele finale SCE-P, (retest); SCE-E (retest).....	136
Tabelul 3.9	Analiza rezultatele inițiale SCS-P, (test); SCS-E (test).....	138
Tabelul 3.10	Analiza rezultatele finale SCS-P, (retest); SCS-E (retest).....	138
Tabelul 3.11	Analiza mediilor și semnificației statistice pentru CS și CE la test/retest.....	139
Tabelul 3.12	Reducerea diferențelor în dezvoltarea socio-emoțională la preșcolari.....	141
Tabelul 3.13	Analiza statistică pentru recunoașterea emoțiilor între test și retest.....	144
Tabelul 3.14	Comparații test-retest pentru recunoașterea fiecărei emoții.....	145

LISTA FIGURILOR

Figura 2.1	Rezultatele GC la subscala <i>înțelegerea emoțiilor - părinți</i> . (GC-P, test).....	71
Figura 2.2	Rezultatele GC la subscala <i>înțelegerea emoțiilor - educatori</i> . (GC-E, test).....	72
Figura 2.3	Rezultatele GE la subscala <i>înțelegerea emoțiilor - părinți</i> . (GE-P, test).....	73
Figura 2.4	Rezultatele GE la subscala <i>înțelegerea emoțiilor - educatori</i> . (GE-E, test).....	74
Figura 2.5	Rezultatele GC la subscala <i>exprimarea emoțiilor - părinți</i> . (GC-P , test).....	76
Figura 2.6	Rezultatele GC la subscala <i>exprimarea emoțiilor - educatori</i> . (GC-E , test).....	77
Figura 2.7	Rezultatele GE la subscala <i>exprimarea emoțiilor - părinți</i> . (GE-P , test).....	77
Figura 2.8	Rezultatele GE la subscala <i>exprimarea emoțiilor - educatori</i> . (GE-E, test).....	78
Figura 2.9	Rezultatele GC la subscala <i>interacțiunea socială -părinți</i> . (GC-P, test).....	85
Figura 2.10	Rezultatele GC la subscala <i>interacțiunea socială -educatori</i> . (GC-E, test).....	86
Figura 2.11	Rezultatele GE la subscala <i>interacțiunea socială -părinți</i> . (GE-P, test).....	86
Figura 2.12	Rezultatele GE la subscala <i>interacțiunea socială -educatori</i> . (GE-E, test).....	87
Figura 2.13	Rezultatele SCS-E 5/7 ani; SCS-P 5/7ani; SCE-E 5/7 ani și SCE-P- test.....	89
Figura 3.1	Proiectul strategic integrat „Împreună pentru succes.....	120
Figura 3.2	Program formativ pentru cadre didactice „Designul curricular”.....	124
Figura 3.3	Program formativ pentru Părinți „Familia în centrul emoțiilor.....	127
Figura 3.4	Algoritmul abordării procesului de dezvoltare a competențelor socio-emoționale.....	131
Figura 3.5	Rezultate test SCE-P, SCE-E, 5-7 ani.....	136
Figura 3.6	Rezultatele retest SCE-P, SCE-E, 5-7 ani.....	136
Figura 3.7	Rezultate test – retest emoții.....	142

LISTA ABREVIERILOR

CE	- competențe emoționale
CS	- competențe sociale
CE-P	- competențe emoționale evaluate de părinți
CE-E	- competențe emoționale evaluate de educatori
CS-P	- competențe sociale evaluate de părinți
CS-E	- competențe sociale evaluate de educatori
DT	- dezvoltare tipică
E	- educatori
EQ-I	- coeficient de inteligență emoțională
GE	- grup experimental
GC	- grup de control
IE	- inteligența emoțională
IQ	- coeficient de inteligență
P	- părinți
PED-a	- platforma pentru evaluarea dezvoltării copiilor de la 3-6/7 ani
PSIDIE	proiect strategic integrat pentru dezvoltarea inteligenței emoționale
R	- retest
SCE-P	- screeningul competențelor emoționale evaluat de părinte
SCE-E	- screeningul competențelor emoționale evaluat de educator
SCS-P	- screeningul competențelor sociale evaluat de părinte
SCS-E	- screeningul competențelor sociale evaluat de educator
TL	- tulburări de limbaj
T	- test

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei. Conceptul de *inteligență emoțională* este definit la nivel de competență bazat pe abilități/aptitudini afective, sociale și emoționale, intrapersonale și interpersonale care susțin învățarea explicită [11]. Conform lui D. Goleman, *inteligența emoțională* este „capacitatea omului de a se motiva și de a persevera în fața frustrărilor; de a-și stăpâni impulsurile și de a amâna satisfacțiile; de a-și regla stările de spirit și de a împiedica necazurile să-i întunece mintea; de a fi stăruitor și de a spera” [83]. Relația dintre inteligența intrapersonală și inteligența interpersonală este evidențiată în definiția propusă de R. Yeung, care descrie inteligența emoțională ca fiind „abilitatea de a identifica, înțelege și gestiona stări și sentimente – atât pe ale noastre, cât și pe ale altora” [200, p.10].

Modelele teoretice de definire și analiză a inteligenței emoționale, consacrate în spațiul academic din S.U.A., confirmă actualitatea temei *din perspectiva pedagogiei preșcolare* cu deschideri și spre problematica preșcolarilor cu tulburări de limbaj [181].

Modelul elaborat de P. Salovey și J. Mayer definește și analizează inteligența emoțională ca *trăsătură de personalitate* (motivație, afectivitate, cunoaștere – conștientizare) și ca *aptitudine mentală* (percepție, integrare, înțelegere, gestiune – a emoțiilor) care asigură perfecționarea structurii de funcționare a inteligenței emoționale (IE) la nivelul legăturilor dintre cunoașterea și gestionarea emoțiilor și motivația de sine, care asigură recunoașterea emoțiilor celorlalți și manevrarea pozitivă a acestora [106; 108].

Modelul elaborat de R. Bar-On bazat pe formula *coeficientului de inteligență emoțională* (EQ-i) identifică și analizează structura de funcționare a inteligenței emoționale la nivelul legăturilor dintre capacitatea intrapersonală – interpersonală care susține gestionarea sinelui, pentru a putea genera „starea de bine”, cu performanțe efective posibile în condiții de optimism (în muncă, în orice activitate) [10; 11].

Modelul elaborat de D. Goleman, subordonat unui *obiectiv strategic* (formarea, dezvoltarea și valorificarea inteligenței emoționale, în toate domeniile, inclusiv în educația preșcolară) include „mai multe elemente” (decât modelele anterioare), încadrate în „patru domenii generice” care confirmă legătura dintre *inteligenta emoțională* (intrapersonală) și *socială* (interpersonală): *Conștiința de sine* (emoțională) – *Gestiunea sinelui* (prin autocontrol, adaptabilitate, împlinire, implicare pozitivă – emoțională) – *Conștiința socială* (empatică și organizațională) – *Gestionarea relațiilor* (în munca în echipă, în condiții de colaborare și gestionare a conflictelor). În cazul nostru, aceste aptitudini susțin

formarea competenței pedagogice emoționale: *generale* (de organizare și planificare a învățării) și *speciale*, adaptată în cazul nostru la *educația preșcolară*, pentru rezolvarea cazurilor de copii cu TL [11].

Interesul pentru *formarea și valorificarea inteligenței emoționale* la copii a crescut semnificativ, pe măsură ce cercetările teoretice și aplicative au demonstrat *rolul crucial* al acesteia în dezvoltarea armonioasă a *personalității preșcolarului* [188].

Problema identificată la acest nivel rezultă din faptul că perioada de formare timpurie este critică pentru constituirea unei baze solide de dezvoltare a inteligenței emoționale. Actualitatea și importanța problemei de cercetare pentru domeniul *pedagogiei speciale* poate fi argumentată din perspectivă teoretică și practică.

Din perspectivă teoretică, avem în vedere influențele exercitate în ultimele decenii în mediul educațional de modelele conceptuale și operaționale promovate de autorii care au lansat și consolidat teoria *inteligențelor emoționale* (Peter Salovey, John Mayer, Daniel Goleman). La acest nivel am valorificat în mod special modelul teoretic cu impact managerial, elaborat și dezvoltat de Daniel Goleman [210].

Din perspectivă practică, avem în vedere rolul important pe care îl joacă inteligența emoțională în viața fiecăruia dintre noi, în general, în relațiile dintre educator (profesor, părinte) și educat (preșcolar, elev), în special, cu accente particulare înregistrate la diferite vârste psihologice (în cazul nostru *vârsta preșcolară*), în diferite medii instituționale (în cazul nostru *grădinița* ca unitate de bază a învățământului preșcolar).

În plan teoretic, este important să semnalăm faptul că inteligența emoțională, recunoscută și definită la nivel conceptual, poate fi identificată și operaționalizată prin elaborarea unui instrument capabil să măsoare inventarul coeficientului emoțional (EQ-i), instrument creat și aplicat în S.U.A. de Reuven Bar-On [10; 11].

Experimentele au demonstrat faptul că: a) un astfel de EQ-i poate fi îmbunătățit la orice vârstă, în condiții de intervenție psihologică și pedagogică eficientă în funcție de particularitățile fiecărui caz (individual, comunitar etc.); b) procesul este finalizat la nivel corespunzător dacă este lansat deja la o vârstă mică, în condițiile identificării unor probleme critice descoperite în zona comportamentului social sau/și a limbajului verbal, dar și nonverbal; c) intervențiile nerealizate la timp au impact negativ pe termen *scurt* (în cadrul vârstei psihologice a copilului preșcolar), *mediu* (generând fenomene de inadaptare școlară) și chiar *lung* (comportamente necorespunzătoare la vârsta adultă) [171, p.7].

În plan practic, inteligența emoțională este descrisă la nivel de experiență psihologică și socială care valorifică resursele afective și cognitive ale personalității educatului, în raport cu particularitățile vârstei (a preșcolarului, în cazul nostru) și ale mediului comunitar (familia preșcolarului și instituția pedagogică a *grădiniței*, în cazul nostru). În prezent, este necesară o nouă abordare atât din partea educatorilor, cât și a părinților, în vederea facilitării dezvoltării potențialului maxim al preșcolarilor, în acord cu cerințele societății și provocările mediului educațional care ne obligă să găsim *soluții creative* în plan metodologic pentru dezvoltarea optimă, psihologică și socială a fiecărui copil.

Preșcolarii cu tulburări de limbaj se confruntă adesea cu *dificultăți semnificative* în dezvoltarea inteligenței emoționale, care le poate *afecta negativ starea de bine* intrapersonală și interpersonală, adaptarea la medii educaționale (formale și nonformale) și relațiile sociale. La rândul lor, tulburările emoționale perturbă conduita verbală, dar și comportamentală a copilului, în contextul unor deficite constatate în comunicare (la nivel de înțelegere și de relaționare semantică și pragmatică), inhibă orice proces de antrenare a inteligenței emoționale și sociale.

Studiile recente confirmă *problema critică* semnalată anterior. Există o creștere semnificativă a numărului de copii diagnosticați cu tulburări de limbaj, generate sau/și întreținute pe fondul unui deficit de inteligență emoțională (aproximativ 5-10% din populația preșcolară conform American Speech-Language – Hearing Association, 2020). Soluțiile pot fi identificate în zona unei mai bune diagnosticări și conștientizări a problemelor de limbaj în rândul părinților și al educatorilor. Aceste probleme nu se limitează doar la dificultățile de comunicare verbală, ci au implicații asupra dezvoltării emoționale și sociale, cu consecințe negative la nivel de învățare preșcolară, ulterior școlare și comportament comunitar [215].

O a doua problemă critică apare în condițiile în care majoritatea programelor educaționale se concentrează pe recuperarea abilităților lingvistice, neglijând aspectele emoționale și sociale. Rezolvarea sa presupune realizarea unor *intervenții integrate* care să sprijine copiii în toate aspectele dezvoltării lor psihologice și sociale. Astfel de *intervenții* sunt cu atât mai mult necesare în condițiile în care: a) stilul de viață a afectat semnificativ interacțiunile sociale și educaționale ale copiilor, inclusiv ale celor cu tulburări de limbaj; b) creșterea frecvenței utilizării învățământului online a creat provocări suplimentare în contextul unei anume izolări și chiar anxietăți sociale; c) cercetările au demonstrat legătura existentă între performanțele în învățarea școlară (și preșcolară) și relațiile sociale sănătoase – reziliență emoțională crescută [105].

Dezvoltarea inteligenței emoționale în perioada preșcolară este esențială pentru o bună adaptare la provocările vieții comunitare (familie, grădiniță, școală) cu contribuția specială a părinților a cadrelor didactice și a specialiștilor [187] . Soluțiile necesare sunt situate în zona *educației parentale* și a *perfecționării profesorilor* prin programe de intervenție inovatoare, *integrate* și *personalizate* capabile să sprijine dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj. Ele asigură dobândirea unor metode de terapie lingvistică și tehnici de dezvoltare emoțională, fundamentate și antrenate la nivel interdisciplinar (psihologia educației și a vârstelor, pedagogie specială, logopedie, psiholingvistică) [29; 91].

Abordarea integrată a dezvoltării emoționale și lingvistice la preșcolarii cu tulburări de limbaj este esențială pentru îmbunătățirea bunăstării generale și pregătirea pentru adaptarea școlară. La nivel de program de intervenție inovator, cercetarea își propune să ofere soluții practice, eficiente, care să sprijine copiii cu tulburări de limbaj în dezvoltarea personală și socială, contribuind, astfel, la o educație incluzivă și echitabilă [183].

Pe acest fond problematic extins, cercetarea a implicat *identificarea și depășirea* contradicției dintre cerințele unui program de intervenție inovator, raportat la toate resursele psihologice și sociale tipice personalității preșcolarului și posibilitățile de moment ale copiilor cu tulburări de limbaj, condiționate de dezvoltarea cognitivă și socio-afectivă limitată – pe care am studiat-o longitudinal și transversal – generată și întreținută de limitele culturale și de viață comunitară ale familiei.

Problema cercetării. Dificultățile de dezvoltare a *inteligenței emoționale* la copiii cu TL duc la autoreglare slabă și reacții emoționale intense neprocesate. Aceste dificultăți sporesc riscul de confruntare cu bariere cauzate de nedezvoltarea *vocabularului emoțional* și a abilităților de comunicare/interacțiune emoțională, reducând rolul de mediator al inteligenței emoționale între problemele de limbaj și comportamentele reactive. *Soluționarea problemei științifice* abordate implică rezolvarea *contradicției* dintre dezvoltarea limitată a inteligenței emoționale a preșcolarilor cu tulburări de limbaj și necesitățile de interacțiune cu mediul socio-educational familial, instituțional și comunitar, prin aplicarea unui program de intervenție inovator, adaptat la nevoile specifice și resursele disponibile preșcolarului cu tulburări de limbaj. Din această perspectivă, este necesară:

- a) înțelegerea promptă dificultăților de exprimare lingvistică, stabilizate în sens negativ;
- b) proiectarea și dezvoltarea unor intervenții eficiente de corecție și sprijin psiho-pedagogic și social adecvat;

c) crearea unui program de intervenție inovator, destinat să îmbunătățească inteligența emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj, prin tehnici adaptate nevoilor specifice;

d) orientarea prioritară, practică, spre rezolvarea unor situații limită-asociate, lingvistice, socio-emoționale și comportamentele, cu impact imediat și riscuri majore pe termen mediu și lung;

e) operaționalizarea unor activități specifice interactive, desfășurate ciclic prin jocuri de rol și exerciții de recunoaștere și exprimare a emoțiilor, integrate în rutina zilnică a copiilor.

Obiectul cercetării: Procesul de dezvoltare a inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj.

Ipoteza cercetării: Prin dezvoltarea și implementarea unui program de intervenție inovator destinat dezvoltării inteligenței emoționale a preșcolarilor cu tulburări de limbaj, care cuprinde tehnici adaptate nevoilor specifice ale copiilor și aplicate în mediul instituțional, cât și familial, sunt *oferite soluții practice și eficiente* de sprijinire a dezvoltării personale și sociale a acestor copii, contribuind astfel la o educație mai incluzivă și mai echitabilă.

Scopul cercetării: Explorarea și dezvoltarea de strategii eficiente pentru îmbunătățirea inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj

Obiectivul general al cercetării: Fundamentarea cadrului teoretic și metodologic pentru dezvoltare inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj.

Obiectivele specifice cercetării:

1. Stabilirea cadrului *teoretic* privind dezvoltarea inteligenței emoționale la copii de vârstă preșcolară.
2. Evaluarea nivelului actual al competențelor socio-emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj;
3. Utilizarea instrumentelor de măsurare standardizate și a observațiilor calitative pentru evaluarea nivelului actual al competențelor emoționale și sociale;
4. Identificarea *factorilor* care influențează *dezvoltarea inteligenței emoționale* la acești copii;
5. Elaborarea și implementarea unui program de intervenție inovator;
6. Argumentarea experimentală a eficienței programului de intervenție aplicat.

Reperetele epistemologice ale cercetării.

Inteligența emoțională a devenit un *concept esențial* în psihologie și educație, având un impact semnificativ asupra modului în care indivizii interacționează și își gestionează emoțiile. Odată cu popularizarea acestui termen, o serie de autori au contribuit la definirea, explorarea și aplicarea

inteligenței emoționale în diverse domenii, incluzând psihologia, educația și resursele umane. Această listă extinsă de autori, împărțită pe categorii, oferă o privire de ansamblu asupra contribuțiilor semnificative în acest domeniu:

- *Pionieri ai Inteligenței Emoționale*: Daniel Goleman [74; 75; 77], Reuven Bar-On [10; 11], Maurice. J. Elias [56], Steve. E. Tobias [57], John D. Mayer și Peter Salovey [107; 108].
- *Educație și Inteligența Emoțională*: Mihai Zlate [201], Tinca Crețu [36], Sorin Cristea [38; 39], Mihaela Roco [148; 149], Cojocaru Borozan Maia [31; 32], Florentina Hăhăianu [88; 89].
- *Psihologie și Comportament Uman*: Albert Ellis [56; 57], Howard Gardner [66], Travis Bradberry [20], Lev Vygotsky [195; 196], Jean Piaget [134; 137], Erikson Erik [61], Mihai Golu [84].
- *Tulburări de Limbaj și Abilități Sociale*: Carolina Bodea-Hațegan [137; 138], Emil Verza [192; 193], Ion-Ovidiu Pânișoară [131], Constantin Păunescu [130], Valentina Olărescu [124].

Cercetarea noastră s-a axat pe un set comprehensiv de *repere epistemologice*, care constituie fundamentul teoretic al dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj. În prim plan, studiul s-a bazat pe teoriile fundamentale ale *inteligenței emoționale* (IE), incluzând modelul de abilitate propus de J. Mayer și P. Salovey, care privește IE ca un ansamblu de aptitudini distincte, precum și modelul mixt susținut de D. Goleman, care combină trăsăturile de personalitate și *competențele emoționale* esențiale [11].

De asemenea, *cercetarea a fost ghidată* de perspectivele psihologiei dezvoltării, inspirându-se din lucrările lui Jean Piaget [134, 137], care oferă viziune asupra modului în care copiii își construiesc cunoștințele despre lume, și teoriile lui Lev Vygotsky, [196], care subliniază importanța interacțiunilor sociale asupra *învățării și dezvoltării*. În plus, teoriile lui Erik Erikson privind dezvoltarea psihosocială au oferit un cadru pentru explorarea etapelor emoționale și a crizelor de dezvoltare prin care un copil trece în formarea identității sale [61].

În paralel, cercetarea a adoptat principii ale educației incluzive și speciale, permițând dezvoltarea unor strategii educaționale care răspund specific la nevoile individuale ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj . Această abordare a fost fundamentată pe lucrările autoarelor precum P.D. Hallahan și J.M. Kauffman și ale colegilor lor, care au evidențiat importanța intervențiilor personalizate [212].

Un reper esențial a fost integrarea contextului social și cultural în analiza dezvoltării emoționale bazată pe contribuțiile lui U. Bronfenbrenner [205], al cărui model ecologic subliniază modul în care diferite medii - familial, școlar și comunitar - influențează dezvoltarea socio-emoțională

a copiilor. Această abordare subliniază importanța unui sistem educațional sensibil la diversitatea culturală și lingvistică.

În contextul schimbărilor rapide din domeniul educației, inteligența emoțională reprezintă un element esențial pentru sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a copiilor, în special în educația preșcolară [183]. Există numeroase cercetări care susțin această afirmație și care pot fi consultate în lucrările publicate de diverși cercetători: Asher și Rose, 1997; Compas, Worsham și Ey, 1992; Crick și Dodge, 1994; Denham, 1999; Fox, 1994; Garber, Braafladt și Zelman, 1991; Parke, Cassidy, Burks, Carson și Boyum, 1992; Saarni, 1992; Thompson, 1991; Wolchik și Sandler, 1997 [11, p. 88].

Prin aceste *repere epistemologice*, cercetarea oferă un cadru robust pentru investigarea și promovarea IE la copii, asigurând o abordare interdisciplinară și cuprinzătoare

Implicații și concluzii.

Aceste *studii* evidențiază importanța integrării inteligenței emoționale în cadrul educațional timpuriu și în programele de pedagogie specială. Descoperirile sugerează că progresele în educația emoțională și socială au potențialul de a sprijini dezvoltarea acestor abilități, îmbunătățind totodată și eficiența terapiilor logopedice. Prin urmare, integrarea IE în educație constituie o abordare promițătoare pentru sprijinirea dezvoltării holistice a copiilor, răspunzând provocărilor actuale din sfera educației și terapiilor.

Metodele de cercetare:

- La nivel de *conceptualizare teoretică*: metoda studiului bibliografic/documentarea, metoda analizei și sintezei, metoda generalizării teoretice, modelarea teoretică, interpretarea și concluzionarea.
- La nivel *praxiologic*: observarea, conversația, chestionarul, studierea dosarelor personale ale subiecților implicați în cercetare.
- Metoda *statistico-matematică* pentru prelucrarea/interpretarea datelor și prezentare grafică.

Cercetarea implică: a) îmbinarea strategiei de cercetare longitudinală cu strategia de cercetare transversală; b) utilizarea unor metode și procedee de cercetare adecvate la problematica abordată (metode cantitative și calitative); c) valorificarea unor tehnici de investigație specială (din domeniul logopediei): teste de evaluare a limbajului, observarea comportamentului comunicativ.

Noutatea și originalitatea științifică. Cercetarea combină perspective de analiză din domenii complementare în *plan epistemic, tehnologic și praxiologic*, fiind activitate perfecționată la nivel de psihopedagogie specială. O astfel de abordare *intradisciplinară și interdisciplinară* este necesară

pentru a implementa un program eficient de dezvoltare a inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj. Acest program este inovator, prin intervenții adiționale menite să îndeplinească obiective specifice, și personalizat pentru a se potrivi cu nevoile emoționale și de comunicare ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Semnificația teoretică. Este probată și argumentată la nivelul demersului de cercetare întreprins, fundamentat intradisciplinar și interdisciplinar special pentru cunoașterea aprofundată a problematicii generale a inteligenței emoționale aplicată într-un context special – situația preșcolarului cu tulburări de limbaj. Înțelegerea particularităților dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolari în general și în special în contextul tulburări de limbaj, oferă premisa metodologică necesară pentru a putea și elabora recomandări practice pentru cadrele didactice, profesorii-logopezi, profesori și psihologi-terapeuți și părinți bazate pe informații conceptuale de bază și date empirice solide, utile în procesul recuperator.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în oferirea de *soluții concrete*, operaționale și de recomandări metodologice și praxiologice necesare pentru îmbunătățirea intervențiilor educaționale și terapeutice, pentru ghidarea politicilor și practicilor tipice unui domeniu aparte al pedagogiei speciale, pentru suportul mediului familial și educațional preșcolar bazat pe instrumente și resurse adecvate. Conștientizarea și sensibilizarea tuturor actorilor educației implicați în abordarea problematicii preșcolarilor cu tulburări de limbaj stimulează procesul de egalizare a șanselor de dezvoltare psihologică și de succes pedagogic (educațional) necesar la toate nivelurile de proiectare a curriculumului preșcolar.

Implementarea rezultatelor științifice este realizată în contextul activității de perfecționare permanentă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar care se confruntă cu probleme speciale situate în zona relației dintre dezvoltarea limbajului și a inteligenței emoționale.

Pe acest fond, rezultatele obținute în procesul de cercetare au fost prezentate și publicate în conferințe naționale și internaționale și articole publicate în reviste științifice de specialitate: *Journal of Romanian Literary Studies* (2025); *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională (2025); *Journal of Romanian Literary Studies* (2024); *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare* (2024); *Science and education: new approaches and perspectives* (2023); *Journal of Romanian Literary Studies* (2023); *Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european* (2022); *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului* (2022); *Probleme actuale ale științelor*

umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor (2021); Asistența complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional incluziv (2020).

Cuvinte-cheie: inteligența emoțională, preșcolarii cu tulburări de limbaj, competențe emoționale, competențe sociale.

Conținutul tezei. Teza s-a constituit din adnotare, introducere, 3 capitole, concluzii și recomandări, bibliografie din 227 titluri, 29 anexe, 41 tabele și 20 figuri. Volumul tezei este de 265 pagini, din care 150 - text de bază.

Sumarul compartimentelor tezei. *Introducerea* stabilește relevanța subiectului, oferind o imagine de ansamblu asupra contextului din domeniul studiat și subliniind aspectele sale inovatoare. În această secțiune, sunt identificate problema și obiectul investigației, se formulează scopul, obiectivele și ipoteza cercetării, și se definește metodologia utilizată. De asemenea, sunt evidențiate noutatea și originalitatea științifică ale problemei abordate, precum și importanța teoretică și aplicabilitatea practică a concluziilor obținute. În plus, sunt descrise modalitățile de validare și implementare a rezultatelor cercetării.

Capitolul 1, Valorificarea teoretică a dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj, oferă o explorare aprofundată a fundamentelor teoretice și practice ale inteligenței emoționale, subliniind implicațiile acesteia pentru dezvoltarea educațională timpurie. Secțiunea debutează cu o analiză a inteligenței ca aptitudine generală și trăsătură multidimensională a personalității, evidențiind complexitatea definițiilor și natura sa holistică. Ulterior, capitolul detaliază inteligența emoțională ca un model esențial pentru dezvoltarea psihologică și socială, accentuând modul în care aceasta poate influența pozitiv interacțiunile sociale și adaptabilitatea emoțională a copiilor. Continuând, se realizează o explorare a dezvoltării psihice la vârsta preșcolară, cu un focus specific pe importanța inteligenței emoționale în acest stadiu critic. Se examinează detaliat evoluția limbajului la preșcolari, punând accent pe rolul mediilor sociale diverse, cum ar fi grădinița, familia și comunitatea educațională. În încheiere, capitolul abordează problematicile complexe ale tulburărilor de limbaj la preșcolari și discută valorificarea inteligenței emoționale ca strategie de prevenire și abordare a dificultăților socio-emoționale asociate. Aceste analize pun bazele pentru o mai bună înțelegere a modului în care integrarea inteligenței emoționale poate ameliora și facilita experiențele educaționale și sociale ale copiilor cu dificultăți lingvistice.

Capitolul 2, Nivelul dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj, explorează structura și abordările metodologice utilizate pentru investigarea modului în care

inteligența emoțională poate fi dezvoltată eficient la preșcolarii care au tulburări de limbaj. Capitolul începe cu o detaliere a designului cercetării, evidențiind etapele esențiale și logica ce stă la baza alegerilor metodologice. Sunt prezentate instrumentele de măsurare utilizate, explicând criteriile de selecție și relevanța acestora pentru evaluarea precisă a inteligenței emoționale prin prisma competențelor emoționale și sociale. Secțiunile următoare se concentrează pe prezentarea și interpretarea rezultatelor obținute în urma screeningurilor aplicate, analizând dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolarii de 5-7 ani. Se evidențiază în mod particular capacitatea de recunoaștere a emoțiilor de bază printr-un test inspirat de Paul Ekman, oferind o perspectivă asupra abilităților copiilor de a identifica și înțelege emoțiile. Percepțiile cadrelor didactice și ale părinților sunt detaliate, oferind informații valoroase despre rolul mediului educațional și al sprijinului familial în îmbunătățirea dezvoltării socio-emoționale. Aceste analize metodologice sunt esențiale pentru stabilirea concluziilor studiului și formularea unor recomandări practice și teoretice, contribuind astfel la o înțelegere mai profundă a modalităților de sprijinire a preșcolarilor cu tulburări de limbaj în contextul educațional actual.

Capitolul 3, Intervenția recuperatorie asupra dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj, se concentrează pe elaborarea și aplicarea unui model inovator destinat îmbunătățirii inteligenței emoționale a preșcolarilor care se confruntă cu provocări de limbaj.

În cadrul capitolului este prezentat un proiect specific, intitulat *Împreună pentru succes*, care cuprinde trei programe distincte. Fiecare dintre acestea este direcționat către un grup al actorilor educaționali implicați: părinți, cadre didactice și preșcolari. Proiectul pune un accent deosebit pe colaborarea integrată între aceste grupuri pentru a susține dezvoltarea holistică a copiilor.

Analiza impactului aplicării experimentale a acestui model relevă beneficii notabile asupra dezvoltării inteligenței emoționale a preșcolarilor, demonstrând eficacitatea intervențiilor concepute și implementate. Capitolul aduce o contribuție semnificativă în domeniul educației speciale, oferind atât o perspectivă practică, cât și teoretică asupra modului în care inteligența emoțională poate fi dezvoltată și optimizată în grupuri cu nevoi speciale, promovând astfel incluziunea și bunăstarea emoțională în mediile educaționale timpurii.

Concluziile generale și recomandările sintetizează rezultatele cercetării și oferă recomandări practice pentru a eficientiza dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj, propunând soluții pentru problema științifică identificată.

1. CONCEPTUL DE INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ. IMPLICAȚII PEDAGOGICE ȘI VALORIFICAREA IE IN PERIOADA PREȘCOLARĂ

1.1 Inteligența ca aptitudine generală și emoțională: Importanța dezvoltării multidimensionale la vârsta preșcolară.

Definițiile conceptului psihologic fundamental de inteligență semnalează dubla calitate a inteligenței, de aptitudine generală - aflată în relație directă cu gândirea ca proces cognitiv superior – și de trăsătură generală a personalității umane, alături de celelalte „laturi ale personalității”: dinamico-energetică, instrumental-operațională, relațional-valorică și transformațional-construktivă [201, p. 101].

(I) *Ca sferă de referință, conceptul de inteligență generală „denumeste activitatea complexă mentală flexibilă și mereu confruntată cu situații noi și probleme” care pot fi rezolvate utilizând gândirea, ca resursă cognitivă superioară, dependentă de evoluția generală a personalității. În acest sens, se acceptă pe larg ideea că „gândirea este modul de manifestare și exprimare a inteligenței [175].*

(II) *Funcțiile inteligenței sunt integrate în cadrul teoretic constituit de „psihologia gândirii” [122].*

Funcția generală implică înțelegerea informațiilor acumulate în timp: cunoștințe, priceperi și deprinderi asimilate în familie, grădiniță, școală, universitate, profesie, viață comunitară etc., necesare pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă. Este realizată prin valorificarea optimă a funcțiilor generale ale limbajului și a operațiilor gândirii, fundamentale și instrumentale [122, p. 509].

Funcțiile specifice ale inteligenței sunt realizate în două forme care asigură: a) înțelegerea spontană, prin operații de recunoaștere, integrare, semnificare sau combinare și recombinație a cunoștințelor acumulate în timp; b) înțelegerea discursivă, elaborată prin operațiile fundamentale și instrumentale ale gândirii, valorificate în „activitate mentală de durată, ce dobândește structura specifică a unui proces de rezolvare de probleme complexe”) [ibid., p. 515].

Utilizarea eficientă a *inteligenței* în procesul didactic este dependentă de vârsta educaților (preșcolari, școlari mici etc.) și de stadiul instruirii (atins în cadrul fiecărei trepte și discipline de învățământ). În circumstanțe pedagogice, psihologice și sociale concrete sunt propuse diferite *tipuri de probleme* (simple, complexe, de consolidare, recapitulare, sistematizare; reproductive sau inovative etc.) care pot fi raportate prioritar la *înțelegerea spontană* sau/și la *înțelegerea discursivă*, elaborată.

În *condiții didactice speciale*, de *diferențiere* și *individualizare* a instruirii, sunt valorificate ambele funcții specifice inteligenței. *Înțelegerea spontană* constituie o premisă pentru *înțelegerea discursivă*. De exemplu, în activitatea de instruire preșcolară, „*abilitățile spontane* – dependente de experiența copilului – devin *premise* și *mijloace parțiale ale procesului discursiv de înțelegere* a noilor situații” și probleme cu diferite grade de complexitate, incluse în *curriculumul formal și nonformal*.

În *plan practic*, ambele tipuri de înțelegere – spontană, discursivă – sunt implicate în activitatea școlară și extrașcolară de rezolvare de probleme, cu diferite grade de simplitate și complexitate. La acest nivel, intervin metodele de învățământ, selectate și aplicate în funcție de tipul de raționament activat ca resursă a *inteligenței generale*, privite ca *dimensiune operațională a gândirii*. În învățământul preșcolar și primar sunt valorificate: a) *metoda descoperirii/învățarea prin descoperire*; b) *metoda demonstrației*; c) *metoda modelării*; d) *metoda problematizării* [26, pp.132-133; 214-222; 223-241; 261-270].

În orice context didactic, trebuie semnalată importanța activității de rezolvare de probleme prin valorificarea inteligenței generale. De aceea, din perspectiva problematicii tezei noastre de doctorat, este necesar să fixăm dimensiunea psihologică și pedagogică a conceptului de *problemă*.

Psihologic, orice *problemă* reprezintă „un sistem de întrebări asupra unui fapt necunoscut” care: a) include „lacune ale cunoașterii”; b) solicită „aplicarea unui *operator* (operații ale gândirii) la anumite *date informaționale*”; c) marchează „*gândirea ca proces de rezolvare de probleme*” [122, pp. 517-519].

Pedagogic, *inteligenta* asigură *înțelegerea* informațiilor (cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor) necesare pentru a putea rezolva *diferite categorii de probleme*, clasificate în raport cu mai multe *criterii logice și didactice* [ibid., p. 521]: *Forma de prezentare a problemei*: bine definite/slab definite; *Conținutul* evident sau ascuns al *problemei* și *posibilitățile metodologice de rezolvare*: reproductiv-necreative; demonstrativ-explicative; probleme euristic-creative; probleme creativ-inovative; *Scopul predominant al problemei*: optimizarea situației didactice identificate; rezolvarea creativă, cu soluții alternative; identificarea și rezolvare a unui *conflict cognitiv* care solicită *restructurarea cunoștințelor*.

Rezolvarea problemelor de orice tip implică valorificarea *demonstrației* utilizate ca *metodă didactică și de gândire*, bazate pe raționament inductiv (pentru problemele simple, reproductiv, explicative, euristic-creative), deductiv (pentru problemele cu grad mai mare de complexitate) și inovator (pentru problemele cu grad de maximă complexitate, exprimate sau prezentate într-o formă

contradictorie, care solicită utilizarea inovativă, a metodei demonstrației în condiții de *învățare prin problematizare*, cu valorificarea gândirii critice necesare pentru „*înțelegerea contextuală*”, pentru rezolvarea unui *conflict cognitiv* prin restructurarea cunoștințelor [122, pp. 515-516].

(III) Structura inteligenței poate fi analizată din mai multe perspective, cu impact pedagogic, cu referință la: *Capacitățile cognitive; Tipurile de inteligență; Teoriile referitoare la inteligență.*

1. *Capacitățile cognitive* susțin „organizația mentală a omului” ca „dimensiune a personalității”, care permite realizarea efectivă a aptitudinilor generale și specifice, dependente de perfecționarea tuturor proceselor cognitive, în mod special a gândirii, în relație cu limbajul [196; 201 p. 122].

2. *Tipurile de inteligență*, „la care participă toate procesele psihice cognitive”, susțin „corelația cu gândirea”: a) *inteligența generală* – capacitatea de abordare și rezolvare a unei game largi de sarcini și solicitări în viața cotidiană, în mai multe domenii și activități; b) *inteligența particulară* – „capacitatea de rezolvare a situațiilor problematice dintr-un anumit domeniu”, acționând ca *inteligență: teoretică și practică; verbală; matematică, socială* etc. În plan funcțional-structural „*inteligența generală este o rezultată a interacțiunii diferitelor componente ale inteligențelor particulare*” [85, p. 83].

3. *Teoriile referitoare la inteligență* generează mai multe *modele ale inteligenței* definitivate în funcție de legăturile dintre componentele principale: a) *teoria bifactorială* a lui C.E. Spearman [217], care include inteligența generală (g) și inteligențele specifice (s). b) *teoria multifactorială* a lui L.L. Thurstone [219], înlocuiește factorul g cu mai mulți factori comuni: înțelegere și fluență verbală, numeric, spațial, memorie, percepție și raționament; c) *teoria structuralist-genetică* a lui Jean Piaget [136], descrie stadiile de dezvoltare a inteligenței, care includ: preoperațional, operațional concret și operațional formal; d) *teoria triarhică* a lui Robert J. Sternberg cuprinde trei subteorii: contextuală, componentială și cea „a celor două fațete” (cunoscute și necunoscute) [85, p. 125].

Teoria inteligențelor multiple H. Gardner, propune *șapte tipuri de inteligență* (lingvistică, logico-matematică, spațială, kinestezică, muzicală, intrapersonală, interpersonală/ socială completate ulterior cu încă *două tipuri* (naturalistă și spirituală) [66].

Structura de bază a inteligenței corespunde funcției generale a inteligenței și obiectivelor generale derivate. În contextul tezei noastre, ea poate fi construită *structuralist-genetic* J. Piaget, 1972, 1973 [137; 139] și *socio-cultural* L.Vîgotski, 1971, 1972 [195; 196], J. S. Bruner, 1970 [21] la nivelul interdependenței dintre operațiile implicate în acțiunea de *adaptare* care solicită *asimilarea*

noilor cunoștințe și acomodarea lor la structurile cognitive activate în zona învățării: *actuală* (J. Piaget) și *viitoare* (L. Vîgotski, zona proximei dezvoltării) *anticipată* și *perfecționată* în condiții de *evaluare formativă continuă*.

Inteligența la vârsta psihologică preșcolară (2/3 – 6/7 ani), analizată din *perspectivă constructivistă structuralist-genetică* (J. Piaget) se află în *stadiul cognitiv preoperațional*, în care, *progresiv*, copilul devine capabil de formarea simbolurilor cu ajutorul limbajului, exersat în familie și grădiniță. Prin programele de *educație timpurie* copilul dobândește capacitatea „de a utiliza diferite sisteme de simboluri ce reprezintă obiectele și evenimentele pe care le trăiește”, antrenate prin *jocul didactic* ca activitate și metodologie didactică de bază [138].

Inteligența preoperațională, perfecționată continuu prin contribuția grădiniței, contribuie la: a) dobândirea unor „*noțiuni empirice*”, despre obiecte concrete și evenimente imediate, exemplificate în mai multe categorii de jocuri didactice; b) ordonarea acestora prin „*operațiile de seriere* a elementelor componente în sens crescător sau descrescător”; c) *clasificarea* „elementelor unei mulțimi eterogene de obiecte concrete, după criterii *externe* sau *interne*”; d) *evoluția limbajului*, deși acesta este tributار *irreversibilității perceptive*” [201, p. 123].

Inteligența preșcolarului, analizată din *perspectivă constructivistă socio-culturală*, evidențiază relația specială posibilă între „*învățarea și dezvoltarea la vârsta preșcolară*, primate integral” (percepție, reprezentare, memorie, gândire etc.). Este semnalat saltul de la vârsta psihologică *antepreșcolară* (1 an și jumătate – 3 ani), dominantă de *percepție* la *vârsta preșcolarității*, care marchează, în concepția lui L.Vîgotski „*trecerea memoriei în centrul conștiinței*” active a copilului [131, p. 326].

Curriculumul preșcolar poate fi construit, astfel, în funcție de un *obiectiv psihologic general* care vizează formarea și dezvoltarea inteligenței copilului preșcolar bazată pe reprezentări generale, memorizate logic, care anticipează (în „zona proximei dezvoltări”) o dublă tranziție: *Psihologică*, de la „gândirea pur intuitivă” spre „gândirea abstractă”, susținută în plan motivațional prin „înlocuirea și comutarea intereselor” și ludic, prin jocuri didactice complexe care includ elemente de artă, muncă și creație; *Pedagogică*, de la instruirea preșcolară la instruirea școlară, anticipată de L. Vîgotski în termeni de obiective specifice: a) „cristalizarea primului contur al concepției infantile despre lume”, ca urmare a „trecerii memoriei în centrul conștiinței”; b) pregătirea pentru *învățarea școlară*, numită „*preînvățare*” școlară; c) dobândirea de diverse noțiuni diferențiate, „spontane și științifice, strâns legate între ele”; d) formarea capacității preșcolarului - viitor școlar mic – de „a învăța reactiv după o

programă de pregătire pentru însușirea citit-scrisului” [195, pp. 303-310; 196, pp. 165-167].

Inteligența emoțională (IE) ca teorie consacrată în psihologia contemporană, cu aplicații speciale extinse (economie, management/*leadership*, administrație, sănătate, educație: preșcolară, școlară, universitară; profesională, a adulților), este asociată, deseori, cu opera marelui psiholog, „cercetător în domeniul psihologiei clinice și a științelor comportamentale”, Daniel Goleman, [81].

Din perspectivă istorică D. Goleman apreciază că, „în prezent, există trei *modele principale* de abordare a IE. 1) Modelul elaborat de Peter Salovey și John Mayer. A lansat conceptul de *inteligență emoțională*, deschizând o nouă cale de cercetare, diferită de cea tradițională „conturată de primele studii despre *coeficientul de inteligență* (IQ) de acum un secol”; 2) Modelul elaborat de Reuver Bar-On care cercetează „starea de bine”, dependentă de mediul social, dar, mai ales, de un set de *aptitudini* ale personalității, procesate pe fondul unor sentimente pozitive; 3) Modelul elaborat de Daniel Goleman care combină teoria despre IE cu decenii de cercetări referitoare la „modelarea competențelor care îi disting de *medie* pe mai toți performerii” în orice domeniu de activitate, cu implicații speciale în anumite zone extrem de importante pentru calitatea vieții, precum sănătatea și educația (preșcolară, școlară, universitară) [77, pp. 9-11]. Teoria inteligenței emoționale, propusă de Daniel Goleman, definește inteligența emoțională ca un construct compus din cinci categorii interconectate de capacități sau competențe socio-afective. Acestea sunt: a) cunoașterea de sine; b) auto-controlul; c) motivarea; d) empatia; și e) abilitățile sociale [78].

Peter Salovey și John D. Mayer [214] au contribuit la „acceptarea termenului de inteligență emoțională în lumea științifică” în măsura în care: au lansat conceptul; au analizat *cele trei sensuri* mai importante ale *inteligenței emoționale*; au formulat o *teorie demonstrabilă științific*, oferind „o formă riguroasă de măsurare a capacității de a trăi mai bine” [83].

„Teoria demonstrabilă” este susținută la *două niveluri de referință* (tabelul 1.1)

1. *Inteligența emoțională ca trăsătură de personalitate.* Este raportată la „patru procese și mecanisme asociate cu IE”, referitoare la *motivație, emoție, cunoaștere și conștientizare (conștiință)*. *Teoria demonstrabilă* include „o prezentare schematică a câtorva dintre sistemele fundamentale ale personalității” definite în termeni de „*mecanisme mentale*”, „*hărți mentale*” și „*trăsături mentale*” [11].

Tabelul 1.1. Sisteme fundamentale. Inteligența emoțională ca trăsătură de personalitate

Nivelul 1: <i>Mecanisme mentale</i> , determinate fiziologic și psihologic	Motivații de bază: nevoia de: a mânca, a bea, a dormi, a se apăra, a se alătura altora	Emoții de bază: bucuria, tristețea, furia și frica, psihofiziologia înrudită etc.	Operații cognitive de bază: învățarea, reproducerea, analiza, sinteza, comparația etc.	Conștientizări de bază: conștiința (teoretică și practică), atenția, fluxul conștiinței etc.
Nivelul 2: <i>Hărți Mentale</i> , elaborate de fiecare personalitate	Modele ale eului: imaginea de sine, eul ideal, identitatea, istoria de viață etc.	Modele ale eului în lume: roluri, atașamente, identificări, reguli de comportament etc.		Modele ale lumii: a ști să scrii corect, cunoștințe experte despre obiecte, fenomene, procese etc.
Nivelul 3: <i>Trăsături Morale</i> , probate în activitatea fiecărei personalități	Trăsături autorelevante: stima de sine, autoconștientizarea, inteligența personală (intrapersonală – interpersonală), forța eului etc.		Trăsături generale: extraversia, inteligența verbală, conștiința, dogmatismul, prietenia etc.	

„Definițiile socio-emoționale și de personalitate ale inteligenței emoționale”, extinse după 1990 la un set diferit de atribute ale personalității sau reduse la „un cuvânt la modă”, sunt analizate în funcție de modelul prezentat anterior. „În contrast cu abordările de popularizare, cercetarea științifică trebuie să adere la standarde atent construite, *relevante* în domeniu, care sunt o bună corespondență între conceptul dat (inteligența emoțională) și orice test folosit pentru evaluarea ei” [11].

2. Inteligența emoțională ca aptitudine mentală. Este abordată ca „o teorie aptitudinală a inteligenței emoționale” care „operează unitar” la nivel de sistem cognitiv și afectiv, pe un circuit care include și articulează: a) *percepția emoțiilor* („procesarea ulterioară a informației emoționale”); b) *integrarea emoțiilor*, „în sistemul cognitiv ca semnale observate” care pot fi implicate în „ameliorarea proceselor cognitive”; c) *înțelegerea emoțiilor*, prin „procesarea cognitivă”; d) *gestionarea emoțiilor*, prin analiza implicațiilor lor și prin „deschiderea față de sentimente care produc „gândurile care promovează dezvoltarea emoțională, intelectuală și personală” [109].

„Definiția aptitudinală a inteligenței emoționale este apropiată de alte constructe concurente”: *competența emoțională și creativitatea emoțională*, dar și *inteligența intrapersonală și inteligența socială (interpersonală)*. „Inteligența emoțională ca tip de inteligență este un concept nou care ne-ar putea ajuta să explicăm mai bine funcționarea personalității și a oamenilor” [ibid.,].

„Modelul lui P. Salovey este bine înrădăcinat în tradiția inteligenței definite cu mai bine de un secol în urmă prin studiile asupra IQ”, deschise și spre inteligența socială (E.L. Thorndike, R.J. Sternberg), restructurate de H. Gardner în *teoria inteligențelor multiple* abordate din perspectivă cognitivă care

nu exclude *emoțiile* atunci când vorbește despre „inteligențele personale” cu referință la „inteligenta intrapersonală” și la „inteligenta interpersonală” [78].

Definiția IE a lui „P. Salovey include *inteligențele personale* ale lui H. Gardner”. Formula rezultată integrează capacitățile inteligenței intrapersonale și interpersonale la nivelul celor cinci domenii principale care asigură și marchează structura de funcționare a IE [ibid.,]: *Cunoașterea emoțiilor personale*: „conștientizarea de sine”; „recunoașterea unui sentiment (adevărat) atunci când apare, piatra de temelie a IE”; *Gestionarea emoțiilor*: „stăpânirea emoțiilor” în situația concretă existentă care susține „capacitatea de a construi conștientizarea de sine, de a ne calma, de a scăpa de anxietate, de depresie și de irascibilitate” („calități emoționale fundamentale”); *Motivarea de sine*: „punerea emoțiilor în serviciul unui scop absolut esențial” care implică „*autocontrolul emoțional care stă la baza reușitelor de tot felul*”, realizat prin „*amânarea recompenselor și impulsurilor*”; *Recunoașterea emoțiilor în ceilalți*: „*empatia*, o altă capacitate care se clădește pe baza conștientizării de sine emoționale” care solicită „*înțelegerea celorlalți*” în condiții de altruism și de responsabilitate pedagogică, psihologică și socială; *Manevrarea relațiilor*: „*arta de stabili relații care înseamnă, în mare parte, capacitatea de a gestiona emoțiile celorlalți*”, în condiții de *interacțiune pozitivă* care solicită „*competența socială*” probată prin eficiență în relațiile interpersonale” [78].

Reuven Bar-On a elaborat o „teorie proprie despre IE care a inspirat numeroase studii pe baza unei forme de măsurare descoperite de el” [18].

Autorul definește *inteligenta emoțională* „drept un șir de *capacități, competențe și aptitudini noncognitive* care influențează *capacitatea* persoanei de a reuși în adaptarea la cerințele și presiunile mediului” [11; 202]. Această definiție este realizată prin „interpretarea rezultatelor la o *scală de autoevaluare a inteligenței emoționale* construită de el, EQ-i”/„EQ - coeficientul de *inteligenta emoțională*”, coeficient special care permite fixarea *structurii de funcționare a inteligenței emoționale* „subîmpărțite în cinci largi categorii” – EQ: 1) *intrapersonală: autoconștientizare emoțională*; 2) *interpersonală: empatie; relații interpersonale și responsabilitate socială*; 3) care „reamintește de *inteligențele personale* ale lui H. Gardner, subdivizate în *rezolvarea de probleme, testarea realității și flexibilitate*”; 4) „management al stresului prin *toleranța la stres și controlul impulsurilor*”; 5) „a dispoziției generale care se subîmparte în *fericire și optimism*” [11].

Analiza *inteligentei emoționale* este realizată de Reuven Bar-On în cadrul unui *model* care include „cinci capacități” noncognitive, desfășurate în „15 trepte aferente”. Primele patru asigură *baza psihologică a reușitei personalității* în cadrul raporturilor cu mediul extern și intern. A cincea

capacitate constituie *un produs* care marchează „domeniul stării generale” în două trepte care susțin „optimismul” și „fericirea” care confirmă „forța inteligenței emoționale” [171, p. 21].

Structura de funcționare a inteligenței emoționale este concepută de Reuven Bar-On la patru niveluri de referință psihologică:

1) Nivelul legăturilor psihologice și sociale existente între două capacități generale: Competența *intrapersonală* - „conștiința emoțională de sine”; caracterul asertiv al comportamentului propriu; *independența*; *respectul de sine*; *împlinirea de sine*; Competența *interpersonală* - *empatie*; *responsabilitatea socială*; *relaționarea interpersonală* cu „un sentiment de apropiere emoțională”.

2) Nivelul legăturilor cognitive și noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale etc.) existente între *capacitatea de: administrare a stresului - toleranța la stres = controlul impulsurilor; adaptabilitate - testarea realității; flexibilitatea; soluționarea problemelor*.

3) Nivelul situat spre baza sistemului de funcționare a *inteligenței emoționale*, „Starea generală” a personalității care implică: *optimismul* - capacitatea de „menținere a unei atitudini realiste și pozitive; *fericirea* - „capacitatea de a fi satisfăcuți de viață, de a vă bucura de sine și de alții” – vezi domeniul educației, sănătății etc. [ibid., pp. 22- 23].

4) Nivelul situat la baza sistemului de funcționare a *inteligenței emoționale* care implică *operaționalizarea competențelor specifice* având ca rezultat definirea unui *set de performanțe efective*”. „EQ și succesul în muncă” în condițiile concrete existente în învățământul primar: *optimismul, respectul de sine, independența, toleranța la stres, fericirea*.

Aceste competențe specifice, noncognitive constituie „cei mai importanți *cinci factori ai reușitei profesionale* în învățământul primar (care include și învățământul preșcolar).

Profesorii cei mai buni erau „*cei mult mai optimiști*”, implicați în „soluționarea problemelor”, cu sentimentul „împlinirii de sine” dublat permanent de „toleranța la stres și fericire”.

Profesorii slabi au o prestație cu rezultate negative evidente, care, generate de „lipsa de control a impulsurilor îi face să se enerveze, să-și piardă răbdarea și să aibă slabe calități de organizator” [ibid., pp. 21, 256, 257, 276].

Performanțele efective sunt evaluate și analizate de Reuven Bar-On în urma unor „Observații pe baza inventarului de calcul al coeficientului emoțional” raportat la „*inteligența emoțională și inteligența socială*”. Rezultatele obținute „sugerează că *inteligența emoțională și socială* este un șir multifactorial de *aptitudini emoționale, personale și sociale interconectate*”.

Din această perspectivă, autorul analizează constructul de *inteligență emoțională și inteligență*

socială, prin prisma „cunoștințelor dobândite prin aplicarea *Inventarului de Calcul al Coeficientului Emoțional (EQ-i)*” în urma unor cercetări realizate în lume în ultimii 17 ani [10].

În concluziile studiului, se subliniază faptul că „*rezultatele sugerează că inteligența emoțională și socială este un șir multifactorial de aptitudini emoționale, personale și sociale intercorelate*” pentru a face față la solicitările și presiunile cotidiene. Acest „șir multifactorial” este ordonat la nivel de *Structură Factorială*: *Centrală* (cu zece componente *factoriale-cheie*: 1) *Autorespectul*; 2) *Autoconștientizarea emoțiilor*; 3) *Asertivitatea*; 4) *Empatia*; 5) *Relațiile interpersonale*; 6) *Toleranța la stres*; 7) *Controlul impulsurilor*; 8) *Testarea realității*; 9) *Flexibilitatea*; 10) *Rezolvarea de probleme*; *Descriptivă* (cu cinci „*factori facilitatori*: *optimismul, autoactualizarea, fericirea, independența și responsabilitatea socială*”), care „nu sunt doar puternic corelați cu *inteligența emoțională și socială*, ci tind să faciliteze *capacitatea generală a persoanei de a face față eficient solicitărilor și presiunilor cotidiene*” [ibid.,].

În funcție de *concluzia finală* a studiului întreprins de Reuven Bar-On, propunem un *model de analiză operațională a inteligenței emoționale și sociale* (tabelul 1.2) elaborat la nivelul corelației existente între *structura centrală* și *structura descriptivă* [ibid.,].

Tabelul 1.2. Model de analiză operațională a inteligenței emoționale și sociale, aplicabil la nivel de educație școlară [10]

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI SOCIALĂ	
Definită conceptual la nivel de <i>construct</i> , cu:	
a) <i>sferă de referință</i> : resursele psihologice noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale);	
b) <i>funcție generală</i> : realizarea reușitei școlare prin valorificarea optimă a resurselor psihologice noncognitive;	
c) <i>structura factorială de bază, operațională</i> : <i>centrală</i> (10 <i>factori-cheie</i>) – <i>descriptivă</i> (5 <i>factori facilitatori</i>)	
STRUCTURA DE FUNCȚIONARE A EDUCAȚIEI EMOȚIONALE ȘI SOCIALE	
STRUCTURA FACTORIALĂ DE BAZĂ CENTRALĂ	STRUCTURA FACTORIALĂ DE BAZĂ DESCRIPTIVĂ
10 FACTORI-CHEIE	5 FACTORI FACILITATORI
care „influențează <i>capacitatea generală</i> de a face față într-un mod activ și eficient la solicitările și presiunile cotidiene:	ai comportamentului emoțional și social inteligent, care „au fost descriși în detaliu” în termeni de <i>performanțe efective</i>
1. <i>Autorespectul</i> care constituie:	1. <i>Optimismul</i> , „măsurat de subscala OP din EQ-1”:
- capacitatea de „a fi conștient de sine” și de „a se autoevalua corect”;	- „este un facilitator” care reprezintă, „împreună cu impulsul și dispoziția pozitivă, unul dintre factorii propulsori considerați de natură mai mult motivațională și nu o parte integrală a inteligenței însăși”.
- „o precondiție a autoconștientizării emoțiilor și a empatiei”.	2. <i>Autoactualizarea</i> , „măsurată de subscala S.A/ EQ-i”:
2. <i>Autoconștientizarea emoțiilor</i> care constituie	- „evaluează dorința de autorealizare”;
- „capacitatea de a-și conștientiza și înțelege emoțiile”;	
3. <i>Asertivitatea</i> care constituie:	

– „capacitatea de a-și exprima emoțiile și de a se exprima pe sine”; - „calitățile suplimentare orientate după propriile principii de autoafirmare”. 4. Empatia care constituie: - „capacitatea de a conștientiza și înțelege sentimentele <i>altora</i>”, dependentă de „aptitudinea de a ne conștientiza și înțelege pe noi înșine”; - funcția cu „o aplicabilitate diagnostică și curativă”, premisă a comportamentului social pozitiv. 5. Relațiile interpersonale care constituie: - „capacitatea de a forma și menține relații intime”; - „aptitudinea de a crea și menține relații interpersonale, în condiții de „apropiere emoțională”. 6. Toleranța la stres constituie: - „capacitatea de a gestiona eficient situațiile generatoare de stres și anxietate”; - „capacitatea de a influența evenimentele stresante” pentru „a face față solicitărilor de mediu”. 7. Controlul impulsurilor – care constituie: - capacitatea de <i>autocontrol</i> al reacțiilor afective; - capacitatea de <i>înțelegere</i> a emoțiilor care pot genera fenomene negative, de agresivitate etc. 8. Testarea realității – care constituie: „capacitatea de a-și valida gândurile și sentimentele” în context concret; - aptitudinea de a evalua corect și realist la situația imediată”. 9. Flexibilitatea care constituie - „capacitatea de schimbare” afectivă, în raport de situațiile noi apărute. 10. Rezolvarea de probleme care constituie: - „capacitatea de a identifica și rezolva, în mod eficient și constructiv, probleme de natură personală și socială”.	- „necesită dorință și energie emoțională” pentru urmărirea obiectivelor personale; altfel, „reducerea inițiativelor de urmărire a obiectivelor personale, este unul din simptomele-cheie ale depresiei”. 3. Fericirea, „măsurată de subscala HA din EQ-i”: - „În plus față de valoarea motivațională a <i>optimismului</i> și a dorinței de <i>autorealizare</i>, <i>fericirea</i> are și ea o natură <i>barometrică</i> (monitorizează <i>starea de bine generală</i> și intercalează o dispoziție pozitivă în modul de a face față solicitărilor zilnice”; - „Această <i>dispoziție pozitivă</i> furnizează energia emoțională necesară pentru creșterea nivelului motivațional și trecerea la fapte”. 4. Independența, „măsurată de subscala IN din EQ-i”: - „evaluează sentimentul de a deține controlul și de a putea influența situațiile dificile”; - reprezintă, „autodirecția în gândire și capacitatea de a relaționa cu alții”. 5. Responsabilitatea socială, „măsurată de subscala RE din EQ-1: - constituie „unul dintre cei mai importanți factori care determină eficiența la locul de muncă”; - implică un set de calități speciale: „angajare, loialitate, inițiativă, productivitate, relaționare, calitatea muncii, competența profesională, flexibilitate, implementare și energie”.
---	--

Daniel Goleman, psiholog și cercetător în domeniul psihologiei clinice și al științelor comportamentale, cu doctoratul la Harvard, cofondator al *Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning* și codirector al *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*”, propune un model al *inteligenței emoționale* (IE) aflate în strânsă legătură cu *inteligenta socială* care include „competențe asociate cu *inteligenta generală*” valorificată la nivel de „*Leadership care produce rezultate*” [77, p. 13].

Lucrarea fundamentală, *Inteligenta emoțională*, (1995) a avut impact nu doar în educație și în viața cotidiană, ci și în lumea afacerilor unde a devenit „o idee revoluționară care schimbă paradigmele” [81].

Daniel Goleman concepe IQ și IE drept „competențe care nu sunt în opoziție, ci mai degrabă separate”. În condiții de cercetare empirică „nu există un test care să stabilească scorul inteligenței emoționale” comparabil „cu testele IQ”. La nivel de cercetare fundamentală, teoretică, realizată prin observarea sistematică a conduitei umane, urmată de analize-sinteze calitative, poate fi construit „Tipul pur”: a) cu „IQ mare, perfect adaptat la universul mental, dar incapabil să se adapteze la lumea celorlalți”; b) cu „EQ mare, cu o inteligență emoțională dezvoltată”, echilibrat din punct vedere social. Dar în viața reală, cele două „tipuri pure”, nu funcționează deoarece: a) „în fiecare dintre noi există un amestec de IQ și IE, la anumite niveluri”; b) „orice om are o inteligență cognitivă și una emoțională” cu calități generale și speciale care „se contopesc” [ibid.,].

Modelul IE elaborat de Daniel Goleman, are ca *sferă de referință calitățile* pe care orice om le deține la nivel de *inteligență cognitivă* și de *inteligență emoțională*, care în viața reală „se contopesc”. Dar evidențiază faptul, observat în diferite împrejurări, că „*inteligența emoțională* adaugă mult mai multe dintre acele *calități* care ne definesc cu adevărat ca ființe umane” [ibid.,].

Construcția *modelului*, raportat la *leadership*, cu deschideri multiple spre zona educației, valorifică „decenii de cercetări despre *modelarea competențelor* care îi disting de *medie* pe mai toți performerii de top” [77]. Este centrată asupra legăturii dintre *inteligența emoțională* și *inteligența socială*, capacități complementare, raportate la „competențe asociate cu *inteligența generală*”.

Structura *Modelului IE* include elemente utilizate și de celelalte două modele analizate anterior (Salovey-Mayer; Reuven Bar-On), încadrate în „patru domenii generice” care confirmă legătura dintre *inteligența emoțională* și *inteligența socială*, abordate ca *aptitudini* sau „*abilități de bază*” necesare în toate domeniile, inclusiv în *educația* preșcolară, școlară, universitară, profesională, a adulților.

Modelul de analiză pe care îl propunem integrează, în *cadrul competenței emoționale* conturat de Goleman la nivel de *leadership*, *competența pedagogică emoțională generală* și *specifică*, concepută ca „un construct” sau un *produs calitativ* al *conștiinței intrapersonale* (psihologice) și *interpersonale* (sociale).

Analiza *modelului* lui Goleman evidențiază corelația dintre: a) „*inteligența emoțională proprie*”, expresie a *conștiinței de sine*, *aptitudine* sau *abilitate de bază* care ne determină *potențialul pentru învățarea fundamentelor gestionării sinelui*”; b) „*competența emoțională socială* care ne arată cât de mult din acest potențial am reușit să gestionăm pentru a genera competențe necesare la locul de muncă” (în cazul nostru *competențe pedagogice*) [ibid.,].

D. Goleman consideră că o *aptitudine de bază a inteligenței emoționale* (definită în termeni

de capacitate: *Conștiință de sine – Gestionare a sinelui; Conștiință socială – Gestionare a relațiilor*) „nu e suficientă pentru a manifesta o anumită *competență profesională*” [ibid., pp. 16-17]. În aceste condiții am apreciat că este necesară includerea în *cadrul competenței emoționale* a celor două categorii de *competențe* (generale și specifice), care trebuie formate și dezvoltate la nivelul interdependenței dintre *inteligența emoțională* (intrapersonală) și *inteligența socială* (interpersonală), dintre *conștiința psihologică*, individuală și *conștiința socială*, colectivă.

Pe acest fond, trebuie să evidențiem diferența dintre aptitudini (sau abilități) și competențe, (remarcată și de D. Goleman în analiza Modelului IE):

1) *Aptitudinile*: a) „*potențialul* adaptativ general al individului uman pe baza căruia el reușește să facă față unei multitudini de situații de solicitări externe, cu performanțe superioare mediei comune” [86, p. 570]; b) „*însușirile potențiale* ce urmează să fie puse în valoare” la nivel de *capacitate* („sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesare” acumulate anterior [123, pp. 59, 98];

2) *Competențele*: a) „un ansamblu de cunoștințe declarative, procedurale și atitudini care sunt activate” pentru realizarea unor obiective pe termen mediu și lung; b) produsul unui ansamblu de *cunoștințe* (*savoir*), *abilități/aptitudini* (*savoir-faire*) și *atitudini* și *valori* (*savoir-être*) care asigură reușita în activitate, pe termen mediu și lung, în perspectiva *învățării eficiente pe tot parcursul vieții* [48; 54].

Exemplul oferit în „lucrul în echipă” este semnificativ și pentru domeniul educației, unde „este nevoie să dezvoltăm o abilitate din fundamentele IE și anume conștiința socială și administrarea – sau *gestiunea* – relațiilor”. Pentru a ajunge la *competența emoțională* în *domeniul muncii în echipă* este necesar un salt calitativ de la *abilitățile potențiale* la ***abilități dobândite*** și valorificate ***practic***, aplicabile pe termen mediu și lung în situații diferite și în contexte deschise. D. Goleman apelează și la „exemplul unei analogii din domeniul cunoașterii”, cu referință la activitatea de educație și instruire organizată și planificată în procesul de învățământ: „un elev poate avea excelente *abilități spațiale*, și cu toate acestea să nu învețe niciodată geometrie, darămite să ajungă arhitect” [78].

În măsura în care *competențele emoționale* sunt produsul unui proces de învățare ele pot fi interpretate la nivel de *competențe generale* și *speciale*, care implică o combinație optimă între *cunoștințele emoționale* – *deprinderile emoționale* și *atitudinile* și *valorile emoționale*. Valorificând „cele aproximativ 20 de competențe emoționale”, semnalate de D. Goleman, dar și descrierile propuse în „tipul pur” (de IE), putem construi *un model al formării competenței emoționale*, necesar în

leadershipul educațional cu arie de aplicație extinsă spre toate ipostazele managerului școlar (ministru, inspector, director, profesor de specialitate, profesor în învățământul preșcolar și primar, profesor diriginte, profesor consilier, profesor metodist, etc. tabelul 1.3)

În procesul de învățământ, putem identifica două categorii de *competențe emoționale*: *generale* și *specifice*. Ambele sunt produsul *cunoștințelor emoționale* – *deprinderilor emoționale* – *atitudinilor și valorilor emoționale*, asimilate prin învățare.

Tabelul 1.3. Modelul Formării Inteligenței Emoționale: Capacități, Aptitudini și

Abilități de Bază [77, pp.143-148]

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ	INTELIGENȚA SOCIALĂ
CONȘTIINȚA DE SINE	CONȘTIINȚA SOCIALĂ
- conștiința de sine emoțională	- empatie - conștiința organizațională
GESTIONARE A SINELUI	GESTIONARE A RELAȚIILOR
- autocontrol emoțional - adaptabilitate - împlinire - perspectivă pozitivă	- leadership care inspiră - influență - gestionare a conflictelor - lucru în echipă și colaborare.
COMPETENȚELE EMOȚIONALE <i>formate și dezvoltate în cadrul unui proces pedagogic</i> <i>bazat pe combinarea optimă necesară între:</i> cunoștințele emoționale – deprinderile emoționale – atitudinile și valorile emoționale	
Competențele emoționale care probează conștiința de sine în orice situație practică: a. <i>Autocunoșterea</i> emoțională b. <i>Autoevaluarea</i> corectă c. <i>Încrederea în sine</i> , susținută emoțional.	Competențele emoționale care probează conștiința socială în orice situație practică: a. <i>Empatia</i> , susținută emoțional b. <i>Conștiința organizațională</i> , stimulată emoțional c. <i>Solicitudinea</i> care „favorizează un climat educațional”
2. Competențele emoționale care probează gestionarea sinelui în orice situație practică: a. <i>Autocontrolul</i> emoțional, orientat pozitiv; b. <i>Transparența</i> , implicată în susținerea valorilor emoțional, prin „sentimente, convingeri și acțiuni” c. <i>Adaptabilitatea</i> emoțională la „mai multe cerințe, la noi provocări, dând dovadă de flexibilitate în gândire” d. <i>Ambiția</i> , susținută emoțional prin „învățarea continuă și transmiterea unor metode mai bune” e. <i>Inițiativa</i> „cu sentimentul eficienței”, propriu liderului care „profită de oportunități sau le creează” f. <i>Optimismul</i> , exprimat prin sentimentul care te face „să nu dai înapoi din fața greutăților”.	Competențele emoționale care probează gestionarea relațiilor în orice situație: a. <i>Inspirația</i> care „creează rezonanță” afectivă, oferind „o viziune convingătoare sau o misiune comună” b. <i>Influența</i> exercitată afectiv asupra celorlalți/ celorlalți c. <i>Dezvoltarea</i> abilităților afective ale celorlalți, în raport cu „obiectivele, calitățile și slăbiciunile acestora” d. <i>Facilitarea schimbărilor</i> , recunoscută ca necesitate susținută și angajată afectiv, inclusiv în condiții dificile e. <i>Gestionarea conflictelor</i> în condițiile în care sunt respectate, în plan afectiv, „argumentele ambelor tabere” f. <i>Colaborarea</i> care susține în plan afectiv „spiritul de echipă”, în condiții de <i>colegialitate</i> și <i>cooperare</i> .

*Competențele emoționale **generale*** sunt situate la nivelul cel mai înalt al *conștiinței psihologice (de sine, intrapersonală)* și ale *conștiinței sociale (interpersonale)*. Ele sunt angajate în rezolvarea tuturor problemelor afective care apar în activitățile specifice bazate pe interdependența dintre managerul școlar și profesor, dintre profesor și preșcolar (școlar) etc [77].

Conștiința psihologică individuală generală (de sine, intrapersonală) este probată prin următoarele *competențe emoționale*: *Autocunoașterea emoțională*; *Autoevaluarea corectă* a resurselor afective; *Încrederea în sine* susținută afectiv [ibid.,].

Conștiința socială (interpersonală) generală este probată prin următoarele *competențe emoționale*: *Empatia* (raportarea la starea afectivă a celorlalți); *Conștiința organizațională* stimulată emoțional; *Solicitudinea* care favorizează crearea unui *climat educațional* optim.

*Competențele emoționale **specifice*** sunt situate în zona în care *conștiința psihologică* (de sine, individuală, intrapersonală) și *conștiința socială* (interpersonală, a grupului, a echipei) sunt aprofundate și aplicate la nivelul unor comportamente proprii unor domenii – în cazul nostru, educația și instruirea preșcolară, școlară și universitară etc.

Conștiința individuală specifică (de sine, intrapersonală) este probată prin următoarele *competențe emoționale*: *autocontrolul emoțional* al propriei persoane; *transparența valorilor* proprii domeniului de activitate susținute prin „sentimente, convingeri și acțiuni” proprii; *adaptabilitatea emoțională* la „mai multe cerințe, la noi provocări”; *optimismul*, care ne ajută să depășim orice obstacol, pe parcursul activității de educație și instruire.

Conștiința socială specifică (interpersonală, a grupului, a echipei) este probată prin următoarele *competențe emoționale*: *inspirația* grupului (colectivului didactic, clasei/grupe de preșcolari etc.) cu obiective comune care creează rezonanță afectivă pozitivă etc.; *influența* afectivă pozitivă exercitată afectiv de fiecare membru al grupului; *dezvoltarea aptitudinilor afective* ale membrilor grupului, prin contribuția specială a liderilor – „mentori și consilieri înnașcuți”; *facilitarea schimbărilor*; *gestionarea conflictelor* prin apelul la resursele afective ale tuturor membrilor grupului; *colaborarea* între membrii grupului care susține în plan afectiv „*spiritul de echipă*” [ibid., pp.143-148].

În *concluzie*, în perspectivă istorică cele trei *teorii ale IE* (P. Salovey-J. Mayer; R. Bar-On; D. Goleman) au lansat un nou domeniu de cercetare, cu impact și în științele educației.

J. Mayer și P. Salovey (1990) au comparat inteligența emoțională cu inteligența socială special pentru a diferenția inteligența emoțională (restrânsă în zona resurselor cognitive) de inteligența

academică (bazată pe valorificarea inteligenței generale și speciale).

Reuven Bar-On (1997) a propus un model diferit conform căruia „inteligența emoțională include aproape tot ce este legat de succes, care nu trebuie măsurat doar în raport de IQ [11].

D. Goleman [82], a extins și aprofundat cercetarea IE ca aptitudine psihologică specifică noncognitivă, cu funcție generală de formare și dezvoltare a educatului la nivelul interdependenței dintre capacitățile conștiinței psihologice (individuale) și sociale (colective) antrenate special pentru a deveni competențe emoționale, aplicate pe larg în toate domeniile vieții pentru a asigura „succesul în muncă”, eliminând „emoțiile toxice”, cultivând „emoțiile pozitive” .

Daniel Goleman devine, astfel, „părintele adoptiv, tatăl biologic al inteligenței emoționale”, chiar dacă „o istorie condensată” semnalează că primul care „a formulat sintagma, în 1960, este psihologul Orval Hobart Mowrer”, urmat de psihologii „Peter Salovey și John Mayer” (1990) [200, p. 12]. Această evoluție a conceptului de inteligență emoțională este deosebit de relevantă în contextul dezvoltării psihologice și sociale a copiilor preșcolari. *Vârsta psihică a preșcolarului*, „a două copilărie, stadiul – de la 3 la 6/7 ani”, este marcată de „salturi și achiziții calitativ-cantitative ce pecetluiesc caracteristicile umanului și adaptarea complexă la mediul de viață” comunitar (în familie și în grădiniță) [193, p. 223].

La *nivel general*, sunt semnalate „caracteristici tot mai evaluate”, cu referință la: *atitudini* (afective, motivaționale) față de familie și în grădiniță, față de educatoare și personalul grădiniței, față de colegii de grupă, față de activitățile organizate formal și nonformal; *caracter* (calitatea relației constante cu cei din jur și cu propria persoană); *stări emoționale complexe și contradictorii* (în procesul de adaptare la cerințele familiei și ale grădiniței); *voință* (care solicită *efort voluntar* susținut și în plan afectiv); *motivație* (trebuințele primare și interesele imediate exprimate prin impulsuri, emoții puternice, stări și dispoziții afective, sentimente pe cale de formare); *comunicare*, legată de evoluția *limbajului verbal și nonverbal* în contextul particularităților specifice vârstei [84; 85; 201].

„În *planul dezvoltării psihice generale*” vârsta *preșcolarității* prezintă și alte caracteristici specifice exprimate în termeni de *capacitate*: a) „de a se desprinde de situațiile și obiectivele concrete” prin tehnici dependente de „simbolistica imaginației” energizată de impulsurile afective imediate și de emoțiile puternice; b) de autonomie în condiții de „trebuințe spirituale și sociale”, stimulate de viața afectivă proprie preșcolarului; c) de „îmbogățire a experienței personale ca urmare a satisfacerii curiozității sub impulsul unor *trăiri emoționale* și *stări și dispoziții socioafective pozitive*”; d) de adaptare socioafectivă la un set de reguli și norme morale, receptate în familie, antrenate special în

grădiniță; e) de dezvoltare a funcțiilor și proceselor psihice semnificative (cognitive, afective, volitive), „ca efect al creșterii potențialului sistemului nervos central și al antrenamentului probat în relația socioafectivă cu mediul înconjurător”; f) de „a înțelege că realitatea externă nu se reduce la propriile sale trăiri”, descoperind treptat că „mama, tata, ceilalți oameni nu sunt identici cu el” [201].

Analiza longitudinală a procesului de evoluție generală a copilului preșcolar evidențiază existența a „trei substadii sau subperioade”:

1) *Preșcolaritatea mică* (3-4 ani), cu tendințe identificate (inclusiv prin apelul la resursele inteligenței emoționale), exprimate prin: a) diminuarea conduitelor negative, de răsfăț; b) reducerea parțială a stării de egocentrism; c) colaborare cu partenerii de joc; d) interes pentru povești și muncă (ajutor dat adulților, mamei etc.); e) „dialog cu alte persoane, în familie și în special cu educatoarea: f) *relații sociale* „ușor echilibrate cu cei din jur”, în măsura în care copilul „devine mai afectuos și înțelege stările emoționale ale altora”, odată cu creșterea *încrederii* „în ceea ce spun și fac oamenii mai mari”.

2) *Preșcolaritatea mijlocie* (4-5 ani) caracterizată prin: a) *capacitatea socioafectivă* a copilului motivat să participe la activități (ludice etc.); b) *inteligența emoțională* probată când *cooperează* constant cu colegii, *stabilește* prietenii, are momente de altruism; c) *comunicarea* extinsă (verbală și nonverbală), susținută *cognitiv*, dar și *afectiv* (prin înțelegerea sentimentelor mamei sale sau ale altor adulți), cu „achiziția de noi cuvinte, imaginarea unor situații inedite, folosirea simbolurilor”; d) *creșterea încrederii copilului* în relațiile cu adulții în măsura în care „este receptiv la aprecierile adultului și face efort pentru a intra în grațiile acestuia”.

3) *Preșcolaritatea mare* (5-6/7 ani), în măsura în care pregătește trecerea de la învățământul preșcolar la învățământul școlar primar, de la *activitatea* bazată predominant pe *joc* la cea care va implica prioritar învățarea (școlară și extrașcolară) este caracterizată prin următoarele tendințe: a) *participarea la activitatea de joc*, conceput ca *joc didactic*, susținută afectiv, „cu plăcere”; b) *realizarea unor relații bune cu partenerii*, în condiții care valorifică resursele *inteligenței generale*, dar și ale *inteligenței emoționale* care favorizează *toleranța* față de cei ce greșesc (sau au o altă părere), *exprimarea* deciziilor prin *explicații verbale*, dar și prin *emoțiile intense* (vezi emoțiile, dispozițiile sau stările afective *pozitive* (atunci când copilul este energic, fascinat de joc etc.), dar și *negative* (atunci când copilul este supărăcios, capricios, irascibil etc.); c) *ascensiunea curiozității cognitive* (și socioafective), accentuate în timp prin interesul pentru „cifre, cunoașterea literelor, a cititului”; d) *încercarea de autoevaluare* prin „comparație cu alți copii”, cu exprimarea unor *preferințe* sau *opțiuni*

(inclusiv profesionale, cu formulări spontane sau naive) [59; 182].

Concluzia generală referitoare la „stadiul de preșcolar (a doua copilărie)”, raportată la „contextul general al evoluției psihice”, este centrată asupra trăirilor emoționale ale copilului, care generează starea socioafectivă care definește „fericirea copilului preșcolar” probată prin modul cum „acționează, relaționează, se joacă și participă la activitățile altora” [201].

Starea socioafectivă a preșcolarului este susținută prin dezvoltarea senzorio-perceptivă - tactul devine un simț de control și susținere a văzului și auzului, pentru o mai bună explorare a lumii înconjurătoare; percepția devine observație perceptivă care stimulează: „cunoașterea interiorului și exteriorului locuinței și al grădiniței, al străzii, al magazinului”; implicarea socioafectivă (în contact cu membrii familiei, cu vecini, cu educatoarea și personalul grădiniței etc.); „bucuria cu care copilul răspunde emoțional la solicitările adultului” [16; 36; 117; 138; 174; 201].

Procesul de tranziție de la cunoașterea empirică (senzorio-perceptivă) spre cunoașterea logică, bazată pe resursele gândirii, aflată încă în stadiul preoperațional [134; 137; 139], are loc pe fondul dezvoltării limbajului care stimulează: a) experiența intuitivă acumulată în contacte directe cu diferitele „obiecte” și „situații” percepute în realitatea naturală și socială”; b) reprezentările antrenate continuu în procesul instructiv-educativ, în calitate de „reprezentări ale memoriei și ale imaginației, cu impact în formarea conștiinței de sine emoționale; c) reprezentările fixate ca „imagini reproductiv-stactice” puse în relație, „pentru a obține o imagine generală ce implică operațiile mentale” [138; 193].

Planul dezvoltării intelectului preșcolarului implică „practic întreaga activitate psihică” în realizarea unui salt calitativ „spectaculos” de la: a) capacitatea de reproducere statică, perceptiv-reprezentativă, la capacitatea de memorare implicată virulent „în activitatea ludică”, dar și în „recitarea unei poezii impregnate cu elemente afectogene ce iau naștere sub influența multitudinii evenimentelor trăite” [102; 137; 139]; b) „memorarea involuntară și mecanică” predominantă la vârsta antepreșcolară, la „formele intenționate și logice ale memorării” care apar la vârsta psihologică a preșcolarității (L.Vîgotski); c) memoria constatativă, dependentă de perceperea și reprezentarea unor obiecte și situații concrete, la „memoria verbală” care „facilitează trecerea de la gândirea simbolică la gândirea intuitivă”; d) atenția reactivă, involuntară, la atenția activă, voluntară, cu trei caracteristici spre finalul perioadei: înțelegerea, interesul și antrenamentul” [193, pp. 246-251]; e) faza simbolică de dezvoltare a gândirii „la etapa de inventivitate ce pregătește gândirea operativă complexă, după 6/7 ani”, cu „posibilitatea de a folosi reprezentări mentale legate de cuvinte, numere și imagini [193, pp. 251-254].

Evoluțiile semnalate produc un salt calitativ și în procesul de învățare organizat de educatoare cu preșcolarul în spiritul constructivist, promovat de J. S. Bruner [21] și L. Vigotski [195; 196], bazat pe „internalizarea informațiilor rezultate din relaționarea copiilor cu adulți care sporește posibilitatea copilului de a depăși „zona proximei dezvoltări”, în condiții de învățare eficientă prin acțiunea cu obiectele și cu imaginile acestora, susținută prin valorificarea tuturor funcțiilor limbajului (de comunicare, de cunoaștere, de reglare-autoreglare) [193, p. 256].

1.2. Dezvoltarea limbajului și utilizarea inteligenței emoționale în prevenirea și soluționarea problemelor asociate tulburărilor de limbaj

În cadrul *sistemului psihic uman*, care include *procesele psihice fundamentale* (cognitive/de cunoaștere senzorială și logică; volitive/voința și afective/emoțiile, sentimentele, pasiunile, *dispozițiile afective integrate* – constante și „de moment, induse situațional”), *activitățile psihice fundamentale* (jocul, învățarea, munca și creația), *însușirile psihice fundamentale ale personalității* (temperamentul, aptitudinile, caracterul, creativitatea) și *condițiile psihice fundamentale* „care facilitează procesele, activitățile și însușirile psihice” (motivația, deprinderile, atenția), **limbajul** reprezintă „*modul de organizare, integrare și funcționare a limbii*”, realizat pe baza a trei *funcții generale*: a) de *comunicare*, prin mesaje orale și scrise, transmise de emițător/vezi profesorul, receptate de destinatar/vezi preșcolarul, școlarul; b) de *cunoaștere*, prin legătura dintre cuvinte și conceptele care constituie resursa informațională a gândirii; c) de *reglare-autoreglare* a tuturor componentele sistemului psihic uman (în special prin limbajul intern).

Aceste trei *funcții generale*, confirmate pe larg în literatura de specialitate, susțin realizarea mai multor *funcții specifice ale limbajului verbal*: *afectivă, conotativă, referențială; ludică, practică, reprezentatională, dialectică; expresiv-emoțională* etc. [85; 86; 201].

Analiza pe care o propunem scoate în relief mai multe *atribute ale limbajului*, aflat în evoluție continuă, în exprimarea sa proprie copilului preșcolar: a) „*instrument adecvat de codificare obiectivă*” care permite realizarea integrală a *funcției de comunicare* – în cazul *preșcolarului*, limbajul permite trecerea de la stadiul de receptare a informației la cel de participare activă, prin utilizarea tuturor resurselor limbii antrenate în activitățile de joc și învățare, realizate în familie și mai ales în grădiniță; b) „*expresia concretizată a limbii vorbite*” – dependentă, în cazul preșcolarului, de *calitatea culturală și pedagogică a mediului* în care trăiește (familie, grădiniță, alte grupuri de referință situate în comunitatea locală); c) „*o matrice internă pe care se structurează și se dezvoltă întreaga organizare psihică*”, în dinamică specială la vârsta preșcolară, cu accente care țin de latura *cognitivă* (percepții și

reprezentări tot mai bogate asupra lumii, prelucrate de gândirea preoperațională) și *afectivă* (în zona unor *emoții intense* care reglează sau dereglează *conduita verbală*, probată prin diferite tipuri sau variante *comportamente verbale*) d) „*cod prin care sunt transmise și însușite principalele conținuturi informaționale* (percepțiile și reprezentările care susțin gândirea preoperațională a preșcolarului) și *principalele programe acționale ale sistemului psihic*” (deprinderile preșcolarului formate și dezvoltate prin exerciții multiple, integrate în activitățile de joc și învățare, dar și de muncă și de creație – subordonate unor scopuri specifice vârstei, ludice/recreative, dar și didactice) [175, p. 415].

La *vârsta psihologică a preșcolarului* este realizat saltul de la „*limbajul mic*” din al doilea an de viață, care „cuprinde un vocabular de uzanță restrânsă, familială”, dominat de excese afective, la *limbajul cu volum, fluentă și expresivitate mai mare*, premisă pentru ceea ce va constitui, pe parcurs, „*formele vorbirii socializate și apoi culte*”, inițiate în grădiniță, perfecționate ulterior în școală [175, p. 416].

Limbajul are, pe de o parte, *calitatea fundamentală și operațională* de „*activitate de comunicare cu ajutorul limbii*”. În procesul de instruire organizat în învățământul preșcolar cu scopul general de a forma și de a dezvolta personalitatea preșcolarului, trebuie să ne raportăm la distincția celebră, operată de Ferdinand de Saussure între *limbă* și *limbaj*, reluată și aprofundată de Paul Popescu-Neveanu [123], la nivel de concept fundamental inclus în *Dicționarul de psihologie*. În acest context, important este „a sublinia *realitatea activă a limbii*” (nu cea abstractă studiată de lingvistică) – *realitate* care apare sub formă de *limbaj* analizat ca *fenomen psihologic*, cu impact la nivel de sistem, în legătură cu procesele psihice cognitive, dar și cu cele afective și volitive.

Formarea și dezvoltarea limbajului copilului preșcolar contribuie atât la exercitarea *funcției cognitive a limbajului*, „aflat la baza gândirii verbale” (exprimată prin concepte, cu bază de referință concretă), cât și la antrenarea *funcției afective* care „constă în exprimarea spontană sau semideliberată a emoțiilor și impulsurilor” și a „*funcției ludice* care apare timpuriu la copil” care încearcă stări de satisfacție prin repetiții ritmate, ajustări și confruntări fonetice, combinații de efect [123].

Obiectivele specifice învățământului preșcolar proiectează, astfel, *activități specifice* bazate pe „*jocul verbal*” care include „glumele și cuvintele de spirit” adaptate la psihologia copilului, *joc verbal* care permite și stimulează: a) *utilizarea „practică a limbajului* menită să declanșeze, să faciliteze și să conducă acțiunea colectivă prin colaborare sau rivalitate” în condiții de *competiție* realizată în cadrul creat de grupa de preșcolari (mică, medie, mare); b) *intervenția limbajului* prin formulele didactice prompte, concise și energice, propuse de familie (în special de mamă) și

educatoare „într-un cadru situativ” rezultat „în condițiile acțiunii cunoscute”, care trebuie integrate în activitatea proiectată (de autoservire, de joc didactic, de petrecere a timpului liber etc.); c) valorificarea specială a limbajului narativ și evocator bazat pe resursele verbale și nonverbale pe care le oferă „expunerile didactice elementare” susținute cognitiv, dar și prin stările și atitudinile afective cultivate raportate permanent la resursele și mecanismele pe care le deține și le antrenează inteligența *emoțională* [123, pp. 414-415].

Raportarea conceptului de *limbaj* „la terminologia științifică” afirmată și consolidată pe larg în literatura de specialitate, desemnează *capacitatea*: 1) *generală* a „oricărei ființe umane, normal constituită, de a învăța și de a folosi unul sau mai multe sisteme de semne verbale pentru a comunica cu semenii și a-și reprezenta lumea”; 2) *specifică* „speciei umane, cu caracter universal”, în cadrul căreia „limbajul trebuie deosebit: a) „*limba naturală* - sistemul de semne special adoptat de o comunitate, cu caracter social și istoric”; b) „*vorbirea* - comportamentele concrete de folosire a limbii de către un individ”, care definesc „conduita verbală” a acestuia.

Înțelegerea și valorificarea *limbajului*, în general, a *limbajului copilului preșcolar*, în special, sunt dependente de *curențele* afirmate în psihologie, care evidențiază dinamica proprie limbajului printr-o dublă *caracteristică*: 1) relativ *stabilă*, „definitorie a umanității, care a permis dezvoltarea ansamblului potențialităților umane” – „o *competență innăscută*” pe care N. Chomski o raportează la „gramatica generativă” proprie oricărui om „apt să producă și să înțeleagă orice tip de frază”; 2) o *caracteristică flexibilă*, definită „într-o optică mult mai evoluționistă care consideră *limbajul* o consecință a dezvoltării cognitive”, interpretată și argumentată diferit de doi mari psihologi: a) J. Piaget [138] - accent pe determinarea internă a limbajului, în acord cu stadiile de dezvoltare cognitivă (preoperațională între 3-6/7 ani, operațională concretă, între 6/7-11/12 ani); b) L. Vîgotski [195,196] - accent pe determinarea externă a limbajului care constituie „produsul complex al învățării acumulate de-a lungul istoriei”, rezultat al *interacționismului sociocultural* între *educator* și *educat*, între *adultul educator* (părinte, profesor, tutore) și *cel ce învață* în context deschis, neorganizat (*informal*) și organizat (*formal* și *nonformal*) [50].

Formarea și dezvoltarea limbajului copilului preșcolar, analizată special în studiile de *psiholingvistică*, evidențiază faptul că „în jurul vârstei de 5 ani” sunt dobândite *structurile complexe ale limbii* care anticipează „dezvoltarea (mai târzie) a strategiilor de comprehensiune (*înțelegere*) a enunțurilor produse în ambient”. În plan *educativ*, în pedagogia învățământului preșcolar, putem valorifica efectiv resursele pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale) pe care le oferă

anumite modele promovate în psihologia limbajului, modele care trebuie cunoscute și valorificate de orice educator (părinte, profesor, de la toate treptele și disciplinele de învățământ), modele de abordare a limbajului care au în vedere definirea și înțelegerea acestuia la nivel de:

1) „Capacitate innăscută” sau de „dispozitiv de achiziție a limbajului”, în cadrul căruia „etapele achiziției limbajului constituie un simplu proces de apariție ce depinde de gradul de maturizare al sistemului nervos central” (N.Chomski).

2) *Produs dobândit* după terminarea stadiului cognitiv senzorio-motor care face posibilă apariția limbajului, valorificat ulterior, în mod special în grădiniță, la vârsta preoperațiilor cognitive concrete, „care asigură accesul la permanența obiectului” reflectat (J. Piaget) [138].

3) „Sucesiune de învățări sociale care suprapun achizițiilor cognitive semnificațiile istorico-culturale elaborate de grup (al doilea sistem de semnalizare)” [50] care duce la interiorizarea cunoașterii prin „reorganizarea memoriei și a proceselor perceptive, reglarea acțiunii (verbale externe), structurarea personalității” [21; 195].

Perfecționarea limbajului copilului preșcolar este realizată în condițiile saltului valoric de la limbajul situativ la limbajul contextual, de la conduita verbală subordonată limbajului egocentric spre comportamentele verbale proprii limbajului socializat (Lisina M. I., 1986). Procesele psiholingvistice amintite pregătesc trecerea de la socializarea primară, dependentă doar de cerințele subiective ale familiei, mai mult sau mai puțin elaborate în plan cognitiv (intuitiv) și emoțional (reactiv), spre socializarea secundară inițiată de educatoare în mediul grădiniței în funcție de cerințele obiective ale comunității preșcolare, receptate și valorificate cognitiv (prin resursele gândirii preoperaționale, orientate spre gândirea operațională concretă) și afectiv (prin emoțiile pozitive antrenate în grup), în condiții de joc didactic, în general, de joc bazat pe reguli, în mod special. Din această perspectivă, subliniem diferențele existente la nivelul conduitei verbale a preșcolarului generate de însușirile caracteristice diferite pe care le prezintă limbajul egocentric și limbajul socializat [50].

Limbajul egocentric marchează conduita verbală sau „comportamentul verbal dominant la copilul între 2-3 și 5-6 ani, care, pe de o parte, vorbește îndeosebi despre sine însuși, iar, pe de altă parte, nu ține seama de punctul de vedere al interlocutorilor săi”. Se manifestă efectiv prin repetiție simplă sau monolog prelungit inclusiv în grup unde „fiecare copil vorbește fără să se ocupe de ceea ce spun ceilalți”.

În *plan pedagogic*, trebuie să valorificăm teoriile constructiviste ale învățării: teoria lui J. Piaget care consideră că, în plan structuralist-genetic, conduita verbală a preșcolarului „este o manifestare a fenomenului mai general, al egocentrismului infantil și teoria socio-culturală a lui L.Vîgotski care consideră că tipul de comportament verbal infantil „constituie o etapă de evoluție a limbajului inițial comunicativ, în sensul interiorizării” care poate fi stimulată în condiții de instruire socială, în grup, realizată pe bază modelor pozitive oferite de adult (de părinți, în familie și de educatoare în grădiniță, în cadrul unor activități organizate formal și nonformal) [50; 138; 195; 196].

Limbajul socializat este dobândit în urma transformării calitative a *limbajului egocentric*, realizate „în timpul perioadei preoperatorii, spre 6-7 ani”, în conformitate cu *teoria structuralist-genetică* a lui Jean Piaget. Implică pregătirea saltului spre gândirea operațională concretă care antrenează formarea limbajului socializat în contextul mediului școlar. La nivel de învățământ preșcolar, trebuie cultivată funcția specifică limbajului socializat – „funcția de comunicare a gândirii proprii altcuiva” – diferită de cea „a limbajului egocentric care este în mod esențial o căutare a plăcerii bazate pe acțiunea imediată” [136].

Educatoarea (profesorul pentru învățământul preșcolar) poate elabora, astfel, un set de obiective specifice referitoare la: a) adaptarea informației, la contextul social al grădiniței, al grupei de preșcolari, a comunității educaționale locale; b) depășirea critică a limitelor limbajului egocentric. Soluțiile pedagogice sunt articulate în zona, cu impact emoțional special, în care intervin „ordinele, rugămințile și amenințările, întrebările și răspunsurile (care solicită resursele gândirii preoperaționale orientate spre resursele anticipate ale gândirii operaționale concrete, situate în zona proximei dezvoltări [50; 195; 196].

Tulburările de limbaj definesc *problemele critice* apărute la nivelul comunicării, *probleme* care pot fi sesizate și rezolvate în funcție de **modelele de cercetare** adoptate [150, pp. 212-216]:

1. *Modelul sistemic* – *analizează contextul mai larg, social, cultural, comunitar, în care se realizează și evoluează limba și limbajul ca act de comunicare și tip de comportament verbal*, evidențiind și posibilitățile pedagogice și psihologice de rezolvare a problemelor critice și a situațiilor negative identificate, de îmbunătățire a rezultatelor obiectivate la nivel de *conduită verbală*, în acord cu particularitățile vârstei [220].

2. *Modelul categorial* – *analizează tulburările de limbaj și de comunicare în funcție de cauzele considerate predominante* pe care pedagogul implicat în corectarea acestora trebuie să le cunoască și să le valorifice prin *mijloace logopedice* adecvate; în acest context sunt evidențiate următoarele tipuri

de *tulburări de limbaj*: a) asociate cu dizabilitatea intelectuală; b) asociate cu dizabilitatea auditivă; c) asociate cu tulburările de spectru autist; d) asociate cu alte tulburări de dezvoltare; e) asociate cu tulburări comportamentale și emoționale; f) apărute pe fondul etiologiei neurologice; g) apărute pe microsechelarității cerebrale.

3. *Modelul tulburărilor specifice* – analizează diferențele interindividuale care pot fi identificate inclusiv la nivel categorial, cu explicații elaborate pe baza a două teorii: a) *teoria deficitului de procesare auditivă* (care pune accent pe *inputul* auditiv, pe procesarea stimulilor verbali implicați în achiziția limbajului); b) *teoria capacității limitate de procesare* (care pune accent pe legătura existentă între problemele care apar la nivelul memoriei care generează sau întrețin diferitele forme de tulburări de limbaj) [220].

4. *Modelul descriptiv al nivelului de dezvoltare* – analizează *abilitățile de exprimare și receptare* implicate în comunicarea verbală, în realizarea limbajului la nivel fonetic, morfologic, semantic, sintactic, pragmatic, care explică sursele și cauzele care duc la apariția și întreținerea unor tulburări de limbaj cu efecte negative în *procesul de comunicare* înregistrate în ceea ce privește *forma* (sunet/fonem, morfem, topică), *conținutul* (sens și semnificație; combinare cu sens a cuvintelor, sintagme/structuri idiomatice) și *modul de utilizare* (conversație, reguli sociale, adecvarea comunicării la diferite situații și contexte) [203].

În funcție de *modelul descriptiv al nivelului de dezvoltare* sunt identificate șase *categorii de tulburări de limbaj* [90, p. 216]:

1) *Agnozia auditiv-verbală* - *dificultăți de înțelegere* a limbajului verbal (care este restrâns sau chiar absent), nu și a limbajului gestual, nonverbal.

2) *Dispraxia verbală* - *producția verbală este limitată sau distorsionată* (dificultăți articulatorii, tranșe verbale scurte sau incomplete, generate de tulburări motorii și de coordonare de tip dizartic) deși înțelegerea este adecvată în anumite situații.

3) *Deficitul de programare fonologică* - producția verbală realizată fluent, uneori chiar prin fraze complexe, dar cu o *inteligibilitate scăzută*, menținută chiar în condiții de înțelegere a conținutului exprimat;

4) *Deficitul fonologic sintactic* - tulburările apar la nivel de *pronunție, ritm și fluență* care generează producții verbale limitate, cu greșeli gramaticale, cu neînțelegerea unor cuvinte (*complexe fonologice, abstracte* ca și conținut și semnificație).

5) *Deficitul lexical-sintactic* - tulburările nu apar în zona articulării verbale, ci *la nivelul*

anomiei care întreține dificultăți sau erori la nivel de structură a enunțurilor verbale, în condiții de conversație sau de narațiune; componentă sintactică deficitară; înțelegere alterată a semnificației unor cuvinte complexe sau abstracte.

6) *Deficitul semantic-pragmatic* - dificultățile apar în condițiile în care deși „propozițiile sunt formulate corect”, iar „abilitățile articulatorii sunt funcționale”, conținutul semantic este neadecvat, ceea ce duce la fenomene negative, precum înțelegerea deficitară a abilităților verbale necesare în anumite situații; utilizare nefirească, „bizară” a limbajului care inhibă relația cu interlocutorul; neasumarea deplină a rolurilor „în context conversațional” [90; 92].

În *analiza problemelor care apar în învățământul preșcolar* trebuie să ținem seama de *evoluția limbajului copilului în perioada premergătoare integrării în grădiniță* (vârsta 2-3 ani) și în cadrul fiecărei trepte de evoluție, la grupa mică (3-4 ani), medie (4-5 ani), mare (5-6) [150, pp. 230-232].

La vârsta de 2-3 ani, pe fondul dezvoltării limbajului (ca ritm, intonație, capacitate de recitare, de achiziționare a sunetelor, inclusiv a diftongilor, a sunetelor consonantice, în condițiile alternării vorbirii în șoaptă cu vorbirea cu voce normală), pot „persista o serie de tulburări de pronunție, de repetiție a unor structuri verbale, de utilizare excesivă a interjecțiilor” cu consecințe observabile în zona în care apar „ezitări în momentul pronunției, prelungiri ale cuvintelor, reduceri ale cuvintelor la silaba inițială sau finală din cuvinte” [150, p. 230]. Aceste *tulburări* pot genera fenomene care complică procesul de integrare la grupa mică, pe care trebuie să le sesizăm și să încercăm să le corijăm, corectăm etc. prin mijloace pedagogice și logopedice potrivite în raport cu situația existentă.

În mod special trebuie să identificăm situațiile în care, *urmare a unor tulburări de limbaj* din categoria celor semnalate anterior, copilul aflat la începutul preșcolarității are: a) *un nivel relativ slab de inteligibilitate a vorbirii*; b) *tendința de a comunica în limitele sale doar cu persoane din familie* care sunt obișnuite cu conduita sa verbală deformată; c) *trăiri și manifestări socio-emoționale negative* (exprimate la nivel de *dispoziții și stări afective negative*), generate în condițiile în care copilul nu poate comunica firesc cu ceilalți copii; d) *frustrări legate de deficitul de comunicare*, de exprimarea incorectă sau inadecvată a emoțiilor și sentimentelor trăite în colectiv; e) *conduite sociale, comportamentale și emoționale*, inadecvate, care conduc la inadaptare, izolare etc. [150].

În *concluzie*, la granița dintre *antepreșcolaritate* și *preșcolaritate*, la vârsta de 2-3 ani, „cel mai important aspect cu privire la structurarea direcțiilor de depistare a tulburărilor de limbaj și comunicare este cel cu privire la *dezvoltarea laturii expresive a limbajului în mod efectiv*”.

Componenta decisivă este situată în zona aceluia „*patern intonațional*” care implică

„exprimarea verbală, utilizând structuri compuse din cel puțin doi itemi”. Pe acest fond, „analiza nivelului de dezvoltare a copilului” este realizată „în vederea *stabilirii factorilor de risc* sau a pronosticului în ceea ce privește dezvoltarea viitoare a abilităților de comunicare” [150, p. 230].

La vârsta preșcolarității, analiza poate fi realizată în funcție de două „intervale de vârstă” care acoperă transversal grupele preșcolare clasice (mică, medie, mare), pentru a fixa *ciclul preșcolar de inițiere* (între vârsta 3-4 ani) și de *maturizare psihologică* și de *anticipare pedagogică a procesului de integrare școlară*, în clasa școlară pregătitoare și în clasa I (între vârsta de 4-6 ani) [150, pp. 230-232].

În *ciclul* situat între vârsta de 3-4 ani trebuie să evaluăm modul de manifestare a următoarelor *note caracteristice dependente de dezvoltarea limbajului*:

1) *Aptitudinile comunicaționale funcționale*, materializate în special în contextul relațiilor de interacțiune ale copilului preșcolar, realizate cu alți copii de aceeași vârstă și de vârste apropiate;

2) *Inteligibilitatea vorbirii* în evoluție în condițiile în care structurile lingvistice ale copilului preșcolar sunt mai stabile și mai corecte gramatical, calități probate la nivel de *comunicare inclusiv cu adulții* [92].

3) *Abilitățile narrative* aflate în stadiul de dezvoltare tipică acestei vârste cronologice, în condiții de confirmare a *aptitudinilor comunicaționale* sau *conversaționale*, dar și de manifestare a unor tulburări de limbaj, amplificate în condițiile în care nu este antrenat sau atins un prag minim de *inteligentă emoțională*;

4) *Abilitățile narrative și comunicaționale* în evoluție și în condiții de risc, în contextul apariției sau al persistenței mai multor categorii de tulburări de limbaj și de comunicare, evidente în *lipsa*: unor *abilități conversaționale* (inițiere scăzută a dialogului cu copii); *interacțiunii verbale* semnificative cu copii de aceeași vârstă; *inteligibilității vorbirii* (structura gramaticală slab conturată, incapacitatea de a actualiza evenimentele povestite etc.);

5) *Tulburările emoționale* care perturbă conduita verbală, dar și comportamentală a copilului, în contextul unor deficite constante în comunicare (la nivel de înțelegere și de relaționare semantică și pragmatică), care inhibă orice proces de antrenare a inteligenței emoționale [220].

Identificarea și eliminarea prin mijloace pedagogice specifice a tulburărilor de limbaj la vârsta preșcolarului de 3-4 ani presupune raportarea la *modelul de conduită verbală* definit la nivel internațional prin *Scala Integrată de dezvoltare* tradusă și adaptată în arealul românesc de un grup de cercetători coordonat de Anca și Bodea Hațegan [90; 231].

La acest nivel sunt semnalate următoarele *caracteristici specifice conduitei verbale*:

1) *Înțelegerea limbajului complex* probată prin raportarea la: a) „aspectele semantice care exprimă acțiunea”; b) *funcția* diverselor obiecte concrete.

2) *Inițierea procesului de înțelegere a conceptelor de cantitate* (care au ca sferă de referință diferite obiecte sau procese concrete, naturale) realizat în condițiile în care copilul preșcolar de la grupa mică: a) „poate face diferențe între diferitele propoziții”; b) începe să conștientizeze importanța pronumelor personale (el, ea, noi, ei); c) „poate realiza raționamente de tipul *ce lipsește?*, *ce se potrivește?*”.

3) *Dezvoltarea limbajului expresiv*, probată prin: a) denumirea culorilor; b) *raportarea la sine* prin folosirea prenumelui „eu” și prezentarea genului, numelui și a prenumelui; c) numărul până la doi; d) „reproducerea structurilor ritmate și a cântecelor preferate”; e) exprimarea negației „atunci când răspunde la solicitări”; f) realizarea unor conversații, „utilizând propoziții simple de 3-4 cuvinte”, având capacitatea de „a răspunde la întrebări de tipul *ce?*, *cine?*, *unde?*”; f) folosirea, în anumite cazuri, a unor *forme de plural*; g) utilizarea conjuncției „și” care marchează legătura dintre obiectele și fenomenele concrete cunoscute.

4) *Dezvoltarea nivelului fonetic al limbajului*, probată prin: a) structurarea realizată aproape integral în anumite condiții; b) perfecționarea pronunției care devine tot mai corectă; c) „vorbirea care devine tot mai inteligibilă” în condițiile în care copilul începe „să alterneze vocea normală cu vocea șoptită”.

În procesul de *identificare a unor tulburări care perturbă evoluția normală a limbajului*, evoluție definită în cadrul *modelului de conduită verbală* (validat internațional), trebuie să avem în vedere prioritar: a) *cauzele* de ordin psihofiziologic, cognitiv și mai ales emoțional; b) *faptele* care confirmă faptul că „abaterile de la aceste aspecte sunt accentuate mai degrabă din punct de vedere cantitativ”; c) etiologia pedagogică, marcată prin „lipsa deprinderii anumitor aspecte” listate în cadrul *modelului de conduită verbală* definit la nivel internațional prin *Scala Integrată de Dezvoltare*; d) valorificarea aspectelor negative observate în surse de intervenție care pot să devină „un important factor predictiv pentru tratarea tulburărilor de limbaj și comunicare” [150, p. 231].

În *ciclul de maturizare psihologică*, situat între **vârsta de 4-6 ani**, „se definitivează structurarea gramaticală a limbajului” în raport cu care, în plan pedagogic, „la intrarea în clasa I, copilul are configurate abilități comunicaționale funcționale care îi permit ulterior achiziția scris-cititului și calculului matematic”. Este foarte important să subliniem faptul că orice perturbare a limbajului poate

duce la inhibarea procesului de dobândire a *culturii instrumentale* (lectură, scris, calcul matematic) pe care școlarul mic trebuie să o inițieze în mod pragmatic și programatic în *clasa pregătitoare* și în *clasa I* [ibid.].

Ca urmare, în activitatea de *instruire preșcolară*, în *grădinițe*, trebuie să avem în vedere antrenarea și consolidarea pedagogică a următoarelor *caracteristici psihologice proprii copilului la vârsta de 4-6 ani*:

1) *Configurația aptitudinilor de comunicare funcțională* care asigură premisa dobândirii *scris-cititului* și a *calculului matematic*;

2) *Conturarea și afirmarea preachizițiilor limbajului* care asigură viitoarea integrare în învățământul primar: „schema corporală, lateralitatea, structurile senzorio-perceptive, conștiința fonologică (asocierea sunetelor cu literele corespunzătoare), auzul fonematic (capacitatea de diferențiere a sunetelor, conștiința morfologică și conștiința cuvântului, orientarea spațio-temporală (sus – jos, zi – noapte etc.), înțelegerea conceptelor mai abstracte (calitate, cantitate, structură), înțelegerea structurilor adjectivale (gol, plin, la fel, diferit)”.

3) *Exersarea deprinderilor de comunicare funcțională la nivel de dialog*, cu participare empatică și realizare de judecăți și raționamente simple (posibile ca urmare a însușii unor concepte cu semnificație concretă, dar și abstractă);

4) *Utilizarea unui număr de cuvinte între 500 – 900, inteligibile și cu pronunție mai stabilă* față de perioada anterioară, cu ajutorul cărora copilul „poate oferi răspunsuri elaborate din cel puțin trei itemi lexicali”;

5) *Formarea unor deprinderi speciale*, importante pentru dezvoltarea ulterioară a *scris-cititului*, „deprinderi de manipulare a cărții, de poziționare corectă a acesteia”;

6) *Corelarea acestor deprinderi speciale* „cu aspecte cognitive și noncognitive” care pot fi transformate pedagogic, prin intervenția profesorilor, în „factori ai învățării școlare: focalizarea atenției, dezvoltarea operațiilor de analiză, sinteză, seriare, categorizare; munca în echipă, toleranța la frustrare; acomodarea la nevoile celorlalți, gestionarea emoțiilor etc. [ibid., pp. 232, 233].

Pe acest fond, este important să ne raportăm la acele tulburări de limbaj și comunicare care pot să apară în perioada preșcolarității, în special între 4-6 ani, tulburări care se manifestă prin: „nivelul scăzut al inteligenței vorbirii; preachiziții deficitare; abilități conversaționale reduse; tulburări ale componentei expresive și impulsive a limbajului, tulburări emoționale și comportamentale” [150; 220].

Identificarea și tratarea tulburărilor de limbaj și comunicare prin mijloace pedagogice adecvate solicită cunoașterea și valorificarea principalelor *modele de clasificare*.

Modelul ca reper teoretic și metodologic oferă „o privire generală asupra tulburărilor de limbaj – cu grad diferit și proporții diferite” – care pot fi identificate la „*subiecții* cu intelect normal”, dar și la cei cu un handicap suplimentar, care creează probleme în procesul de integrare preșcolară, dar și comunitară (în familie etc.).

În acord cu cercetările consacrate, Emil Verza, Valentina Olărescu și Carolina Hațegan fixează următoarele *trei categorii de tulburări de limbaj*, considerate „fundamentale”, pe criterii de ordin anatomo-fiziologic, lingvistic, psihologic:

- 1) Tulburări de pronunție: *dislalia*, rinolalia, disartia;
- 2) Tulburări de ritm și fluentă: bâlbâiala, tahilalia, bradilalia;
- 3) Tulburări de voce: afonie, disfonie, fonastenie;
- 4) Tulburări de citire-scriere: alexie-dislexie, agrafie-disgrafie;
- 5) Tulburări complexe de limbaj: alalie, afazie;
- 6) Tulburări de dezvoltare a limbajului: mutism, întârziere în dezvoltarea generală a limbajului [124, p. 28].

Un *model de clasificare a tulburărilor de limbaj*, cu impact major în practica logopedică și pedagogică, este cel realizat în funcție de „*trei sindroame esențiale*” care se manifestă, la copii, în procesul de comunicare:

- 1) *Sindromul dismaturativ* - întârzieri în apariția și dezvoltarea limbajului; *dislalie de evoluție*, dislexia – disgrafia *de evoluție*; bâlbâială fiziologică;
- 2) *Sindroame ce afectează latura instrumentală periferică și centrală a limbajului*: disartria, *dislalia*, disritmia;
- 3) *Sindroame intrinseci ale limbajului și vorbirii* – cu efecte negative de natură organic-funcțională (vezi afazia, disfazia) [130].

Modelul analitic al tulburărilor de limbaj este elaborat în funcție de *problemele specifice* „ce țin de însușirea limbajului în mediile preșcolare și școlare”. Ei identifică în plan conceptual și fixează, la nivel metodologic, existența a cinci categorii de tulburări de limbaj, definite în termeni de deficiențe care pot fi sesizate și investigate în zona de referință care exprimă o anumită dinamică a relației dintre cauză și efect:

- 1) *Tulburările fonologice* - sunetele nu sunt rostite în conformitate cu regulile lingvistice

afirmate în procesul de comunicare.

2) *Tulburările morfologice* - deficiențe în „construcția formei, numărului, genului, cazului, modului, timpului etc. cuvintelor”.

3) *Tulburările sintactice* - prezente atunci când copilul nu respectă regulile de codificare a mesajelor verbale, nu asigură ordinea corectă a cuvintelor în propoziții și fraze, ceea ce duce de destrutturarea acestora.

4) *Tulburările semantice* - obiectivate psihologic, cu impact pedagogic negativ, la nivelul semnificației acordată cuvintelor în diferite propoziții și fraze.

5) *Tulburările pragmatice* - exprimate prin: discordanțe între comunicarea verbală – nonverbală; dificultăți în utilizarea limbajului la nivel general și special [124, p. 28].

Modelul analitic al tulburărilor de limbaj și voce este elaborat în funcție de două mari categorii, cu particularități și simptomatologie specifice și direcții de diagnostic diferențiat:

1) Tulburările rinolalice: rinolalia deschisă – forme și intervenție (etapa preoperatorie și postoperatorie), rinolalia închisă – forme și intervenție (etapa preoperatorie și postoperatorie); rinolalia mixtă – demers de intervenție;

2) Tulburările dizartice – vorbire neclară confuză, disritmică, disfonică, cu rezonanță nazală, monotonă” [90].

Modelul de clasificare elaborat din perspectivă gradului de dezvoltare a limbajului permite identificarea sau prevenirea unor disfuncționalități care pot să apară sau să persiste la nivel de: 1) *Limbaj întârziat (din cauze patologice)*; 2) *Limbaj întârziat (din cauze nepatologice, de ordin social, pedagogic etc.)*; 3) *Limbaj care se manifestă prin sindroame care pot fi explicate prin tendința de „întrerupere a dezvoltării limbajului”*; 4) *Limbaj calitativ diferit de limbajul normal* [116].

În cercetarea noastră operațională vom avea în vedere tulburări de limbaj care apar la copiii preșcolari cu dezvoltare tipică, „o categorie specifică de tulburări de pronunție cu un caracter tranzitiv”. Opțiunea noastră pleacă de la faptul că la vârsta psihologică a preșcolarului, *dislalia* este relativ frecventă, inclusiv în mediul educațional preșcolar. Se manifestă prin „tulburări la nivelul laturii fonologice a limbajului”, evidente „în planul articulării sunetelor vorbirii ca urmare a deficitelor de procesare fonologică”, dar și a deficitelor motorii „de mobilizare și coordonare corectă a componentelor aparatului fonoarticular”. Nu trebuie neglijate, însă, deficitel pe care dislalia le poate genera sau întreține „la nivelul gradului de inteligibilitate a vorbirii” [ibid.].

În plan pedagogic, apreciem că este foarte important să semnalăm că „în contextul *dislaliei* nu

apar tulburări la nivelul celorlalte laturi ale limbajului” – latura *lexico-semantică*, *morfo-sintactică* și *pragmatică*. Mai mult decât atât, *dislalia*, ca tulburare a *sunetelor* sau a *fonemelor*, „excluză dizabilitatea intelectuală, tulburările neurologice, dizabilitatea auditivă sau alte afecțiuni medicale” [92].

Analiza dislaliei din perspectiva *pedagogică* pe care o creează *dezvoltarea inteligenței emoționale* la vârsta *psihologică a preșcolarului* implică: 1) Stabilirea corectă a *diagnosticului*; 2) Definirea principalelor forme de tulburări de pronunție care se încadrează în *categoria diagnostică*, proprie *dislaliei*; 3) Evidențierea factorilor de risc și a cauzelor care generează și întrețin „tulburările dislalice”; 4) Clasificarea principalelor *tipuri de tulburări dislalice*, pe baza unor criterii semnificative din punct de vedere psihologic, logopedic, anatomo-fiziologic și pedagogic, [ibid.].

1. Stabilirea corectă a *diagnosticului diferențial* implică raportarea doar la „deficite” care apar pe moment la nivelul laturii *fonetico-fonologice* a limbajului, *nu* la nivelul laturii morfo-sintactice, lexico-semantică sau pragmatice. Mai mult decât atât, *dislalia diagnosticată* corect trebuie delimitată complet de orice tulburare de pronunție generată de întârzieri în dezvoltarea limbajului sau de existența unor forme de *dizabilitate intelectuală* sau *neuromotorie*.

Diagnosticul corect presupune o examinare complexă, *psihologică* (pentru a evalua toate funcțiile și capacitățile psihologice cognitive și noncognitive), *medicală* (pentru a evalua starea neurologică și a elimina posibilitatea existenței unor afecțiuni medicale sau leziuni neurologice) și mai ales *pedagogică*, pentru a elimina cauzele care pot amplifica *dislalia* ca tulburare a limbajului, dependente de întârzierile semnalate în procesul de dezvoltare generală, cognitivă, dar și noncognitivă, aflate în legătură cu gradul de antrenare a inteligenței emoționale a copilului aflat la vârsta psihologică preșcolară.

2. Definirea principalelor *forme de tulburări de pronunție* care se încadrează în *categoria diagnostică*, proprie *dislaliei*:

A. *Distorsiunea*. Se manifestă prin alterarea sunetului, în cauză, articularea lui în *neconcordanță* cu caracteristicile lui: a) *articulatorii de clasă* (vocalele anterioare, vocalele centrale; consoanele explozive, consoanele fricative) sau *supraclasă* (categoria sunetelor vocalice sau consonantice); b) *coarticulatorii* (legate de sunetele din vecinătate).

B. *Omișiunea*. Se manifestă prin „excluderea sunetului în cauză de la nivelul cuvântului” – de exemplu cuvântul *rață*, dobândește o altă semnificație prin omiterea primului sunet (r); cuvântul „*rață*” devine astfel „*ață*”.

C. *Substituirea*. Se manifestă ca tulburare de pronunție în cadrul căreia în locul „sunetului-țintă” este folosit un alt sunet apropiat – vezi înlocuirea sunetului *p* cu *b* care generează sensuri diferite ale cuvântului (de la *poală* la *boală*); o astfel de formă de *dislalie*, care implică înlocuirea sunetelor – oricare ar fi acestea – este denumită prin formula „*paradislalie*” [ibid.].

O analiză aparte este cea realizată în funcție de distorsiunea realizată la nivelul vocalelor sau a consoanelor. Sunt prezentate, astfel, două subcategorii care definesc la nivel specific: dislalia vocalelor și dislalia consoanelor (*b* – betacism și parabetacism; *p* – pitacism și parapitacism; *d* – deltacism și paradeltacism; *v* – vitacism și paravitacism; *r* – rotacism și pararotacism etc.) [197].

3. Evidențierea factorilor de risc și a cauzelor care generează și întrețin „tulburările dislalice” permite anticiparea soluțiilor pedagogice optime care trebuie adoptate în mediul comunitar al grădiniței, dar și al familiei, cu valorificarea resurselor noncognitive care marchează *inteligenta emoțională a copilului*.

Literatura de specialitate analizează două categorii de factori, de natură organică și de natură funcțională [92].

Factorii de natură organică pot fi identificați la nivel de *componentă motorie* și de *componentă senzorială a limbajului*. În perspectiva elaborării unei terapii logopedice, fundamentate pedagogic și psihologic, este necesar să identificăm și să analizăm din perspectivă *logopedică, psihologică și pedagogică*:

1) *Malformațiile care marchează componenta motorie a limbajului* apar la nivel de limbă, dinți, maxilar inferior, cavitate nazală etc., exprimate în diferite forme:

- a) *limba* este mai mare (*macroglosie*) sau mai mică (*microglosie*);
- b) *frenul lingual* este mai scurt ceea ce împiedică mișcările normale ale limbii (*anchiloglosie*);
- c) *maxilarul inferior* mai proeminent în raport cu *maxilarul superior* ceea ce împiedică realizarea unei *ocluzii bucale corecte* (*progenie*);
- d) *maxilarul superior* mai proeminent în raport cu *maxilarul inferior* (*prognatism*);
- e) *maxilarele* sunt mai reduse ca dimensiune și mai slab dezvoltate (*dicrognatie*) sau mai mari ca dimensiune (*macrognatie*);
- f) *maxilarul inferior* sau *superior* este retras înspre cavitatea bucală (*retrognatie*);
- g) *dinții superiori* sunt proeminenți (mai ales atunci când copiii sug degetul); *dinții* sunt *implantați defectuos*;
- h) *palatul dur, valul palatin, rebordul alveolar superior și baza superioară* despicate unilateral

total sau parțial („buza de iepure”);

i) *bolta palatină* este ogivală („gura de lup”).

2) *Malformațiile care marchează componenta senzorială a limbajului* la nivelul componentelor periferice ale analizatorului auditiv: a) urechea externă; b) urechea medie.

Factorii de natură funcțională pot fi identificați, de asemenea, la nivelul celor două componente ale limbajului – *motorie și senzorială*. Această categorie de factori presupun: a) tonus muscular slab, coordonare musculară imprecisă; b) abilități deficitare în zona procesării auditive (auz fonematic deficitar, conștiința fonologică deficitară etc.).

Analiza acestor două categorii de factori, de natură organică sau funcțională, permite identificarea unor *cauze fiziologice* evidente pe fondul evoluției stadiale a limbajului, la vârsta *antepreșcolară și preșcolară*. *Tulburările dislalice* sunt dependente, astfel, de dezvoltarea generală a copilului *antepreșcolar și preșcolar*.

Din perspectiva *pedagogică*, trebuie să semnalăm faptul că în raport de anumite *cauze fiziologice* în „intervalul 6 luni – 5 ani, componenta fonologică a limbajului se află în dezvoltare”. Ca urmare, perioada între 6 luni – 5 ani „este perioada de achiziționare a deprinderilor de articulare, de pronunție, ceea ce înseamnă că *tulburările de pronunție, din acest interval de timp sunt nepatologice* [92].

Perioada preșcolarității confirmă faptul că *procesul de structurare a aptitudinilor sau abilităților lingvistice articulatorii* evoluează între un stadiu permisiv, desfășurat pe parcursul a 4 ani (de la emiterea primelor sunete și cuvinte până la vârsta de 5 ani) la un stadiu ulterior care solicită abordarea de timpuriu a tulburărilor de limbaj (și de comunicare eficientă) prin mijloace specifice realizate de *logoped*, ca specialist în terapia limbajului, în colaborare cu familia, și cu profesorul pentru învățământul preșcolar. La acest nivel intervențiile logopedice trebuie susținute *pedagogic* prin: a) *observarea/monitorizarea/cunoașterea* extinsă și aprofundată a fiecărui copil (din punct de vedere psihologic, cu raportare la resursele cognitive și socio-afective ale preșcolarului); b) *soluționarea* situațiilor în care anumite *deficite articulatorii* întrețin tendința de inadaptare la mediul educațional specific preșcolarului, existent în familie și în grădiniță; c) *identificarea* unor cauze și situații speciale în care *deficitele lingvistice articulatorii* sunt generate sau/și întreținute de anumite *tulburări comportamentale* exprimate în diferite forme și *modalități emoționale* care inhibă dezvoltarea normală a limbajului; d) *abordarea terapeutică timpurie* a unor *deficite lingvistice articulatorii* identificate și diagnosticate corect, cu rigoare logopedică și psihologică, în perspectiva

adoptării unor decizii cu impact *formativ* eficient pe termen scurt, dar și mediu și lung; e) *eliminarea* oricărei tendințe de fixare a *tulburărilor dislalice* de moment, care întreține riscul major al transformării lor în tulburări de limbaj și gândire cu *caracter patologic*.

În concluzie, în *pedagogia învățământului preșcolar*, obiectivul general al profesorului pentru *învățământul preșcolar* este următorul: „*tulburarea dislalică fiziologică să nu devină una patologică*”.

Îndeplinirea sa presupune: 1) *Intervenția timpurie* eficientă realizată după un diagnostic corect; 2) *Colaborarea permanentă*, în condiții de parteneriat pedagogic, validat instituțional la nivel de sistem și de proces de învățământ, cu *logopedul* și cu *familia* preșcolarului; 3) *Eliminarea unor cauze speciale* care provoacă și întrețin riscurile spre evoluția patologică a tulburărilor *dislalice*, *cauze speciale* generate de: a) mediul socio-cultural deficitar la nivel comunitar (familie, comunitate educațională locală) etc.; b) imitarea unor modele negative de vorbire, a unor persoane din familie sau din comunitatea educațională locală; c) tolerarea sau chiar încurajarea vorbirii deficitare a copilului din motive de ignoranță sau de amuzament inconștient; d) bilingvismul sau plurilingvismul care apare în cazul copiilor din familii care au locuit o perioadă de timp în străinătate; e) lipsa unei colaborări eficiente în profesorul pentru învățământul primar – logopedul școlar – familia preșcolarului – alți reprezentanți ai comunității educaționale locale.

Sub aspect *pedagogic* este important să subliniem faptul că *dislalia propriu-zisă*, dacă este identificată și tratată corect, cu valorificarea optimă a tuturor resurselor cognitive și noncognitive (socio-afective) ale copilului preșcolar, „exclue dizabilitatea intelectuală, tulburările emoționale și comportamentale, tulburările din spectrul autist etc” [92].

Pe de altă parte, trebuie să subliniem faptul că dezvoltarea IE la preșcolarii cu TL situate în zona dislaliei, depinde de modul complex în care este realizată evaluarea psihologică și pedagogică bazată pe o muncă de echipă interdisciplinară.

1.3. Concluzii Capitolul 1

În baza cercetărilor efectuate în *Capitolul 1*, au fost evidențiate următoarele concluzii esențiale:

1. *Inteligența* este un concept complex format din componente generale și multidimensionale esențiale pentru rezolvarea problemelor. Teorii precum cele bifactoriale, multifactoriale și ale inteligențelor multiple oferă perspective variate. IE un aspect non-cognitiv al inteligenței, evidențiază

auto-cunoașterea, auto-motivarea, auto-reglarea și abilitățile sociale, reflectând relația dintre componentele cognitive și non-cognitive, precum și legătura dintre aspectele emoționale și sociale.

2. *Modelele teoretice* subliniază diferențele și interacțiunile dintre IE și CE. IE, care combină elemente cognitive și emoționale, se referă la abilitatea de a percepe și înțelege emoțiile. CE, așa cum le definesc D.Goleman, sunt abilități practice dezvoltate pe baza IE prin experiențe sociale timpurii și influențează succesul în relații sociale. În educație, IE este folosită pentru a dezvolta CE prin practică, permițând aplicarea abilităților emoționale cognitive.

3. *Competențele emoționale*, dezvoltate prin cunoștințe și deprinderi, se împart în *generale* și *speciale* și sunt cruciale pentru adaptarea preșcolarilor la sarcini socio-educative. IE implică autoevaluare, dar la copiii mici, fără un limbaj dezvoltat, evaluarea este provocatoare, în special la cei cu TL. Evaluarea CE în această etapă este importantă pentru a oferi date valoroase educatorilor și părinților, facilitând intervenții pedagogice și sprijinind dezvoltarea socio-emoțională și adaptarea școlară.

4. *Conform modelelor* precum cel al lui Reuven Bar-On, IE este un set de abilități emoționale și sociale importante pentru gestionarea emoțiilor în relații. La preșcolari, abilități precum reglarea și etichetarea emoțională sunt esențiale pentru CS și acceptarea de către colegi. Modelele de IE, inclusiv cel al lui D. Goleman, subliniază o abordare holistică, integrând abilități sociale și managementul relațiilor. Acesta afirmă că IE nu este genetică și începe să se dezvolte din copilărie, prin controlul emoțiilor. Perioada preșcolară este crucială pentru influențele emoționale asupra stării socio-afective a copilului. Dezvoltarea IE necesită un mediu potrivit pentru efecte pozitive semnificative.

5. Tranziția preșcolarilor de la *cunoașterea empirică la cea logică* este susținută de dezvoltarea limbajului, care sprijină formarea reprezentărilor și experiențelor intuitive. Inteligența emoțională este crucială pentru dezvoltarea psihologică la această vârstă, promovând dezvoltarea limbajului în contexte sociale. Între 5-7 ani, TL pot afecta inteligența verbală și comportamentul emoțional, limitând interacțiunile sociale și dezvoltarea psihologică. Aceste tulburări necesită intervenții integrate, care să abordeze atât dezvoltarea limbajului, cât și stimularea competențelor emoționale, pentru a sprijini autoreglarea și gestionarea emoțiilor.

2. NIVELUL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

2.1. Designul studiului experimental de constatare

Fundamentul conceptual al *cercetării constatare* se axează pe premisa că fiecare copil traversează etapele de dezvoltare și maturizare într-un ritm individual. Această premisă este susținută de lucrările unor autori renumiți din diverse perioade, printre care se numără:

Jean Piaget (1896-1981)- Deși a fost centrat pe etapele de dezvoltare cognitivă, a recunoscut că dezvoltarea cogniției influențează modul în care copiii înțeleg și gestionează emoțiile. Capacitatea de a empatiza și de a înțelege perspectivele altora se dezvoltă în paralel cu creșterea cognitivă.

Lev Vygotsky (1896-1934) - A subliniat rolul interacțiunilor sociale în dezvoltare, care sunt esențiale pentru inteligența emoțională. Comunicarea și colaborarea cu alții ajută la dezvoltarea empatiei și a abilităților sociale, componente cheie ale IE.

Maria Montessori (1870-1952) - Metoda Montessori încurajează auto-reglarea și învățarea colaborativă, ambele fiind importante pentru dezvoltarea IE. Copiii învață să-și gestioneze emoțiile și să colaboreze cu alții într-un mediu structurat.

Erik Erikson (1902-1994) - Etapele lui de dezvoltare psihosocială includ crize emoționale și sociale care trebuie rezolvate pentru o dezvoltare sănătoasă. De exemplu, depășirea crizei de încredere vs. neîncredere sau autonomie vs. îndoială stă la baza unor elemente fundamentale ale IE cum sunt încrederea și independența emoțională.

John Bowlby (1907-1990) - Teoria atașamentului a lui Bowlby subliniază importanța primelor legături emoționale asupra dezvoltării emoționale și sociale. Atașamente sigure conduc la o mai bună capacitate de a înțelege și gestiona emoțiile proprii și ale altora.

Albert Bandura (n. 1925) - Teoria învățării sociale sugerează că observarea și modelarea comportamentelor altor persoane contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale. Capacitatea de a învăța prin observație este vitală pentru dezvoltarea IE.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) - Modelul ecologic evidențiază complexitatea mediilor de dezvoltare ale unui copil. Interacțiunile cu diversele ecosisteme, precum familie, școală și comunitate, influențează dezvoltarea emoțională și abilitățile de a construi relații sănătoase.

Fiecare dintre autori, deși poate nu au abordat direct conceptul modern de inteligență emoțională, au furnizat un context teoretic esențial pentru integrarea înțelegerii emoționale și sociale

ca părți fundamentale ale dezvoltării umane. În acest sens, inteligența emoțională poate fi văzută ca o sinteză a multor aspecte dezvoltate în teoriile lor.

Generalizând studiile acestor savanți cu referire la *inteligența emoțională*, observăm că aceasta presupune un set de *abilități* și *competențe emoționale* și *sociale*. Modele clasice, precum cele dezvoltate de Reuven Bar-On, Daniel Goleman și testul MSCEIT, definesc IE ca un ansamblu de *competențe interconectate*, ce permit înțelegerea emoțiilor proprii și adaptarea eficientă într-un context relațional [10; 11].

La nivel preșcolar, *competențele emoționale* se manifestă și capătă sens numai în context social. Aceste modele includ explicit abilitățile sociale și managementul relațiilor ca ramuri ale inteligenței emoționale, subliniind conexiunea dintre dimensiunea emoțională și cea socială. Integrarea unei perspective emoționale și sociale în evaluare este esențială. Inteligența emoțională funcționează ca un construct integrator între potențialul emoțional și cel relațional, făcând necesară evaluarea ambelor componente (modelul teoriei dezvoltării emoționale cunoscut sub numele de Affective Social Competence (ASC) a fost dezvoltat de Marion F. Halberstadt).

Astfel, abordarea integrată a inteligenței emoționale, competenței emoționale și competenței sociale (IE–CE–CS) este susținută științific.

Această abordare oferă o validitate sporită și rezultate predicționale mai solide pentru performanța academică și relațiile pozitive, permițând intervenții eficiente și prevenirea problemelor comportamentale.

La vârsta preșcolară, este recomandabil să ne concentrăm pe *evaluarea competenței emoționale*, deoarece aceasta reflectă fidel abilitățile emoționale actuale. Există instrumente fiabile adaptate și validate pentru mediul preșcolar, care măsoară concret, responsabil și util competențele emoționale în intervenții psihopedagogice.

Evaluarea CE oferă date utile educatorilor și părinților pentru intervenții concrete, contribuind la dezvoltarea socială și adaptarea școlară a copilului, cu implicații imediate în intervențiile educaționale, co-reglare și strategii.

În acord cu *scopul general* și *obiectivele specifice cercetării*, am selectat metode de cercetare eficiente, integrabile în strategii adaptative compensatorii, necesare pentru a obține date relevante pedagogic, psihologic și social: chestionare online pentru părinți și educatori, screening-ul competențelor emoționale și sociale varianta pentru părinți și educatori, test de emoții aplicat preșcolarilor.

Designul cercetării a determinat selectarea unui *eșantion semnificativ* care: a) oferă o perspectivă comprehensivă asupra subiectului studiat; b) include grupurile reprezentative.

În conceperea acestei cercetări s-a optat pentru *un studiu quasi-experimental*. Alegerea a fost motivată de faptul că *randomizarea* completă a participanților nu a fost posibilă, din motive obiective. În experimentele obișnuite, participanții sunt alocați aleatoriu în grupuri adecvate pentru a controla variabilele externe. Într-un studiu *quasi-experimental*, o astfel de alocare nu este posibilă deoarece grupurile sunt formate deja conform unor caracteristici preexistente.

Acest *tip de design* permite cercetătorilor să studieze efectele intervențiilor și să facă comparații între grupuri, menținând în același timp un anumit grad de control asupra variabilelor. În cadrul educației și al intervențiilor pentru copii, nu este întotdeauna posibil să alocăm aleatoriu participanții la grupuri de intervenție și control. Deși nu oferă același nivel de control ca un experiment randomizat, un studiu *quasi-experimental* poate furniza informații utile și relevante în condiții reale.

Ipoteză de lucru: *Tulburările de limbaj au un efect negativ asupra dezvoltării inteligenței emoționale la copii, generând dificultăți interdependente care se interconectează reciproc. Aceste dificultăți contribuie la dezvoltarea strategiilor adaptative compensatorii, esențiale pentru o integrare eficientă în mediu, mai ales în situații critice.*

Eșantionul studiului. Eșantionul utilizat în această cercetare a fost format dintr-un total de 404 participanți, structura acestuia fiind următoarea:

- ***Preșcolari cu tulburări de limbaj:*** Au participat 34 de copii cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani, diagnosticați cu dislalie (monomorfă și polimorfă). Preșcolarii au fost selectați din trei grădinițe publice de pe raza localității Valu lui Traian, jud. Constanța, asigurând astfel o reprezentativitate adecvată.
- ***Preșcolari fără tulburări de limbaj:*** Un grup comparabil a inclus 34 de copii fără tulburări de limbaj, care au fost utilizați pentru a evalua diferențele în dezvoltarea inteligenței emoționale între cele două categorii.
- ***Cadre didactice:*** Au fost implicate 100 de cadre didactice, inclusiv educatorii care lucrează cu grupurile de preșcolari, mai sus amintiți, asigurându-se astfel o diversitate de perspective și experiențe. Aceste cadre didactice au fost selectate pe baza experienței lor în lucrul cu copii cu tulburări de limbaj, dar și cu copii tipici.
- ***Părinți:*** Studiul a inclus 236 de părinți, printre care și părinții copiilor din grupul experimental (copiii cu tulburări de limbaj). Chestionarele administrate părinților s-au concentrat pe

observările lor legate de dezvoltarea emoțională și comunicativă a copiilor, precum și pe strategiile implementate acasă pentru a sprijini această dezvoltare.

Proceduri etice. În respectarea standardelor etice de cercetare, am implementat următoarele măsuri:

Consimțământ informațional: Fiecare părinte a fost informat detaliat despre scopul, metoda și durata studiului și a fost solicitat consimțământul lor pentru participarea copiilor lor. Documentele de consimțământ au fost distribuite și explicate personal, asigurându-ne că toți participanții au înțeles implicațiile participării. Toate datele colectate au fost protejate și anonimizate, accesibile doar echipei de cercetare, pentru a asigura confidențialitatea identității participanților

Evaluarea riscurilor: Am evaluat toate riscurile asociate participării la studiu și am implementat măsuri de protecție pentru a minimiza orice impact negativ asupra participanților. Colaborarea cu specialiști în educație și psihologie a fost esențială pentru a adapta intervențiile la nevoile specifice ale copiilor.

În plan metodologic, fiecare grup a fost selectat pentru a răspunde întrebărilor de cercetare din perspective diferite și pentru a contribui la o înțelegere holistică a fenomenului investigat.

Modalitatea de constituire a eșantionului cercetării.

La prima etapă am determinat baza instituțională a cercetării: selectarea instituției preșcolare și screening-ul populației subiecților studiului, alcătuirea grupului experimental (GE) și grupului de control (GC)

Eșantionul copiilor de vârsta preșcolară a fost selectat din copii de vârsta 5-7 ani care frecventează instituții preșcolare din localitatea Valu lui Traian, județul Constanța.

Copii au fost evaluați de serviciul logopedic (tabelul 2.1), realizat în cadrul studiului experimental, care a determinat următoarele rezultate:

Tabelul 2.1. Screeningul copiilor din instituții preșcolare - Valu lui Traian, Județul Constanța

Instituția preșcolară	Nr. de cei evaluați	Nr. copiilor cu tulburări de limbaj	%	Diagnoza stabilită
Grădinița cu Program Prelungit Nr 1 Valu lui Traian	180	33	18,33%	Dislalie – 28 disartria (ușoară – 1) ; alte forme de tulburări de limbaj - 4
Grădinița Comunitară Universul Copiilor Valu lui Traian	80	17	21,25%	Dislalie - 9 alte forme de tulburări de limbaj - 8
Grădinița cu Program Prelungit Nr 3 Valu lui Traian	100	20	20,00%	Dislalie - 14 alte forme de tulburări de limbaj - 6

În cercetarea noastră operațională vom avea în vedere *tulburări de limbaj* care apar la copiii preșcolari cu dezvoltare tipică, „o categorie specifică de tulburări de pronunție cu un caracter tranzitiv”. Opțiunea noastră pleacă de la faptul că, la vârsta psihologică a preșcolarului, *dislalia* este relativ frecventă, inclusiv în mediul educațional preșcolar. Se manifestă prin „tulburări la nivelul laturii fonologice a limbajului”, evidente „în planul articulării sunetelor vorbirii ca urmare a deficitelor de procesare fonologică”, dar și a deficitelor motorii „de mobilizare și coordonare corectă a componentelor aparatului fonoarticular”. Nu trebuie neglijate, însă, deficitale pe care dislalia le poate genera sau întreține „la nivelul gradului de inteligibilitate a vorbirii” [116].

În plan pedagogic, apreciem că este foarte important să semnalăm că „în contextul dislaliei nu apar tulburări la nivelul celorlalte laturi ale limbajului” – latura lexico-semantică, morfo-sintactică și pragmatică. Mai mult decât atât, *dislalia*, ca tulburare a sunetelor sau a fonemelor, „excluză dizabilitatea intelectuală, tulburările neurologice, dizabilitatea auditivă sau alte afecțiuni medicale” [124].

Analiza dislaliei din perspectiva pedagogică pe care o creează dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta psihologică a preșcolarului implică: 1) Stabilirea corectă a diagnosticului; 2) Definirea principalelor forme de tulburări de pronunție care se încadrează în categoria diagnostică, proprie dislaliei; 3) Evidențierea factorilor de risc și a cauzelor care generează și întrețin „tulburările dislalice”; 4) Clasificarea principalelor tipuri de tulburări dislalice, pe baza unor criterii semnificative din punct de vedere psihologic, logopedic, anatomo-fiziologic și pedagogic [125].

Pentru evaluarea limbajului s-au folosit, în cadrul cercetării, următoarele probe: probă pentru examinarea vorbirii independente (Sursa: „Evaluarea în actul educațional - terapeutic”, Elena Vlad, Ed. Prohumanitate, 1999, Anexa 1); probă pentru examinarea vorbirii reflectate (Sursa: „Evaluarea în actul educațional - terapeutic”, Elena Vlad, Ed. Prohumanitate, 1999, Anexa 2); proba pentru determinarea vârstei psihologice a limbajului (adaptare după Alice Descoeudres), Sursa: E. Vrăsmaș, C. Stănică – „Terapia tulburărilor de limbaj”, Anexa 3)

Cercetarea s-a desfășurat în anul școlar 2023-2024, în cadrul Grădiniței cu Program Prelungit Nr. 1 Valu lui Traian.

La experiment au participat 68 de preșcolari cu vârste între 5 și 6/7 ani, împărțiți în două subgrupuri. Din acești preșcolari, 34 aveau *tulburări de limbaj*, dar nu beneficiau de servicii logopedice, fie pentru că diagnosticul fusese stabilit recent, fie pentru că erau în așteptarea accesului la terapia logopedică. Alegerea dimensiunii eșantionului a fost făcută pentru a maximiza validitatea

internă a studiului și pentru a asigura validitatea externă, astfel încât rezultatele să fie generalizabile la o populație mai largă de preșcolari cu tulburări de limbaj. Dimensiunea eșantionului a fost ajustată ținând cont de resursele disponibile, inclusiv timpul necesar, personalul disponibil și capacitatea cercetătorului de a administra intervenția eficient și responsabil. Cele două grupuri de preșcolari sunt organizate pentru realizarea unei analize comparative: a) *grupul experimental*: preșcolarii cu tulburări de limbaj (în continuare GE); b) *grupul de control*: preșcolari cu dezvoltare tipică (în continuare GC).

În *plan normativ*, sunt promovate și valorificate următoarele *criterii*: a) **Incluziune a copiilor în grupe**: vârsta cuprinsă între 5-6/7 ani, diagnostic oficial de tulburare de limbaj pentru grupul experimental (denumit în continuare GE: tulburări de limbaj) și confirmarea absenței dificultăților de limbaj pentru grupul de control și dezvoltare tipică (denumit în continuare GC); b) **Excludere a respondenților**: preșcolari cu alte tulburări de dezvoltare semnificative (de exemplu, tulburări din spectrul autist - TSA sau tulburări cognitive severe) și preșcolari cu probleme vizuale sau auditive care ar putea afecta participarea la test.

Cei 34 de copii din GE (26 băieți și 8 fete) au fost selectați dintr-un total de 51 de preșcolari care aveau diagnostic confirmat de tulburare de limbaj (dislalie) de către un specialist. În procesul de selecție a eșantionului experimental, am observat că majoritatea copiilor diagnosticați cu tulburări de limbaj erau băieți, o situație care reflectă tendințele observate în practică și validate în literatura de specialitate.

Studiile anterioare, cum ar fi cel realizat de Smith și colab. (2010), au demonstrat că băieții sunt de două ori mai predispuși să fie diagnosticați cu tulburări de limbaj comparativ cu fetele. Această tendință este susținută și de datele epidemiologice publicate de American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Deși *distribuția de gen* nu este echilibrată în GE, tendința reflectă *distribuția reală* a tulburării de limbaj în populația generală. Totuși, recunoaștem că această diferență marchează existența unei anumite limite a studiului nostru, generată, însă, din motive de ordin obiectiv.

Participanții pentru *grupul de control (GC)*, în număr de 34, au fost selectați din aceeași populație de preșcolari cu dezvoltarea tipică. Distribuția de gen reflectă caracteristicile acestei populații. În acest context s-a constatat că numărul de fete disponibile și eligibile pentru a fi incluse în grupul de control a fost mai mare. Procedura de selecție a eșantionului pentru grupul de control a fost realizată în mod aleatoriu, iar *distribuția de gen* (23 fete și 11 băieți) reflectă situația reală a preșcolarilor din populația studiată fără tulburări de limbaj. Și în acest caz recunoaștem faptul că acest

dezechilibru de gen poate constitui o limită a studiului nostru, chiar dacă ea corespunde abordării „ecologice” utilizate în construcția eșantionului experimental (tabelul 2.2).

Tabelul 2.2. Distribuția eșantioanelor

Eșantion copii	Pretestare	Constatare	Formare	Control
Copii	51cu TL	34 GE	34	34
Copii	309 cu DT	34 GC	0	34
Educatori	100		20	
Părinți	236		34	

Eșantionul educatorilor și al părinților a fost alcătuit din persoane care au răspuns la apel, au confirmat experiența în domeniu și au acceptat să participe la studiul propus. Eșantionul adulților participanți la acest studiu experimental a inclus 100 de *cadre didactice* din instituțiile preșcolare și 236 de *părinți*, fie ai copiilor cu tulburări de limbaj (TL), fie care au experiență în educația copiilor cu TL (tabelul 2.2.).

Educatorii au fost clasificați pe baza experienței profesionale în următoarele categorii: cei cu o experiență de maximum 5 ani, cei cu o experiență cuprinsă între 5 și 10 ani și cei cu o experiență de peste 10 ani.

Scopul experimentului de constatare: identificarea și analiza impactului tulburării de limbaj asupra dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolari, necesare pentru a înțelege mai bine nevoile acestora și de a dezvolta intervenții eficiente pentru a sprijini dezvoltarea lor optimă.

Obiectivele experimentului de constatare: Evaluarea nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj și dezvoltarea tipică; Identificarea dificultăților specifice întâmpinate de preșcolarii cu tulburări de limbaj; Analiza factorilor care influențează dezvoltarea inteligenței emoționale; Formularea concluziilor pentru promovarea unor intervenții și strategii de ameliorare adecvate situației.

Ipoteza experimentului de constatare: preșcolarii cu tulburări de limbaj prezintă diferențe semnificative în dezvoltarea emoțională și socială, comparativ cu preșcolarii fără tulburări de limbaj.

Ipoteze de lucru/operaționale:

1. Preșcolarii cu tulburări de limbaj vor avea competențe emoționale (CE) și competențe sociale (CS) mai scăzute comparativ cu cei fără tulburări de limbaj.
2. Există o corelație pozitivă între competențele emoționale și cele sociale în ambele grupuri, dar aceasta poate fi mai slabă la preșcolarii cu tulburări de limbaj.

2.1.1 Instrumente de măsurare

Pentru a realiza o evaluare cuprinzătoare și obiectivă a competențelor și nevoilor la nivelul eșantionului alcătuit din părinți, cadre didactice și preșcolari, s-au aplicat diverse metode de cercetare.

În tabelul 2.3 sunt enumerate instrumentele de evaluare folosite în acest studiu, oferind o privire de ansamblu asupra metodologiilor folosite pentru colectarea datelor relevante. Aceste instrumente au fost selectate în funcție de relevanța și eficacitatea lor în măsurarea aspectelor esențiale ale dezvoltării socio-emoționale și comunicative ale preșcolarilor, precum și pentru a capta perspectivele și experiențele adulților implicați în educația acestora.

Tabelul 2.3. Instrumente de evaluare

Eșantion experimental	Instrumente de evaluare	Nr.
Educatori	<i>screening-ul competențelor emoționale – forma pentru educatori - SCE-E 5/7 ani, 18 itemi</i>	68
	<i>screening-ul competențelor sociale – forma pentru educatori – SCS-E 5/7 ani, 24 itemi</i>	68
	<i>chestionar online pentru cadre didactice.</i>	100
Părinți	<i>screening-ul competențelor emoționale – forma pentru părinți – SCE-P 5/7 ani 16 itemi</i>	68
	<i>screening-ul competențelor sociale – forma pentru părinți - SCS-P 5/7 ani, 22 itemi</i>	68
	<i>chestionar online pentru părinții</i>	236
Preșcolari (5-6/7 ani)	<i>Test pentru recunoașterea emoțiilor de bază (testul după Paul Ekman)</i>	68

Pentru evaluarea nivelului dezvoltării IE la preșcolari au fost aplicate următoarele instrumente: *screening-ul competențelor emoționale – forma pentru părinți – SCE-P 5/7 16 itemi* (Platforma pentru Evaluarea Dezvoltării copiilor de la 3 la 6/7 ani PED-a, anexa 4); *screening-ul competențelor emoționale – forma pentru educatori - SCE-E 5/7 18 itemi* (Platforma pentru Evaluarea Dezvoltării copiilor de la 3 la 6/7 ani PED-a, anexa 5); *screening-ul competențelor sociale – forma pentru părinți - SCS-P 5/7 ani 22 itemi* (Platforma pentru Evaluarea Dezvoltării copiilor de la 3-6/7 ani PED-a anexa 6); *screening-ul competențelor sociale – forma pentru educatori – SCS-E 5/7 ani 24 itemi* (Platforma pentru Evaluarea Dezvoltării copiilor de la 3-6/7 ani PED-a anexa 7); *Test pentru recunoașterea emoțiilor de bază (prelucrat după testul de Paul Ekman)* pentru preșcolarii grupului experimental și de control, anexa 8); *chestionare online pentru cadre didactice* privind dezvoltarea IE preșcolarii TL (anexa 9) ;*chestionare online pentru părinții* privind dezvoltarea IE la preșcolarii cu TL (anexa 10)

Descrierea instrumentelor selectate și aplicate

Pentru evaluarea dezvoltării socio-emoționale a preșcolarilor, am utilizat platforma Cognitrom. Aceasta include instrumentul PED-a, care evaluează abilitățile de interacțiune ale educatorilor. Evaluările efectuate prin Cognitrom sunt procesate electronic, generând rapoarte individuale detaliate. Sistemul calculează automat scorurile și sintetizează rezultatele într-un raport de evaluare codificat prin culori (verde, galben, roșu), reflectând severitatea problemelor. Instrumentele platformei sunt calibrate pentru populația din România și sunt normalizate pe grupe de vârstă și genuri.

Beneficiile utilizării platformei include: o abordare diversificată în evaluare și intervenție; posibilitatea de monitorizare pe termen lung a dezvoltării copiilor; identificarea aspectelor problematice pentru intervenții eficiente; sprijinirea deciziilor privind educația formală a copilului. *Limitări:* necesitatea familiarizării cu cercetările actuale; evaluarea se efectuează prin screening-uri completate de părinți și educatori, nu prin interacțiunea cu copilul.

1. Scale pentru evaluarea Competențelor Emoționale (CE) - instrumentul analizează abilitățile emoționale ale copiilor din perspectiva a trei aspecte: *înțelegerea emoțiilor*, *exprimarea emoțiilor* și *autoreglarea emoțională*. Sunt disponibile *două forme ale scalei*: una pentru educatori și alta pentru părinți. Utilizarea ambelor variante este recomandată pentru o evaluare mai completă a copilului, având în vedere că anumite abilități pot fi observate mai bine într-un mediu față de celălalt.

Scala este adaptată în funcție de vârsta copilului, având seturi separate pentru grupele de vârstă 3-4 ani, 4-5 ani și 5-7 ani, totalizând șase scale distincte. Fiecare întrebare este evaluată pe o scară de la 1 la 5, unde 1 înseamnă „rareori” și 5 „frecvent”, iar participanții aleg o singură opțiune pe baza observațiilor lor. De ex., scalele pentru screening-ul Competențelor Emoționale sunt elaborate: pentru părinți (SCE-P, 5-7 ani) - cuprinde 16 itemi care evaluează abilitățile emoționale ale copiilor acasă și în grădiniță, distribuiți pe trei dimensiuni: *înțelegerea emoțiilor*, *exprimarea emoțiilor* și *autoreglarea emoțională*; pentru educatori (SCE-E, 5-7 ani) - include 18 itemi care grupează aceleași trei dimensiuni, totodată, numărul pentru fiecare dimensiune diferă ușor față de varianta pentru părinți.

Interpretarea scorurilor: cod verde - competențe bine dezvoltate; cod galben - competențe mediu dezvoltate; cod roșu – competențe slab dezvoltate.

2. Scale pentru screening-ul Competențelor Sociale (CS) – abilitățile sociale sunt comportamente învățate care facilitează comunicarea eficientă cu alții. La copiii de vârstă preșcolară,

acestea influențează relațiile în mediul familial și școlar și sunt vitale pentru succesul școlar și adaptarea socială.

Evaluarea abilităților se bazează pe *trei aspecte: respectarea regulilor, interacțiunea socială și comportamentul prosocial*. Există *două variante de evaluare*: una pentru educatori și alta pentru părinți, necesare pentru o imagine completă a abilităților sociale ale copilului. Scorurile sunt date pe o scară de la 1 la 5.

Pentru *părinți (SCS-P, 5-7 ani)* scala cuprinde 22 de itemi care evaluează respectarea regulilor, relațiile sociale și comportamentul prosocial. Acești itemi ajută la determinarea gradului de adaptare socială a copilului în mediul școlar.

Pentru *educatori (SCS-E, 5-7 ani)* - include 24 de itemi repartizați pe aceleași trei dimensiuni. Acești itemi oferă o evaluare detaliată datorită complexității crescute a interacțiunilor sociale la vârsta de 5-7 ani. La această vârstă, copiii dezvoltă abilități sociale avansate și necesită mai puțină supervizare, interiorizând regulile și devenind capabili să interacționeze eficient. Participarea în jocuri și activități de grup le permite să devină lideri, să organizeze jocurile și să își dezvolte capacitățile de colaborare și comunicare complexă.

3. Testul recunoașterea emoțiilor de bază pentru preșcolari (după Paul Ekman)

Paul Ekman, un pionier în studiul emoțiilor și al expresiilor faciale, a identificat șase emoții de bază recunoscute universal: *Bucuria*: se manifestă printr-un zâmbet larg, ridicarea colțurilor gurii și strălucirea ochilor. Este asociată cu sentimente de plăcere și satisfacție. *Tristețea*: adesea exprimată prin coborârea colțurilor gurii, pleoapele căzute și sprâncenele trase în sus și spre interior, reflectă sentimente de pierdere sau dezamăgire. *Furia*: se caracterizează prin sprâncenele coborâte și apropiate, ochii îngustați și buzele strânse și poate indica frustrare și ostilitate. *Surpriza*: exprimată prin ridicarea sprâncenelor, ochii larg deschiși și gura deschisă, apare ca răspuns la evenimente neașteptate și facilitează pregătirea pentru răspunsul la stimuli neașteptați, mărinț atenția și pregătind individul pentru o acțiune rapidă. *Frica*: se manifestă prin ridicarea sprâncenelor, deschiderea largă a ochilor și gura ușor deschisă, adesea cu buza inferioară tensionată, ca reacție la percepția unui pericol sau amenințare. Este esențială pentru supraviețuire, declanșând reacții de fugă sau luptă în fața pericolelor percepute. *Dezgustul*: este recunoscut prin ridicarea buzei superioare, riduri în jurul nasului și sprâncenele coborâte și reflectă aversiunea sau repulsia față de ceva perceput ca fiind neplăcut.

Paul Ekman a demonstrat că aceste emoții sunt însoțite de expresii faciale distincte care sunt recunoscute universal, indiferent de cultură sau mediul din care provine o persoană. Acest lucru sugerează că *emoțiile* sunt fundamentale pentru experiența umană și comunicarea *emoțională*. Înțelegerea *emoțiilor* ajută la îmbunătățirea comunicării nonverbale și la interpretarea corectă a sentimentelor altora.

4. Chestionar online pentru părinți și cadre didactice

Scop și metodologie: Studiul a urmărit colectarea informațiilor privind percepțiile părinților și educatorilor asupra dezvoltării inteligenței emoționale la copii cu tulburări de limbaj, utilizând chestionare online prin Google Forms.

Structura chestionarului: Chestionarul a cuprins patru secțiuni: informații demografice, percepțiile asupra dezvoltării socio-emoționale, strategii de intervenție, și implicarea părinților/educatorilor. A inclus întrebări închise (scale Likert, multiple răspunsuri) și deschise.

Testare și distribuire: Chestionarul a fost elaborat de noi, inițial testat pe 10 cadre didactice și 10 părinți, corectând eventualele ambiguități. Ulterior, distribuit prin WhatsApp și e-mail, incluzând instrucțiuni clare pentru completare. Participanții au fost informați despre confidențialitate. Consimțământul informat cu privire la obținerea datelor și prelucrarea acestora a fost obținut.

Colectarea și analiza datelor: răspunsurile au fost monitorizate în timp real și exportate pentru analiză în SPSS. Datele au fost curățate, iar analiza a inclus statistici descriptive și inferențiale, plus analize tematice ale răspunsurilor deschise.

Metode de analiză: calitative – explorat „de ce” și „cum” pentru a înțelege atitudinile și comportamentele; cantitative - pentru a obține și analiză cantități mari de informații pentru înțelegerea anumitor aspecte.

2.2. Analiza și interpretarea rezultatelor

2.2.1. Screening-ului privind dezvoltarea competențelor emoționale (CE) la preșcolarii de 5-6/7 ani.

Studiul a fost conceput pentru a evalua nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale – competențelor emoționale și sociale (IE-CE-CS) ale preșcolarilor din două grupuri: grup de control (GC) și grup experimental (GE). Părinții și educatorii au completat chestionarele standardizate pentru a aprecia aceste competențe.

Ipoteza 1: Preșcolarii cu tulburări de limbaj vor avea competențe emoționale (CE) și competențe sociale (CS) mai scăzute comparativ cu cei fără tulburări de limbaj.

Inteligența emoțională este esențială pentru dezvoltarea sănătoasă și echilibrată a copiilor, asigurându-le abilitatea de a *recunoaște, exprima și gestiona* emoții variate, esențiale în interacțiunile sociale și în procesul de învățare.

Screening-ul pentru *competențele emoționale* (CE) reprezintă un instrument valoros pentru evaluarea acestor capacități. Evaluările realizate de părinți și educatori sunt concepute să ofere perspective complementare asupra *dezvoltării emoționale* a copiilor. Analiza se va concentra pe evaluarea principalelor componente, cum ar fi managementul emoțiilor, empatia, autoreglarea emoțională și conștientizarea emoțională. De asemenea, vom lua în considerare *factorii demografici* și *diferențele de gen*, oferind o imagine clară asupra contextului emoțional în care se găsesc copiii preșcolari. Acest demers are ca scop susținerea dezvoltării unor intervenții educaționale și terapeutice eficiente, care să faciliteze creșterea emoțională sănătoasă la această vârstă.

Tabelul 2.4 prezintă screeningul CE-E și CE-P pentru grupa de vârstă 5-7 ani și permite identificarea preșcolarilor care prezintă un *nivel scăzut* de dezvoltare a competențelor emoționale.

Tabelul 2.4. Punctele de secționare (cut off point-urile) pentru SCE-E, SCE-P 5/7 ani

Forma screening-ului	Codul roșu indică faptul că acele CE sunt slab dezvoltate	Codul galben indică faptul că acele CE evaluate sunt consolidate la nivel mediu	Codul verde indică faptul că acele CE evaluate sunt bine dezvoltate și consolidate
SCE-E 5/7	18-57	58-65	66-90
SCE-P 5/7	16-54	55-69	62-80

Codul **roșu*** indică competențe emoționale slab dezvoltate.

Codul **galben**** sugerează competențe emoționale evaluate la nivel mediu.

Codul **verde***** denotă competențe bine dezvoltate.

Pentru evaluarea realizată de *cadrele didactice*, preșcolarii care obțin un punctaj cuprins între 66 și 90 de puncte sunt clasificați cu *codul verde*, indicând o dezvoltare și consolidare corespunzătoare a competențelor emoționale. Un punctaj între 58 și 65 puncte este asociat *codului galben*, ceea ce sugerează că competențele emoționale sunt consolidate la un nivel mediu. În schimb, copiii care obțin un punctaj între 18 și 57 de puncte primesc *codul roșu*, ceea ce evidențiază o dezvoltare slabă a competențelor emoționale, cu necesitatea urgentă de intervenție și sprijin.

Pentru evaluarea realizată de părinți, copiii care primesc între 62 și 80 de puncte sunt clasificați cu *codul verde*, cei cu un punctaj între 55 și 62 puncte sunt asociați *codului galben*, iar copiii care obțin între 16 și 54 puncte sunt repartizați la *codul roșu*.

Tabelul 2.5 prezintă distribuția subiecților conform codurilor SCE-E și SCE-P în etapa de testare. Codurile sunt clasificate pe trei niveluri: roșu, galben și verde. Fiecare dintre aceste ilustrează diferitele grade de dezvoltare emoțională ale subiecților.

Datele sunt repartizate pe cele două grupe: GE (Grupa Experimentală) și GC (Grupa Control), fiecare dintre acestea fiind evaluată separat pentru a înțelege mai bine nivelul de dezvoltare al competențelor emoționale la subiecți.

Tabelul 2.5. Repartiția subiecților conform codurilor SCE-E și SCE-P, test

SCE- E	Codul						SCE- P	codul					
	roșu*		galben**		verde***			roșu*		galben**		verde***	
	Nr	%	nr	%	nr	%		nr	%	nr	%	nr	%
GE	15	44,11	17	50,00	2	5,88	GE	24	70,58	9	26,47	1	2,95
GC	11	32,35	7	20,58	16	47,05	GC	1	2,95	18	52,94	15	44,11
Total	26	38,23	24	35,29	18	26,46	Total	25	36,76	27	39,70	16	23,52

Pentru *evaluarea competențelor emoționale* realizată de educatori pentru GC avem 32,35% preșcolari cu *codul roșu*, 20,58% cu *codul galben* și 47,05% cu *codul verde*. În opinia educatorilor, mai mult de o treime din preșcolari au CE slab dezvoltate.

În urma *evaluării competențelor emoționale* de către părinți pentru GC am obținut următoarele rezultate: 2,95% preșcolari fost evaluați cu *codul roșu*, 52,94% - cu *codul galben* și 44,11% cu *codul verde*.

Analiza comparativă a rezultatelor obținute arată că evaluările părinților sunt mult mai ridicate decât cele ale educatorilor, diferența fiind mai accentuată în segmentul dezvoltării medii a CE, educatorii evaluând la nivel „*mediu*”, părinții la nivel „*dezvoltat*”.

Rezultatele obținute la *evaluarea competențelor emoționale* de către educatori în cazul GE, ne arată că 44,11% dintre preșcolari au obținut *codul roșu*, aceștia se află în grupul de risc, cu probleme emoționale serioase. Totodată, jumătate dintre preșcolarii grupului experimental au *competențe emoționale* dezvoltate la nivel mediu 50% și numai 2 copii (5,88%) au competențe bine dezvoltate, fiind cotați cu *codul verde*.

Majoritatea preșcolarilor cu tulburări de limbaj în opinia educatorilor au CE la nivel mediu sau slab dezvoltate.

Evaluarea *competențelor emoționale realizată de părinți* pentru GE indică faptul că 70,58 % din preșcolari au fost evaluați cu *codul roșu*, unui procent de 26,47% i se atribuie *codul galben* și unui procent foarte mic de doar 2,95%, *codul verde*.

Compararea rezultatelor evaluărilor a evidențiat opinii convergente privind nivelul dezvoltării CE la preșcolarii GE, majoritatea acestora având un nivel *mediu* sau slab de dezvoltare a CE. Au fost

identificate diferențe semnificative între evaluările efectuate de părinți pentru preșcolarii din GC și GE, acestea reflectând puncte de vedere contradictorii cu privire la preșcolarii din cele două grupe. În plus, rezultatele evaluării CE realizate de părinți în cazul copiilor din GE au fost mai scăzute în comparație cu cele obținute de educatori, contrar situației din GC, unde părinții au oferit evaluări mai favorabile copiilor decât educatorii. Aceste constatări sunt îngrijorătoare, deoarece sugerează existența unor probleme în mediul familial pentru un număr semnificativ de preșcolari cu tulburări de limbaj, care se confruntă cu dificultăți în exprimarea și gestionarea emoțiilor. În cazul GC, evaluat de părinți, s-a observat un procent mai mare de preșcolari cu scoruri ridicate (18 galbene, 15 verzi), comparativ cu evaluările cadrelor didactice (7 galbene, 16 verzi). Există un dezechilibru între așteptările mai ridicate ale părinților cu privire la CE, înțelegerea contextului și varietatea exprimării emoțiilor la copii, care par să depășească nivelul de aplicare a acestor competențe în relațiile cu membrii familiei și în mediul social imediat.

Pentru a oferi o analiză detaliată a rezultatelor obținute din evaluarea CE așa cum sunt ele percepute de părinți și educatori, vom aborda atât componentele cantitative, cât și cele calitative ale datelor.

În tabelele 2.6 și 2.7, sunt detaliate media scorurilor pentru cele două grupe evaluate de părinți și educatori. Pentru GC evaluat de părinți, media scorurilor este de 61,29, acest lucru sugerează că părinții percep un *nivel ridicat* de CE la acești copii, indicând o apreciere pozitivă a modului în care aceștia își gestionează emoțiile și interacțiunile sociale în contextul familial; media scorurilor pentru același grup, dar evaluat de educatori, este 67,15. Scorul mediu este cu 5,86% mai mare decât cel obținut de la părinți, sugerând că educatorii percep copiii ca având competențe emoționale mai bine dezvoltate în mediul educațional.

**Tabelul 2.6. Media scorurilor în
GC și GE a CE-P, test**

	Evaluarea CE de către părinți	
	Grup de control	Grup experimental
Medie	61.29	49,35
Număr	34	34
Abaterea standard	5.408	7.450

**Tabelul 2.7. Media scorurilor în
GC și GE a CE-E, test**

	Evaluarea CE de către educatori	
	Grup de control	Grup experimental
Medie	67.15	56.88
Număr	34	34
Abaterea standard	11.187	6.480

Pentru GE evaluat de părinți, media scorurilor este de 49,35. Acest scor indică un nivel mai scăzut de competențe emoționale comparativ cu grupul de control, sugerând că părinții percep un deficit sau o nevoie mai mare de dezvoltare în aceste domenii pentru copiii din GE; media scorurilor

evaluat de educatori este de 56,88, cu 7,53% mai mare decât cea raportată de părinți. Această diferență sugerează că educatorii observă o capacitate mai avansată în domeniul CE la copiii din GE în cadrul instituțional, comparativ cu ceea ce percep părinții în medii non-educative.

Diferențele observate între evaluările făcute de părinți și educatori pot fi influențate de mai mulți factori, inclusiv setările diferite ale mediilor de observare, standardele diverse utilizate de părinți și educatori pentru a evalua competențele emoționale, precum și variabilitatea comportamentală a copiilor în funcție de context. Această analiză subliniază necesitatea colaborării între părinți și educatori pentru a sprijini dezvoltarea coerentă a competențelor emoționale ale copiilor, luând în considerare perspectivele multiple ale mediilor de evaluare.

Scala competențelor emoționale este structurată în *trei secțiuni principale*, fiecare având un rol esențial în evaluarea diferitelor aspecte ale competențelor emoționale la copii. Această structură ne oferă un cadru holistic pentru a înțelege dezvoltarea emoțională a preșcolarilor.

Prima secțiune evaluează **înțelegerea emoțiilor**, concentrându-se pe capacitatea copiilor de a recunoaște și interpreta emoțiile proprii și ale altora; a doua secțiune abordează **exprimarea emoțiilor**, care se referă la modul în care copiii își comunică emoțiile și își gestionează reacțiile în context social; cea de-a treia secțiune se concentrează pe **reglarea emoțiilor**, punând accent pe abilitatea copiilor de a-și controla emoțiile și de a face față situațiilor dificile.

Evaluarea dimensiunii „*înțelegerea emoțiilor*” din cadrul scalei CE include un set de itemi distincți pentru educatori și părinți, adaptat pentru a reflecta perspectivele și experiențele specifice fiecărui grup.

Pentru părinți, sunt utilizați 5 itemi (Fig. A11.1, Anexa 11) care se concentrează pe observațiile și experiențele familiale în legătură cu înțelegerea emoțiilor. Acești itemi reflectă modul în care părinții percep capacitatea copiilor de a interpreta emoțiile în viața de zi cu zi, inclusiv la nivelul interacțiunilor cu ceilalți membri ai familiei

Pentru educatori, sunt disponibili 6 itemi care vizează *înțelegerea emoțiilor* (Fig. A11.2, Anexa 11) copiilor dintr-o perspectivă educațională. Aceștia evaluează abilitățile copiilor de a recunoaște și înțelege emoțiile în contexte de învățare și interacțiune socială, precum și disponibilitatea educatorilor de a susține dezvoltarea acestor abilități.

Această structură diferențiată permite o evaluare comprehensivă a CE în cadrul diferitelor medii sociale și educative, oferind informații valoroase pentru intervenții și dezvoltarea emoțională a copiilor.

Răspunsurile subiecților referitoare la dimensiunea „*înțelegerea emoțiilor*” din cadrul SCE-E și SCE-P, sunt prezentate în figurile de mai jos. Este esențial să analizăm tendințele și diferențele dintre grupul de control (GC) și grupul experimental (GE), pentru a avea o perspectivă clară asupra modului în care sunt percepute și interpretate emoțiile, având în vedere atât evaluările părinților, cât și pe cele ale educatorilor.

În cadrul analizei rezultatelor obținute de GC evaluat de părinți (fig.2.1), s-a observat că o proporție semnificativă de 70,58% dintre respondenți au indicat o frecvență de răspuns „*foarte des*”, sugerând o capacitate notabilă de a înțelege emoțiile. Această statistică reflectă o competență emoțională solidă în rândul copiilor din GC, ceea ce poate fi interpretat ca un indicator al stării lor de conștientizare emoțională și abilității de a recunoaște și interpreta diverse emoții în interacțiunile sociale.

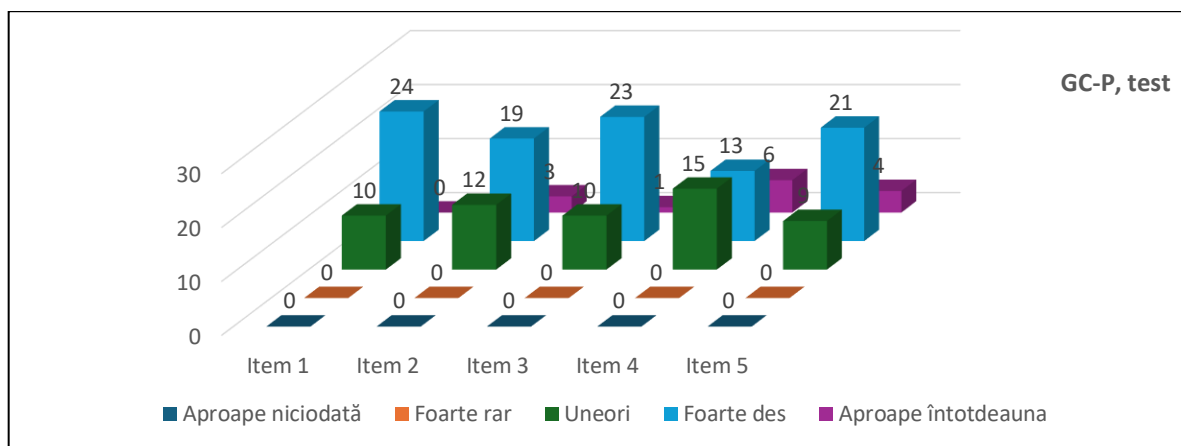


Figura 2.1. Rezultatele GC la subscala *înțelegerea emoțiilor - părinți*. (GC-P, test).

Mai detaliat, pentru *itemul 3* al scalei (*Manifestă emoții pozitive potrivite contextului?*), care evaluează specific aspecte ale interpretării emoțiilor, 67,64% dintre respondenți au marcat din nou răspunsul „*foarte des*”. Acest lucru sugerează o tendință similară, evidențiind faptul că majoritatea copiilor din acest grup nu doar că sunt capabili să identifice emoțiile, dar își dezvoltă și o înțelegere aprofundată a nuanțelor emoționale din interacțiunile lor.

Aceste rezultate sugerează o *corelație pozitivă* între analiza emoțională efectuată de părinți și percepția acestora asupra competențelor emoționale ale copiilor lor. În plus, sunt necesare analize suplimentare pentru a explora în profunzime impactul mediului familial asupra dezvoltării acestor competențe emoționale în rândul preșcolarilor.

Analizând răspunsurile subiecților din GC (figura 2.2), evaluarea realizată de educatori a relevat că majoritatea respondenților au marcat frecvența „uneori” sau „foarte des” în ceea ce privește înțelegerea emoțiilor. Această tendință sugerează o capacitate moderată spre bună a copiilor de a recunoaște și interpreta emoțiile în contextul interacțiunilor sociale, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea CE.

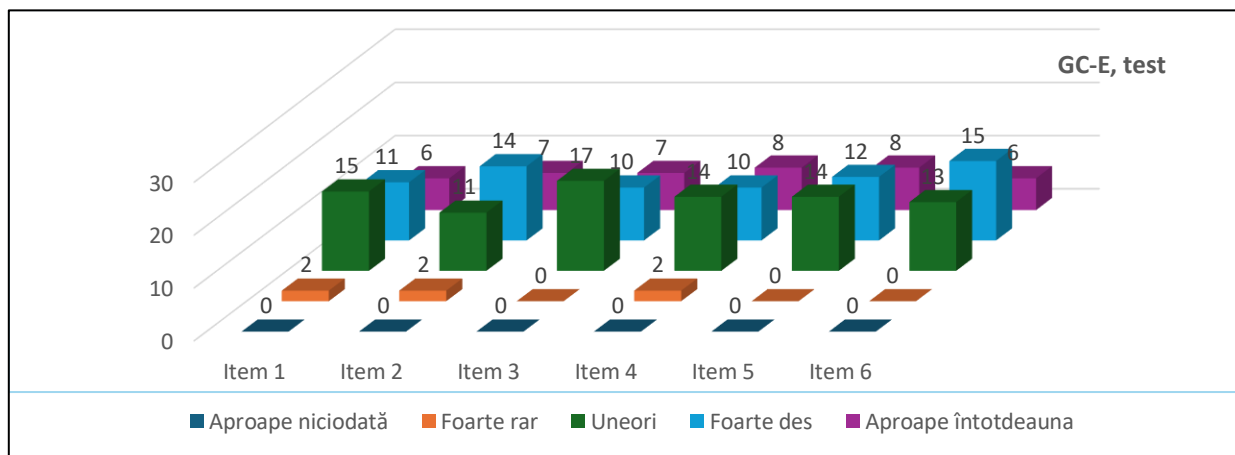


Figura 2.2. Rezultatele GC la subscala înțelegerea emoțiilor – educatori (GC-E, test)

În mod specific, la itemul 1 (*Este capabil/ă să denumească emoții complexe?*), 32,35% dintre educatori au raportat că elevii răspund „foarte des”, indicând astfel o abilitate semnificativă de a identifica emoțiile atât în sine, cât și la cei din jur. Această proporție sugerează că, deși nu toți copiii din GC demonstrează o înțelegere consistentă a emoțiilor, o parte considerabilă dintre ei manifestă o conștientizare emoțională avansată, ceea ce poate contribui la relaționarea pozitivă cu colegii și la dezvoltarea abilităților sociale.

Aceste descoperiri subliniază importanța mediului educațional în sprijinul competențelor emoționale ale copiilor. Comportamentul și feedback-ul educatorilor pot influența dezvoltarea acestor abilități, de aceea este crucial să continuăm să investigăm factorii care pot îmbunătăți înțelegerea emoțională la nivelul grupului de vârstă analizat.

Pentru GE rezultatele sunt prezentate în figura 2.3.

Analizând rezultatele obținute de grupul experimental (GE) evaluat de părinți, se remarcă o variabilitate în răspunsuri, cu tendințe predominante spre opțiunile „uneori” și „foarte des”, însă cu prevalență scăzută a răspunsului „aproape întotdeauna”.

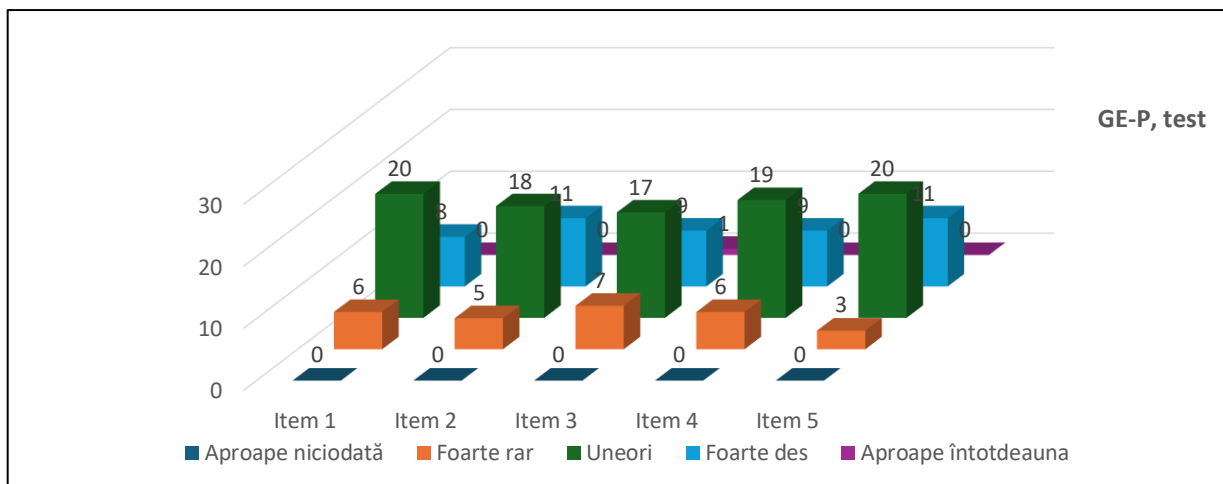


Figura 2.3. Rezultatele GE la subscala *înțelegerea emoțiilor -părinți* (GE-P, test)

În mod specific, itemul 1 (*Spune despre el/ ea că se simte bucuros/bucuroasă, furios/furioasă, trist/tristă sau că îi este teamă?*), a înregistrat un procent semnificativ de 58,82% pentru răspunsul „uneori”, ceea ce sugerează că o proporție considerabilă dintre respondenți percep o capacitate de înțelegere a emoțiilor moderată în rândul copiilor.

În concluzie, GC prezintă o capacitate mai consistentă și mai încrezătoare în ceea ce privește înțelegerea emoțiilor, ceea ce poate indica o educație emoțională mai stabilă și mai bine integrată în experiențele lor de învățare. În contrast, GE arată o variabilitate mai mare în răspunsuri, ceea ce sugerează o nevoie de dezvoltare suplimentară în domeniul înțelegerii emoțiilor. Această variabilitate poate fi influențată de dificultăți de comunicare, în special în contextul limbajului, ceea ce poate restricționa abilitatea de a procesa și interpreta emoțiile, atât în relațiile interumane, cât și în auto-reglarea emoțională. În acest context, se impune implementarea unor intervenții educaționale menite să sprijine dezvoltarea competențelor emoționale ale copiilor din grupul experimental, cu scopul de a facilita o evoluție mai integratoare și adaptativă a acestora.

Rezultatele testului pentru GE, subscala *înțelegerea emoțiilor – educatori, test*, prezentate în figura 2.4, ne arată că distribuția răspunsurilor are o tendință predominantă spre opțiunile „uneori” sau „foarte rar”. Această variabilitate sugerează o diferențiere semnificativă în abilitățile de înțelegere emoțională ale copiilor, indicând o posibilă nevoie de intervenții educaționale specifice pentru îmbunătățirea acestor competențe.

Este demn de remarcat faptul că itemii 1 și 5 (*Este capabil/ă să denumească emoții complexe - surprindere, dezgust, rușine?* și *Observă emoțiile celorlalți și reacționează?*) au înregistrat procente ridicate de răspunsuri „uneori”, cu valori de 50% și respectiv 61,76%. Aceste cifre sugerează că un

număr considerabil de educatori observă o *capacitate limitată* de înțelegere a emoțiilor în rândul preșcolarilor, evidențiind o zonă de vulnerabilitate care necesită o atenție deosebită.

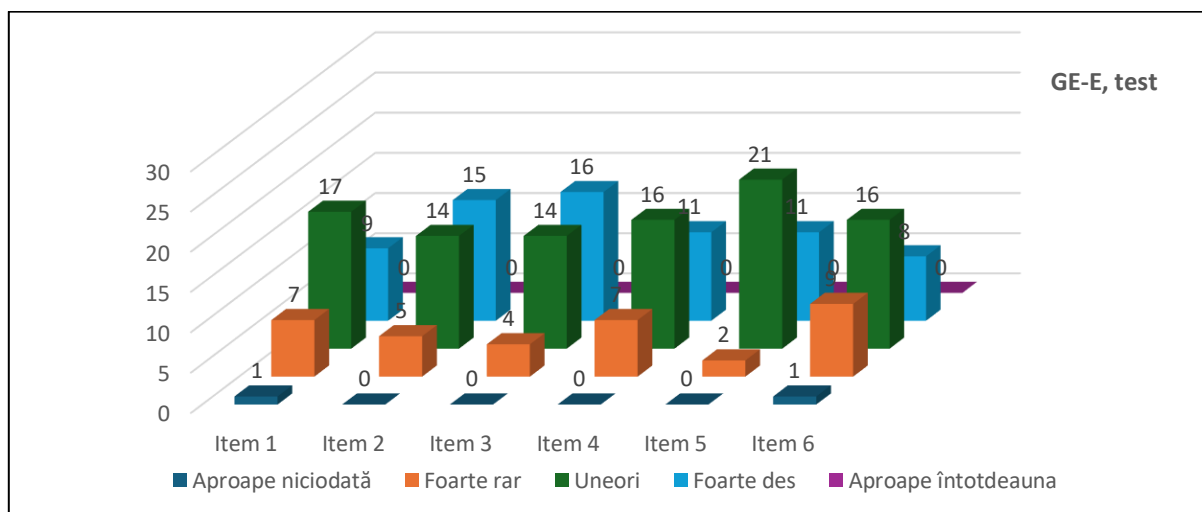


Figura 2.4. Rezultatele GE la subscala înțelegerea emoțiilor - educatori (GE-E, test)

Itemul 1, care ar putea viza abilitatea de a recunoaște emoțiile de bază, iar *itemul 5*, poate reflecta complexitatea interacțiunilor emoționale, indică factori care contribuie la dificultățile întâmpinate de copii în acest domeniu.

Interpretarea acestor date sugerează că, deși majoritatea copiilor din GE manifestă o conștientizare a emoțiilor, aceasta se dovedește a fi inconsistentă și nu suficient dezvoltată pentru a facilita interacțiuni sociale sănătoase și adaptive. Astfel, rezultatele subliniază necesitatea implementării unor programe educaționale care să vizeze specific dezvoltarea CE, cu scopul de a sprijini elevii în dobândirea abilităților esențiale pentru gestionarea emoțiilor și relațiilor interumane.

Schema de analiză comparativă (tabelul.2.8) a evaluărilor opiniilor educatori și părinți, subscala înțelegerea emoțiilor este prezentată mai jos.

Tabelul. 2.8. Schema de analiză comparativă a evaluărilor opiniilor educatori- părinți- subscala înțelegerea emoțiilor

	Grupul de Control (GC)	Grupul Experimental (GE)
Educatori	Predominant „foarte des” și „aproape întotdeauna”	Majoritatea „uneori”
	Evaluări favorabile ale educației emoționale	Prezență de „foarte rar” și „aproape niciodată”
Părinți	„Foarte des” și „aproape întotdeauna”	Majoritatea „uneori” și „foarte des”
	Evaluări foarte optimiste	Evaluări mai favorabile decât ale educatorilor

Educația emoțională a copiilor din GC a fost evaluată mai favorabil de către educatori, cu calificative predominante de „foarte des” și „aproape întotdeauna”. În contrast, evaluările pentru

copiii din GE au fost mai modeste, majoritatea răspunsurilor fiind „*uneori*”, cu prezența unor calificative de tipul „*foarte rar*” sau „*aproape niciodată*”.

Părinții au apreciat competențele emoționale ale copiilor din GC la un nivel mai ridicat, folosind calificativele „*foarte des*” și „*aproape întotdeauna*”. În schimb, evaluările pentru copiii din GE au fost mai inferioare, cu majoritatea răspunsurilor plasate în categoria „*uneori*” și „*foarte des*”.

Atât părinții, cât și educatorii din GC au oferit aprecieri înalte, însă părinții au fost mai optimiști în evaluări. Pentru GE, există discrepanțe între cele două grupuri, părinții acordând evaluări mai favorabile decât educatorii. Rezultatele indică necesitatea unor ajustări sau îmbunătățiri ale abordărilor folosite în cadrul grupului experimental (GE) pentru a îmbunătăți eficacitatea educației emoționale. Ar fi benefic să existe o mai bună aliniere între percepțiile educatorilor și ale părinților, prin intensificarea comunicării și colaborării.

Monitorizarea continuă a progresului și evaluarea frecventă a programelor educaționale emoționale sunt cruciale pentru a asigura că toate grupurile de copii primesc suportul necesar pentru dezvoltarea optimă a competențelor emoționale.

Implementarea unor programe pentru a dezvolta abilitățile emoționale și lingvistice; oferirea de resurse și suport pentru o mai bună înțelegere a emoțiilor în GE; monitorizarea progreselor pentru a evalua eficacitatea intervențiilor și ajustarea strategiilor.

Subscala exprimarea emoțiilor

Exprimarea emoțiilor este esențială pentru dezvoltarea IE într-un mod sănătos. Varianta pentru părinți a subscalei cuprinde 4 itemi (tabel A12.1, Anexa 12), iar pentru educatori același număr (tabel A12.2, Anexa 12)

O exprimare adecvată a emoțiilor îmbunătățește relațiile, facilitează gestionarea conflictelor și contribuie la dezvoltarea empatiei. Prin utilizarea acestei subscale, ne propunem să identificăm atât punctele forte, cât și ariile care necesită dezvoltare în exprimarea emoțională.

În cadrul GC-P evaluat de părinți rezultatele sunt prezentate în fig. 2.5.

55,88% dintre respondenți (echivalentul a 19 preșcolari) au raportat că își exprimă emoțiile *aproape întotdeauna*; 38,23% dintre respondenți (sau 13 preșcolari) au indicat că își exprimă emoțiile *foarte des*. Aceste comportamente emoționale sunt caracterizate de un sentiment de *confort* și *amabilitate*, ceea ce arată o capacitate bine dezvoltată a acestor copii de a manifesta emoții pozitive în timpul interacțiunilor emoționale

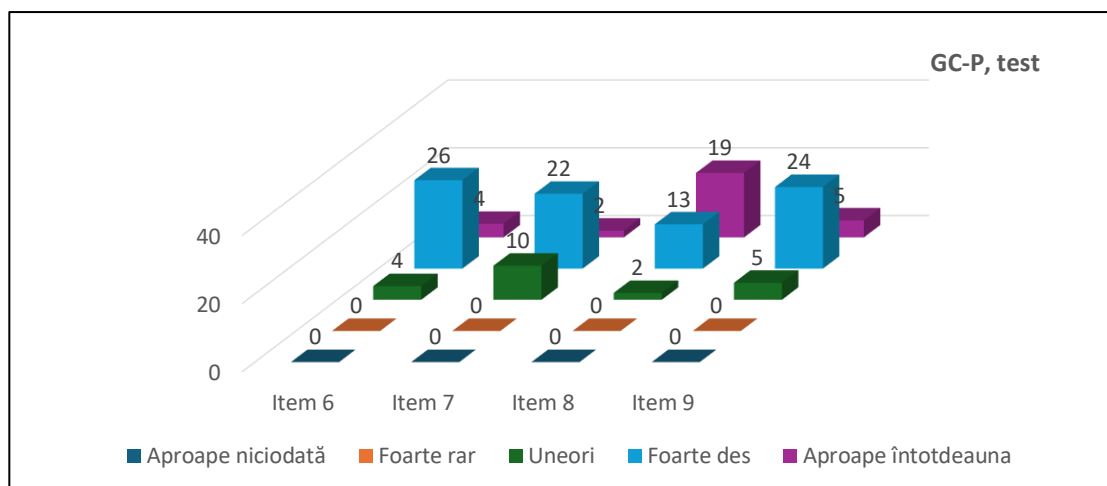


Figura 2.5. Rezultatele GC la subscala *exprimarea emoțiilor – părinți* (GC-P, test)

Rezultatele sugerează că aproape toți copiii din grupul de control au o abilitate avansată de a-și exprima emoțiile într-un mod pozitiv și constructiv, influențând astfel în mod favorabil interacțiunile lor sociale și emoționale. Această capacitate de exprimare pozitivă este esențială pentru dezvoltarea sănătoasă a competențelor socio-emoționale, contribuind la o mai bună adaptare socială.

Pentru GC-E, figura 2.6, rezultatele indică faptul că subiecții își exprimă eficient emoțiile.

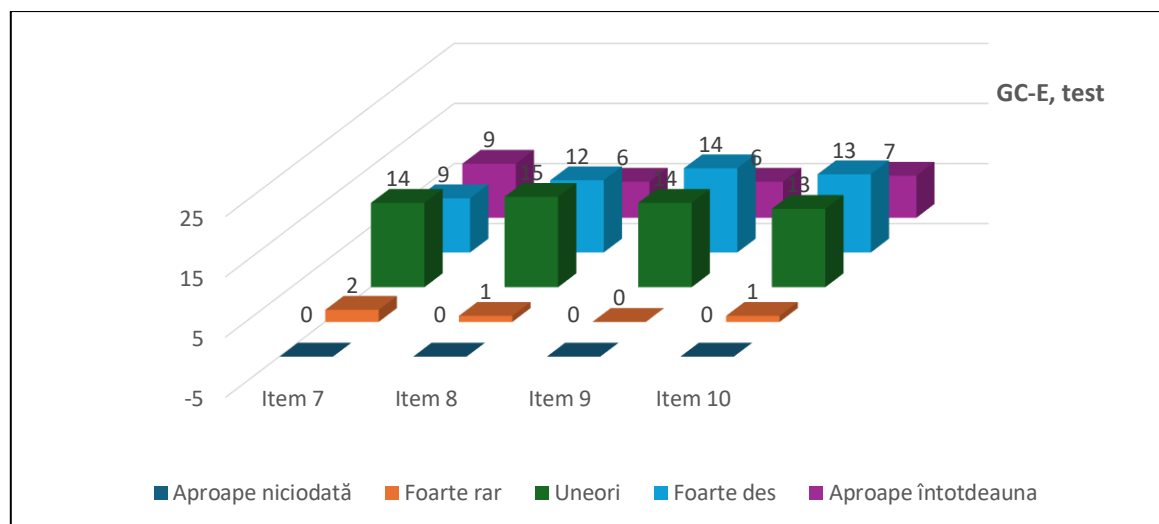


Figura 2.6. Rezultatele GC la subscala *exprimarea emoțiilor- educatori* (GC-E, test)

Majoritatea răspunsurilor se încadrează în categoriile „foarte des” și „aproape întotdeauna”, evidențiind o abilitate bine dezvoltată de a comunica emoțiile.

Aceste constatări sugerează că subiecții din GC-E beneficiază de o înțelegere emoțională solidă, ceea ce poate contribui la relații interumane mai armonioase și la o adaptare socială eficientă.

Atât educatorii, cât și părinții, observă o expresie emoțională eficientă și frecventă în rândul subiecților din grupul de control. Evaluarea părinților evidențiază procentaje specifice pentru categoriile de frecvență, oferind o măsură mai cantitativă a exprimării emoțiilor.

Ambele grupuri de evaluatori confirmă că subiecții din grupul de control își exprimă eficient emoțiile, ceea ce sugerează că mediile distincte (educațional și familial) converg în susținerea dezvoltării emoționale armonioase.

Integrarea perspectivelor educatorilor și părinților oferă o imagine completă asupra abilităților emoționale ale subiecților din grupul de control, subliniind importanța coordonării între cele două medii pentru a sprijini dezvoltarea personală și socială a copiilor.

Evaluarea GE-P, figura 2.7, oferă o perspectivă asupra frecvenței și naturii acestei exprimări emoționale.

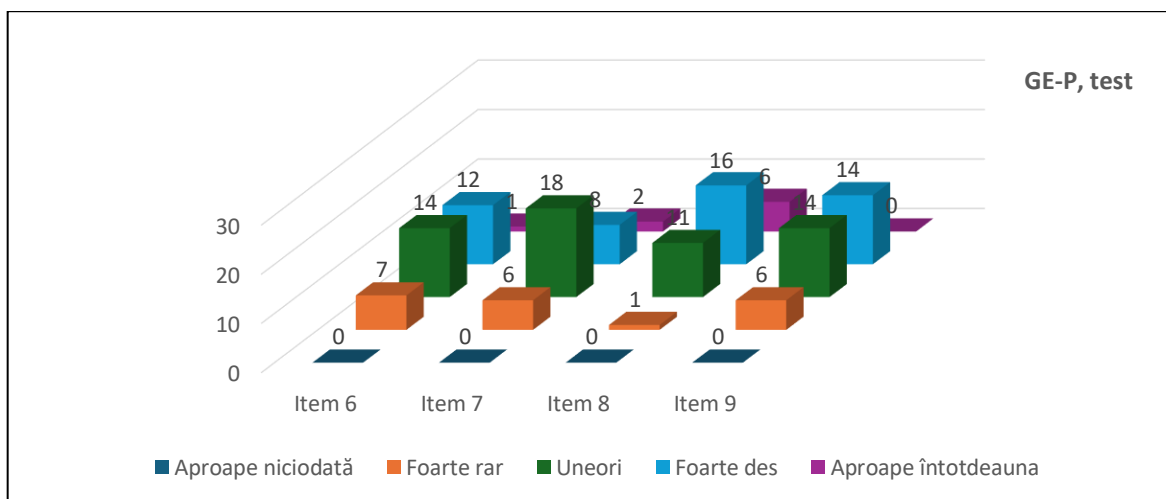


Figura 2.7 Rezultatele GE la subscala *exprimarea emoțiilor- părinți* (GE-P, test)

47,05% dintre respondenți, adică 16 părinți, au raportat că preșcolarii își exprimă emoțiile *foarte des*. Aceasta sugerează un grup semnificativ de copii care se simt confortabil în a-și comunica trăirile într-un mod deschis și frecvent.

Pe de altă parte, 32,35% dintre respondenți (echivalentul a 11 respondenți) și-au exprimat emoțiile doar *uneori*. Această frecvență redusă de exprimare poate indica o anumită rezervă sau reticență în manifestarea emoțiilor.

Variabilitatea răspunsurilor sugerează o tendință spre o exprimare emoțională mai reținută în mediul familial. Faptul că o porțiune semnificativă dintre ei își exprimă emoțiile doar ocazional reflectă posibil influențe culturale, educaționale sau personale care îi determină să fie mai rezervați în a împărtăși emoțiile.

Această reticență poate avea implicații importante asupra dinamicii familiale și a modului în care emoțiile sunt gestionate și percepute în mediul familial. Înțelegerea și îmbunătățirea acestei dimensiuni emoționale pot contribui la relații mai sănătoase și la un mediu de dezvoltare mai favorabil pentru copii.

Pentru GE evaluat de educatori (figura 2.8), 41,17% (14 dintre respondenți) au raportat că își exprimă emoțiile „foarte des”, iar 17,64% (6 dintre respondenți) „foarte rar”. Totuși, se observă o variabilitate mai mare în răspunsuri, cu un număr semnificativ de educatori selectând opțiunea „uneori” 55,88% (19 respondenți). Această diversitate sugerează o inconsistență în modul de manifestare a emoțiilor.

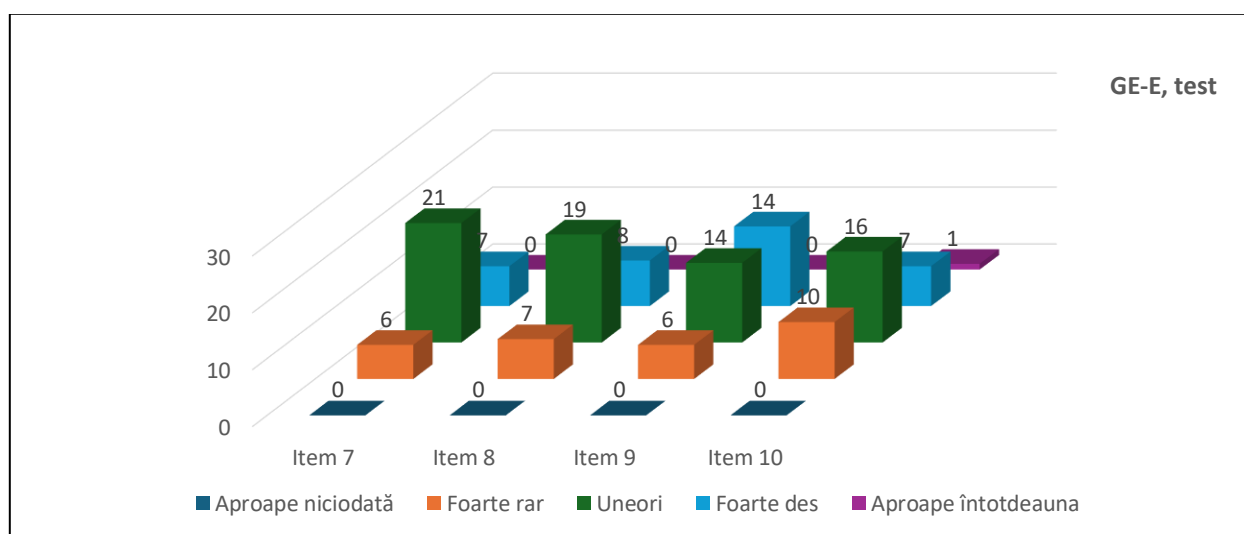


Figura 2.8. Rezultatele GE la subscala exprimarea emoțiilor- educatori. (GE-E, test)

Referitor la *itemul specific* (itemul 7 - *Când este certat/ă sau lăudat/ă de dumneavoastră exprimă facial și prin gesturi, emoția adecvată?*), în cadrul GC, răspunsurile sunt distribuite echilibrat între opțiunile „foarte des” și „aproape întotdeauna” (26,47%). În contrast, în GE, 61,76% dintre respondenți aleg opțiunea „uneori”, indicând astfel diferențe semnificative în modul de exprimare emoțională între cele două grupuri.

Dacă GC demonstrează o capacitate solidă de exprimare emoțională, GE ar trebui ghidat spre experiențe care să le îmbunătățească înțelegerea și exprimarea emoțiilor. De exemplu, la itemul 8 (*Imită prin mimică și gesturi personaje din povești?*), este important să se acorde atenție dezvoltării acestor abilități.

Compararea rezultatelor obținute (tabelul 2.9) a evidențiat faptul că, în cadrul subscalei *exprimarea emoțiilor*, atât educatorii, cât și părinții au evaluat copiii din GC la niveluri superioare

comparativ cu cei din GE pentru toți itemii subscalei, în general. Au fost observate diferențe semnificative în evaluarea itemilor, indicând o abordare individuală și detaliată în procesul de evaluare.

Tabelul. 2.9. Schema de analiză comparativă a evaluărilor opiniilor educatori- părinți

	Grupul de Control (GC)	Grupul Experimental (GE)
Educatori	Predominant „aproape întotdeauna” și „foarte des „	Majoritatea „ foarte des”
	Înțelegere emoțională solidă. Evaluări foarte optimiste	Prezență de foarte rar” și „uneori”
Părinți	Predominant „foarte des „aproape întotdeauna”	Majoritatea „uneori” și „foarte des”
	Evaluări foarte optimiste.	Evaluări mai înalte decât ale educatorilor

În ceea ce privește evaluarea copiilor din GE, rezultatele au arătat că părinții au atribuit aprecieri la niveluri mai înalte și mai diversificate copiilor, întâlnind calificative apropiate de opțiunea „foarte des”. În schimb, majoritatea copiilor din același grup, au primit din partea educatorilor calificative de tip „uneori” pentru mai mulți itemi, sugerând o evaluare mai conservatoare din partea acestora.

Subscala autoreglare emoțională.

Evaluarea a fost realizată pe cele două grupuri distincte: grupul de control evaluat de părinți (GC-P) și grupul de control evaluat de educatori (GC-E), comparativ cu grupul experimental evaluat de părinți (GE-P) și grupul experimental evaluat de educatori (GE-E). Numărul itemilor este în număr de 6 pentru părinți și de 8 pentru educatori (tabelele. A13.1, A13.2, Anexa 13)

Rezultatele referitoare la *autoreglarea emoțională* sunt prezentate în fig. A14.1, A14.2, A14.3, A14.4, Anexa 14.

GC evaluat de educatori a evidențiat o gestionare eficientă a emoțiilor. Observațiile menționate de educatori contribuie la consolidarea imaginii pozitive asupra autoreglării emoționale a copiilor din acest grup.

Pentru GC evaluat de părinți, rezultatele sugerează o autoreglare emoțională bună în rândul copiilor evaluați. Un procent considerabil de participanți a raportat că reușesc să își gestioneze emoțiile „foarte des” și „aproape întotdeauna”, ceea ce indică o capacitate solidă de a face față situațiilor emoționale diverse (tabelul 2.10).

Evaluarea făcută de educatori a arătat o variabilitate mai mare în răspunsuri la întrebările referitoare la autoreglarea emoțională. Aproximativ 58,82% dintre subiecți au indicat o autoreglare „uneori”, în timp ce 41,17% au raportat că reușesc să își gestioneze emoțiile „foarte des”. Această

distribuție sugerează că mulți dintre copiii din GE întâmpină dificultăți în autoreglarea emoțională, având nevoie de sprijin suplimentar.

Tabelul. 2.10. Schema de analiză comparativă a evaluărilor opiniilor educatori- părinți

	Grupul de Control (GC)	Grupul Experimental (GE)
Educatori	<i>Predominant „foarte des „aproape întotdeauna” Gestionare eficientă a emoțiilor. Evaluări foarte optimiste</i>	<i>Majoritatea „uneori” Prezență de „foarte des”</i>
Părinți	<i>Predominant „foarte des” „aproape întotdeauna Evaluări optimiste</i>	<i>Majoritatea „uneori” Evaluări mai slabe decât ale educatorilor</i>

Din rezultatele obținute de la părinți pentru GE, numai 32,35% dintre respondenți au raportat că preșcolarii își exprimă autoreglarea emoțională „foarte des”, iar 70,58% au indicat că o fac „uneori”. Aceste date sugerează o tendință mai scăzută în autoreglarea emoțională comparativ cu GC, subliniind necesitatea unor intervenții pentru a sprijini dezvoltarea emoțională a acestor copii.

Itemi Specifici: În analiza itemilor specifici, GC evaluat de părinți a avut un procent de 61,76% de răspunsuri „foarte des”. În contrast, GE evaluat de părinți a avut o prevalență semnificativă de 67,76% pentru răspunsurile „uneori”. Aceste diferențe sugerează variații notabile în abilitățile de autoreglare emoțională, indicând că participanții din grupul experimental pot avea nevoie de mai mult sprijin și instruire pentru a dezvolta competențele necesare de gestionare a emoțiilor (*itemul12- Își așteaptă rândul în situații de joc, fără să i se spună.*).

Rezultatele sugerează o capacitate de autoreglare emoțională mai bine dezvoltată în cazul GC, în comparație cu GE, care manifestă o variabilitate mai mare și o tendință ce indică nevoia de intervenție. Astfel, este esențială implementarea unor programe educaționale și de suport care să vizeze consolidarea competențelor de autoreglare emoțională în rândul copiilor evaluați în cadrul grupului experimental.

2.2.2. Screning-ului privind dezvoltarea competențelor sociale la preșcolarii de 5-7 ani

Analiza rezultatelor Screening-ului CS-P și Screening-ul CS-E, identifică acei preșcolari care prezintă un nivel scăzut de CS.

Dezvoltarea CS reprezintă o componentă critică a creșterii și educației timpurii, influențând semnificativ capacitatea acestora de a interacționa eficient cu ceilalți și de a face față diferitelor medii sociale. În perioada preșcolară, între 5-7 ani, copiii își dezvoltă abilități sociale esențiale, cum ar fi comunicarea, colaborarea, empatia și rezolvarea conflictelor. Aceste abilități sunt fundamentale

pentru asigurarea unui parcurs școlar de succes și pentru integrarea armonioasă în societate. Screening-ul CS se dovedește a fi un *instrument crucial* în evaluarea acestor abilități la preșcolari.

Evaluarea realizată de părinți și educatori oferă o perspectivă bidimensională asupra comportamentului social al copiilor. Înțelegerea modului în care copiii sunt percepuți atât acasă, cât și în mediul educațional, contribuie la obținerea unei imagini complete asupra dezvoltării sociale a acestora. Acest raport prezintă analiza detaliată și interpretarea rezultatelor obținute din aceste două forme de screening.

Prin *examinarea datelor colectate de la părinți și educatori*, studiul își propune să evidențieze corelațiile dintre percepțiile acestor două grupuri de respondenți și să identifice eventualele discrepanțe și asemănări. Aceste informații vor sprijini dezvoltarea unor intervenții personalizate și eficiente, adaptate cerințelor individuale ale fiecărui copil.

Tabelul 2.11 ilustrează punctele de secționare pentru evaluarea CS, pentru formele de screening: SCS-E și SCS-P.

Aceste puncte de secționare sunt esențiale pentru identificarea nivelului la care se situează fiecare copil în dezvoltarea competențelor sociale, permițând astfel intervenții și sprijin adecvat.

Tabelul 2.11. Punctele de secționare (cut off point-urile) pentru CS-P 5/7 ani și CS – E 5/7 ani

Forma screening-ului	Codul roșu indică faptul că acele CS evaluate sunt slab dezvoltate	Codul galben indică faptul că acele CS evaluate sunt mediu consolidate	Codul verde indică faptul că acele CS evaluate sunt bine dezvoltate și consolidate
SCS-E 5/7	24-78	79-91	92-120
SCS-P 5/7	22-69	70-80	81-110

Pentru CS a preșcolarilor evaluați de cadrele didactice cu punctaj cuprins între 92 și 120 puncte li s-a atribuit *codul verde*. CS în cazul lor sunt bine dezvoltate și consolidate, iar socializarea crescută. Pentru scorurile cuprinse între 79 și 91 puncte se acordă *culoarea galbenă*, ceea ce înseamnă CS consolidate la un nivel de socializare mediu. *Codul roșu* este repartizat preșcolarilor care au obținut între 24 și 78 puncte, ceea ce înseamnă că CS evaluate sunt slab dezvoltate cu un nivel scăzut al socializării, cu ceea ce înseamnă nevoie urgentă de sprijin. Copiii ai căror părinți au răspuns și au însumat între 81 și 110 puncte, se situează la *codul verde*, care indică CS bine dezvoltate și consolidate, între 70 și 80 sunt la *codul galben*, indică CS dezvoltate la nivel mediu, iar între 22 și 69 se regăsesc la *codul roșu*, respectiv, CS slab dezvoltate.

Conform rezultatelor obținute, evaluările realizate de cadrele didactice tabelul 2.12, au arătat că 64,70% dintre preșcolarii din GE au fost clasificați cu *codul roșu*, indicând un nivel scăzut de competențe sociale. De asemenea, 32,35% au obținut *codul galben*, și doar 2,95% au fost evaluați cu

codul verde, ceea ce reflectă o situație alarmantă privind dezvoltarea acestor competențe. În contrast, evaluările parentale au arătat că 50% dintre preșcolari au recepționat *codul roșu*, 32,35% *codul galben* și 17,65% *codul verde*. Aceste date sugerează o percepție mai optimistă din partea părinților, totuși un procent semnificativ de copii prezentând în continuare dificultăți.

Tabelul 2.12. Repartiția subiecților conform codurilor SCS-E și SCS-P, test

SCS- E	Codul						SCS- P	codul					
	roșu*		galben**		verde***			roșu*		galben**		verde***	
	Nr	%	nr	%	nr	%		nr	%	nr	%	nr	%
G.E.	22	64,70	11	32,35	1	2,95	G.E.	17	50,00	11	32,35	6	17,65
G.C.	2	5,88	15	44,12	17	50,00	G.C.	1	2,95	12	35,29	21	61,76
Total	24	35,29	26	38,23	18	26,47	Total	18	26,47	23	33,82	27	39,70

Diferențele în evaluările cadrele didactice și părinți sugerează o discrepanță în percepția asupra CS ale preșcolarilor, indicând o nevoie urgentă de intervenții educaționale personalizate. Analiza acestor rezultate va contribui la înțelegerea nivelului slab de CS în rândul copiilor din GE și va oferi sugestii pentru strategii de îmbunătățire a dezvoltării acestora.

Evaluarea CS este esențială în procesul educativ, oferind informații valoroase despre abilitățile interumane ale preșcolarilor. Tabelele 2.13 și 2.14 prezintă media scorurilor obținute în proba inițială de evaluare a CS pentru GC și GE, comparând perspectivele părinților și educatorilor.

**Tabelul 2.13. Media scorurilor în
GC și GE a CS-P, test**

	Evaluarea CE de către părinți	
	Grup de control	Grup experimental
Medie	82.21	69.06
Număr	34	34
Abatere standard	7.109	12.198

**Tabelul.2.14. Media scorurilor în
GC și GE a CS-E, test**

	Evaluarea CE de către educatori	
	Grup de control	Grup experimental
Medie	90.97	72.47
Număr	34	34
Abatere Standard	9.360	12.626

Dacă media scorurilor pentru GC evaluat de părinți este de 82,21, indicând un nivel ridicat de CS pentru GE media scorurilor este de 69,06, reflectând competențe sociale mai scăzute. Diferența de 13,15 puncte între grupuri sugerează impactul negativ al *tulburări de limbaj* asupra abilităților sociale.

Pentru GC evaluat de educatori media scorurilor este de 90,97, demonstrând CS ridicate, iar pentru GE media scorurilor este de 72,47, indicând CS mai slabe. Diferența de 18,5 puncte între grupuri subliniază *variația semnificativă* percepută de educatori.

Comparând percepțiile celor două categorii de evaluatori, desprindem faptul că diferența dintre evaluările părinților și educatorilor este de 8,76 puncte pentru GC și 3,41 puncte pentru GE. Educatorii au o percepție mai optimistă, posibil datorită observării abilităților în contexte de grup.

Discrepanțele între evaluările părinților și educatorilor evidențiază necesitatea unei înțelegeri contextuale a CS. Colaborarea între părinți, educatori și specialiști este esențială pentru dezvoltarea de intervenții personalizate.

Este crucială intervenția timpurie care să abordeze atât dezvoltarea limbajului, cât și a CS, mai ales pentru copiii cu tulburări de limbaj.

Interpretarea calitativă a acestor date sugerează nevoia de intervenții specifice și suport pentru copiii cu tulburări de limbaj pentru a îmbunătăți CS și a facilita o integrare mai bună în mediul social. Aceasta subliniază, de asemenea, importanța unei evaluări continue și a adaptării strategiilor pedagogice (educaționale) în funcție de nevoile individuale ale copiilor. Interpretarea calitativă a rezultatelor comparate între evaluările părinților și educatorilor asupra CS ale preșcolarilor ne oferă o perspectivă valoroasă asupra modului în care sunt percepute aceste abilități în contexte diferite.

Rezultatelor obținute ne ajută să analizăm abilitățile sociale și prin prisma a trei aspecte distincte: *respectarea regulilor, interacțiunea socială, comportamentul prosocial*.

Subscala *Respectarea regulilor* este esențială în evaluarea CS ale preșcolarilor, deoarece reflectă capacitatea acestora de a se adapta la norme și a interacționa în mod constructiv în cadrul grupurilor sociale. Această subscală oferă o perspectivă asupra modului în care copiii înțeleg și aplică regulile în diverse contexte, contribuind astfel la formarea unor relații pozitive și la dezvoltarea abilităților de cooperare. Prin analiza scorurilor obținute în cadrul acestei subscale, putem identifica nu doar nivelul de conformare al preșcolarilor, ci și nevoile specifice de intervenție educațională. Evaluarea respectării regulilor este esențială pentru dezvoltarea lor socială, având un impact semnificativ asupra integrării lor în comunitate. Aceasta cuprinde câte 7 itemi pentru părinți și educatori (tabelele A15.1, A15.2, Anexa 15).

În continuare, vom explora rezultatele obținute din evaluările acestei subscale și implicațiile lor asupra procesului educațional, subliniind importanța promovării respectului față de reguli în comportamentul social al preșcolarilor.

Interpretarea datelor referitoare la *respectarea regulilor* pentru GC și GE evaluate de cadrele didactice, poate oferi o perspectivă asupra modului în care preșcolarii din fiecare grup respectă regulile (fig. A16.1, A16.2, A16.3, A16.4, Anexa 16).

Categoriile „*aproape niciodată*” și „*foarte rar*” au scorurile reduse sau inexistente, sugerând că majoritatea copiilor respectă regulile cel puțin uneori. În categoriile „*uneori*” și „*foarte des*” procentele sunt cele mai mari, indicând faptul că majoritatea preșcolarilor respectă regulile cu o frecvență moderată sau ridicată. Pentru categoria „*foarte des*”, GC are procentele cele mai ridicate (73,52% cadre didactice și 67,64% părinți), comparativ cu GE (44,11% în ambele evaluări), reflectând o complianță mai consistentă.

GC prezintă o complianță generală mai ridicată față de GE, mai evidentă în categoriile „*foarte des*” și „*aproape întotdeauna*”. Diferențele semnificative la SCS-E și SCS-P demonstrează o consistență mai mare a complianței în GC.

În GC tendința spre procente mai mari în complianța la reguli sugerează o mai bună adaptarea la normele sociale. La GE complianța variabilă și procentele mai mici în categoriile superioare indică dificultăți influențate de tulburări de limbaj .

Factori influențatori – Diferențele de complianță sunt influențate de contextul observației (acasă vs. grădiniță), stilul educațional și managementul clasei. GE ar beneficia de intervenții personalizate și colaborarea între părinți și educatori pentru îmbunătățirea regulilor.

Există diferențe notabile în complianța la reguli între GC și GE. Primul grup manifestă o complianță consistentă, în timp ce al doilea grup necesită suport pentru dezvoltarea acestor abilități, subliniind importanța strategiilor personalizate și a colaborării strânse între părinți și educatori. Aceasta oferă o perspectivă esențială asupra modului în care contextul educațional și familial influențează dezvoltarea socială a preșcolarilor.

Subscala *interacțiunea socială* (tabelele A17.1, A17.2, Anexa 17) reprezintă un aspect fundamental în evaluarea competențelor sociale ale preșcolarilor, oferind o imagine de ansamblu asupra capacității copiilor de a se conecta și de a interacționa cu ceilalți. Această subscală explorează modul în care preșcolarii comunică, colaborează și dezvoltă relații interumane, fiind esențială pentru integrarea lor în medii sociale variate.

Evaluarea interacțiunii sociale este crucială, deoarece aceste abilități influențează nu doar experiențele de învățare ale copiilor, ci și dezvoltarea lor emoțională și socială. Prin analiza

rezultatelor obținute în cadrul acestei sub scale, se pot identifica atât punctele forte, cât și ariile în care sunt necesare intervenții pentru sprijinirea dezvoltării sociale a preșcolarilor.

În continuare, vom examina rezultatele evaluărilor din subscala „*interacțiunea socială*” și semnificația acestora în cadrul procesului educațional, evidențiind importanța cultivării abilităților de interacțiune în formarea unor relații sănătoase și durabile. Pentru această subscală avem detaliat rezultatele în figurile de mai jos.

Rezultatele evaluării părinților pentru grupul de control (figura.2.9), evidențiază comportamentele prosoziale și capacitățile de adaptare ale preșcolarilor. Peste 70% dintre părinți au raportat că copiii lor se comportă „*foarte des*” sau „*aproape întotdeauna*” într-o manieră prosocială, manifestând acțiuni precum cooperarea și empatia. Aceste comportamente sunt esențiale pentru formarea relațiilor interumane sănătoase.

În plus, 65% dintre părinți au observat că preșcolarii lor se adaptează eficient la situații noi, demonstrând astfel o competență socio-emoțională importantă. Capacitatea de adaptare este crucială pentru gestionarea provocărilor cotidiene și pentru integrarea în medii sociale variate.

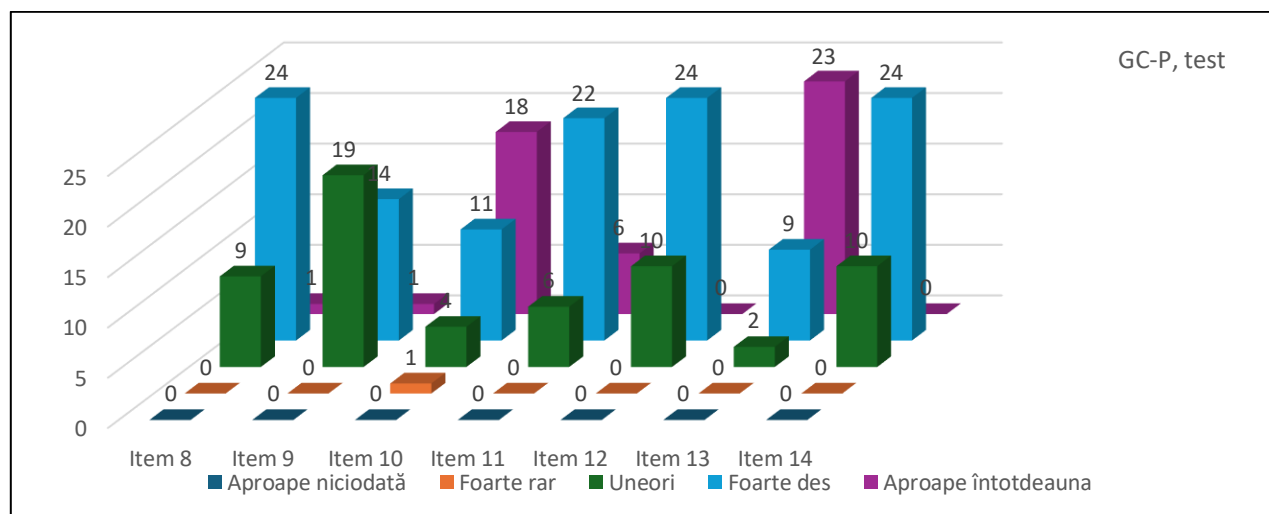


Figura 2.9. Rezultatele subscalei *interacțiune socială* (GC-P, test)

Aceste date sugerează un climat familial favorabil dezvoltării sociale a copiilor. Colaborarea între educatori și părinți este esențială pentru a sprijini și îmbunătăți continuu aceste abilități, contribuind astfel la dezvoltarea holistică a preșcolarilor.

Rezultatele din GC-E, figura 2.10, oferă informații importante despre interacțiunile sociale ale preșcolarilor. Aproape 68% dintre educatori au observat că aceștia interacționează „*foarte des*” cu colegii, ceea ce reflectă o capacitate solidă de a construi relații sociale și de a colabora în grupuri.

În plus, aproximativ 70% din evaluările cadrelor didactice indică faptul că preșcolarii mențin un comportament social constant. Această stabilitate sugerează o dezvoltare sănătoasă a abilităților sociale, esențială pentru integrarea și adaptarea în diverse medii sociale.

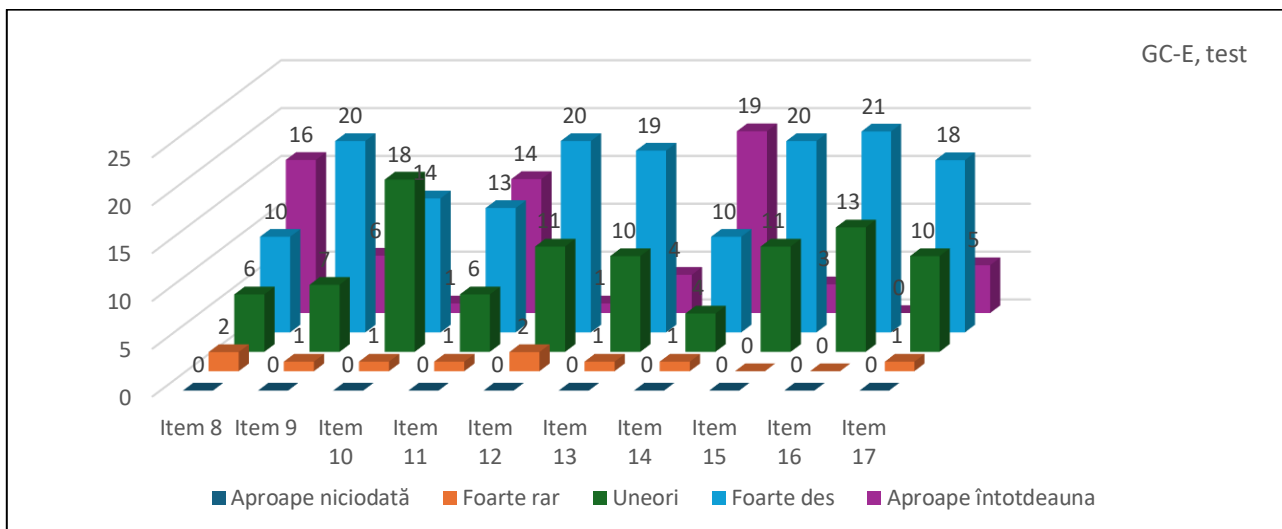


Figura. 2.10. Rezultatele subscalei *interacțiune socială* (GC-E, test)

Rezultate subliniază importanța unui mediu educațional care promovează interacțiunile pozitive și implicarea socială, contribuind astfel la formarea competențelor necesare pentru dezvoltarea viitoare a copiilor. Este important ca educatorii să continue să sprijine aceste interacțiuni prin activități care încurajează colaborarea și comunicarea eficientă între preșcolari.

Datele obținute din GE-P, figura 2.11, arată o perspectivă diferită asupra interacțiunilor sociale și abilităților de adaptare ale preșcolarilor.

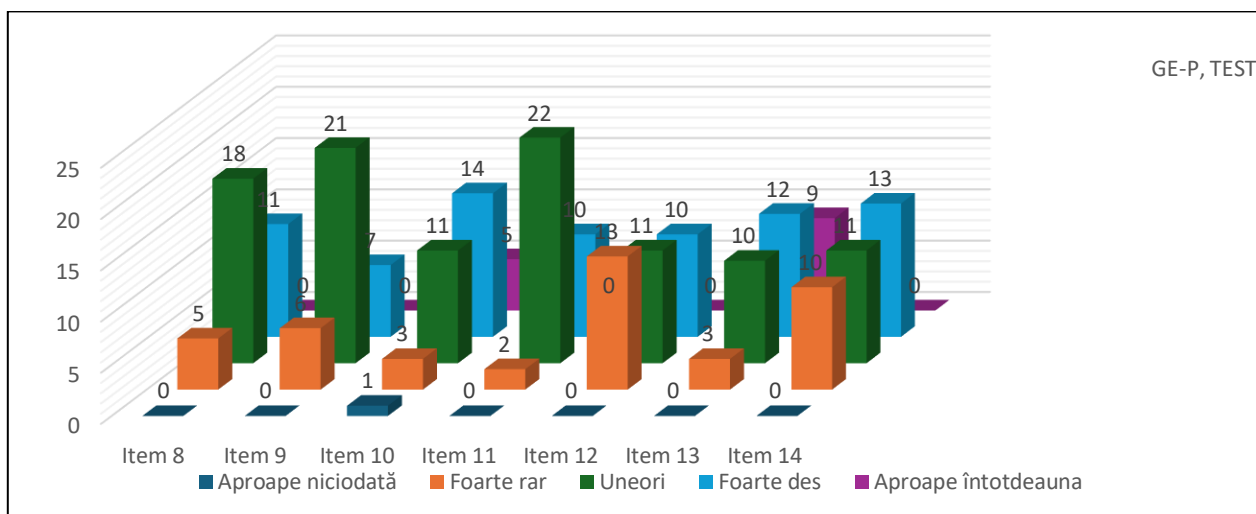


Figura 2.11. Rezultatele subscalei *interacțiune socială* (GE-P, test)

Doar 35% dintre părinți au raportat că copiii lor participă „foarte des” la interacțiunile sociale, ceea ce indică o oportunitate limitată de dezvoltare a abilităților de comunicare și colaborare.

În plus, 45% dintre părinți au menționat că preșcolarii lor interacționează „uneori”, sugerând că aceste comportamente nu sunt constante. Aproximativ 50% dintre părinți au observat dificultăți ocazionale în adaptarea copiilor la situații noi, ceea ce poate afecta modul în care aceștia se integrează în diferite medii sociale.

Răspunsurile semnaleză necesitatea unor intervenții suplimentare pentru a sprijini dezvoltarea abilităților sociale și de adaptare ale preșcolarilor. Este esențial ca părinții și educatorii să colaboreze pentru a oferi oportunități adecvate, care să încurajeze interacțiunile sociale pozitive și să ajute copiii să depășească dificultățile de adaptare.

GE evaluat de educatori (figura 2.12) oferă o imagine clară a interacțiunilor sociale ale preșcolarilor. Aproximativ 40% dintre educatori au observat că aceștia interacționează social *uneori*, subliniind o nevoie de consistență în comportamentele sociale ale copiilor. De asemenea, 55% dintre cadrele didactice recunosc necesitatea intervențiilor pentru a spori abilitățile sociale ale preșcolarilor. Această necesitate sugerează că, deși existau interacțiuni sociale, acestea nu sunt suficient de frecvente sau robuste pentru a sprijini dezvoltarea optimă a CS.

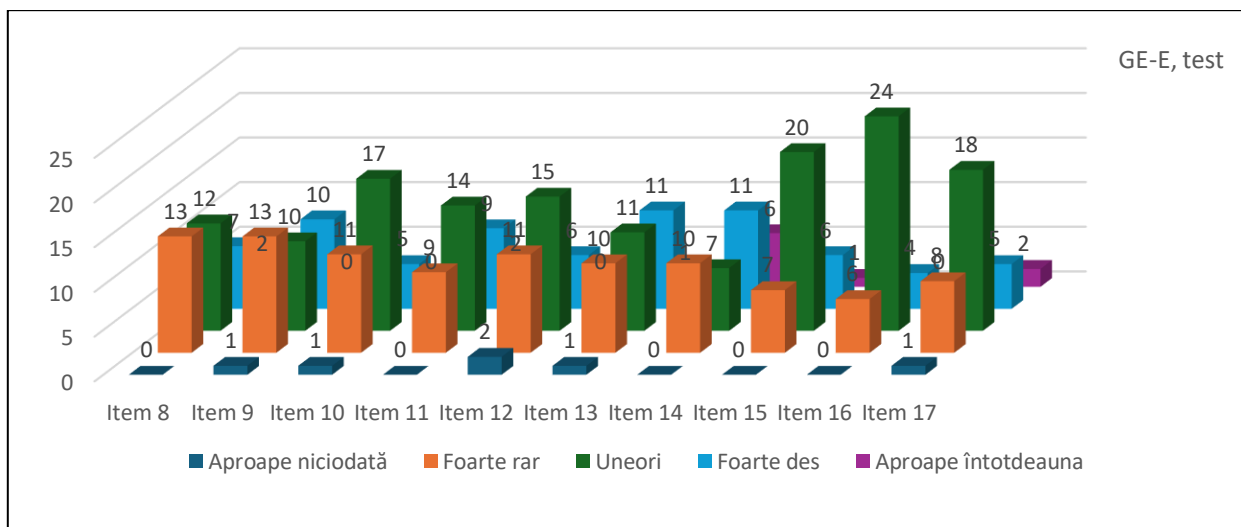


Figura 2.12. Rezultatele subscalei *interacțiune socială* (GE-E, test).

Rezultate indică importanța implementării unor strategii educaționale care să încurajeze interacțiunile sociale regulate și să dezvolte abilitățile necesare pentru integrarea eficientă a copiilor în medii sociale variate. Colaborarea între educatori și părinți este crucială pentru a crea un teren fertil pentru dezvoltarea acestor competențe.

Ambele seturi de evaluări (părinți și educatori) indică faptul că în GC abilitățile sociale sunt mai dezvoltate, cu frecvențe și consistență mai mari de interacțiuni sociale. În schimb, GE prezintă o variabilitate mai mare și câștigă beneficii din intervențiile personalizate. Procentajele subliniază nevoia de colaborare între părinți și educatori pentru a susține dezvoltarea socială și emoțională a GE

Subscala comportament prosocial

Comportamentele prosociale reprezintă acțiuni altruiste care sunt benefice pentru ceilalți și contribuie la bunăstarea comunității. Acestea includ comportamente precum ajutorul, cooperarea, empatia și generozitatea, fiind esențiale în dezvoltarea relațiilor interumane sănătoase. În special în perioada preșcolară, dezvoltarea acestor abilități este crucială, deoarece copiii învață să își înțeleagă emoțiile și pe cele ale celor din jur, stabilind astfel fundamentul comportamentului social pentru întreaga viață.

Subscala Comportament prosocial este un instrument de evaluare destinat să măsoare frecvența și tipologia acestor comportamente în rândul preșcolarilor. Prin intermediul acestei subscale (tabelele A18.1, A18.2, Anexa 18), se urmărește identificarea nivelului de implicare în comportamente prosociale, atât din perspectiva părinților, cât și a educatorilor. Aceasta va permite o mai bună înțelegere a dinamicii sociale a copiilor și va contribui la elaborarea de strategii educaționale și intervenții eficiente pentru sprijinirea dezvoltării abilităților sociale.

Rezultatele de la cele două evaluări pentru *comportamentul prosocial* ne dezvăluie felul în care cei mici manifestă comportamente de ajutorare și colaborare. (Fig. A19.1, A19.2, A19.3, A19.4, anexa 19)

Subiecții din GC manifestă comportamente prosociale frecvent, cu procente mari la categoriile „foarte des” și „aproape întotdeauna”. La itemul 24 (*Ascultă ce spun ceilalți colegi*), GC-E au răspuns foarte des 73,52%, indicând o predispoziție ridicată spre ajutorare. În cazul itemului 15 (*Are grijă de jucăriile celorlalți?*), GC-P avem un procent a răspunsului „foarte des” de 58,82%, subliniind frecvența comportamentelor sociale. Frecvența comportamentelor sociale pentru GC-E în cazul itemului 23 (*Își cere iertare pentru comportamentele greșite, dacă i se spune?*), cu răspunsul „aproape întotdeauna”, este de 20,58%.

Procente dominante găsim în cazul itemului 24 (*Ascultă ce spun ceilalți colegi*) și itemul 23 (*Își cere iertare pentru comportamentele greșite, dacă i se spune?*), GE-E de 5,88% la răspunsul „aproape întotdeauna”, ceea ce evidențiază inconsistența. La itemul 15 (*Are grijă de jucăriile celorlalți?*), GE-P, au răspuns „uneori” 61,76%, indicând o implicare socială puțin consistentă.

GC are o adaptare mai bună la normele sociale, fiind empatici și cooperanți pe când GE întâmpină dificultăți în menținerea comportamentelor prosoziale, având nevoie de strategii de intervenție suplimentare pentru a depăși aceste bariere. Diferențele între grupuri sunt influențate de contextul social și emoțional, dar și de prezența tulburărilor de limbaj, care necesită intervenții suplimentare pentru stimularea empatiei și colaborării. GC manifestă comportament prosocial dens și contant, în timp ce GE necesită sprijin pentru dezvoltarea abilităților sociale. Colaborarea dintre toți actorii educaționali este crucială pentru sprijinirea dezvoltării GE.

Evaluările paralele realizate de educatori și părinți (figura 2.13), oferă o imagine cuprinzătoare și echilibrată asupra dezvoltării capacităților socio-emoționale ale copiilor, fundamentale pentru formularea intervențiilor educaționale personalizate și susținerea optimă a dezvoltării acestora. Observăm diferențe evidente în dezvoltarea competențelor copiilor din GC (primele patru poziții) și GE, cod roșu fiind un indice a nivelului slab în dezvoltare a competențelor.

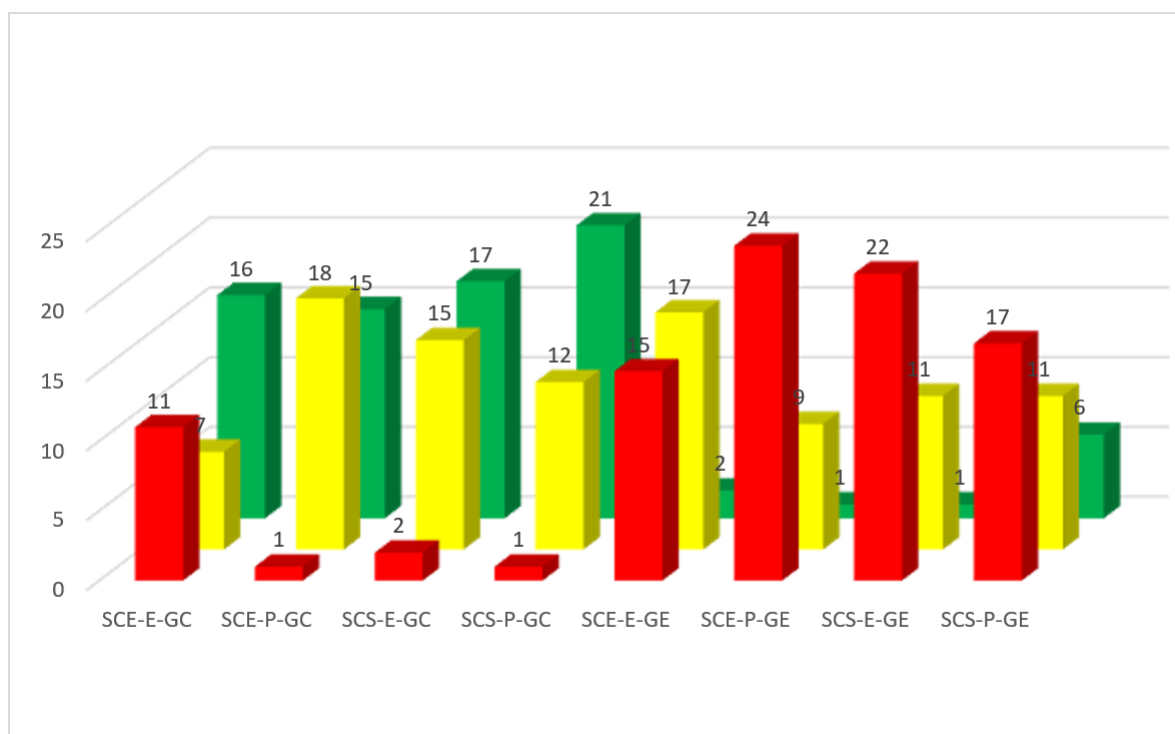


Figura 2.13. Rezultatele SCS-E, SCS-P, SCE-E și SCE-P- test

Competențe Emoționale: Majoritatea scorurilor sunt în zona galbenă, indicând competențe mediu dezvoltate; O predominanță a scorurilor verzi, sugerând competențe emoționale bine dezvoltate, conform părinților; Scorurile roșii sunt mai frecvente în evaluarea educatorilor, indicând zone de îmbunătățire.

Competențe Sociale: Scoruri verzi și galbene, cu o distribuție mai echilibrată, indicând o percepție variată a competențelor sociale; Conține scoruri verzi semnificative, arătând competențe sociale dezvoltate bine; Prezență înaltă a scorurilor roșii în evaluarea educatorilor, arătând competențe mai slab dezvoltate.

Există o *diferență notabilă* între percepțiile părinților și educatorilor, părinții tind să evalueze competențele copiilor ca fiind mai bine dezvoltate. Acest lucru poate indica necesitatea unei abordări colaborative pentru a adresa viziuni diferite și a îmbunătăți sprijinul oferit copiilor.

Dacă comparăm rezultatele obținute la evaluarea abilităților emoționale și sociale prin prisma a celor trei aspecte distincte: *înțelegerea emoțiilor; exprimarea emoțiilor; reglarea emoțiilor; respectiv respectarea regulilor; interacțiunea socială; comportamentul prosocial*, constatăm subdezvoltarea acestora în comparație cu nivele caracteristice copiilor cu dezvoltarea tipică a semenilor din GC, în special, diferențele au fost mai evidente la aspectul *exprimarea emoțiilor și interacțiune socială*.

În cadrul cercetării de față, ne-am propus să investigăm ***diferențele în dezvoltarea CS și CE la preșcolari***, așa cum au fost ele percepute atât de părinți, cât și de educatori. Studiul a fost structurat pentru a compara două grupuri distincte de copii, având *variabila de control vârsta*. Prin evaluarea acestora cu ajutorul chestionarelor validate, am surprins nu doar nivelurile actuale ale competențelor de baza, ci și modul în care aceste competențe sunt influențate de mediul educațional și de cel familial.

Tabelul 2.15, sintetizează rezultatele analizei statistice, oferindu-ne o imagine de ansamblu asupra diferențelor semnificative dintre cele două grupuri.

Tabelul 2.15. Rezultatele analizei statistice a impactului diferențelor de vârstă a respondenților

	Total			GRUPA						p
				1 GC			2 GE			
	N	M	m	N	M	m	N	M	m	
VARSTA	68	5,31	0,056	34	5,32	0,081	34	5,29	0,079	>0,05
Testarea CS-P(ambele grupuri)	68	75,63	1,445	34	82,21	1,219	34	69,06	2,092	<0,001
Testarea CE-P(ambele grupuri)	68	55,32	1,070	34	61,29	0,927	34	49,35	1,278	<0,001
Testarea CS-E(ambele grupuri)	68	81,72	1,751	34	90,97	1,605	34	72,47	2,165	<0,001
Testarea CE-E(ambele grupuri)	68	62,01	1,266	34	67,15	1,919	34	56,88	1,111	<0,001

Tabelul include date referitoare la vârstă participanților, precum și scorurile medii ale CS și CE, așa cum au fost ele raportate de părinți și educatori. În plus, rezultatele testelor de semnificație

statistică sunt prezentate pentru a evidenția diferențierea clară între grupuri și valida relevanța observațiilor noastre.

Interpretarea datelor.

Vârsta – Nu există diferențe semnificative în vârstă între grupurile de preșcolari cu și fără tulburări de limbaj, deoarece ($p > 0,05$). Aceasta sugerează că diferențele observate în CS și CE nu sunt datorate diferențelor de vârstă dintre grupuri.

Testarea CS-P: Grupul global are o medie de 75,63, GC cu o medie de 82,21 iar GE cu o medie de 69,06, valoarea $p < 0,001$. Preșcolarii cu tulburări de limbaj au competențe sociale mai scăzute conform raportării părinților, în comparație cu cei fără tulburări de limbaj.

Testarea CE-P: Grupul global are o medie de 55,32, GC cu o medie de 61,29 iar GE cu o medie de 49,35, valoarea $p < 0,001$. Preșcolarii cu tulburări de limbaj au competențe emoționale sociale mai scăzute conform raportării părinților, în comparație cu cei fără tulburări de limbaj.

Testarea CS-E: Grupul global are o medie de 81,72, GC cu o medie de 90,97, iar GE cu o medie de 72,47, valoarea $p < 0,001$. Preșcolarii cu tulburări de limbaj au competențe sociale mai scăzute conform raportării educatorilor, în comparație cu cei fără tulburări de limbaj.

Testarea CE-E: Grupul global are o medie de 62,01, GC cu o medie de 67,15, iar GE cu o medie de 58,66, valoarea $p < 0,001$. Preșcolarii cu tulburări de limbaj au competențe emoționale mai scăzute conform raportării educatorilor, în comparație cu cei fără tulburări de limbaj.

Evaluarea inițială indică faptul că preșcolarii cu tulburări de limbaj au, în mod clar, competențe emoționale și sociale mai scăzute atât conform raportării părinților, cât și ale educatorilor, comparativ cu preșcolarii fără tulburări de limbaj. Aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic, conform valorilor $p < 0,001$ pentru toate măsurătorile.

Atât educatorii, cât și părinții, au raportat scoruri mai mari pentru preșcolarii fără tulburări de limbaj decât pentru cei cu tulburări de limbaj, la ambele teste (competențe emoționale și sociale), ceea ce ne confirmă **ipoteza 1**.

În cadrul studiului nostru asupra dezvoltării preșcolarilor, am investigat relația dintre competențele emoționale și cele sociale, fie că este vorba de copii cu dezvoltare tipică sau de cei cu tulburări de limbaj. Înțelegerea acestei legături ne permite să evaluăm în ce măsură deficitul în abilitățile de comunicare poate influența interacțiunile sociale și sensibilitatea emoțională a copiilor.

Ipoteza 2 a studiului nostru propune că, deși *există o corelație pozitivă între competențele emoționale și cele sociale în ambele grupuri, această corelație poate fi mai slabă la preșcolarii care se confruntă cu tulburări de limbaj.*

Pentru a verifica această ipoteză, am analizat datele colectate prin varianta destinată părinților în cadrul grupului de control, ale căror rezultate sunt sintetizate în tabelul. 2.16

În cadrul grupului de control (varianta pentru părinți), analiza coeficientului de corelație *Pearson* a relevat un coeficient de 0,246 între variabilele CS și CE. Acest coeficient indică o corelație pozitivă slabă, ceea ce înseamnă că, în general, pe măsură ce valoarea uneia dintre variabile crește, există o tendință ușoară ca și cealaltă să crească.

Tabel 2.16. Corelație între CS-P și CE-P în GC, test

		Testarea CS, în GC varianta pentru părinți	Testarea CE, în GC varianta pentru părinți
Testarea competențelor sociale (CS) ,în grup de control (GC), părinți	Pearson Correlation	1	.246
	Sig. (2-tailed)		.161
	N	34	34
Testarea competențelor emoționale (CE) ,în grup de control (GC), părinți	Pearson Correlation	.246	1
	Sig. (2-tailed)	.161	
	N	34	34

Totuși, fiind aproape de zero, această corelație este considerată slabă și poate să nu reflecte o legătură substanțială între cele două variabile. Valoarea *p* asociată pentru această corelație (*Sig. 2-tailed*) este de 0,161. O valoare *p* este un indicator al probabilității ca rezultatul observat să fie obținut pur întâmplător, în contextul unei ipoteze nule care sugerează că nu există nicio relație reală între variabile. În general, o valoare *p* mai mică de 0,05 este considerată un indiciu că rezultatul este semnificativ din punct de vedere statistic și că ar exista probabil o relație reală între variabile.

În acest caz, o valoare *p* de 0,161 indică faptul că nu există suficiente dovezi pentru a considera corelația dintre CS și CE semnificativă din punct de vedere statistic la nivelul convențional de 0,05. Cu alte cuvinte, corelația observată nu este suficient de puternică pentru a respinge ipoteza nulă într-un mod semnificativ.

Astfel, în acest grup de control pentru părinți, relația dintre CE și CS nu este considerată semnificativă statistic, sugerând că factorii analizați sunt probabil independenți unul de celălalt sau că alte variabile neevaluate pot influența rezultatele. Acest lucru ar putea indica necesitatea unor cercetări suplimentare pentru a explora mai profund legăturile potențiale dintre acești factori.

În cadrul GC-E, (tabelul 2.17), s-a calculat un coeficient de corelație de -0,157 între variabila CS (una dintre variabilele investigate) și variabila CE (o altă variabilă de interes). Acest coeficient sugerează o corelație negativă slabă între cele două variabile. O corelație negativă înseamnă că, pe măsură ce una dintre variabile crește, cealaltă tinde să scadă, însă, fiind o valoare apropiată de zero, relația este foarte slabă și aproape inexistentă

Tabel 2.17. Corelație între CS-E și CE-E în GC, test

		Testarea CS,în GC varianta pentru educatori	Testarea CE,în GC varianta pentru educatori
Testarea competențelor sociale (CS), în grup de control (GC), educatori	Pearson Correlation	1	-.157
	Sig. (2-tailed)		.377
	N	34	34
Testarea competențelor emoționale (CE), în grup de control (GC), educatori	Pearson Correlation	-.157	1
	Sig. (2-tailed)	.377	
	N	34	34

Valoarea *p* (Sig. 2-tailed) de 0,1377 indică faptul că această corelație nu este semnificativă din punct de vedere statistic. De obicei, o valoare *p* mai mică de 0,05 este considerată semnificativă statistic, ceea ce înseamnă că rezultatul ar fi puțin probabil să apară din întâmplare. În acest caz, o valoare *p* de 0,1377 indică faptul că este posibil ca relația observată să fie rezultatul variației întâmplătoare a datelor.

Prin urmare, nu putem concluziona că există o relație statistic semnificativă între CS și CE în acest grup de control. Aceasta sugerează că, în cadrul acestui grup, variabilele investighează probabil aspecte separate care nu sunt interdependente într-un mod relevant din punct de vedere statistic.

În tabelul 2.18 este prezentată corelația dintre competențele sociale (CS) și competențele emoționale (CE) în cadrul grupului experimental (GE), bazată pe evaluările părinților.

Tabel 2.18. Corelație între CS-P și CE-P în GE, test

		Testarea CS,în GE varianta pentru părinți	Testarea CE,în GC varianta pentru părinți
Testarea competențelor sociale (CS) ,în grup de experimental (GE), părinți	Pearson Correlation	1	.891**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	34	34
Testarea competențelor emoționale (CE) ,în grup experimental (GE), părinți	Pearson Correlation	.891**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	34	34

Rezultatele arată un *coeficient de 0,891*, indicând o *corelație foarte puternică* și pozitivă între cele două seturi de competențe. Un coeficient de corelație atât de înalt sugerează că atunci când

competențele sociale ale preșcolarilor cresc, există o tendință clară ca și competențele emoționale să crească în mod similar.

Valoarea p asociată acestei corelații, *Sig. (2-tailed)*, este de 0,000. Acest rezultat este considerat extrem de semnificativ statistic. În mod tipic, o valoare p mai mică de 0,05 indică semnificație statistică, iar la un nivel de semnificație de 0,01 (adică 1%), această valoare p implică faptul că probabilitatea ca o corelație atât de puternică să apară doar din întâmplare este extrem de redusă.

Rezultate ne arată că, în rândul preșcolarilor cu TL evaluați în cadrul GE, există o legătură strânsă și semnificativă între dezvoltarea competențelor sociale și cea a competențelor emoționale. În practică, acest lucru ar putea însemna că îmbunătățirea uneia dintre aceste competențe ar putea avea un efect benefic asupra celeilalte. Prin urmare, intervențiile orientate spre dezvoltarea competențelor sociale ar putea avea, de asemenea, un impact pozitiv asupra competențelor emoționale și viceversa, facilitând o dezvoltare mai cuprinzătoare.

Aceste constatări oferă un punct de plecare important pentru strategii educaționale și intervenționale, indicând necesitatea unei abordări integrative care să ia în considerare interconexiunile dintre abilitățile sociale și emoționale ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Tabelul 2.19 prezintă corelația dintre competențele sociale (CS) și competențele emoționale (CE) în cadrul grupului experimental (GE), bazată pe evaluările educatorilor.

Tabel 2.19. Corelație între CS-E și CE-E în GE, test

		Testarea CS, în GE varianta pentru educatori	Testarea CE, în GE varianta pentru educatori
Testarea competențelor sociale (CS) ,în grup de experimental (GE), educatori	Pearson Correlation	1	.450**
	Sig. (2-tailed)		.008
	N	34	34
Testarea competențelor emoționale (CE) ,în grup experimental (GE), educatori	Pearson Correlation	.450**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	
	N	34	34

Pentru GE-E, analiza coeficientului de corelație Pearson între competențele sociale (CS) și competențele emoționale (CE) a relevat un coeficient de 0,450. Acest coeficient indică o corelație pozitivă moderată, ceea ce sugerează o legătură semnificativă și directă între cele două tipuri de competențe. Cu alte cuvinte, pe măsură ce competențele sociale ale participanților cresc, există o tendință notabilă ca și competențele emoționale să crească.

Valoarea p (Sig. 2-tailed) asociată acestei corelații este de 0,008. Aceasta este semnificativă la nivelul de 0,01 (1%), ceea ce înseamnă că rezultatul este foarte puțin probabil să apară din întâmplare. O valoare p sub 0,01 indică o siguranță ridicată că există o relație reală între variabilele analizate și că această relație nu este un artefact statistic.

Aceste rezultate sunt importante în contextul grupului de copii cu tulburări de limbaj, sugerând că există o interdependență semnificativă între dezvoltarea competențelor sociale și emoționale. Acest lucru poate avea implicații practice importante: intervențiile care vizează îmbunătățirea competențelor sociale ar putea, de asemenea, să influențeze pozitiv abilitățile emoționale și viceversa. Astfel, programele educaționale și terapeutice ar putea beneficia de o abordare integrată care să le abordeze pe ambele în mod simultan.

În concluzie, studiul nostru a investigat relația dintre CE și CS la preșcolarii cu tulburări de limbaj, pornind de la ipoteza că această corelație ar putea fi mai slabă decât la preșcolarii fără astfel de dificultăți. Rezultatele obținute *confirmă parțial ipoteza noastră inițială*, reflectând o diversitate în intensitatea relațiilor observate.

În GE inițial, s-a înregistrat o corelație foarte puternică (coeficient de 0,891), sugerând că, în anumite contexte, competențele emoționale și sociale pot fi puternic interconectate, chiar și în prezența tulburărilor de limbaj. Aceasta *contrazice ipoteza inițială*, dar oferă perspective valoroase asupra potențialului de dezvoltare personală în acest segment de preșcolari.

Pe de altă parte, în grupul evaluat, corelația a fost moderată (coeficient de 0,450), ceea ce *confirmă parțial ipoteza* că această relație ar putea fi mai slabă decât în mod normal. Aici, dificultățile de limbaj ar putea avea un rol mai proeminent în afectarea intensității relației dintre abilitățile sociale și emoționale.

Rezultatele din grupul de control sugerează o corelație mai slabă, nefiind semnificativă statistic, ceea ce indică potențiale diferențe care nu sunt doar tehnologii statistice, ci și elemente contextuale care merită investigații suplimentare.

Prin urmare, concluzionăm că, *deși corelația dintre competențele sociale și cele emoționale este pozitivă în ansamblu*, intensitatea sa variază și este influențată de factori specifici contextului preșcolarilor cu tulburări de limbaj. Această *confirmare parțială a ipotezei noastre* implică necesitatea revizuirii modelelor teoretice pentru a include factori suplimentari care moderează sau mediatizează această relație complexă.

Acest studiu oferă, aşadar, o bază pentru viitoare cercetări menite să aprofundeze înţelegerea acestor dinamici şi să informeze dezvoltarea unor programe educaţionale şi terapeutice mai adaptate şi mai personale.

2.2.3. Rezultatele testării copiilor pentru recunoaşterea emoţiilor de bază (testul după Paul Ekman)

În contextul preşcolarilor, abilitatea de a recunoaşte şi de a răspunde adecvat la diferite emoţii este esenţială pentru formarea relaţiilor interpersonale sănătoase şi pentru navigarea cu succes a diverselor medii sociale.

Testele de recunoaştere a emoţiilor devin, astfel, instrumente valoroase pentru a evalua şi înţelege aceste abilităţi fundamentale.

Studiul de faţă îşi propune să examineze performanţele a două grupe de preşcolari în testul de recunoaştere a emoţiilor, focusându-se pe emoţii de bază precum: *fericirea, tristeţea, frica, furia, surpriza şi dezgustul*. În plus, analiza include o evaluare detaliată a influenţei factorilor demografici, cum ar fi genul şi vârsta, asupra rezultatelor obţinute. Vom explora diferenţele semnificative identificate între cele două grupe, interpretând în lumina teoriei existente şi identificând posibilele implicaţii pedagogice, astfel încât să se poată dezvolta intervenţii educaţionale mai eficiente şi adaptate. De asemenea, se vor discuta limitările testului şi se vor propune direcţii pentru cercetările viitoare.

Prezentăm rezultatele obţinute la Testul recunoaşterea emoţiilor de bază (după Paul Ekman)

Ipoteza: Există o diferenţă semnificativă în ceea ce priveşte recunoaşterea emoţiilor între preşcolarii cu tulburări de limbaj şi cei fără tulburări de limbaj la evaluarea iniţială.

În cadrul analizei datelor, verificarea normalităţii distribuţiei variabilelor reprezintă un pas esenţial, mai ales atunci când se utilizează tehnici statistice parametrice care presupun că datele urmează o distribuţie normală. Pentru a evalua corectitudinea ipotezei legate de recunoaşterea emoţiilor la copii, am utilizat testul Shapiro-Wilk, care este unul dintre cele mai sensibile teste pentru a verifica această presupunere de normalitate, mai ales în cazul eşantioanelor de dimensiuni mici până la medii.

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 2.20, analiza testului Shapiro-Wilk a indicat că niciuna dintre variabilele studiate nu depăşeşte pragul de semnificaţie statistică de 0,05.

Aceasta înseamnă că, în cazul fiecăreia dintre variabile, probabilitatea ca distribuția să fie normală este considerată nesemnificativă conform acestui test. Prin urmare, distribuțiile respective nu îndeplinesc condiția de normalitate.

Implicațiile acestui rezultat sunt semnificative pentru analiza noastră ulterioară. Deoarece nu se confirmă ipoteza normalității pentru distribuțiile variabilelor, utilizarea metodelor statistice parametrice tradiționale ar putea produce concluzii nesigure sau înșelătoare. În acest context, este imperativ să ne orientăm către metode statistice non-parametrice. Aceste tehnici nu presupun normalitatea distribuțiilor și sunt mai robuste la încălcările acestei presupuneri, asigurând astfel validitatea și fiabilitatea rezultatelor noastre.

Tabelul 2.20. Evaluarea normalității distribuției pentru testul de recunoaștere a emoțiilor (după Paul Ekman)

Emoții de Bază	Grup	Kolmogorov-Smirnov	df	Sig.	Shapiro-Wilk	df	Sig.
Recunoaștere Fericire	Control	-	34	-	-	34	-
	Experimental	0.443	34	0.000	0.573	34	0.000
Recunoaștere Tristețe	Control	0.523	34	0.000	0.378	34	0.000
	Experimental	0.353	34	0.000	0.636	34	0.000
Recunoaștere Frică	Control	0.414	34	0.000	0.606	34	0.000
	Experimental	0.338	34	0.000	0.638	34	0.000
Recunoaștere Furie	Control	0.443	34	0.000	0.573	34	0.000
	Experimental	0.338	34	0.000	0.638	34	0.000
Recunoaștere Surpriză	Control	0.443	34	0.000	0.573	34	0.000
	Experimental	0.383	34	0.000	0.626	34	0.000
Recunoaștere Dezgust	Control	0.338	34	0.000	0.638	34	0.000
	Experimental	0.472	34	0.000	0.527	34	0.000
Recunoaștere Emoții Total	Control	0.255	34	0.000	0.873	34	0.001
	Experimental	0.206	34	0.001	0.877	34	0.001

Lipsa normalității în distribuția variabilelor studiate impune adaptarea strategiei noastre analitice, trecând la metode non-parametrice pentru a obține concluzii precise. Această abordare previne erorile potențiale și ne ajută să interpretăm corect relațiile dintre variabile, asigurând relevanța și exactitatea cercetării în privința recunoașterii emoțiilor la copii.

Având în vedere că atât testul Kolmogorov-Smirnov, cât și testul Shapiro-Wilk au indicat că distribuțiile variabilelor nu sunt normale, a fost necesară o ajustare metodologică în analiza datelor noastre. Această constatare a subliniat importanța utilizării unor metode statistice care nu se bazează pe presupunerea normalității distribuției, asigurând astfel integritatea și validitatea rezultatelor noastre.

În aceste circumstanțe, testul Mann-Whitney U a fost selectat ca metodă non-parametrică adecvată pentru compararea grupurilor din studiu, datorită capacității sale de a gestiona date care nu îndeplinesc cerințele de normalitate. Acest test evaluează diferențele în recunoașterea emoțiilor între grupuri, comparând medianele în locul mediilor, ceea ce îl face ideal pentru distribuții asimetrice. Alegerea sa asigură că analizele noastre sunt precise și relevante, oferind o bază solidă pentru interpretarea concluziilor, fără a depinde de presupuneri standard de distribuție.

Tabelul 2.21. Rezultatele Testului Mann-Whitney U

Statistică	valoare
Mann-Whitney U	282.000
Wilcoxon W	877.000
Z	-3.701
Semnificație asimptotică (2-fete)	0.000

Rezultatele obținute în urma aplicării testului Mann-Whitney U pentru variabila totală de recunoaștere a emoțiilor au indicat diferențe semnificative între grupuri. Valoarea statistică obținută și semnificația asociată, așa cum sunt prezentate în tabelul 2.21, arată o valoare p de 0.000 (sau $p < 0.001$). Aceasta sugerează că diferențele observate sunt extrem de semnificative din punct de vedere statistic.

În contextul analizei statistice, o valoare p mai mică de 0.05 este în mod obișnuit considerată ca indicând semnificație, sugerând că probabilitatea ca diferențele observate să fie pur întâmplătoare este foarte scăzută. În speța noastră, valoarea p de 0.000 subliniază că șansele ca diferențele să fie rezultatul hazardului sunt neglijabile, întărind concluzia privind existența unor diferențe notabile între grupurile studiate.

Valorile statistice și semnificația relevate în tabelul 2.21 oferă dovezi solide ale diferențelor semnificative dintre grupurile analizate. Nivelul de semnificație asimptotică foarte scăzut întărește concluzia că diferențele între grupuri sunt clar definitorii și relevante din punct de vedere statistic. Această analiză contribuie la o interpretare riguroasă și fundamentată a datelor privind recunoașterea emoțiilor.

Pentru a evalua mai detaliat diferențele de performanță între grupul de control și grupul experimental în ceea ce privește recunoașterea emoțiilor totale, am calculat media și suma rangurilor pentru fiecare grup în cadrul testului Mann-Whitney U (tabelul.2.22). Aceste calcule ne-au permis să comparăm distribuțiile scorurilor de recunoaștere a emoțiilor între cele două grupuri. Media

rangurilor pentru fiecare grup reflectă poziția relativă a scorurilor, oferind indicii suplimentare despre care dintre cele două grupuri a obținut în general scoruri mai mari. Sumele rangurilor oferă o imagine de ansamblu asupra distribuției totale a scorurilor în fiecare grup, contribuind la înțelegerea profunzimii diferențelor de performanță. Aceste informații suplimentare sunt esențiale pentru a interpreta corect și contextualiza rezultatele testului Mann-Whitney U, confirmând sau completând concluziile obținute în ceea ce privește semnificația statistică a diferențelor dintre grupuri.

Tabelul 2.22: Media rankurilor pentru recunoașterea emoțiilor

Grup	N	Media Ranku- lui	Suma Rankurilor
Control	34	43.21	1469.00
Experimental	34	25.79	877.00
Total	68		

Media Rangurilor (Mean Rank). Pentru GC media rangurilor este de 43.21, aceasta înseamnă că, în medie, subiecții din acest grup au obținut ranguri mai mari în distribuție; în GE media rangurilor este de 25.79. Aceasta indică faptul că subiecții tind să aibă ranguri mai mici comparativ cu GC.

Suma rangurilor (Sum of Ranks). Suma rangurilor pentru GC este de 1469.00 și este obținută prin adunarea tuturor rangurilor alocate subiecților din grup; suma rangurilor în GE este de 877.00. Similar, aceasta este suma tuturor rangurilor pentru subiecții din GE. Diferența semnificativă între media rangurilor poate indica o diferență semnificativă static între cele două grupuri. În acest caz, media rangurilor este mai mare pentru GC, sugerând că subiecții din acest grup au obținut scoruri mai mari în variabila de interes comparativ cu GE.

Media rangurilor a fost semnificativ mai mare pentru GC (43.21) comparativ cu GE (25.79), sugerând un nivel superior de recunoaștere a emoțiilor în rândul copiilor din GC. Suma rangurilor pentru fiecare grup în parte, mai exact 1469.00 pentru GC și 877.00 pentru GE, confirmă, de asemenea, această tendință, evidențiind o discrepanță între cele două grupuri. Aceste rezultate subliniază diferențele semnificative în abilitățile de recunoaștere a emoțiilor între cele două grupuri analizate.

Pe baza acestor rezultate, putem concluziona că există o diferență semnificativă statistic între cele două grupuri în ceea ce privește variabila „recunoaștere emoții total test”. Așadar, este rezonabil să credem că factorul prin care sunt grupate datele a avut un efect semnificativ asupra recunoașterii emoțiilor. Valoarea lui Z negativă sugerează o diferență între grupuri, iar semnificația statistică ($p <$

0.001) indică faptul că diferența este semnificativă. Observația că GC are ranguri medii mai mari sugerează performanțe superioare în recunoașterea emoțiilor înainte de intervenția socio-emoțională. Distribuția egală a subiecților între grupuri este ideală pentru comparații echitabile..

Pentru a completa analiza diferențelor observate în recunoașterea emoțiilor între grupurile de participanți, tabelul 2.23 prezintă detaliat valorile testului χ^2 .

Acest tabel oferă o privire de ansamblu asupra proporțiilor de răspunsuri corecte și incorecte pentru fiecare tip de emoție, precum și valorile semnificative statistice.

Tabelul 2.23. Recunoașterea emoțiilor (diferențe semnificative statistice)

Categorie	Total (%)	Grup 1 (%)	Grup 2 (%)	χ^2	p
Vârstă					
5 ani	69.1	67.6	70.6	0.069	>0.05
6 ani	30.9	32.4	29.4		
Total Vârstă	100.0	100.0	100.0		
Gen					
Masculin (1)	45.6	67.6	23.5	13.339	<0.001
Feminin (2)	54.4	32.4	76.5		
Total Gen	100.0	100.0	100.0		
Recunoaștere Fericire					
Incorect (0)	14.7	0.0	29.4	11.724	<0.001
Corect (1)	85.3	100.0	70.6		
Total Fericire	100.0	100.0	100.0		
Recunoaștere Tristețe					
Incorect (0)	29.4	11.8	47.1	10.200	<0.01
Corect (1)	70.6	88.2	52.9		
Total Tristețe	100.0	100.0	100.0		
Recunoaștere Frică					
Incorect (0)	42.6	35.3	50.0	1.503	>0.05
Corect (1)	57.4	64.7	50.0		
Total Frică	100.0	100.0	100.0		
Recunoaștere Furie					
Incorect (0)	39.7	29.4	50.0	3.010	>0.05
Corect (1)	60.3	70.6	50.0		
Total Furie	100.0	100.0	100.0		
Recunoaștere Surpriză					
Incorect (0)	35.3	29.4	41.2	1.030	>0.05
Corect (1)	64.7	70.6	58.8		
Total Surpriză	100.0	100.0	100.0		
Recunoaștere Dezgust					
Incorect (0)	63.2	50.0	76.5	5.124	<0.05

Categorie	Total (%)	Grup 1 (%)	Grup 2 (%)	χ^2	p
Corect (1)	36.8	50.0	23.5		
Total Dezgust	100.0	100.0	100.0		
Recunoaștere Emoții Total					
Fericire (1)	8.8	0.0	17.6	29.501	<0.001
Tristețe (2)	14.7	0.0	29.4		
Frică (3)	16.2	11.8	20.6		
Furie (4)	26.5	44.1	8.8		
Surpriză (5)	20.6	32.4	8.8		
Dezgust (6)	13.2	11.8	14.7		
Total Emoții	100.0	100.0	100.0		

Valorile evidențiate în tabel subliniază diferențele în capacitatea de recunoaștere a emoțiilor între categoriile de vârstă și gen, furnizând informații critice pentru interpretarea rezultatelor noastre.

În urma analizei datelor prezentate, se pot trage câteva concluzii detaliate legate de recunoașterea emoțiilor la preșcolarii din cele două grupe de studiu și influența genului și vârstei asupra acestor abilități.

Procentele similare pentru copiii de 5 și 6 ani din ambele grupe sugerează că vârsta nu este un factor diferențiator semnificativ în recunoașterea emoțiilor în acest eșantion. Testul χ^2 confirmă lipsa diferențelor semnificative ($p > 0,05$).

Observăm o distribuție asimetrică a genului în cele două grupe, cu diferențe semnificative statistic $p < 0,001$.

Această distribuție poate influența capacitățile de recunoaștere a emoțiilor, necesitând o abordare atentă atunci când se interpretează rezultatele pentru a nu se atribui aceste diferențe direct capacităților individuale ale copiilor fără a considera posibilă influența genului.

Recunoașterea emoțiilor specifice: **Fericirea**. GC a arătat rezultate excelente, aproape de perfecțiune, la recunoașterea fericirii. Diferențele semnificative $p < 0,001$, sugerează că prezența a tulburărilor de limbaj poate afecta recunoașterea acestei emoții, un punct ce necesită intervenții țintă pentru GE. **Tristețea**. GC a recunoscut mai eficient tristețea comparativ cu GE, iar diferențele sunt semnificative $p < 0,01$, acest aspect indică o nevoie de susținere suplimentară pentru copiii cu tulburări de limbaj în identificarea și procesarea emoțiilor negative; **Frica, Furia și Surpriza**. În contrast cu emoțiile discutate anterior, nu au fost observate diferențe semnificative statistic între cele două grupe pentru recunoașterea acestor emoții, sugerând abilități similare, indiferent de prezența sau absența tulburărilor de limbaj. **Dezgustul**. Diferențele semnificative $p < 0,05$ în favoarea grupei de control indică faptul că

copiii fără tulburări de limbaj au o capacitate superioară de a recunoaște dezgustul, subliniind din nou impactul posibil al deficitelor lingvistice asupra procesării emoționale

Recunoașterea totală a emoțiilor. Analiza globală a recunoașterii emoționale relevă diferențe importante între cele două grupe, cu grupa de control având o performanță mai bună la nivel general $p < 0,001$. Aceste date subliniază faptul că au un impact semnificativ asupra abilității de recunoaștere emoțională.

Implicații și recomandări. Dezvoltarea de programe educaționale specifice pentru copiii cu tulburări de limbaj care să includă activități de recunoaștere și înțelegere a emoțiilor, concentrate mai ales pe fericire și tristețe; necesitatea explorării modalităților mai profunde de a înțelege influența genului asupra capacității de recunoaștere emoțională, precum și să se investigheze intervenții care pot depăși barierele create de tulburări de limbaj, colaborarea dintre educatori, psihologi și terapeuți pentru a crea strategii integrate ce țin cont de nevoie individuale și colective ale preșcolarilor cu diferite abilități și deficiențe lingvistice.

Aceste recomandări susțin dezvoltarea unei înțelegeri holistice și a unui răspuns educațional adecvat care să favorizeze incluziunea și succesul în învățare pentru toți preșcolarii.

Concluzii: Rezultatele au demonstrat că există *diferențe semnificative* între cele două grupe în ceea ce privește recunoașterea unor emoții precum fericirea, tristețea și dezgustul. În special, copiii din GC, au obținut scoruri superioare în recunoașterea acestor emoții, ceea ce sugerează că tulburări de limbaj pot avea un impact negativ asupra abilităților emoționale. Acest lucru subliniază importanța unei intervenții timpurii și personalizate în educația preșcolarilor cu tulburări de limbaj pentru îmbunătățirea competențelor emoționale. Aceste constatări au implicații semnificative pentru strategiile educaționale și terapeutice destinate copiilor cu tulburări de limbaj. În special, acestea indică necesitatea dezvoltării unor programe personalizate care să includă elemente de educație emoțională adaptate nevoilor individuale ale copiilor din GE. Astfel de intervenții pot contribui la îmbunătățirea recunoașterii și gestionării emoțiilor, promovând o dezvoltare socială și emoțională echilibrată.

Pentru a continua progresul în această arie de cercetare, este esențial să se dezvolte instrumente de evaluare mai sofisticate și să se exploreze mai în detaliu influențele genetice și de mediu asupra competențelor emoționale la copii. De asemenea, cercetările viitoare ar trebui să examineze și alte variabile, cum ar fi impactul genului și al experiențelor familiale, asupra recunoașterii emoțiilor, pentru a dezvolta intervenții cât mai cuprinzătoare și eficiente.

Studiul pune în evidență provocările cu care se confruntă preșcolarii cu tulburări de limbaj în recunoașterea emoțiilor și subliniază importanța unei abordări integrate și multidisciplinare, capabile să sprijine dezvoltarea completă a acestor abilități critice la o vârstă fragedă. Aplicarea testului nu doar că ne confirmă existența unor diferențe semnificative între cele două grupe, ci a deschis, de asemenea, noi direcții pentru cercetare și practică, având ca scop susținerea dezvoltării emoționale și sociale a copiilor prin intervenții bine fundamentate.

Pe baza analizei detaliate a datelor, putem concluziona că ***ipoteza inițială se confirmă***.

Rezultatele testului Mann-Whitney U indică o diferență semnificativă statistic între cele două grupuri, cu un nivel de semnificație sub 0.001, demonstrând că grupul de control a avut performanțe mai bune în recunoașterea emoțiilor înainte de intervenția socio-emoțională. Această observație este susținută și de datele prezentate în tabelul 2.23, care arată diferențe clare și semnificative în ratele de recunoaștere a emoțiilor între preșcolarii fără și cei cu tulburări de limbaj. Aceste constatări confirmă ipoteza conform căreia preșcolarii fără tulburări de limbaj au capacități de recunoaștere a emoțiilor superioare înainte de intervenție, subliniind importanța diferențelor de dezvoltare între cele două grupuri. Astfel, rezultatele noastre nu numai că susțin ipoteza propusă, dar și accentuează nevoia de programe de intervenție direcționate care să sprijine dezvoltarea emoțională la preșcolarii cu dificultăți de limbaj.

2.2.4. Analiza rezultatelor evaluării percepțiilor cadrelor didactice și părinților privind dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor

Studiul a vizat colectarea perspectivelor cadrelor didactice și părinților asupra dezvoltării *inteligenței emoționale la copii* cu tulburări de limbaj.

Analizăm pe larg răspunsurile chestionarului pentru a obține o înțelegere mai profundă a percepțiilor și experiențelor raportate de către cadrele didactice și părinți. Această abordare ne permite să identificăm atât modul în care *chestionarele* au relevat percepția comună că tulburările de limbaj influențează negativ abilitățile socio-emoționale, necesitând intervenții educaționale și suport adaptat. Analiza acestor date oferă o înțelegere detaliată a provocărilor și oportunităților pentru acești copii, subliniind necesitatea unui *ajutor integrat*. Această abordare ne permite să identificăm atât punctele forte, cât și nevoile specifice ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj, oferind baza pentru recomandări de intervenții și strategii educaționale eficiente.

Rezultatele obținute prin chestionarea cadrelor didactice/educatorilor sunt descrise detaliat în anexa 20.

Studiul a inclus 100 de cadre didactice, cu vârsta medie de 39 de ani, indicând o variabilitate redusă în percepțiile colectate (eroarea standard de 1,119, tabelul 2.24). Rezultatele au scopul de a informa îmbogățirea strategiilor pedagogice (*educaționale* și *suportive* / de suport) pentru a asigura dezvoltarea armonioasă a copiilor cu tulburări de limbaj.

Tabelul 2.24. Vârsta și experiența cadrelor didactice

Caracteristică	N	Min	Max	Medie (M)	Eroarea standard (m)
Vârsta Cadrelor Didactice	100	19	64	39.05	1.119
Experiența Cadrelor Didactice	100	1	44	14.02	1.134

Media vârstei și experiența sugerează că grupul de cadre didactice au o experiență considerabilă, dar și o varietate în ceea ce privește distribuția vârstei. Cele mai tinere cadre didactice au 19 ani, sunt la început de carieră, iar cele mai experimentate au 44 de ani experiență, sugerând un grup divers în termeni de carieră. Eroarea standard mică indică o precizie rezonabilă a estimării mediei, ceea ce face ca vârsta și experiența medie să fie valori reprezentative pentru setul de date. Aceste statistici pot ajuta la identificarea distribuirii experienței și vârstei în rândul cadrelor didactice, oferind informații utile pentru diverse analize sau decizii educaționale.

Întrebarea 1. Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Toate răspunsurile indică faptul că dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj este considerată importantă, fiind percepută fie ca „*mult*” importantă (41% dintre respondenți), fie ca „*foarte mult*” importantă (59% dintre respondenți). Acest lucru evidențiază un consens clar între participanți în ceea ce privește semnificația acestui aspect.

Majoritatea cadrelor didactice consideră dezvoltarea socio-emoțională ca fiind esențială, ceea ce reflectă un nivel ridicat de conștientizare asupra impactului său în evoluția copiilor cu tulburări de limbaj. Faptul că niciun participant nu a ales o opțiune care să indice o importanță scăzută subliniază acordul general asupra prioritarii acestui domeniu în procesul educațional și terapeutic.

Întrebarea 2: Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Majoritatea respondenților consideră că dezvoltarea socio-emoțională influențează în mod semnificativ succesul *academic* al preșcolarilor cu tulburări de limbaj. Cele mai frecvente răspunsuri indică o influență „foarte mare” (61%) sau „extrem de mare” (29%), ceea ce sugerează un nivel ridicat de conștientizare asupra legăturii dintre competențele socio-emoționale și performanța academică.

Doar 7% dintre participanți consideră că influența este „mare”, iar un procent foarte mic (3%) apreciază această influență ca fiind „moderată”. Aceste rezultate subliniază consensul general asupra importanței dezvoltării socio-emoționale în sprijinirea progresului educațional al copiilor cu tulburări de limbaj, indicând necesitatea integrării acestui aspect în strategiile educaționale.

Întrebarea 3: În ce măsură considerați că dezvoltarea socio-emoțională influențează comportamentul social al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Rezultatele sondajului evidențiază percepția participanților cu privire la influența dezvoltării socio-emoționale asupra comportamentului social al preșcolarilor cu tulburări de limbaj. Din datele colectate, observăm următoarea distribuție: doar 2 % dintre respondenți au considerat că influența dezvoltării socio-emoționale este minimă; un procent de 37% dintre participanți au evaluat această influență ca fiind „mare”; majoritatea, reprezentând 61%), au indicat că influența este „foarte mare”.

Aceste cifre sugerează că 98% dintre cadrele didactice recunosc o influență substanțială a competențelor socio-emoționale asupra comportamentului social al copiilor cu tulburări de limbaj. Consensul majoritar subliniază importanța abordărilor educaționale care integrează dezvoltarea socio-emoțională ca mijloc esențial pentru îmbunătățirea comportamentului social și, în consecință, pentru o mai bună adaptare la mediul școlar și social. Acest lucru pune în evidență necesitatea unor programe continue de susținere emoțională și socială, care să fie o prioritate în strategiile educaționale destinate acestor copii.

Întrebarea 4: Cât de des integrați activități care promovează dezvoltarea socio-emoțională în rutina zilnică a clasei pentru preșcolari cu tulburări de limbaj?

Rezultatele indică o practică larg răspândită în integrarea activităților care promovează dezvoltarea socio-emoțională în rutina zilnică a clasei pentru preșcolari cu tulburări de limbaj. Dintre respondenți, o majoritate covârșitoare de 90% afirmă că includ frecvent astfel de activități („mult”), evidențiind o conștientizare și o implicare ridicată în sprijinirea acestei dimensiuni importante a dezvoltării copilului. Doar 10% dintre participanți au raportat că desfășoară aceste activități într-un mod „moderat”. Acest lucru sugerează că educatorii recunosc importanța dezvoltării socio-emoționale și fac eforturi susținute pentru a o susține în cadrul educațional.

Întrebarea 5: Cât de pregătit(ă) vă simțiți să sprijiniți dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Rezultatele arată o distribuție variată a nivelului de pregătire resimțit de către cadrele didactice în sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a preșcolarilor cu tulburări de limbaj. Majoritatea

respondenților se consideră „bine pregătiți” 41% pentru această sarcină, iar alți 16% se declară „foarte pregătiți”. De asemenea, 8% dintre respondenți afirmă că sunt „extrem de pregătiți”, indicând o încredere ridicată în competențele lor. Cu toate acestea, o proporție semnificativă 28% se simte „moderat pregătită”, iar 7% dintre participanți raportează un nivel redus de pregătire „puțin pregătit(ă)”. Aceste date sugerează că, deși există un grad considerabil de încredere în capacitățile de a sprijini dezvoltarea socio-emoțională, există și o nevoie de sprijin suplimentar pentru o parte din cadrele educaționale.

Întrebarea 6: Ce resurse și formări suplimentare care ar ajuta cunoașteți?

Cele mai frecvente răspunsuri din lista oferită sunt legate de „cursuri”, fie ele generale sau specifice unor domenii precum logopedie, dezvoltarea socio-emoțională sau perfecționare profesională. Reiese o preocupare clară pentru dezvoltarea profesională continuă, cu accent pe formări și resurse practice care să sprijine integrarea și dezvoltarea socio-emoțională a copiilor cu tulburări de limbaj.

1. *Cursuri de formare profesională* (cursuri specializate în dezvoltarea socio-emoțională și abordări terapeutice pentru copii cu tulburări de limbaj; traininguri în utilizarea tehnicilor de comunicare alternativă și augmentativă).

2. *Materiale educaționale* (ghiduri și manuale despre intervenții specifice pentru tulburările de limbaj, resurse multimedia care ilustrează tehnici de interacțiune și jocuri de rol).

3. *Ateliere și conferințe* (participarea la conferințe naționale și internaționale pe teme de educație specială și logopedie; ateliere practice cu experți în psihologie și terapie logopedică).

4. *Colaborarea cu specialiști* (parteneriate cu logopezi, psihologi și terapeuți ocupaționali pentru a dezvolta planurile personalizate de intervenție; grupuri de suport și schimb de bune practici cu alte cadre didactice).

5. *Platforme online și forumuri* (acces la platforme online de e-learning care oferă cursuri și resurse actualizate; forumuri de discuții pentru educatori, unde pot împărtăși experiențe și soluții). *Aceste resurse și formări pot îmbunătăți abilitățile educatorilor în sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a preșcolarilor cu tulburări de limbaj, contribuind la crearea unui mediu educațional și suportiv.*

Întrebarea 7 Activități folosite

Cele mai frecvent menționate activități pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj sunt:

1. *Emoții în acțiune* (activități bazate pe recunoașterea și exprimarea emoțiilor, jocuri de rol, jocuri creative și senzoriale, jocuri cu cuburi sau microfonul buclucăș).
2. *Salutul și întâlnirea de dimineață* (integrarea discuțiilor despre emoții în rutina zilnică).
3. *Povești terapeutice și dramatizări* (povestirile sunt utilizate pentru a ilustra și încuraja emoțiile pozitive).
4. *Activități artistico-plastice* (desenarea emoțiilor sau lucrări cu tematică emoțională).
5. *Vorbe vesele (Exerciții de dicție și limbaj; sprijin în dezvoltarea limbajului receptiv și expresiv).*

Întrebarea 8: Principalele beneficii

Răspunsurile evidențiază importanța dezvoltării socio-emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj, subliniind multiple beneficii esențiale. Printre acestea se numără:

1. *Încredere și echilibru emoțional.* Creșterea stimei de sine și gestionarea emoțiilor). Copiii învață să aibă încredere în ei și să se simtă valoroși, ceea ce le facilitează integrarea în colectiv.
2. *Arta comunicării eficiente.* (îmbunătățirea abilităților de comunicare). Deși au dificultăți de exprimare verbală, dezvoltarea socio-emoțională le permite să folosească alte forme de comunicare, cum ar fi gesturile și mimica, pentru a transmite emoții și nevoi.
3. *Construirea relațiilor prin empatie.* (dezvoltarea empatiei și relațiilor interpersonale). Copiii învață să își recunoască și să își controleze emoțiile, ceea ce reduce anxietatea și frustrarea și contribuie la comportamente mai puțin problematice. Ei învață să fie mai sensibili la nevoile celorlalți și să colaboreze mai bine cu colegii.
4. *Transformarea comportamentelor dezadaptative.* (reducerea comportamentelor dezadaptative) Prin dezvoltarea unor abilități adecvate de autoreglare și comunicare, se pot preveni comportamentele problematice.
5. *Integrarea în colectiv și creșterea încrederii.* Prin dezvoltarea competențelor socio-emoționale, copiii se simt acceptați și încurajați să interacționeze cu ceilalți, facilitând integrarea în grupurile de prieteni și în mediul școlar.

În ansamblu, dezvoltarea socio-emoțională nu doar că îmbunătățește comportamentul și comunicarea, dar și oferă un cadru de siguranță și sprijin care le permite preșcolarilor cu tulburări de limbaj să prospere, să se simtă incluși și să își exprime mai ușor gândurile și emoțiile.

Întrebarea 9: Ce dificultăți ați întâmpinat în promovarea dezvoltării socio-emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj?

Răspunsurile la întrebarea 9 evidențiază diverse dificultăți întâmpinate în promovarea dezvoltării socio-emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj. Printre cele mai frecvente obstacole identificate sunt:

0. Fără dificultăți.

1. Reticența și refuzul: Provocări de neadaptare. Atât din partea părinților, care nu acceptă sau nu sunt conștienți de importanța intervenției, cât și din partea copiilor care pot manifesta refuz, timiditate sau comportamente de evitare. Comportamente de opoziție, frustrare și dificultăți de integrare în grupuri pot afecta progresul dezvoltării.

2. Probleme de comunicare: anxietate, timiditate și probleme legate de înțelegerea limbajului emoțional. Dificultăți în exprimarea emoțiilor și a gândurilor, iar unii copii nu pot să-și exprime sentimentele verbal, ceea ce contribuie la frustrare și comportamente provocatoare. Frica de a vorbi în public, anxietatea, introversiunea și izolarea socială sunt probleme comune.

3. Resurse limitate: Timp și suport insuficient .Implicare parentală scăzută. Probleme de acces la resurse adecvate, cum ar fi personal specializat, materiale educaționale și suport pentru cadrele didactice, lipsa timpului pentru desfășurarea activităților de dezvoltare socio-emoțională și numărul prea mare de copii care necesită atenție și părinții care nu acceptă tulburarea, nu colaborează sau nu participă activ în procesul de dezvoltare socio-emoțională sunt o barieră majoră.

4. Stigmatizare și marginalizare: Adaptare dificilă. Comportamente de opoziție, frustrare și dificultăți de integrare în grupuri pot afecta progresul dezvoltării.

5. Succesul școlar și integrarea socială. Aceste dificultăți necesită abordări personalizate și colaborare strânsă între specialiști, părinți și comunitate pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Întrebarea 10: Considerați că părinții sunt conștienți de importanța dezvoltării socio-emoționale pentru preșcolarii cu tulburări de limbaj?

În urma analizei datelor, s-a constatat că doar 5% dintre respondenți consideră că părinții nu sunt deloc conștienți de importanța dezvoltării socio-emoționale pentru preșcolarii cu tulburări de limbaj. Un procent de 29% a indicat că părinții sunt conștienți într-o mică măsură, în timp ce 56% au afirmat că părinții au o conștientizare moderată a acestui aspect. Doar 7% dintre respondenți au spus că părinții sunt foarte conștienți de importanța dezvoltării socio-emoționale, iar 3% consideră că părinții sunt extrem de conștienți. Aceste rezultate sugerează că, în general, majoritatea părinților (56%) au o înțelegere moderată a importanței sprijinului socio-emoțional pentru preșcolarii cu

tulburări de limbaj. Totuși, o parte semnificativă (29%) are doar o conștientizare parțială, iar 5% nu sunt conștienți deloc. Acest lucru subliniază necesitatea unor programe educaționale și inițiative de informare pentru părinți pentru a le crește gradul de conștientizare și implicare în sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a copiilor lor.

Întrebarea 11: Cum colaborați cu părinții pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Cele mai frecvente răspunsuri pentru această întrebare sunt:

1. *Consilierea parentală.* Mulți educatori au subliniat importanța întâlnirilor de consiliere individuale sau de grup cu părinții, pentru a le oferi informații și sugestii despre cum să sprijine dezvoltarea socio-emoțională a copilului.

2. *Comunicarea constantă și deschisă.* O altă metodă comună este menținerea unei comunicări regulate, prin întâlniri, mesaje și apeluri telefonice, pentru a informa părinții despre progresul sau dificultățile copilului.

3. *Activități și resurse educaționale pentru succesul școlar și integrarea socială.* (Sugestii de activități și materiale educative, activități educative și resurse, includerea părinților în activități).

S-au menționat activități specifice, jocuri de rol, lecturi și exerciții pe care părinții le pot desfășura acasă pentru a sprijini dezvoltarea limbajului și a abilităților socio-emoționale ale copilului. Mulți educatori au subliniat importanța implicării părinților în activitățile desfășurate în grădiniță și în activitățile extracurriculare, pentru ca aceștia să observe și să aplice metodele educaționale și acasă.

4. *Orientarea către specialiști.* În cazul în care este necesar, educatoarele sugerează părinților să colaboreze cu logopezi și alți specialiști pentru a susține dezvoltarea limbajului și a abilităților socio-emoționale.

5. *Feedback constructiv.* Părinții sunt informați și sprijiniți prin feedback regulat privind comportamentele și progresul copilului, astfel încât să își poată adapta strategia de sprijin.

Concluzia generală a chestionarului aplicat cadrelor didactice privind importanța dezvoltării socio-emoționale a preșcolarilor cu tulburări de limbaj subliniază recunoașterea largă a acestui aspect ca fiind esențial pentru succesul academic și social al copiilor. Cadrele didactice sunt conștiente de influența pozitivă semnificativă pe care dezvoltarea socio-emoțională bine stimulată o poate avea asupra comportamentului și capacității de relaționare a preșcolarilor. De asemenea, chestionarul scoate în evidență nevoia de resurse suplimentare și formarea continuă pentru cadrele didactice, care își doresc să fie mai bine pregătite pentru a sprijini această dezvoltare. În plus, implicarea și

conștientizarea părinților sunt considerate esențiale, însă variabile, ceea ce sugerează necesitatea de a îmbunătăți colaborarea și comunicarea cu familiile.

Această concluzie indică direcții clare pentru îmbunătățirea practicilor educaționale și instituirea unor strategii eficiente de suport, care să includă educarea continuă a cadrelor didactice și implicarea sporită a părinților, în vederea optimizării dezvoltării socio-emoționale a preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Rezultatele obținute prin chestionarea părinților copiilor cu TL sunt detaliate în anexa 21)

Numărul de 236 de participanți care au completat chestionarul au între 20 și 49 de ani, media vârstei fiind 34.30. De asemenea, copiii acestora au vârste cuprinse între 2 și 6 ani, cu o medie de 4.08 după cum putem observa în tabelul de mai jos, iar reprezentarea frecvențelor în histogramele atașate.

Întrebarea 1: Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul copilului dumneavoastră cu tulburări de limbaj?

Rezultatele indică faptul că părinții consideră dezvoltarea socio-emoțională a copiilor cu tulburări de limbaj ca fiind extrem de importantă. 61.9% dintre respondenți (146 părinți) au ales opțiunea „extrem de importantă”, iar 28.8% (68 părinți) au considerat-o „foarte importantă”. Doar 9.3% dintre părinți (22) au spus că o consideră „importantă”. Aceste date subliniază importanța percepută a dezvoltării socio-emoționale în rândul părinților copiilor cu tulburări de limbaj.

Întrebarea 2: Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al copilului dumneavoastră?

Rezultatele arată că majoritatea părinților percep o influență semnificativă a dezvoltării socio-emoționale asupra succesului academic al copilului lor. 118 părinți (50.0%) au răspuns „foarte mult”, iar 78 de părinți (33.1%) au răspuns „mult”, evidențiind o opinie majoritar pozitivă. De asemenea, 24 de părinți (10.2%) consideră că influența este „moderată”, în timp ce doar 8 părinți (3.4%) au răspuns „puțin” și alți 8 părinți (3.4%) au răspuns „deloc”.

Întrebarea 3: În ce măsură considerați că dezvoltarea socio-emoțională influențează comportamentul copilului dv?

Părinții atribuie o importanță considerabilă dezvoltării socio-emoționale asupra comportamentului social al copiilor lor. Cei mai mulți respondenți, 114 (48.3%), au ales opțiunea „foarte mult”, iar alți 80 (33.9%) au considerat influența ca fiind „mult”. 28 de părinți (11.9%) au evaluat influența ca „moderată”, în timp ce un număr redus de respondenți, 8 (3.4%), au răspuns „puțin”, iar 6 (2.5%) au răspuns „deloc”.

Întrebarea 4: Cât de des vorbiți cu copilul dumneavoastră despre emoțiile sale și cum să le gestioneze?

Majoritatea părinților discută frecvent cu copiii lor despre emoții și modalități de a le gestiona. 119 părinți (50.4%) au afirmat că fac acest lucru „întotdeauna”, iar 91 de părinți (38.6%) au răspuns „deseori”. Pe de altă parte, un procent mai mic de părinți discută mai rar despre acest subiect, 22 (9.3%) menționând „uneori” și doar 4 (1.7%) afirmând că o fac „rareori”.

Întrebarea 5: Cât de pregătit(ă) vă simțiți să sprijiniți dezvoltarea socio-emoțională a copilului dvs. cu tulburări de limbaj?

Majoritatea participanților s-au considerat „foarte pregătiți” (99 de respondenți, 41.9%), iar alți 49 (20.8%) s-au declarat „extrem de pregătiți”. 73 de respondenți (30.9%) au indicat un nivel „moderat” de pregătire, în timp ce doar 14 (5.9%) au afirmat că sunt „puțin pregătiți” și 1 (0.4%) că nu sunt „deloc pregătiți”.

Întrebarea 6: Resursele sau informații suplimentare

În urma răspunsurilor primite de la părinți am realizat o listă cu cele mai comune 6 răspunsuri ale acestora:

a. *Resurse complete pentru dezvoltarea limbajului.* (Cărți și materiale educaționale; informare continuă despre dezvoltarea limbajului; informații și ghiduri pentru părinți; webinarii și resurse online; cursuri și workshop-uri.); b. *Consiliere și logopedie personalizată.* Consilierea cu specialiști (psihologi și psihopedagogi; ședințe 1 la 1 cu specialiști – logopedie); c. *Terapie și socializare prin joc.* (activități de grup și socializare; terapie și activități terapeutice; jocuri educative și activități interactive); d. *Sprijin educațional pentru grădiniță.* (sprijinul educatorilor și al personalului de la grădiniță); e. *Întâlniri și suport pentru părinți.* (Sprijinul grupurilor de părinți și întâlnirile cu alți părinți).

Întrebarea 7: Activități folosite acasă

Listă cu cele mai comune 5 răspunsuri ale părinților: a. *Învățare prin joc și creativitate.* (activități educative; cititul cărților; cântat și repetarea de sunete; colorat și desenat; puzzle-uri și jocuri interactive; jocuri de rol); b. *Dialog deschis.* (Comunicarea deschisă); c. *Timp de calitate prin joacă* (Joaca împreună); d. *Colaborare în treburile casnice* (Activități gospodărești); e. *Expresie și creativitate prin teatru și mimă* (Teatru sau mimă).

Întrebarea 8: Care sunt principalele beneficii ale dezvoltării socio-emoționale la copilul dv?

Listă cu cele mai frecvente 5 răspunsuri ale părinților:

1. *Arta de a ne conecta prin cuvinte și gesturi.* (Comunicarea);
2. *Construirea unei vieți echilibrate prin auto-cunoaștere și relații interumane* (încrederea în sine, exprimarea emoțiilor și sentimentelor, stima de sine, gestionarea emoțiilor, empatia)
3. *Importanța socializării și adaptării pentru o viață armonioasă în comunitate* (socializarea și integrarea în colectivitate, adaptarea în societate și în grupuri)
4. *Călătoria spre autocunoaștere și reziliență emoțională* (dezvoltarea psihică și emoțională)
5. *Extinderea comunicării: Cheia dezvoltării limbajului și îmbogățirea vocabularului* (dezvoltarea limbajului și comunicării)

Întrebarea 9: Ce dificultăți ați întâmpinat în promovarea dezvoltării socio-emoționale a copilului dv?

În urma răspunsurilor primite de la părinți am realizat o listă cu cele mai comune 5 răspunsuri ale acestora în legătură cu dificultățile întâlnite în procesul de dezvoltare socio-emoțională:

1. *Depășirea obstacolelor: Gestionarea cu succes a provocărilor* (Nu am întâmpinat dificultăți);
2. *Rușinea și Timiditatea: Cum să gestionezi anxietatea și anxietatea școlară;*
3. *Încăpățânarea și refuzul copilului:* Gestionarea crizelor de furie și a lipsei de răbdare;
4. *Creșterea stimei de sine și depășirea insecurității;*
5. *Îmbunătățirea abilităților de comunicare și depășirea reticenței față de persoane necunoscute.* (Probleme de exprimare/comunicare/Reticența față de persoane necunoscute)

Întrebarea 10: considerați că educatorii din grădinița copilului dvs. acordă suficientă atenție dezvoltării socio-emoționale?

Rezultatele sugerează că majoritatea părinților consideră că educatorii acordă multă atenție dezvoltării socio-emoționale a copiilor. 107 părinți (45.3%) au răspuns „foarte mult”, iar 80 de părinți (33.9%) au răspuns „mult”. Totuși, 39 de părinți (16.5%) au evaluat atenția acordată ca fiind „moderată”, în timp ce procente semnificativ mai mici, 8 (3.4%) și 2 (0.8%), au indicat că educatorii acordă „puțin” sau „deloc” atenție acestui aspect.

Întrebarea 11: Colaborarea cu educatorii

În urma răspunsurilor primite de la părinți am realizat o listă cu cele mai comune 5 răspunsuri ale acestora privind modul în care apreciază modul de colaborare cu cadrele didactice:

1. *Comunicare eficientă: Întâlniri, discuții.* (prin comunicare, discuții periodice, întâlniri și ședințe, discuții informale zilnice);

2. *Urmărirea sfaturilor și implicarea în activități comune;*

3. *Evaluări și Transmiterea feedback-ului despre copil;*

4. *Strategii comune – „Împărtășim strategii”, „Discutăm soluții pentru dificultăți”;*

5. *Lipsă de dialog (Probleme de colaborare).*

Concluzie. Chestionarul relevă că părinții sunt conștienți și preocupați de importanța dezvoltării socio-emoționale a copiilor, iar dorința de îmbunătățire și colaborare activă între familie și mediul educațional este o prioritate. Este esențial să se creeze punți de legătură mai puternice între părinți și cadrele didactice prin furnizarea de resurse adecvate și strategii practice, încurajând astfel abordarea unitară și eficientă în sprijinirea copiilor. Implicarea sporită și informarea continuă a părinților sunt pași necesari pentru a asigura dezvoltarea armonioasă a preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

2.3. Concluzii Capitolul 2

1. IE presupune autoevaluare și sarcini complexe care pot depăși capacitatea copiilor mici, în special a celor cu TL. La această vârstă, este mai potrivit să evaluăm CE și CS, care reflectă mai exact abilitățile actuale. Instrumentele de evaluare adaptate pentru preșcolari oferă informații valoroase pentru intervenții psihopedagogice. Cercetarea a arătat că preșcolarii cu TL au profiluri socio-emoționale distincte, necesitând abordări personalizate.

2. Analiza a evaluat CE și CS ale preșcolarilor în termeni de înțelegere, exprimare, autoreglare emoțională, respectarea regulilor, interacțiunea socială și comportamentul prosocial. Preșcolarii fără TL au avut competențe semnificativ mai ridicate decât cei cu TL. Potrivit părinților, aceștia au avut CS cu 19% și CE cu 24% mai mari, iar conform educatorilor, CS cu 26% și CE cu 14% mai ridicate. Aceste diferențe subliniază impactul negativ al TL asupra dezvoltării socio-emoționale și relevanța contextului observațional. Educatorii tind să observe CE mai favorabil datorită diversității mediilor în care văd copiii. Diferențele de percepție între părinți și educatori sunt valoroase pentru dezvoltarea strategiilor de intervenție pentru copii cu TL.

3. Evaluarea testului de recunoaștere a emoțiilor bazat pe modelul lui Paul Ekman arată că preșcolarii fără TL identifică emoțiile mai bine decât cei cu TL, indicând un impact negativ al TL asupra abilităților emoționale. Aceasta subliniază necesitatea unor intervenții timpurii și personalizate. Diferențele între grupuri evidențiază influența TL asupra dezvoltării socio-emoționale. Educatorii

observă adesea CE mai favorabil decât părinții datorită diversității mediilor. Programele educaționale personalizate, inclusiv educația emoțională adaptată, sunt esențiale pentru copiii cu TL. Cercetările viitoare ar trebui să exploreze rolul geneticii și al mediului, iar limbajul dezvoltat se corelează cu competențe emoționale și sociale superioare, necesitând abordări integrative în programele terapeutice.

4. Chestionarul pentru cadrele didactice subliniază importanța colaborării strânse între profesori și părinți pentru a crea un mediu educațional propice preșcolarilor cu TL. Dezvoltarea socio-emoțională adecvată este crucială pentru succesul academic și social, iar resursele suplimentare și formarea continuă a profesorilor sunt necesare. Rolul părinților este esențial iar colaborarea cu familia este primordială. Concluziile sugerează necesitatea îmbunătățirii practicilor educaționale, formării continue a profesorilor și creșterea implicării părinților pentru a optimiza dezvoltarea socio-emoțională.

5. Chestionarul adresat părinților arată o preocupare crescută pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor, evidențiind dorința de colaborare cu cadrele didactice. Este esențială crearea de legături puternice între părinți și educatori, prin resurse și strategii practice, pentru a sprijini armonios dezvoltarea copiilor. Implicarea activă și informarea continuă a părinților sunt cheia pentru susținerea copiilor cu tulburări de limbaj.

3. METODOLOGIA DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

3.1. Modelul dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj

Conceptul de inteligență emoțională, așa cum este definit de Daniel Goleman și alți teoreticieni, se referă la capacitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, cât și pe cele ale altora. [11]. Această definiție a stat la baza programului, subliniind importanța dezvoltării acestor abilități în rândul preșcolarilor, mai ales pentru cei cu tulburări de limbaj, care pot întâmpina dificultăți în exprimarea emoțiilor și în interacțiunea socială.

Cercetările din domeniile psihologiei dezvoltării și psihologiei educației au arătat că *inteligenta emoțională* influențează nu doar abilitățile de comunicare, ci și relațiile interumane și adaptarea socială [37; 57].

În educația timpurie, dezvoltarea competențelor emoționale și sociale este crucială pentru succesul copiilor, în special al preșcolarilor cu tulburări de limbaj. Aceștia beneficiază de abordări pedagogice specializate care îmbunătățesc abilitățile lingvistice și emoționale [183].

Jocul didactic și activitățile creative (precum desen și modelaj) joacă un rol esențial în dezvoltarea inteligenței emoționale. De la jocul solitar la cel colectiv, aceste activități sprijină adaptarea socială și morală, promovând cooperarea între copii [58; 182].

Dezvoltarea limbajului este esențială pentru evoluția socială și intelectuală a copiilor, influențând pozitiv inteligența emoțională. Prin activități practice și jocuri structurate, copiii își dezvoltă nu doar gândirea și limbajul, ci și abilitățile afective și sociale, esențiale pentru adaptarea la cerințe viitoare de viață [183].

Aceste constatări au furnizat suport științific pentru integrarea activităților ce vizează dezvoltarea abilităților emoționale în curriculumul educațional al preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Studiile anterioare au demonstrat că intervențiile timpurii pot influența semnificativ dezvoltarea emoțională, socială și cognitivă a copiilor. Astfel, programul nostru a fost construit pe ideea că intervențiile adaptate la nevoile specifice ale copiilor cu tulburări de limbaj pot duce la îmbunătățiri remarcabile în inteligența emoțională, facilitând atât integrarea socială, cât și expresia verbală.

Conform cercetărilor, *implicarea părinților și a cadrelor didactice* în procesul de dezvoltare a inteligenței emoționale este crucială. Programul nostru a inclus strategii pentru *dotarea părinților* și

educatorilor cu instrumentele necesare pentru a sprijini dezvoltarea emoțională a copiilor, promovând astfel un mediu educațional coeziv și stimulat [205].

Studiile au arătat că abordările interactive și experiențiale sunt cele mai eficiente în dezvoltarea abilităților emoționale. Programul integrat a fost construit pe principii de învățare activă, utilizând jocuri, activități de grup și roluri în activități pentru a facilita învățarea și aplicarea conceptelor de inteligență emoțională în mod practicat.

Importanța evaluării continue a impactului intervențiilor a fost accentuată în literatura de specialitate. Acest lucru a condus la dezvoltarea unor instrumente de evaluare adaptate pentru măsurarea progresului în inteligența emoțională și abilitățile de comunicare ale copiilor, asigurând o ajustare constantă a programului în funcție de nevoile participanților. Prin integrarea acestor concepte fundamentale și poziții determinante, „*Proiectul strategic integrat pentru dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj*” nu doar că răspunde nevoilor specifice ale acestui grup, ci și contribuie la îmbunătățirea generală a calității educației și a sprijinului oferit copiilor cu dificultăți de comunicare.

Modele teoretice analizate în cadrul studiului au urmărit să explice interacțiunea între *inteligență emoțională și competențe emoționale*. Inteligența emoțională susține dezvoltarea competențelor emoționale, iar competențelor emoționale le sunt asociate abilități și cunoștințe specifice, cu performanță în relații sociale. În cazul copiilor de vârstă preșcolară, competențele se referă la un set de caracteristici în plan social, emoțional și cognitiv, precum și de comportamente de care aceștia au nevoie pentru a se adapta cu succes la sarcinile socio-educative, care permit înțelegerea emoțiilor proprii și adaptarea într-un cadru relațional eficient. Emoțiile capătă semnificație și efect doar în context social. Respectiv, abordarea integrată a *inteligenței emoționale – competenței emoționale – competenței sociale* (IE–CE–CS) este susținută științific și experimental, servește drept bază pentru proiectarea programului intervenției integratorii [11].

Starea socioafectivă a preșcolarului stimulează cunoașterea interiorului și exteriorului, implicarea socioafectivă în activități și bucuria cu care copilul răspunde emoțional la „solicitările adultului” [145]. În această ordine de idei considerăm important să intervenim în optimizarea mediului social de dezvoltare a copilului cu TL din cel restrictiv cu contactele și interacțiunile limitate, în mediul stimulat, în care copilul gestionează starea socio-afectivă în direcția obținerii succesului și incluziunii. Valorificăm ideile savantului Lev Vîgotski despre structura defectului și compensare psihopedagogică: prin dezvoltarea funcțiilor psihologice superioare și utilizarea mijloacelor culturale

copilul poate depăși limita stabilită de „defectul primar”. Defectul în dezvoltarea structurii sale devine un concept dinamic, care poate fi recuperat integral sau parțial prin educație adaptată, incluziune socială și mediere culturală. Intervențiile psihopedagogice speciale urmăresc nu atât eliminarea inevitabilă a limitelor cu accentul doar pe compensarea defectului primar, cât construirea unei dezvoltări alternative, eficiente și umanizate prin mediere socială, pedagogie specială activă, prin activitate educațională și socială a copilului susținută (de părinți, mediatori educaționali, activități de grup etc.). Aceste strategii sunt individuale și încearcă să apropie copilul spre comportamentul social „tipic”, conform cerințelor mediului educațional. Acest model permite construirea de intervenții specializate, holistice și centrate pe potențial și sprijin mediatic (în cadrul zonei proximei dezvoltări) [195]. Copilul dezvoltă strategii compensatorii unice în încercarea de a atinge „tipul social normal”.

Studiul nivelului dezvoltării CE și CS ale la preșcolari cu TL a determinat fidel că există o relație strânsă/semnificativă între evoluția emoțională în baza interacțiunilor preșcolarilor în mediul social și performanțele lingvistice. În cadrul studiului s-a demonstrat existența unor trăsături specifice dezvoltării competențelor emoționale și sociale la copii cu TL. Tulburările emoționale care perturbă conduita verbală, dar și comportamentală a copilului, în contextul unor deficite constante în comunicare (la nivel de înțelegere și de relaționare semantică și pragmatică), inhibă orice proces de antrenare a inteligenței emoționale și sociale. Aceste date măsurate concret în cadrul experimentului constatativ confirmă importanța intervenției recuperatorii timpurii și oferă date utile pentru elaborarea „*Programului Strategic Integrat a Dezvoltării Inteligenței Emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj*” cu implicarea educatorilor și părinților pentru intervenții recuperatorii concrete educaționale.

Competența emoțională scăzută la copiii cu TL duce la autoreglare slabă și reacții emoționale intense, afectând rolul său de mediator între problemele de limbaj și comportamentele reactive. Aceasta nu sprijină optim dezvoltarea limbajului, cogniției și afectivității. Totuși, intervențiile pentru îmbunătățirea inteligenței emoționale la acești copii pot reduce impactul problemelor de limbaj, promova autoevaluarea corectă și favoriza o colaborare proactivă cu mediul social, sporind astfel eficiența intervențiilor logopedice.

Având în vedere aceste aspecte, alegem diversificarea designului intervenției recuperatorii pentru copiii cu TL în cadrul instituției educaționale. Acesta include două direcții principale: recuperarea logopedică și dezvoltarea IE, realizate succesiv sau simultan. În acest context, am valorificat impactul unui program de dezvoltare a IE asupra problemelor suplimentare, recent

diagnosticate la copiii cu TL, în așteptarea terapiei pentru probleme de pronunție și emisii vocale. Programul servește ca pregătire sau completare a activităților de recuperare logopedică.

Conform cercetătorilor, perioada preșcolarității este crucială pentru învățarea competențelor emoționale și dezvoltarea IE, deoarece copiii își dezvoltă vocabularul emoțiilor și capacitatea de a gestiona emoțiile. În procesul educațional, autoeducația și autodezvoltarea sunt esențiale, ambele fiind facilitate de reflecție, care ajută la conștientizarea de sine și înțelegerea emoțiilor. Prin Programul de dezvoltare a inteligenței emoționale aplicat copiilor cu tulburări de limbaj, am utilizat metode educaționale tradiționale, precum jocuri didactice, psihogimnastică, art-terapie și tehnici reflexive. Reflecția, conform M. Bityanova, implică evaluarea emoțională și semantică a acțiunilor. Acest proces ajută copiii să se înțeleagă și să accepte atât pe ei înșiși, cât și pe ceilalți, consolidând dezvoltarea inteligenței emoționale. Astfel, am formulat un algoritm de metode și tehnici pentru activitățile desfășurate cu copiii pentru a promova această dezvoltare.

Din această perspectivă a importanței legăturii dintre *dimensiunea inteligenței emoționale* și *competențelor sociale și afective*, la *etapa experimentului de formare* am elaborat un *Proiect strategic integrat* dedicat dezvoltării IE la copiii cu TL de vârstă preșcolară, intitulat „*Împreună pentru succes*”, creat și implementat pentru a sprijini și promova colaborarea eficientă între cadrele didactice din grădiniță și familii, cu scopul de a sigura continuitatea în îmbunătățirea dezvoltării IE a preșcolarilor.

Eșantionul de formare s-a constituit din cei 34 *preșcolari cu tulburări de limbaj*, cu vârste între 5-7 ani, părinții acestora și cadrele didactice din unitate.

Am obținut de la părinți consimțământul informat privind implicarea sa și a copiilor cu TL în *programul* care a cuprins activități individuale și pe grupe în cadrul programului curricular preșcolar pentru vârsta respectivă, realizate în a doua jumătate a zilei cu acordul administrației și avizul Inspectoratului Școlar Județean Constanța.

Scopul general al Proiectului Strategic Integrat intitulat „*Împreună pentru Succes*” este de a *promova și îmbunătăți dezvoltarea inteligenței emoționale* la copiii cu tulburări de limbaj, prin *dezvoltarea competențelor sociale și emoționale*. Proiectul se angajează să creeze un mediu educațional propice, care să faciliteze o dezvoltare armonioasă a copiilor, printr-o cooperare eficientă între grădiniță și familie.

Obiectivele formulate pe baza rezultatelor experimentului de constatare și a observațiilor noastre, se concentrează pe: a) colaborarea activă dintre educatori și părinți; b) stimularea implicării părinților în activitățile desfășurate în grădiniță; c) îmbogățirea dialogului în organizarea de

evenimente pentru stimularea IE a preșcolarilor; d) cultivarea parteneriatului grădiniță - familie necesar pentru *socializarea și dezvoltarea psihică optimă* a copiilor.

Ipoteze de lucru / operaționale: participarea la programe de intervenție socio-emoțională va susține strategic CE și CS ale preșcolarilor cu TL, în comparație cu măsurătorile și aprecierile inițiale; diferențele în dezvoltarea socio-emoțională între preșcolarii cu și TL se vor reduce semnificativ după implementarea unui program de intervenție adaptat.

În cadrul *Proiectului Strategic Integrat pentru Dezvoltarea Inteligenței Emoționale (IE) a preșcolarilor cu tulburări de limbaj (TL) „Împreună pentru succes”* se urmărește întărirea legăturii între activitățile desfășurate la grădiniță și cele de acasă, pentru a îmbunătăți procesul de dezvoltarea a preșcolarilor. Se dorește creșterea competențelor socio-emoționale la copii cu TL și implicarea mai mare a cadrelor didactice și a părinților în asigurarea unei intervenții educative eficiente. Prin diverse activități se încurajează *constructiv* parteneriatele între toți actorii educaționali.

Au fost folosite metode didactice variate, precum jocuri didactice, sporturi, jocuri de rol, psihogimnastică, tehnici de art-terapie și basme cognitive. Reflecția, ca evaluare retrospectivă emoțională și semantică, ajută pe cei mici să înțeleagă importanța acțiunilor lor și să dezvolte legături emoționale, contribuind la acceptarea de sine și a celorlalți. Un set de metode și tehnici a fost selectat pentru a dezvolta IE la acești copii.

Obiectivele experimentului de formare au fost dezvoltate pe baza observațiilor noastre și a rezultatelor obținute din experimentul de constatare, aliniindu-se atât cu prevederile Curriculum-ului național al Republicii Moldova, cât și cu cel al României. Au fost selectate și adaptate condițiile necesare, conținuturile dezvoltării și formele de organizare a activităților pentru copii, educatori și părinți. Curriculumul pentru Educație Timpurie se axează pe competențe, având drept componentă cheie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe. Programul integrat se conformează în totalitate prevederilor Curriculum-ului pentru Educație Timpurie, asigurând o abordare holistică și individuală a copiilor, prin integrarea în domeniile de dezvoltare personală, emoțională și socială în cadrul temelor anuale de studiu precum: *Cum exprim ceea ce simt? Ce și cum vreau să fiu?* .

Planul de învățământ demonstrează un caracter reglator, permițând personalului didactic să își stabilească o schemă orară proprie și un program zilnic de activitate. Se recomandă ca educatorii să alterneze zilnic activitățile de dezvoltare personală cu cele integrate și activitățile pe centre de interes. Conform programului prelungit de activitate al grupelor, ce acoperă 10 ore, am desfășurat activități cu preșcolarii cu TL între orele 16:00 și 17:30, incluzând activități opționale.

Proiectul SIDIE „Împreună pentru succes”

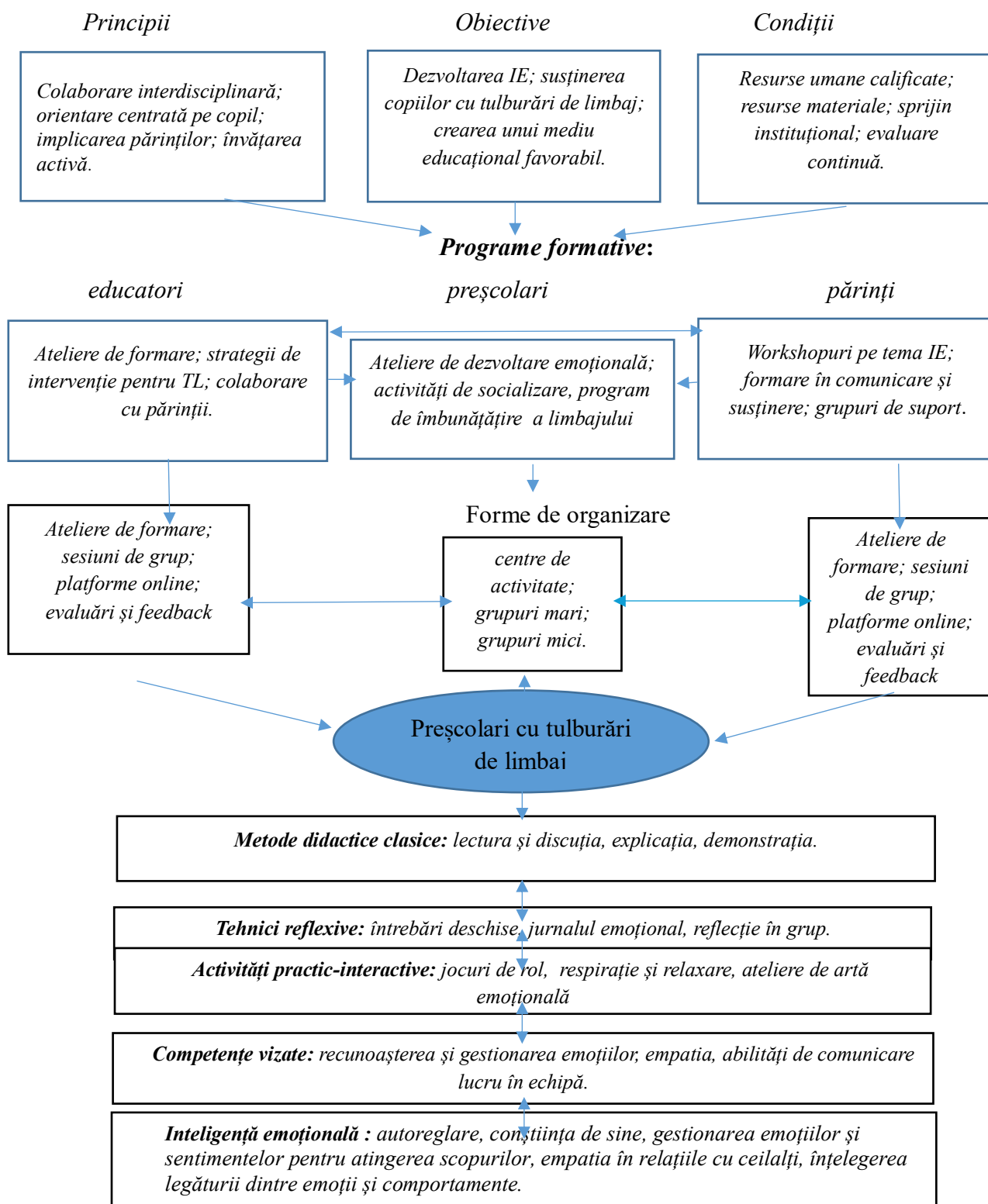


Fig. 3.1 Proiectul strategic integrat de dezvoltare a IE la preșcolarilor cu TL

Metodologie

1. Obiectivele Proiectului: *Dezvoltarea inteligenței emoționale* la preșcolari prin abilități de recunoaștere, exprimare și gestionare a emoțiilor; *susținerea dezvoltării sociale* prin facilitarea interacțiunilor pozitive între copii, educatori și părinți; *instruirea educatorilor* în metodele de sprijinire a inteligenței emoționale și comunicării eficiente; *implicarea părinților* în procesul de dezvoltare emoțională a copiilor.

2. Principiile Proiectului: *Centrarea pe copil:* Adaptarea activităților la nevoile și interesele individuale ale copiilor; *Colaborare:* Stabilirea unor parteneriate puternice între grădiniță și familie pentru a crea un mediu educațional mai bine coordonat; *Flexibilitate:* Adaptarea programului la feedback-ul participanților și la nevoile emergente ale copiilor; *Învățare prin experiență:* Combinarea teoriei cu activități practice și interactive pentru a favoriza învățarea activă.

3. Componentele Proiectului: *Formarea Educatorilor:* Ateliere de formare pe tema inteligenței emoționale, modalități de predare și strategii de intervenție pentru copii; *Mentorat și Suport:* Sesiuni de mentorat și schimb de bune practici între educatori; *Activități pentru Copii- Ateliere Interactive:* Activități care includ jocuri, roluri, drama educațională și art-terapie pentru a încuraja exprimarea emoțiilor; *Proiecte de Grup:* Sarcini care promovează colaborarea și dezvoltarea abilităților sociale; *Implicarea Părinților-Workshopuri pentru părinți:* Sesiuni informative despre inteligența emoțională, comunicarea cu copiii și strategii de susținere la domiciliu; *Grupuri de Suport:* Spații de întâlnire pentru părinți, unde aceștia pot discuta și schimba experiențe legate de dezvoltarea emoțională a copiilor.

4. Evaluarea Programului: *Evaluări Periodice:* Monitorizarea progresului copiilor prin evaluări formative și sumative pentru a determina impactul programului; *Feedback de la Participanți:* Colectarea de feedback de la educatori, părinți și copii pentru a îmbunătăți activitățile și strategia programului.

5. Resurse Necesare: *Materiale Didactice:* Resurse variate pentru implementarea activităților (jocuri, povești, materiale de artă); *Specialiști:* Colaborarea cu psihologi, logopezi și alți specialiști pentru a oferi expertiză și sprijin; *Infrastructură:* Spații adecvate pentru desfășurarea activităților.

6. Parteneriate Strategice: *Organizații Comunitare:* Implicarea ONG-urilor și a altor organizații din comunitate pentru a sprijini desfășurarea programelor; *Autorități Locale:* Colaborarea cu autoritățile educaționale pentru asigurarea resurselor și sprijinului necesar.

Principiile de dezvoltare a IE, a competențelor psiho-emoționale (în corespundere cu prevederile curriculare:

- ✚ Principiul individualizării;
- ✚ Învățarea bazată pe joc;
- ✚ Diversității contextelor și situații de învățare;
- ✚ Alternării formelor de organizare a activității;
- ✚ Parteneriatului cu familia și comunitatea.

Condiții:

- ✚ Climat pozitiv și mediul stimulent - element cheie în procesul dezvoltării;
- ✚ Dezvoltarea potențialului și a particularităților individuale;
- ✚ Prevenirea nereușitei și trăirea situațiilor de succes;
- ✚ Dezvoltarea competențelor în baza Zona Proximei Dezvoltări;
- ✚ Optimismul pedagogic și învățarea suportivă a preșcolarilor

Forme de organizare pentru educatori și părinți:

- ✚ Ședințe metodice;
- ✚ Stagii de formare;
- ✚ Training-uri,
- ✚ Consiliere educațională individual și de grup ;
- ✚ Consultații individuale.

Forme de organizare a activităților pentru copii:

- ✚ Grup mare: s-a dezvoltat educația psihosocială, s-au însușit anumite reguli;
- ✚ Minigrup: s-a influențat conduita, s-au dezvoltat trăsături morale (perseverența, toleranța etc), s-a educat necesitatea colaborării, s-a dezvoltat curajul, au învățat să negocieze și să se autoaprecieze;
- ✚ Individuale: a dezvoltat interesul de cercetare și explorare, s-a asigurat însușirea temeinică a cunoștințelor și s-au consolidate abilitățile și atitudinile achiziționate

Metodele didactice și tehnicile reflexive, selectate, sistematizate, adaptate și aplicate pentru dezvoltarea competențelor specifice al IE sunt propuse în tabelul 3.1.

Tabelul. 3.1. Activități aplicate pentru dezvoltarea IE

<i>Activități de recunoaștere a emoțiilor</i>	- <i>tehnici verbale de comunicare:</i> „Oglinda fermecată”, „harta emoțiilor”, „Săculețul cu surprize”, „Piticii fericiți”, „Detectivii de emoții” - <i>tehnici ludice:</i> „Teatrul emoțiilor vesele”, „Cutia sentimentelor”, „Călătoria curcubeului emoțional”, „Zâmbete și lacrimi”, „Stăpânul sufletului”, „Povestea emoțiilor curajoase”, etc.
<i>Activități de soluționare a unor situații problemă prin exteriorizare a emoțiilor</i>	- <i>tehnici verbale de comunicare:</i> „Greșeala recunoscută”, „Pălăria magică pentru soluții”, „Asociații”, „Dacă eu aș fi ...”, „Microfonul” etc. - <i>tehnici ludice:</i> „Lumea magică a culorilor”, „Exploratori în natură”, „Detectivii culorilor”, „Micii artiști”, „Atelierul de povești”, „Dansând printre stele”, etc.
<i>Activități de reglare a emoțiilor</i>	- <i>basmе cognitive:</i> : „Poveste broscuței țestoase”, „Aventurile lui Bruno și Bruni prin nămeți”, „Acum sau mai târziu” etc. - <i>tehnici ludice:</i> „Soluția problemei”, „Coșul dispoziției”, „Colțul vesel”, „Scara emoțiilor”, „Turnul din cuburi”, „Dispoziția meteo” etc.
<i>Activități de conștientizare a emoțiilor</i>	- <i>basmе cognitive:</i> : „Vulpița cea șireată”, „Copilul cel perseverent” etc. - <i>tehnici ludice:</i> „Termometrul emoțiilor”, „Ghicește emoția”, „Mă simt minunat”, „Inventatorii poznași”, „Prieteni adevărați”, „Copacul emoțiilor” etc.

Programele au ca scop principal dezvoltarea și consolidarea IE a preșcolarilor, ajutându-i să își recunoască și să își gestioneze emoțiile, să comunice eficient și să coopereze cu ceilalți.

1. Program formativ pentru cadre didactice „Drumul spre înțelegere”

În context educațional contemporan, dezvoltarea IE la copii a devenit o premisă a reușitei pedagogice probată nu doar prin performanțele imediate evaluate în funcție de programele preșcolare, ci și prin competențele antrenate în vederea formării unor viitori elevi, echilibrați și adaptabili în societate. Programele educaționale trebuie să evolueze pentru a răspunde acestor nevoi complexe, psihologice și sociale. Cadrele didactice preșcolare joacă un rol esențial în această tranziție.

Programul „Drumul spre înțelegere” (Anexa 22) a fost conceput ca parte integrantă a proiectului strategic „Împreună pentru succes”, având drept scop principal aprofundarea competențelor de comunicare ale cadrelor didactice antrenate în formarea și dezvoltarea IE la preșcolari. Acest program formativ răspunde nevoii de perfecționare a profesorilor într-un mediu de învățare *suportiv și incluziv*, care asigură: a) *înțelegerea și aplicarea* noțiunilor fundamentale ale IE în activitatea zilnică; b) *comunicarea eficientă* cu preșcolarii în condiții de *predare-învățare constructivă*, prin tehnici avansate de interacțiune și suport emoțional; c) *colaborarea* cu părinții și cu alți specialiști; d) *orientarea pozitivă* a tuturor activităților necesare în educația timpurie.

În demersul de a îmbunătăți experiența educațională și de a sprijini dezvoltarea holistică a preșcolarilor, Proiectul Strategic Integrat pune un accent deosebit pe formarea continuă a cadrelor didactice. Figura 3.2 și Tabelul 3.2 ilustrează două inițiative cheie destinate să sprijine educatorii în abordarea provocărilor curriculare și pedagogice.

Program formativ „Drumul spre înțelegere” - Designul curricular



Figura 3.2. Program formativ pentru cadre didactice „Designul curricular”

Figura 3.2, intitulată „Designul Curricular,” oferă o reprezentare vizuală a componentelor și pașilor esențiali în crearea unui curriculum adaptiv și inovativ, care să integreze elemente de inteligență emoțională și să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui copil. Acest design aspiră să fie un ghid pentru cadrele didactice în procesul de construcție și implementare a resurselor educaționale eficiente.

Pe de altă parte, tabelul 3.2 prezintă detalii despre activitățile proiectate curricular, și oferă o structură detaliată a modulelor de formare menite să capaciteze profesorii cu cunoștințele și abilitățile necesare pentru actualizarea și personalizarea curriculumului.

Tabelul 3.2. Program formativ „Realizarea-dezvoltarea curriculară”

ACTIVITĂȚI PROIECTATE CURRICULARE (scop – conținut de bază - metodologie)			
Activități practice de comunicare și ascultare a. Scop = perfecționarea abilităților de înțelegere a emoțiilor b. Conținutul de bază = <i>Jocul „Telefonul fără fir al emoțiilor”</i> c. Metodologie = jocul participativ, tehnici de comunicare verbală și nonverbală a. Scop = dezvoltarea abilităților de ascultare interactivă, empatică b. Conținutul de bază = <i>Exerciții de ascultare activă</i> c. Metodologie = simularea / crearea de scenarii, reflecția / autorefecția	Activități de gestionare a emoțiilor a. Scop = oferirea unui cadru optim pentru autoreglarea emoțională b. Conținutul de bază = <i>Colțul emoțiilor</i> c. Metodologie = Activități practice de creare și valorificare a spațiului educațional. a. Scop = promovarea concentrării în contextul spațiului educațional b. Conținutul de bază = <i>Tehnici de respirație și relaxare</i> c. Metodologie = exerciții simple și complexe de respirație și relaxare. Imagini cu impact pozitiv și muzică de relaxare	Activități de construcția a relațiilor a. Scop = perfecționarea tehnicilor de rezolvare a problemelor de grup b. Conținutul de bază = <i>Jocuri de rol în situații emoționale</i> c. Metodologie = jocul de rol. Jocul simulat, Studiu de caz. a. Scop = învățarea pe baza unor exemple cu impact emoțional b. Conținutul de bază = <i>Povestea Zilei</i> c. Metodologie = activități practice bazate pe exerciții. Narațiunea explicativă.	Activități creative și de explorare a. Scop = explorarea emoțiilor în context formal și nonformal b. Conținutul de bază = <i>Atelier de artă emoțională</i> c. Metodologie = Activități practice bazate pe exerciții cu conținut estetic. Tehnici de creație, adaptabile în context a. Scop = îmbunătățirea conștientizării și exprimării emoțiilor b. Conținutul de bază = <i>Jurnalul emoțiilor</i> c. Metodologie = Activități practice dirijate. Exerciții de exprimare iconică a propriilor emoții
EVALUARE FINALĂ a. Scop ameliorativ = crearea unui mediu comunitar de învățare eficientă, susținut socioafectiv b. Forma de realizare = <i>Cercul de Împărtășire</i> c. Metodologie: <i>sesiuni de dezbatere finală, bazate pe analiză experiențelor reușite și nereușite. Decizii cu valoare predictivă pozitivă pentru cadrele didactice.</i>			

Prin interacțiuni practice și discuții teoretice, acest program își propune să îmbunătățească înțelegerea și aplicarea conceptelor educaționale moderne.

Aceste resurse educaționale sunt fundamentale pentru a asigura o pregătire solidă și adaptabilă a cadrelor didactice, contribuind astfel la succesul și bunăstarea elevilor în diferitele etape ale dezvoltării lor educaționale și emoționale.

Scop general. *Programul urmărește să îmbunătățească efectiv cunoștințele și abilitățile de comunicare ale cadrelor didactice, cu scopul de a promova și susține dezvoltarea IE la preșcolari cu tulburări de limbaj .*

Programul formativ „**Drumul spre înțelegere**” dedicat cadrelor didactice a fost implementat pe parcursul a 20 săptămâni și a avut ca bază perfecționarea abilităților educaționale prin activități proiectate *curricular* pe diverse teme esențiale.

Programul formativ „*Drumul spre înțelegere*” și-a demonstrat eficacitatea în echiparea cadrelor didactice cu abilități și cunoștințe esențiale pentru sprijinirea dezvoltării IE la preșcolari. Prin intermediul unei abordări cuprinzătoare și structurate, programul a reușit să asigure: îmbunătățirea abilităților de comunicare; crearea unui mediu de învățare pozitiv și suportiv; dezvoltarea strategiilor de suport emoțional; stimularea colaborării și participării între cadrele didactice, părinți și specialiști, construind o rețea de suport eficientă în beneficiul copiilor, contribuind la un schimb valoros de resurse și experiențe, îmbunătățind colaborarea școală-comunitate.

Programul a furnizat cadrelor didactice instrumentele și încrederea necesară pentru a îmbunătăți semnificativ mediul educațional și a sprijini dezvoltarea integrală a copiilor. Impactul său pozitiv asupra IE la preșcolari este o dovadă a angajamentului față de educația holistică și adaptativă, asigurând o bază solidă pentru viitorul preșcolarilor.

2. Programul formativ pentru părinți „Familia în centrul emoțiilor”

IE joacă un rol important în dezvoltarea și bunăstarea copiilor, influențând capacitatea acestora de adaptare la diferite situații de viață și de a stabili relații interumane sănătoase. În mod special, la preșcolari cu TL, sprijinul și implicarea activă a părinților sunt esențiale pentru a promova o dezvoltare emoțională echilibrată. Pentru a facilita acest proces, programul formativ „*Familia în centrul emoțiilor*” (Anexa 23) a fost creat ca parte a proiectului strategic „*Împreună pentru succes*”. Figura 3.3, descrie programul formativ destinat părinților, având ca scop principal înzestrarea acestora cu instrumente și cunoștințe pentru a-și sprijini copiii în dezvoltarea sănătoasă a inteligenței emoționale. Acest program abordează subiecte precum comunicarea empatică, recunoașterea și gestionarea emoțiilor și crearea unui mediu familial favorabil creșterii emoționale.

Program formativ „Familia în centrul emoțiilor” - Designul curricular

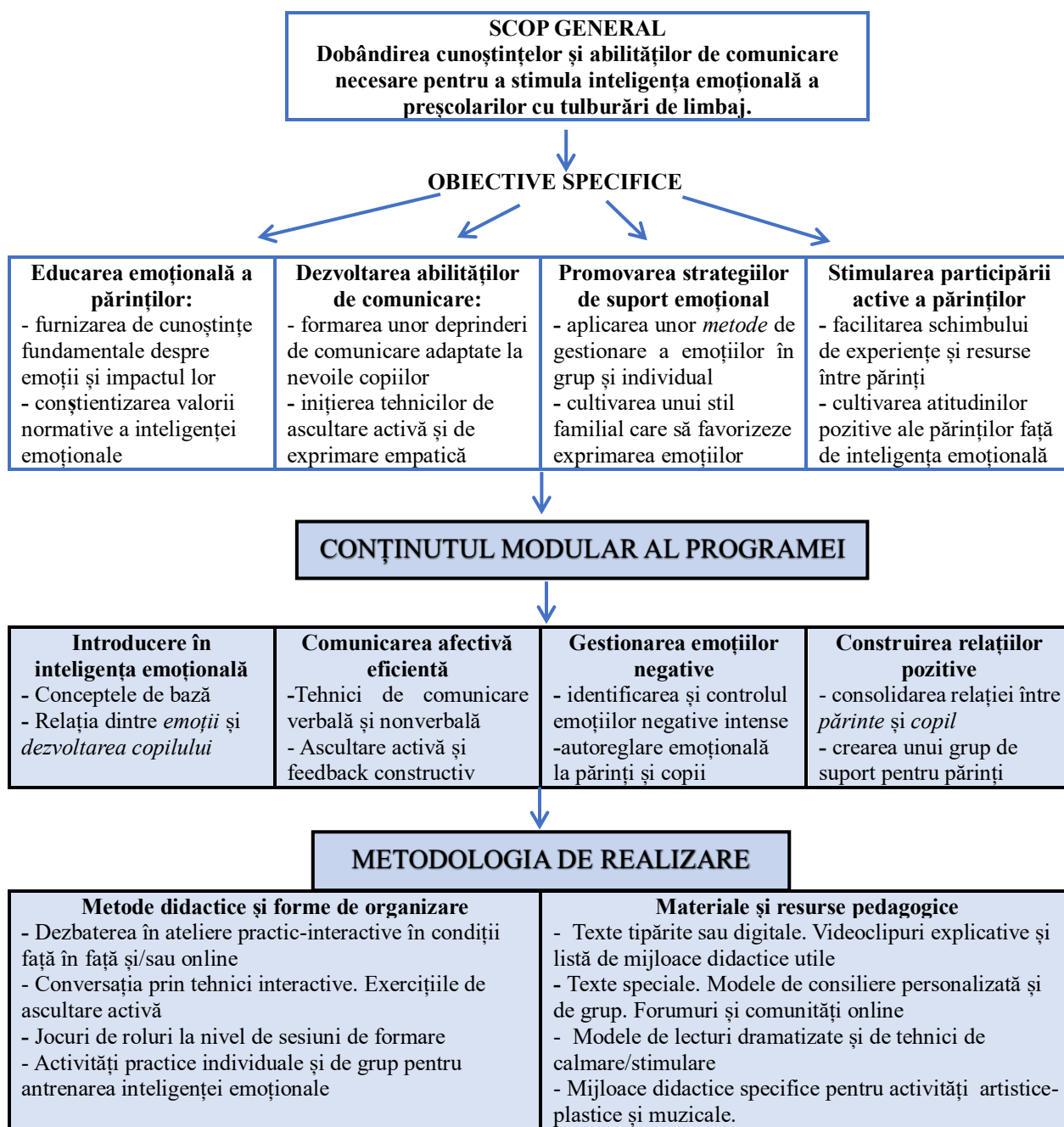


Figura 3.3. Program formativ pentru Părinți - „Familia în centrul emoțiilor”

El se adresează părinților preocupați să dobândească efectiv cunoștințele și abilitățile necesare pentru a stimula IE a copiilor lor. Programul pune accent pe educația emoțională a părinților, dezvoltarea cunoștințelor și abilităților de comunicare și promovare a strategiilor eficiente de suport

emoțional. Prin aceste inițiative, părinții învață să aplice metode adaptate nevoilor copiilor, cultivând un mediu comunitar care să încurajeze exprimarea sănătoasă a emoțiilor.

Completând această inițiativă, tabelul 3.3 detaliază activitățile proiectate în cadrul programului „Realizarea-Dezvoltarea Curriculară,” care sunt concepute să ajute cadrele didactice să implementeze efectiv componentele de inteligență emoțională în procesul educativ. Aceste activități includ module interactive, sesiuni de lucru colaborative și evaluări continue, toate axate pe adaptabilitatea și eficacitatea curriculumului dezvoltat.

Tabelul 3.3. Activitățile proiectate în cadrul „Realizarea-dezvoltarea curriculară”

ACTIVITĂȚI PROIECTATE CURRICULARE (scop – conținut de bază - metodologie)			
Activități practice de comunicare eficientă a. Scop = îmbunătățirea abilităților de recunoaștere și exprimare a emoțiilor b. Conținutul de bază = <i>Jocul emoțiilor</i> c. Metodologie = jocul de identificare și imitare a emoțiilor a. Scop = dezvoltarea abilităților de ascultare și de empatie b. Conținutul de bază = <i>Exerciții de ascultare</i> c. Metodologie = conversații bazate pe ascultare activă și (auto)reflecție critică	Activități de gestionare a emoțiilor a. Scop = oferirea de strategii de autoreglare emoțională b. Conținutul de bază = <i>Cutia calmului</i> c. Metodologie = jocul de creație și rol. Imagini și sunete cu efect calmant. a. Scop = promovarea calmului și a concentrării b. Conținutul de bază = <i>Tehnici de respirație și relaxare</i> c. Metodologie = exerciții de respirație și relaxare. Imagini cu impact pozitiv și muzică de relaxare	Activități de construcția a relațiilor a. Scop = exersarea unor tehnici de rezolvare a problemelor specifice b. Conținutul de bază = <i>Scenarii emoționale</i> c. Metodologie = jocul de rol. Studiu de caz în rezolvarea conflictelor. a. Scop = îmbunătățirea comunicării emoționale b. Conținutul de bază = <i>Jurnalul familial al emoțiilor</i> c. Metodologie = activități practice. Conversația. Dezbateră. Studiu de caz	Activități creative și de explorare a. Scop = explorarea emoțiilor exprimate vizual și creativ b. Conținutul de bază = <i>Colaje de emoții</i> c. Metodologie = Activități practice. Demonstrația inductivă. a. Scop = dezvoltarea imaginației și a inteligenței emoționale b. Conținutul de bază = <i>Povești create de familie</i> c. Metodologie = Narațiunea. Conversația. Dezbateră. Studiu de caz
EVALUARE FINALĂ a. Scop ameliorativ = crearea unui sentiment de comunitate și suport reciproc între părinți și între profesor și părinți b. Forma de realizare = <i>Sesiuni de împărtășire și reflecție. Cercul de Împărtășire</i> c. Metodologie: <i>sesiune de dezbateră finală. Analiza reușitelor și a provocărilor. Decizii cu valoare predictivă pozitivă</i>			

Scop General: Programul urmărește să ajute părinții să dobândească efectiv cunoștințele și abilitățile necesare pentru a stimula și susține IE copiilor, în special a celor cu tulburări de limbaj.

Programul formativ pentru părinți „*Familia în centrul emoțiilor*” a fost structurat pentru a acoperi o perioadă de 20 de săptămâni, oferind oportunități constante pentru dezvoltarea abilităților emoționale și sociale.

În urma implementării programului putem evidenția următoarele realizări: a) *stimularea conștientizării emoționale* (părinții au dobândit o mai bună înțelegere a conceptelor fundamentale și operaționale despre emoții și rolul IE în dezvoltarea copilului; b) *conștientizarea sporită a importanței gestionării emoțiilor* în familie (în diferite situații și contexte); c) *îmbunătățirea abilităților de comunicare* (participanții la program au învățat tehnici de comunicare verbală și nonverbală, cum ar fi ascultarea activă și oferirea de feedback constructiv, care le-au permis să interacționeze mai eficient cu copiii și cu alți membri ai familiei); d) *gestionarea eficientă a emoțiilor* (părinții au utilizat metode de identificare și control al emoțiilor negative, dezvoltând abilități de autoreglare emoțională care generează un climat familial pozitiv); e) *întărirea relațiilor părinte-copil* (programul a facilitat promovarea unui stil familial care încurajează exprimarea liberă și sănătoasă a emoțiilor prin îmbunătățirea comunicării și a legăturii emoționale); f) *stimularea interacțiunii și a suportului mutual* (părinții au fost încurajați să împărtășească experiențe și resurse, construind o comunitate de suport socioafectiv care oferă sprijin continuu și oportunități de învățare reciprocă).

Împreună, aceste programe promovează o abordare integrată și holistică, subliniind importanța colaborării strânse între școală și familie pentru a sprijini dezvoltarea emoțională și educațională a copiilor, asigurându-se astfel un mediu de învățare inclusiv și orientat către succesul fiecărui copil.

3. Program formativ pentru preșcolari „Vorbește și simte”

Modelul conturează portretul copilului preșcolar privit ca produs al resurselor inteligenței socio-emoționale care pot conduce spre starea afectivă ideală exprimată prin limbaj optimist, acțiuni ludice eficiente, integrate în structura jocului în general, în structura jocului bazat pe cooperare și creație, în mod special.

În analiza noastră, avem în vedere *alfabetizarea emoțională*, concept operațional pe care îl reconstituim în acord cu clasificarea consacrată propusă de Ekman cu referire la trăirile emoționale primare (frica, mânia, tristețea, bucuria) și secundare (respingerea/acceptarea și surpriza trăită afectiv).

Exersarea alfabetizării în condiții de corectare a tulburări de limbaj, situate la limita normalului, antrenează practic dispoziția afectivă pozitivă tipică „vârstei de aur” exprimată prin extinderea trăirilor emoționale pozitive și eliminarea treptată a celor negative.

Atingerea „idealului” *autonomei afective* care reflectă bucuria și adaptabilitatea deplină a preșcolarului, este realizabilă prin construcția unor scopuri strategice. Ele sunt definite prin activități necesare în contextul cultivării încrederii în sine a elevilor cu tulburări de limbaj.

În acest context, analiza propusă a avut în vedere relația *curriculară* dintre:

1. *Scopurile strategice*, definite în termeni de competențe socio-emoționale (autocunoașterea, autoreglarea, conștientizarea socială, abilități de relaționare și luarea deciziilor responsabile), concepute gradual în acord cu sugestiile oferite de taxonomia lui Bloom, transferate din zona obiectivelor cognitive (de înțelegere, aplicație, analiză, sinteză, evaluare critică) spre spațiul deschis al obiectivelor afective (care implică receptare, trăirea, participarea afectivă);

2. Activitățile corespunzătoare (jocuri de rol și societate, activități artistico-plastice, activități de mișcare etc.), susținute prin acțiuni care pot fi operaționalizate în raport cu situația fiecărui grup de preșcolari cu tulburări de limbaj, corectate în timp.

3. Modalitățile de evaluare, bazate pe tehnici consacrate în literatura de specialitate (chestionare de evaluare a competențelor socio-emoționale, observații structurate, scale de evaluare a dezvoltării, teste standardizate de limbaj) sau adaptate de noi în raport de situațiile concrete și de contextul psihoterapeutic angajat.

Modelul de abordare psihopedagogic pentru dezvoltarea capacităților socio-emoționale ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj situate la limita normalității subliniază importanța unei intervenții cuprinzătoare și personalizate. Modelul propus integrează elemente fundamentale ale dezvoltării socio-emoționale printr-o structură bine definită de scopuri strategice, activități corespunzătoare și modalități de evaluare adaptate. Se propune o abordare holistică care vizează dezvoltarea armonioasă a CS și CE și corectarea tulburărilor de limbaj. Acest demers integrat oferă un cadru robust pentru sprijinirea copiilor în atingerea potențialului lor maxim într-un mediu educațional incluziv și suportiv.

Programul formativ de dezvoltare a IE la preșcolarii cu TL este de a facilita dezvoltarea competențelor socio-emoționale la copiii mari care prezintă tulburări de limbaj. La baza programului integrat pentru preșcolari a fost propus un algoritm de abordare psihopedagogică specială a procesului de dezvoltare a competențelor socio-emoționale. Algoritmul propus cuprinde următoarele etape esențiale, fiecare având rolul său specific în procesul educațional: recunoașterea emoțiilor; exprimarea emoțiilor; reglarea emoțiilor; selectarea răspunsurilor emoționale; aplicarea și exercitarea abilităților; interiorizarea și consolidarea conștientă.

Această abordare cuprinzătoare urmărește nu doar dezvoltarea competențelor socio-emoționale, ci și crearea unui cadru de sprijin emoțional și social pentru copiii cu tulburări de limbaj, facilitându-le integrarea socială și învățarea eficientă.

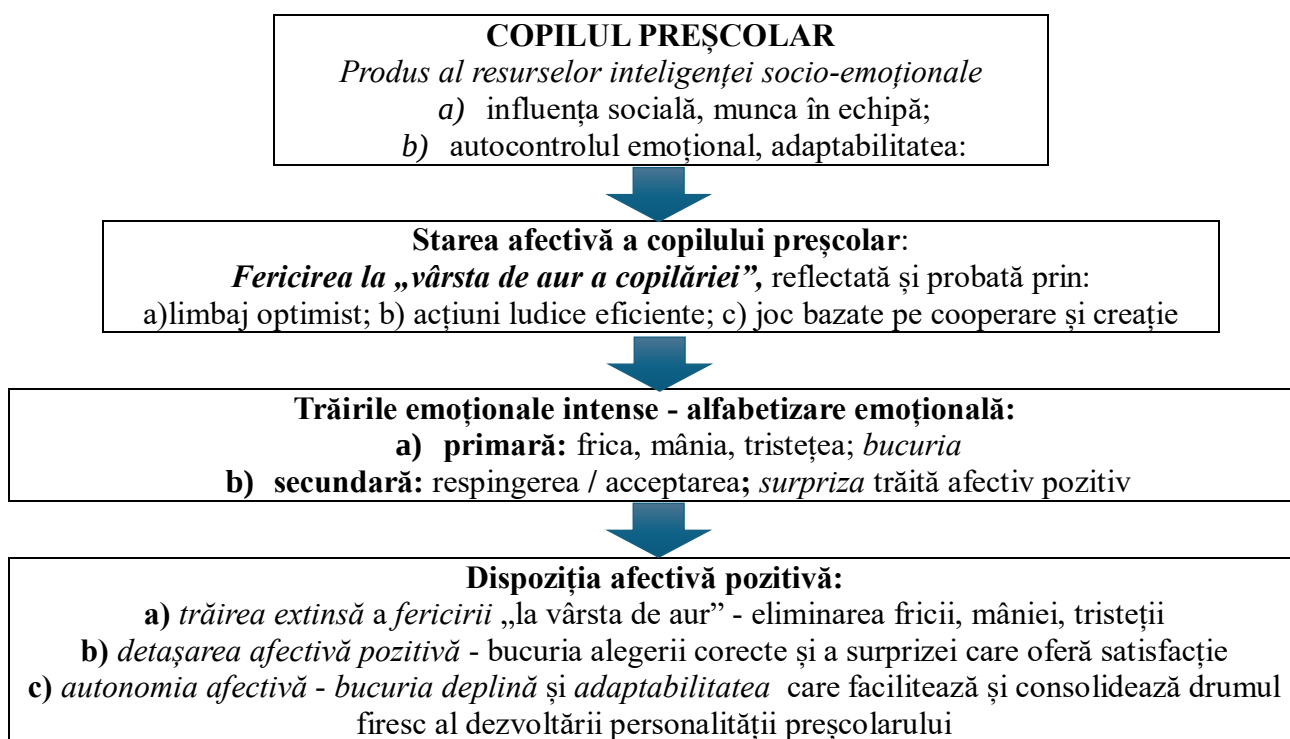


Figura 3.4. Modelul psihopedagogic pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale la preșcolarii cu TL.

Scopul general al programului „Vorbește și simte”: Dezvoltarea comprehensivă a competențelor socio-emoționale ale preșcolarilor printr-un program structurat și adaptativ de activități interactive și educative, care să faciliteze identificarea, înțelegerea și gestionarea emoțiilor, îmbunătățirea empatiei și relaționării sociale, dezvoltarea autocontrolului și consolidarea stimei de sine, pregătindu-i pe copii pentru provocările viitoare din mediul școlar și social. Acest scop se axează pe crearea unui mediu educațional suportiv care încurajează dezvoltarea emoțională pozitivă și relațiile interpersonale sănătoase, fundamentale pentru succesul lor pe termen lung.

Tabelul 3.4 prezintă scopurile strategice orientate către dezvoltarea competențelor socio-emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj. Aceste scopuri sunt definite în termeni de competențe precum empatia și autocontrolul, și sunt însoțite de activități specifice necesare pentru a le atinge. Tabelul servește drept ghid practic pentru cadrele didactice, ajutându-le să implementeze strategii educaționale personalizate care sprijină creșterea socio-emoțională a copiilor în colaborare cu familiile acestora.

Tabelul 3.4. Scopurile strategice definite în termeni de competențe socio-emoționale și de activități necesare pentru realizarea lor

SCOPURILE STRATEGICE DEFINITE ÎN TERMENI DE COMPETENȚE SOCIO-EMOȚIONALE ȘI DE ACTIVITĂȚI NECESARE PENTRU REALIZAREA LOR			
↓			
Scop strategic / Competențe socio-emoționale	Activitățile necesare pentru îndeplinirea scopului strategic	Acțiunile care susțin realizarea optimă a activității	Modalitatea de evaluare
I. Identificarea și exprimarea emoțiilor	1. Jocuri cu mimică facială 2. Desenare emoțiilor 3. Narațiunea raportată la <i>emoticoane</i>	Imitarea și recunoașterea Folosirea culorilor pentru exprimarea stărilor afective. Povestirea simplă. Ilustrarea faptelor / sentimentelor	Testul de asociere emoțională. Evaluare narativă. Observația
II. Înțelegerea și gestionarea emoțiilor	1. Jocuri de rol 2. Jocuri afective 3. Relaxarea prin povești terapeutice	Exprimarea emoțiilor. Gestionarea emoțiilor Joc prin interacțiune Jocuri de recunoaștere și de gestionare a emoțiilor	Observația comportamentală Evaluare prin joc Interviu structurat Feedback narativ
III. Empatia și relaționarea socială	1. Jocuri de echipă 2. Povestiri despre prietenie 3. Jocuri de ascultare activă	Înțelegerea reciprocă Cooperarea eficientă Lectura cu implicații morale Evidențierea calităților prieteniei Exerciții de ascultare atentă și de cultivare a empatiei	Observația directă Chestionar de evaluare a empatiei Discuții structurate Feedback de la coechipieri Jurnal de reflecție
IV. Autocontrolul și rezolvarea de conflicte	1. Jocuri de respirație 2. Povestiri despre rezolvarea conflictelor 3. Jocuri de strategie cu impact pe termen mediu și lung	Exerciții de respirație simple și complexe Acțiuni interactive de rezolvare a unor conflicte Planificarea și autocontrolul obiectivelor propuse	Observația comportamentală Jurnale de autorefecție Teste situaționale Feedback de la colegi Interviuri structurate Evaluări prin jocuri de strategie
V. Dezvoltarea stimei de sine	1. Aprecieri / autoaprecieri individuale 2. Povestiri despre reușita personală 3. Expoziții de creație personală	Identificarea aspectelor pozitive Încurajarea morală Cultivarea mândriei personale Prezentarea unor desene Elaborarea unor proiecte	Chestionare autoevaluare Observația comportamentală Portofolii individuale Discuții reflectice Feedback de la colectiv Ex de reflecție personală

O detaliere a programului formativ, structurat pe 25 de săptămâni vizează dezvoltarea competențelor socio-emoționale prin activități specifice proiectate *curricular*.

Programul destinat preșcolarilor (Anexa 24) cu *focus* pe dezvoltarea IE a facilitat îmbunătățiri semnificative în mai multe aspecte ale dezvoltării lor, contribuind, astfel, la crearea unui mediu educațional și familial mai armonios. Evidențiem principalele *concluzii*: 1. *Dezvoltarea conștiinței emoționale*: Preșcolarii au demonstrat o mai bună recunoaștere și înțelegere a emoțiilor, atât proprii, cât și ale celor din jur. Această conștientizare îi ajută să se raporteze mai bine la diverse situații și să răspundă emoțional într-un mod adecvat; 2. *Îmbunătățirea abilităților de comunicare*: Copii au învățat să își exprime emoțiile mai clar și eficient, folosind atât metodele verbale cât și nonverbale. Acest lucru a redus frecvența conflictelor și a facilitat interacțiunea pozitivă cu colegii și adulții; 3. *Gestionarea emoțiilor*: Prin exerciții și activități adaptate vârstei, preșcolarii au dobândit abilități de bază în gestionarea emoțiilor negative, cum ar fi frustrarea și furia, și au început să dezvolte mecanisme de autoreglare care pot fi susținute de părinți și educatori; 4. *Crearea unui mediu de suport*: Prin implicarea activă în grupuri de suport și activități de echipă, copiii au învățat să colaboreze și să acorde sprijin reciproc, dezvoltând empatia și compasiunea față de ceilalți, facilitând crearea unei comunități mai unite și cunoscute; 5. *Îmbunătățirea relațiilor sociale*: Programul a promovat relaționarea pozitivă între copii, eforturile de colaborare conducând la formarea mai rapidă a prieteniiilor și la dezvoltarea unor relații bazate pe respect și încredere reciprocă.

Exemple de activități desfășurate sunt prezentate în anexa 25.

În concluzie, programul pentru preșcolari a oferit o bază solidă pentru dezvoltarea echilibrată a IE a copiilor, pregătindu-i pentru tranzițiile ulterioare în mediul școlar și social. Cu suport adecvat din partea părinților și educatorilor, aceste abilități contribuie la formarea unor viitori elevi mai siguri și mai bine pregătiți să facă față provocărilor prezente și viitoare.

3.2. Impactul aplicării experimentale a PSVDIE a preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Pentru a afla dacă programul implementat a avut sau nu rezultatul scontat, ne-am propus să verificăm acest lucru prin administrarea testelor:

Screening-ul Competențelor Emoționale pentru părinți - SCE-P, 5-7 ani); Screening-ul Competențelor Emoționale pentru educatorii - (SCE-E, 5-7 ani); Screening-ul Competențelor sociale pentru părinți – (SCS-P 5-7 ani); Screening-ul Competențelor sociale pentru educatori – (SCS-E 5-7 ani); Testul recunoașterea emoțiilor de bază (după Paul Ekman).

Obiectivul experimentului de control – Evaluarea impactului programului implementat asupra dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj.

Ipoteza: Participarea la programe integrate de intervenție pentru dezvoltarea inteligenței emoționale eficiente, validate pedagogic, va îmbunătăți semnificativ CE și CE ale preșcolarilor cu tulburări de limba .

În cadrul evaluării continue a competențelor emoționale ale părinților și educatorilor, a fost efectuată o retestare pentru a măsura progresul după implementarea PSIVDIE.

Scopul a fost acela de a observa dacă intervențiile anterioare au avut un impact pozitiv asupra acestor competențe, comparativ cu testările inițiale.

Rezultatele retestării tabelul 3.5: ***Evaluarea GE pentru SCE-E: roșu:*** 3 participanți (8.82%), ***galben:*** 15 participanți (44.12%), ***verde:*** 16 participanți (47.05%); ***GC: Roșu:*** 0 participanți (0.00%), ***galben:*** 1 participant (2.94%), ***verde:*** 33 participanți (97.06%). ***Total: roșu:*** 3 participanți (4.41%), ***galben:*** 16 participanți (23.53%), ***verde:*** 49 participanți (72.06%)

Tabel 3.5. Rezultate competențe emoționale părinte/educator (retest)

SCE-E	codul						SCE-P	codul					
	roșu*		galben**		verde***			roșu*		galben**		verde***	
	nr	%	nr	%	nr	%		nr	%	nr	%	nr	%
G.E.	3	8,82	15	44,12	16	47,05	G.E.	9	26.47	16	47,06	9	26,47
G.C.	0	0,00	1	2,94	33	97,06	G.C.	2	5,88	12	35,29	20	58,82
Total	3	4,41	16	23.53	49	72,06	Total	11	16,18	28	41,18	29	42,65

Retestarea GE pentru SCE-P: ***roșu:*** 9 participanți (26.47%), ***galben:*** 16 participanți (47.06%), ***verde:*** 9 participanți (26.47%); ***GC: roșu:*** 2 participanți (5.88%), ***galben:*** 12 participanți (35.29%), ***verde:*** 20 participanți (58.82%). ***Total: roșu:*** 11 participanți (16.18%), ***galben:*** 28 participanți (41.18%), ***verde:*** 29 participanți (42.65%).

Rezultatele acestei retestări indică o îmbunătățire generală a competențelor emoționale ale părinților și educatorilor în cadrul intervențiilor acestea. Deși există încă spațiu pentru îmbunătățiri, mai ales în zonele critice, tendința generală este pozitivă, sugerând impactul benefic al programelor implementate. Ulterior, programul trebuie să se concentreze pe consolidarea continuă a acestor abilități și pe reducerea numărului de cazuri critice.

În cadrul inițiativelor noastre de a îmbunătăți CS ale preșcolarilor, am efectuat retestarea după implementarea programelor de instruire și dezvoltare. Rezultatele sunt clasificate pe baza unui sistem de evaluare în trei categorii: roșu pentru competențe slab dezvoltate, galben pentru competențe mediu

consolidate și *verde* pentru *competențe bine dezvoltate și consolidate*. Vom analiza aceste date (tabelul 3.6) pentru a observa schimbările față de testarea inițială și pentru a planifica etapele următoare ale programelor noastre.

Tabelul 3.6. Rezultate competențe sociale părinte/educator – retest

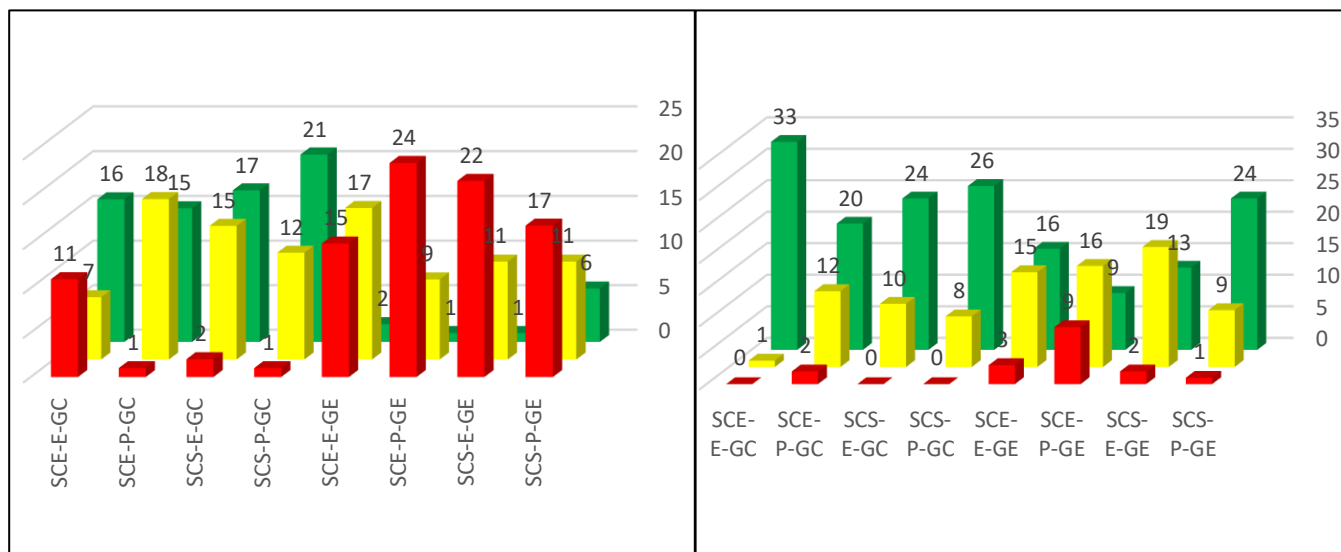
SCS-E	codul						SCS-P	codul					
	roșu*		galben**		verde***			roșu*		galben**		verde***	
	nr	%	nr	%	nr	%		nr	%	nr	%	nr	%
G.E.	2	5,89	19	55,88	13	38,24	G.E.	1	2.94	9	26,47	24	70,59
G.C.	0	0,00	10	29,41	24	70,59	G.C.	0	0,00	8	23,52	26	76,47
Total	2	2,94	29	42,64	37	54,41	Total	1	1,47	17	25,00	50	73,53

Rezultatele retestării pentru **GE a SCS-E** tabelul 3.6: **roșu:** 2 participanți (5,89%), **galben:** 19 participanți (55, 88%), **verde:** 13 participanți (38,24%); **GC: Roșu:** 0 participanți (0.00%), **galben:** 10 participant (29,41%), **verde:** 24 participanți (70,59%). **Total: roșu:** 2 participanți (2,94%), **galben:** 29 participanți (42, 64%), **verde:** 37 participanți (54,41%).

Retestarea GE pentru SCS-P: **roșu:** 1 participant (2,94%), **galben:** 9 participanți (26,47%), **verde:** 24 participanți (70,59%); **GC: roșu:** 0 participanți (0,00%), **galben:** 8 participanți (23,52%), **verde:** 26 participanți (76,47%). **Total: roșu:** 1 participant (1,47%), **galben:** 17 participanți (25,00%), **verde:** 50 participanți (73,53%).

Un număr semnificativ de participanți sunt în *zona verde*, sugerând un nivel înalt de competențe sociale bine dezvoltate, rezultat pozitiv al intervențiilor. Deși se observă îmbunătățiri, mulți participanți sunt încă în *zona galbenă*, indicând necesitatea unor eforturi suplimentare pentru consolidarea competențelor. Rezultatele sunt încurajatoare, cu o majoritate clară în *zona verde*, reflectând eficacitatea programelor aplicate și oferă o bază solidă pentru optimizarea viitoarelor intervenții și subliniază importanța monitorizării continue a progresului participanților.

În domeniul educației și dezvoltării personale, CE și CS joacă un rol important în creșterea și formarea copiilor. Figurile 3.5 și 3.6 prezintă o comparație vizuală a rezultatelor dintre testarea inițială și cea finală, utilizând culori distincte pentru a reprezenta fiecare etapă a evaluării. Această reprezentare grafică facilitează observarea modificărilor și progreselor realizate, evidențiind cu ușurință diferențele și impactul intervenției/strategiei aplicate



**Figura 3.5 Rezultatele test,
SCE-P, SCE-E, SCS-P și SCS-E**

**Figura 3.6 Rezultatele retest
SCE-P, SCE-E, SCS-P și SCS-E**

Mai jos sunt prezentate tabele 3.7 și 3.8, care ilustrează analiza rezultatelor testului inițial și a celui final, concentrându-se pe competențele emoționale evaluate prin indicatorii SCE-P și SCE-E.

**Tabelul 3.7. Analiza rezultatele inițiale
SCE-P, (test); SCE-E (test)**

SCE-E-GC	SCE-P-GC	SCE-E-GE	SCE-P-GE
11	1	15	24
7	18	17	9
16	15	2	1

**Tabelul 3.8. Analiza rezultatele finale
SCE-P, (retest ; SCE-E (retest)**

SCE-E-GC	SCE-P-GC	SCE-E-GE	SCE-P-GE
0	2	3	9
1	12	15	16
33	20	16	9

Tabelul 3.7 prezintă rezultatele inițiale ale testului, oferind o bază de comparație pentru evaluarea progreselor iar Tabelul 3.8 prezintă rezultatele finale după retestare, oferind o perspectivă asupra îmbunătățirilor competențelor după implementarea programelor educaționale.

I. Testare inițială vs. Testarea finală – Scala competențelor emoționale GC -E

Categoria roșu: test - 11 participanți (aproximativ 32,35%); retest - 0 (0%) = îmbunătățire (scădere de la 5,9% la 0%); Categoria galben: test - 7 participanți (20,59%); retest 1 (2,94%) = îmbunătățire (o scădere de 17,65 % de la 20,59% la 2,94 %); Categoria verde: test – 16 subiecți (47,06%); retest 33 (aproximativ 97,06%) = îmbunătățire (creștere de 50,0 % de la 47,06% la 97,06 %)

II. Testare inițială vs. Testarea finală – Scala competențelor emoționale GC -PĂRINTE

Categoria roșu: test – 1 participant (aproximativ 2,94%); retest - 2 (5,88%) = regresie (creștere de 2,94% de la 2,94% la 5,88%); Categoria galben: test - 18 participanți (52,94%); retest 12 (35,29%) = îmbunătățire (scădere de 15,65% de la 52,94% la 35,29%); Categoria verde: test – 15 subiecți (44,18%); retest 20 (aproximativ 58,82%) = îmbunătățire (creștere de 14,64 % de la 44,18% la 58,82 %).

III. Testare inițială vs. Testarea finală – Scala competențelor emoționale GE -E

Categoria roșu: test - 15 participanți (aproximativ 44,12%); retest – 3 (8,82%) = îmbunătățire (scădere de 35,30% de la 44,12% la 8,82%); Categoria galben: test - 17 participanți (50,0%); retest 15 (44,12%) = îmbunătățire (o scădere de 6,50 % de la 50,0% la 44,5%); Categoria verde: test – 2 participant (5,88 %); retest 16 (aproximativ 47,06%) = îmbunătățire (creștere de 41,18% de la 5,88% la 47,06%)

IV. Testare inițială vs. Testarea finală – Scala competențelor emoționale GE -P

Categoria roșu: test - 24 participanți (aproximativ 70,59%); retest – 9 (26,47%) = îmbunătățire (scădere de 44,12% de la 70,59% la 26,47%); Categoria galben: test - 9 participanți (26,47%); retest 16 (47,06%) = îmbunătățire (o creștere de 20,59 % de la 26,47% la 47,06 %); Categoria verde: test – 1 participant (2,94%); retest 9 (aproximativ 26,47%) = îmbunătățire (creștere de 23,55 % de la 2,94% la 26,47%)

Reducerea semnificativă a numărului de participanți din categoria roșu în cazul GE și creșterea substanțială a celor din categoria galben și verde arată o îmbunătățire notabilă a CE, conform percepțiilor educatorilor și părinților. Este esențial să se mențină și să se consolideze aceste progrese pentru a asigura o dezvoltare socială durabilă pe termen lung.

Tabelul 3.9 arată rezultatele inițiale ale CS, furnizând un punct de referință pentru evaluarea progresului. În schimb, Tabelul 3.10 prezintă rezultatele finale obținute după retestare, oferind o

perspectivă asupra îmbunătățirii competențelor sociale ca urmare a implementării programelor educaționale.

Tabelul 3.9. Analiza rezultatele inițiale
SCS-P, (test); SCS-E (test)

Testare inițială

<i>SCS-E-GC</i>	<i>SCS-P-GC</i>	<i>SCS-E-GE</i>	<i>SCS-P-GE</i>
2	1	22	17
15	12	11	11
17	21	1	6

Tabelul 3.10. Analiza rezultatele finale
SCE-S, (retest) ; SCE-S (retest)

Testare finală

<i>SCS-E-GC</i>	<i>SCS-P-GC</i>	<i>SCS-E-GE</i>	<i>SCS-P-GE</i>
0	0	2	1
10	8	19	9
24	26	13	24

I. Testare inițială vs. Testarea finală – Scala competențelor sociale GC –EDUCATOR

Categoria roșu: test - 2 participanți (aproximativ 5,9%); retest - 0 (0%) = îmbunătățire (de la 5,9% la 0%); Categoria galben: test - 15 participanți (44,1%); retest 10 (29,4%) = îmbunătățire (o scădere de 14,7% de la 44,1% la 29,4%); Categoria verde: test – 17 subiecți (50,0%); retest 24 (aproximativ 70,6%) = îmbunătățire (creștere de 20,6 % de la 50,0% la 70,6 %)

II. Testare inițială vs. Testarea finală – Scala competențelor sociale GC -PĂRINTE

Categoria roșu: test – 1 participant (aproximativ 2,6%); retest - 0 (0%) = îmbunătățire (eliminare totală de la 2,6% la 0%); Categoria galben: test - 12 participanți (31,6%); retest 8 (21,1%) = îmbunătățire (scădere de 10,5% de la 31,6% la 21,1%); Categoria verde: test – 21 subiecți (55,3%); retest 26 (aproximativ 68,4%) = îmbunătățire (creștere de 13,1% de la 55,3% la 68,4%).

Ambele perspective, educatori și părinți, arată o îmbunătățire semnificativă a CS în cazul GC, majoritatea participanților progresând spre categoria verde. Este esențial ca aceste îmbunătățiri să fie susținute *pedagogic* pe termen lung.

III. Testare inițială vs. Testarea finală – Scala competențelor sociale GE-E

Categoria roșu: test - 22 participanți (aproximativ 64,7%); retest – 2 (5,9%) = îmbunătățire (scădere de 58,8% de la 64,7% la 5,9%); Categoria galben: test - 11 participanți (27,5%); retest 19 (47,5%) = îmbunătățire (o creștere de 20,0% de la 27,5% la 47,5%); Categoria verde: test-1 participant (2,5%); retest 13 (aproximativ 32,5%) = îmbunătățire (creștere de 30,0 % de la 2,5% la 32,5%).

IV. Testare inițială vs. Testarea finală – Scala competențelor sociale GE - P

Categoria roșu: test - 17 participanți (aproximativ 42,5%); retest – 1 (2,5%) = îmbunătățire (scădere de 40,0% de la 42,5% la 2,5%); Categoria galben: test - 11 participanți (27,5 %); retest 9 (22,5%) = îmbunătățire (o scădere de 5,0% de la 27,5% la 22,5%); Categoria verde: test – 6 participanți (15,0%); retest 24 (aproximativ 60,0%) = îmbunătățire (creștere de 45,0% de la 15,0% la 60,0%)

Reducerea semnificativă a numărului de participanți din categoria *roșu* în cazul GE și creșterea substanțială a celor din categoria *galben* și *verde* arată o îmbunătățire notabilă a CS, conform percepțiilor educatorilor și părinților. Este esențial să se mențină și să se consolideze aceste progrese pentru a asigura o dezvoltare socială durabilă pe termen lung.

Ambele perspective, arată o îmbunătățire semnificativă a CE și CS în cazul GC și GE, majoritatea participanților progresând spre categoria verde. Este esențial ca aceste îmbunătățiri să fie susținute pe termen lung.

Tabelul 3.11 prezintă analiza mediilor și a semnificației statistice pentru CS și CE la test/retest, comparând GC și GE, cu scopul de a evalua eventualele diferențe statistice în abilitățile sociale și emoționale ale participanților, atât din perspectiva părinților, cât și a educatorilor.

Vârstă: Valorile medii ale vârstei sunt foarte similare între cele două grupe (GC: 5,32 și GE: 5,29), iar semnificația statistică ($p > 0,05$) indică faptul că nu există o diferență semnificativă în distribuția vârstei între cele două grupuri.

Tabelul 3.11. Analiza mediilor și semnificației statistice pentru CS și CE la test/retest

Variabilă	Total (N=68)	Grupa 1: GC (N=34)	Grupa 2: GE (N=34)	Semnificație (p)
Vârstă	M = 5,31 m = 0,056	M = 5,32 m = 0,081	M = 5,29 m = 0,079	>0,05
CS-P, test	M = 75,63 m = 1,445	M = 82,21 m = 1,219	M = 69,06 m = 2,092	<0,001
CE-P, test	M = 55,32 m = 1,070	M = 61,29 m = 0,927	M = 49,35 m = 1,278	<0,001
CS-E, test	M = 81,72 m = 1,751	M = 90,97 m = 1,605	M = 72,47 m = 2,165	<0,001
CE-E, test	M = 62,01 m = 1,266	M = 67,15 m = 1,919	M = 56,88 m = 1,111	<0,001
CS-P, retest	M = 85,66 m = 0,899	M = 88,15 m = 1,152	M = 83,18 m = 1,256	<0,01
CE-P, retest	M = 60,00 m = 0,775	M = 62,65 m = 1,031	M = 57,35 m = 0,975	<0,001
CS-E, retest	M = 92,66 m = 1,119	M = 96,59 m = 1,325	M = 88,74 m = 1,546	<0,001
CE-E,	M = 69,53 m = 0,963	M = 73,79 m = 1,065	M = 65,26 m = 1,235	<0,001

Note: M reprezintă media, iar m semnifică eroarea standard a mediei, CS = Componenta Socială, CE = Componenta Emoțională, GC = Grup Control, GE = Grup Experimental, T-test, R- retest.

CS-P, test: Media pentru componenta socială raportată de părinți este semnificativ mai mare în grupa control ($M = 82,21$) comparativ cu grupa experimentală ($M = 69,06$), cu o semnificație statistică de $p < 0,001$. Aceasta sugerează că părinții percep abilitățile sociale ale copiilor din grupul control ca fiind mai dezvoltate decât cele ale copiilor din grupul experimental.

CE-P, test: De asemenea, abilitățile emoționale raportate de părinți sunt semnificativ mai ridicate în grupa control ($M = 61,29$) față de grupa experimentală ($M = 49,35$), cu $p < 0,001$.

CS-E, test: Educatorii percep și ei abilități sociale mai puternice în grupa control ($M = 90,97$) față de grupa experimentală ($M = 72,47$), diferența fiind semnificativă statistic ($p < 0,001$).

CE-E, test: Similar, abilitățile emoționale sunt văzute de educatori ca fiind mai ridicate în grupul control ($M = 67,15$) comparativ cu grupul experimental ($M = 56,88$), cu $p < 0,001$.

CS-P, retest: După retestare, media abilităților sociale percepute de părinți rămâne mai înaltă în grupul control ($M = 88,15$), iar diferența este semnificativă ($p < 0,01$).

CE-P, retest: La nivel emoțional, chiar și în retestare, părinții observă scoruri mai înalte în grupul control ($M = 62,65$) decât în grupul experimental ($M = 57,35$), ceea ce este semnificativ la $p < 0,001$.

CS-E, retest: Educatorii continuă să perceapă abilități sociale mai ridicate în grupul control la retestare ($M = 96,59$), cu semnificație statistică $p < 0,001$.

CE-E, retest: Retestarea confirmă tendința observată inițial, educatorii observând abilități emoționale mai elevate în grupul control ($M = 73,79$) față de grupul experimental ($M = 65,26$), cu $p < 0,001$.

Se remarcă o diferență consistentă și semnificativă statistic între cele două grupe, cu rezultate sugerând că grupul control prezintă abilități sociale și emoționale mai puternice atât din perspectiva părinților, cât și a educatorilor, comparativ cu grupul experimental.

Unul dintre obiectivele majore ale programelor de dezvoltare socio-emoțională pentru preșcolari este *reducerea diferențelor* în aptitudinile socio-emoționale între grupurile diverse de copii. În acest context, am analizat datele pentru a evalua eficiența intervențiilor implementate, folosind măsurători efectuate înainte și după intervenție.

Tabelul 3.12 prezintă o sinteză a rezultatelor acestor evaluări, oferind o perspectivă clară asupra progreselor obținute.

Probele incluse, cum ar fi testele CS-P și CE-P, împreună cu testele CS-E și CE-E, au fost aplicate ambelor grupuri de studiu. Datele indică existența unor diferențe considerabile inițiale între grupuri care, în urma intervențiilor strategice, s-au redus semnificativ la retestare. Această analiză ne permite să evidențiem impactul pozitiv al intervențiilor asupra dezvoltării abilităților socio-emoționale, subliniind în special reducerea diferențelor de performanță.

Tabelul 3.12. Analiza diferențelor în dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor între grupuri

Probă de evaluare	GC	GE	Diferența
Test CS-P	82.21	69.06	13.15
Test CE-P	61.29	49.35	11.94
Test CS-E	90.97	72.47	18.5
Test CE-E	67.15	56.88	10.27
Retest CS-P	88.15	83.18	4.97
Retest CE-P	62.65	57.35	5.3
Retest CS-E	96.59	88.74	7.85
Retest CE-E	73.79	65.26	8.53

Note: GC = Grup Control, GE = Grup Experimental, CS-P = Competența Socială – Părinte, CE-P = Componenta Emoțională – Părinte, CS-E = Componenta Socială – Educator, CE-E = Componenta Emoțională – Educator

La evaluarea inițială a CS, părinții au raportat o diferență de 13,15 puncte între grupuri, în timp ce educatorii au remarcat o diferență mai pronunțată, de 18,50 puncte, favorizând GC. Pentru CE diferența raportată de părinți au fost de 11,94 puncte, iar cadrele didactice au constatat o diferență de 10,27 puncte, indicând un decalaj între grupuri, deși mai puțin accentuat decât pentru CS.

Intervenția a redus semnificativ diferențele în cazul CS, aceste scăzând la 4,97 puncte conform părinților și la 7,85 puncte conform educatorilor. Pentru CE diferențele s-au diminuat la 5,30 puncte în percepția părinților și 8,53 puncte în evaluarea educatorilor.

Datele sugerează o ameliorare semnificativă a CS și CE în GE, datorată intervenției adaptate. Percepțiile cadrelor didactice, inițial mai critice, au indicat schimbări pozitive substanțiale. Rezultatele detaliate reflectă succesul programelor noastre și contribuie la planificarea unor strategii și intervenții viitoare și mai eficiente.

Concluzie. Intervenția socio-emoțională a demonstrat o eficiență considerabilă în sporirea abilităților preșcolarilor cu tulburări de limbaj, **confirmând ipoteza de lucru**. Aceasta reflectă nu doar o reducere a diferențelor inițiale dintre grupuri, ci și o îmbunătățire globală a competențelor studiate.

Părinții și educatorii au observat o îmbunătățire semnificativă a CE și CS ale participanților mai ales în cadrul GE. Acest fapt este probat prin reducerea numărului de participanți din categoria roșu (nivel scăzut) și creșterea în *categoriile galben și verde* (niveluri mai înalte); Intervențiile aplicate în cazul GE au fost eficiente în abordarea provocărilor. Tranziția participanților, spre categorii care reflectă competențe mai dezvoltate, sugerează faptul că metodele aplicate de educatori și sprijinul familial au avut succes; Succesul îmbunătățirii semnificative a CE și CS, subliniază importanța mediului educațional *favorabil* și a sprijinului parental continuu iar implicarea activă a educatorilor și a părinților a fost crucială pentru dezvoltarea acestor competențe; Progresele evidente trebuie susținute și consolidate constant prin sprijin pedagogic permanent și intervenții esențiale adaptate în context deschis, necesare pentru a preveni eventualul regres și pentru a asigura dezvoltarea durabilă a CS; Monitorizarea continuă a CS contribuie la ajustarea strategiilor educaționale și a intervențiilor formative, adaptate la toate nevoile participanților, identificate și abordate în mod eficient

II. Tesul de recunoaștere a emoțiilor

Ipoteza 2: Există o diferență semnificativă între scorurile obținute la testarea inițială și cele obținute la testarea finală.

Figura.3.7. prezintă rezultatele reacțiile emoționale ale participanților din cele două grupuri..

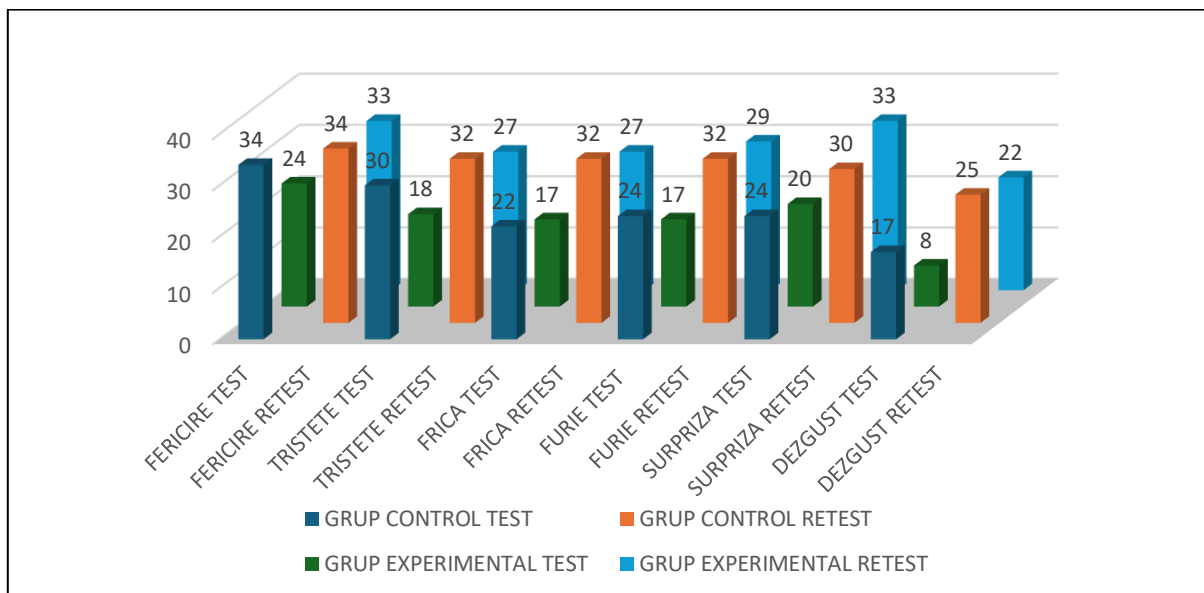


Figura 3.7. Rezultate test – retest emotii

Studiul a evaluat șase emoții: *fericire, tristețe, frică, furie, surpriză și dezgust.*

Fiecare emoție a fost testată inițial, urmat de un retest, cu scopul de a înțelege impactul intervențiilor aplicate, dacă acestea există: *Fericirea*. Pentru GC nivelul de fericire a rămas constant între test și retest, menținând aceeași valoare de 34; în GE s-a observat o creștere semnificativă a sentimentului de fericire, valoarea crescând de la 24 la 33 în retest; *Tristețe*. Un salt moderat de la 30 la 32 indică o creștere ușoară a sentimentului de tristețe la momentul retestului pentru GC; s-a consemnat o creștere semnificativă, de la 18 la 27, în sentimentul de tristețe la GE; *Frică*. O creștere de la 22 la 32 pentru GC, semnalează o sensibilizare sau conștientizare sporită a fricii în timp; o schimbare similară de la 17 la 27 indică o conștientizare emoțională crescută în privința fricii la GE; *Furie*. Sentimentul de furie la GC a crescut în intensitate, de la 24 la 32; creșterea de la 17 la 29 sugerează o intensificare a emoției de furie în GE; *Surpriză*. GC are o creștere de la 24 la 33 indică o îmbunătățire a percepției surprizei; GE a prezentat o creștere semnificativă, de la 20 la 30, subliniind o îmbunătățire clară în percepția acestei emoții; *Dezgust*. S-a observat o creștere de la 17 la 25 la GC, evidențiind o îmbunătățire în reacțiile emoționale de dezgust; o creștere semnificativă de la 8 la 22 la GE, ce sugerează o îmbunătățire notabilă în răspunsurile la emoția de dezgust.

Rezultatele obținute în urma testului și retestului evidențiază schimbările în capacitatea participanților de a recunoaște emoțiile într-un interval de timp dat. În continuarea acestei analize, este important să aprofundăm înțelegerea acestor schimbări subliniind atât semnificația statistică, cât și implicațiile practice ale diferențelor observate.

Pentru a completa analiza inițială, vom explora acum variabilele individuale și modurile specifice în care fiecare participant a perceput și a reacționat la diferitele emoții între test și retest. Această etapă detaliată de analiză va utiliza evaluări suplimentare, cum ar fi analiza rangurilor, pentru a obține o imagine mai clară asupra modului în care s-au manifestat și distribuit aceste modificări la nivelul grupului studiat. Prin aceste evaluări suplimentare, urmărim să elucidăm nu doar direcția, ci și profunzimea modificărilor în recunoașterea emoțiilor.

Pentru a verifica diferențele dintre cele două evaluări, am utilizat Testul-T Wilcoxon, o metodă statistică neparametrică potrivită pentru variabile care nu respectă distribuția normală. Acest test ne-a permis să evaluăm semnificația statistică a schimbărilor și a oferit o bază solidă pentru analiza ulterioară a rangurilor.

Tabelul 3.13 oferă o privire de ansamblu asupra statisticilor Z și a semnificațiilor asimptotice pentru fiecare diferență dintre testare și retestare, utilizând testul Wilcoxon pentru rangurile semnate

Valorile indică forța și semnificația statistică a schimbărilor observate între testare și retestare pentru fiecare emoție.

Recunoașterea fericirii. Se observă valoarea lui $Z = -3.000$, care indică faptul că există o diferență între cele două testări. Pragul de semnificație *Asymp. Sig. (2-tailed)* = 0.003 sugerează că diferența este semnificativă din punct de vedere statistic. Analizând ambele tabele, concluzionăm că în urma participării la programul de intervenție socio-emoțional, preșcolarii cu tulburări de limbaj au înregistrat scoruri mai mari la proba de recunoaștere a fericirii.

Tabelul 3.13. Analiza statistică a recunoașterii emoțiilor între etapele test/retest

<i>Diferența între Retestare și Testare</i>	<i>Statistica Z</i>	<i>Semnificație Asimptotică (2-fețe)</i>
Recunoașterea Fericirii	-3.000	0.003
Recunoașterea Tristeții	-3.000	0.003
Recunoașterea Fricii	-2.673	0.008
Recunoașterea Furiei	-2.828	0.005
Recunoașterea Surprinderii	-3.606	0.000
Recunoașterea Dezgustului	-3.300	0.001

Recunoașterea tristeții. Se observă valoarea lui $Z = -3.000$, care indică existența unei diferențe între cele două testări. Pragul de semnificație *Asymp. Sig. (2-tailed)* = 0.003 arată că această diferență este semnificativă din punct de vedere statistic, confirmând ipoteza. Pe baza ambelor tabele, concluzionăm că programul de intervenție socio-emoțional a contribuit la creșterea scorurilor preșcolarilor cu tulburări de limbaj în recunoașterea tristeții; *Recunoașterea fricii.* Valoarea lui $Z = -2.673$ indică o diferență între cele două testări, iar pragul de semnificație *Asymp. Sig. (2-tailed)* = 0.008 confirmă că această diferență este semnificativă din punct de vedere statistic. Astfel, ipoteza este validată. În *concluzie*, se observă că preșcolarii cu tulburări de limbaj au obținut scoruri mai mari la proba de recunoaștere a fricii după programul de intervenție socio-emoțional; *Recunoașterea furiei.* Valoarea lui $Z = -2.828$ indică o diferență între cele două testări, iar *Asymp. Sig. (2-tailed)* = 0.005 sugerează că această diferență este semnificativă din punct de vedere statistic. Ipoteza este astfel confirmată. Analizând tabelele, se observă că preșcolarii au înregistrat o îmbunătățire în recunoașterea furiei în urma participării la programul socio-emoțional; *Recunoașterea surprizei.* Se remarcă valoarea lui $Z = -3.606$, care indică o diferență între cele două testări, iar *Asymp. Sig. (2-tailed)* = 0.000 confirmă că această diferență este extrem de semnificativă din punct de vedere

statistic. Pe baza tabelelor, concluzionăm că preșcolarii au obținut scoruri mai mari la proba de recunoaștere a surprizei după programul de intervenție socio-emoțională; *Recunoașterea dezgustului*. Valoarea lui $Z = -3.300$ indică existența unei diferențe între cele două testări. Pragul de semnificație *Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.001* sugerează că această diferență este semnificativă din punct de vedere statistic. Ipoteza este astfel validată. Conform tabelelor, preșcolarii au obținut scoruri mai mari la proba de recunoaștere a dezgustului după participarea la programul socio-emoțional.

Pentru a înțelege mai bine modificările în percepția emoțiilor între test și retest, am realizat analiza detaliată a diferențelor de *rankuri*. Aceasta ne permite să examinăm în mod obiectiv schimbările individuale ale participanților în ceea ce privește recunoașterea emoțiilor în timp.

Tabelul 3.14, prezintă distribuția rankurilor pentru fiecare emoție, evidențiind numărul de participanți care au înregistrat o îmbunătățire (rankuri pozitive), o scădere (rankuri negative) sau stabilitate (egalități) între testare și retestare, având posibilitatea să identificăm tendințele generale și să interpretăm aprofundat modul în care au evoluat sentimentele participanților în contextul studiului.

Tabelul 3.14. Comparații test-retest pentru recunoașterea fiecărei emoții

Diferența (Retestare - Testare)	Rankuri Negative	Rang Mediu	Suma Rangurilor	Rankuri Pozitive	Rang Mediu	Suma Rangurilor	Egalități	Total
Fericire	0	0,00	0,00	9	5,00	45,00	25	34
Tristețe	0	0,00	0,00	9	5,00	45,00	25	34
Frică	2	7,50	15,00	12	7,50	90,00	20	34
Furie	3	9,50	28,50	15	9,50	142,50	16	34
Surpriză	0	0,00	0,00	13	7,00	91,00	21	34
Dezgust	2	9,50	19,00	16	9,50	152,00	16	34

Recunoașterea fericirii. Conform tabelului Ranks, dintre cei 34 de participanți analizați, 9 au obținut scoruri mai mari la evaluarea finală decât la testarea inițială cu o medie a rangurilor de (*Mean Rank*) = 5.00, niciun participant nu a avut scoruri mai mici, iar 25 de participanți au obținut scoruri identice la ambele testări; *Recunoașterea tristeții.* Din cei 34 de participanți analizați, 9 au obținut scoruri mai mari la evaluarea finală decât la testarea inițială cu o medie a rangurilor de (*Mean Rank*) = 5.00, niciun participant nu a avut scoruri mai mici, iar 25 de participanți au obținut scoruri identice la ambele testări; *Recunoașterea fricii.* Conform tabelului Ranks, dintre cei 34 de participanți analizați, 12 au obținut scoruri mai mari la evaluarea finală decât la testarea inițială cu o medie a rangurilor (*Mean Rank*) = 7.50, 2 participanți au avut scoruri mai mici, *Mean Rank* = 7.50, iar 20 de participanți

au obținut scoruri identice la ambele testări; *Recunoașterea furiei*. Din cei 34 de participanți analizați, 15 au obținut scoruri mai mari la evaluarea finală decât la testarea inițială cu o medie a rangurilor de $Mean Rank = 9.50$, 3 participanți au avut scoruri mai mici, $Mean Rank = 9.50$, iar 16 participanți au obținut scoruri identice la ambele testări; *Recunoașterea surprinderii*. Conform tabelului Ranks, dintre cei 34 de participanți analizați, 13 au obținut scoruri mai mari la evaluarea finală în comparație cu testarea inițială având o medie a rangurilor ($Mean Rank$) de $= 7.00$, niciun participant nu a avut scoruri mai mici, iar 21 de participanți au obținut scoruri identice la ambele testări; *Recunoașterea dezgustului*. Conform tabelului Ranks, dintre cei 34 de participanți analizați, 16 au obținut scoruri mai mari la evaluarea finală decât la testarea inițială, $Mean Rank = 9.50$, 2 participanți au avut scoruri mai mici, $Mean Rank = 9.50$, iar 16 participanți au obținut scoruri identice la ambele testări.

Investigația de față a oferit o perspectivă clară asupra dinamicii recunoașterii emoțiilor de către participanți în intervalul de timp cuprins între testul inițial și retest. Prin aplicarea Testului-T Wilcoxon, s-au evidențiat diferențe semnificative statistic, indicând influențe notabile ale intervențiilor sau factorilor ulteriori asupra performanțelor participanților, iar analiza rankurilor a completat această înțelegere, detaliind modul în care diferențele s-au manifestat la nivel individual și oferind o imagine mai nuanțată asupra variabilității reacțiilor emoționale. Aceste rezultate subliniază necesitatea unei abordări personalizate în studiul emoțiilor, evidențiind importanța strategiilor detaliate pentru o înțelegere mai profundă a dimensiunilor emoționale.

În concluzie, descoperirile acestei investigații nu doar că îmbogățesc cunoștințele existente în domeniul recunoașterii emoționale, dar oferă și direcții valoroase pentru intervenții practice, cum ar fi programele educaționale sau terapeutice destinate îmbunătățirii inteligenței emoționale și a empatiei în contexte diverse.

Având în vedere eficacitatea dovedită, ar trebui continuată și, posibil, extinsă, aplicarea programului de intervenție la alte grupuri sau instituții preșcolare și școlare. Este recomandabil să identificăm componentele specifice ale programului care au contribuit cel mai mult la aceste rezultate pozitive, pentru a le accentua în viitoarele implementări. Evaluări continue ar putea asigura că îmbunătățirile sunt menținute și potențial consolidate pe termen lung.

Concluzii Capitolul 3

Capitolul analizează implementarea *PSIDIE pentru preșcolari cu TL*, structurat pe trei programe formative dedicate părinților, educatorilor și preșcolarilor, fiecare program fiind conceput pentru a satisface nevoile fiecărui grup și a susține dezvoltarea integrată a copiilor.

1. *Programul formativ pentru părinți.* Acesta subliniază importanța conștientizării problemelor de dezvoltare emoțională și socială la copii cu TL. A facilitat îmbunătățirea abilităților părinților în gestionarea emoțiilor proprii și ale copiilor, utilizând tehnici de comunicare pozitivă și activități de conectare socio-afectivă. Aceasta a dus la o întărire a relațiilor pozitive între părinți și copii, cu beneficii semnificative pentru dezvoltarea copiilor.

2. *Programul formativ pentru cadrele didactice.* A oferit educatorilor un plus de claritate în înțelegerea contextului psihosocial al copiilor cu TL, introducând tehnici educaționale eficiente, cum ar fi activitățile ludice și exerciții reflexive. Cadrele didactice au dobândit și abilități de colaborare eficientă cu părinții, stabilind canale de comunicare care să sprijine intervențiile educaționale și suportul la nivel familial și comunitar.

3. *Programul formativ pentru preșcolari.* Acesta a evidențiat îmbunătățiri în recunoașterea și exprimarea emoțiilor de către copii, ca rezultat al activităților structurate precum jocurile de rol și exerciții practice. Copiii au arătat progrese în dezvoltarea inteligenței emoționale, socializare, cooperare și au avut o integrare mai bună în mediul educațional.

4. *Eficacitatea PSIDIE.* Implicarea sincronizată a părinților, educatorilor și copiilor a creat un sistem de suport cuprinzător, facilitând îmbunătățiri semnificative în competențele emoționale și sociale ale copiilor. Evaluările realizate de părinți și educatori și testul de emoții administrat preșcolarilor, au confirmat aceste progrese în recunoașterea emoțiilor și în dinamica interacțiunilor sociale. Feedbackul parental a subliniat nu doar îmbunătățiri la copii, ci și beneficiile asupra relațiilor părinte – copil, precum și progrese în vocabular, structura propozițiilor și abilitățile conversaționale.

Succesul programului în îmbunătățirea inteligenței emoționale, prin dezvoltarea competențelor emoționale și sociale, sugerează necesitatea continuării și extinderii acestor inițiative, fiind esențială identificarea elementelor- cheie de succes pentru a le amplifica în viitor.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Pentru atingerea *scopului principal al tezei*, care a vizat explorarea și dezvoltarea strategiilor eficiente de îmbunătățire a IE la preșcolarii cu TL, s-au desfășurat două acțiuni și etape esențiale: *studiul teoretic și cel experimental*.

Studiul teoretic a implicat o revizuire extinsă a literaturii existente în domeniul IE și al TL la preșcolari. S-au analizat conceptele și teoriile-cheie din acest domeniu, identificând și sintetizând cele mai relevante teorii și modele care descriu dezvoltarea emoțională și provocările cu care se confruntă copiii preșcolari cu TL. Acest demers a oferit un fundament teoretic solid pentru intervențiile propuse.

Studiul experimental a fost realizat prin participarea activă a preșcolarilor, părinților și cadrelor didactice, având ca obiectiv implementarea și evaluarea unor intervenții personalizate, concepute să îmbunătățească inteligența emoțională a copiilor cu tulburări de limbaj. Aceste intervenții au fost adaptate special pentru preșcolarii care prezintă astfel de dificultăți. Rezultatele obținute în urma acestui proces au fost utilizate pentru a valida și ajusta strategiile propuse, oferind concluzii valoroase și recomandări practice.

Analiza rezultatelor obținute au generat următoarele **concluzii**:

1. Studiul IE subliniază complexitatea acesteia ca *trăsătură multidimensională a personalității*, esențială pentru dezvoltarea globală a copilului. IE joacă un rol crucial în dezvoltarea psihosocială a copiilor, influențând relațiile lor și capacitatea de adaptare. Importanța acesteia este accentuată în perioada preșcolară, o etapă critică pentru *formarea bazei emoționale și comportamentale a copilului*, iar stabilirea unui cadru conceptual clar facilitează identificarea celor mai relevante componente ale IE, cum ar fi *empatia, conștientizarea de sine și gestionarea emoțiilor*.

2. *Dezvoltarea limbajului* și a IE sunt procese strâns interconectate în perioada preșcolarității. Abilitățile de comunicare influențează în mod direct capacitatea de exprimare și gestionare a emoțiilor, subliniind astfel importanța *dezvoltării armonioase* a ambelor domenii. TL constituie o provocare semnificativă în această etapă, având potențialul de a afecta relațiile și adaptarea socială. Grădinița, familia și comunitatea educațională joacă un rol important în evoluția limbajului și IE la copii.

3. Analiza datelor a arătat că *preșcolarii cu TL au profiluri socio-emoționale distincte*, care necesită intervenții personalizate. Screeningul și testele aplicate, inclusiv testul de recunoaștere a emoțiilor bazat pe modelul lui Paul Ekman, au indicat că preșcolarii cu TL manifestă atât deficite, cât și resurse reale și potențiale neexplorate în recunoaștere și gestionare a emoțiilor.

4. *Evaluările* au arătat că preșcolarii cu TL pot întâmpina dificultăți semnificative în domenii precum *recunoașterea emoțiilor, reglarea emoțională și capacitatea de a stabili relații pozitive* cu alți copii. Utilizarea combinată a instrumentelor standardizate și a observațiilor calitative oferă o perspectivă amplă asupra capacităților și nevoilor fiecărui copil. O evaluare detaliată permite identificarea unor modele specifice de comportament și interacțiuni sociale, facilitând astfel intervenții eficiente. Rezultatele sugerează că, deși copiii cu TL pornesc cu un handicap în privința competențelor socio-emoționale, intervențiile precoce pot facilita dezvoltarea acestora și pot reduce disparitățile.

5. Factorii precum suportul familial oferit de interacțiunile pozitive cu frații și implicarea părinților în activitățile educaționale s-au dovedit a fi benefice în promovarea IE. Acest lucru sugerează că acele strategii care implică și educă familia pot amplifica efectele pozitive ale programelor de intervenție. Tipul și severitatea TL influențează modul în care preșcolarii își dezvoltă abilitățile emoționale. Copiii cu dificultăți de exprimare verbală pot întâmpina provocări suplimentare în comunicarea eficientă a emoțiilor, ceea ce subliniază importanța abordărilor personalizate în intervențiile educaționale și terapeutice.

6. Rezultatele retestării preșcolarilor cu tulburări de limbaj (TL) pentru competențele emoționale (CE) indică o îmbunătățire semnificativă comparativ cu testarea inițială. Procentajul din categoria roșu a scăzut remarcabil, de la 70,59% la 26,47% (GE-P), în timp ce categoria verde a experimentat o creștere substanțială, de la 5,88 % la 47,06% (GE-E). În mod similar, competențele sociale (CS) prezintă îmbunătățiri semnificative. Categoria roșu a fost redusă dramatic, de la 64,70% la 5,90% (GE-E), iar categoria verde a experimentat o creștere substanțială, de la doar 2,50% la 32,50 % (GE-E). Aceste rezultate demonstrează o progresie esențială în dezvoltarea abilităților emoționale și sociale respectiv inteligenței emoționale ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

7. Programele de intervenție care sunt personalizate în funcție de nevoile individuale ale copiilor cu tulburări de limbaj au demonstrat în mod clar îmbunătățirea inteligenței emoționale. Implementarea cu succes a unui program necesită colaborarea strânsă între toți actorii educaționali, astfel încât să se asigure coerența în mediile de învățare formale și informale. Pregătirea educativă a personalului și implicarea părinților sunt esențiale pentru a crea un mediu de susținere care să promoveze dezvoltarea inteligenței emoționale a copilului.

8. Rezultatele sunt reflectate atât în evaluările subiective realizate de părinți și educatori, cât și în cele obiective prin testul emoțiilor după P. Ekman. Intervenția a demonstrat o capacitate

remarcabilă de a spori atât recunoașterea emoțiilor, cât și interacțiunile sociale ale participanților. Colaborarea dintre educatori și părinți a fost esențială pentru succesul implementării proiectului. Identificarea celor mai eficiente componente ale programului oferă o bază solidă pentru extinderea acestor intervenții către alte grupuri de copii, precum și pentru adaptarea programelor la nevoile individuale. Continuarea evaluărilor periodice pot ajuta la monitorizarea sustenabilității îmbunătățirilor observate și la identificarea unor noi oportunități de intervenție multidimensională a personalității, esențială pentru dezvoltarea globală a copilului.

Conținutul teoretic, metodologic și aplicativ al tezei poate fi implementat pe termen scurt prin trei categorii de **recomandări**: **I. Pentru cadre didactice**: aprofundarea aspectelor teoretice, metodologice și practice ale inteligenței emoționale (IE), printr-un model de abordare psihologică și socială a personalității preșcolarului; perfecționarea strategiilor de înțelegere a dimensiunii socio-afective și de activare a resurselor psihologice și sociale ale copilului în jocul didactic; aplicarea programului formativ „Drumul spre înțelegere”, adaptabil fiecărei comunități educaționale, ca resursă de informare și autoperfecționare; **II. Pentru conducătorii instituțiilor de învățământ**: aplicarea modelelor conceptuale și metodologice privind IE și impactul său psihosocial în educație; promovarea proiectului strategic „Împreună pentru succes” în activitățile de inspecție și formare continuă pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar, primar și special; **III. Pentru părinți**: valorificarea informațiilor din programul „Familia în centrul emoțiilor” și participarea la activități metodice organizate de cadrele didactice, dedicate dezvoltării inteligenței emoționale în context comunitar.

Lucrarea evidențiază importanța unei abordări integrate și personalizate în intervențiile educaționale și terapeutice destinate copiilor preșcolari cu tulburări de limbaj (TL). Aceste tulburări afectează relațiile sociale și dezvoltarea emoțională, limitând acumularea experiențelor socio-afective necesare unei evoluții armonioase. O abordare integrată, centrată pe dezvoltarea inteligenței emoționale (IE), s-a dovedit eficientă în reducerea acestor dificultăți. Integrarea competențelor emoționale (CE) și sociale (CS) în terapie a contribuit atât la îmbunătățirea comunicării, cât și la dezvoltarea lor profundă. În concluzie, IE se dovedește o componentă esențială, cu rol atât pregătitor, cât și complementar în terapiile pentru tulburările de limbaj.

În concluzie, lucrarea subliniază necesitatea implementării unor strategii integrate în educația și terapia copiilor cu TL, concentrându-se pe dezvoltarea holistică a acestora. Accentul pe dezvoltarea IE este considerat un factor cheie în depășirea dificultăților asociate cu TL, asigurând o dezvoltare armonioasă și echilibrată pe termen lung.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J.C. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Editura. Polirom, 2002. 208 p. ISBN 973-683-952-2.
2. ALBRECHT, K. *Inteligența practică. Artă și știința simțului practic*. București: Curtea Veche, 2008. 424 p. ISBN:978-973-669-656-5
3. ALBRECHT K. *Inteligența socială. Noua știință a succesului*. București: Curtea Veche, 2007. 336 p. ISBN 978-973-669-314-4
4. ANDRONE, S, I. *Prin educație pentru dezvoltare emoțională spre comunicare eficientă. În: Revista de Științe socio-umane*, nr. 2 (30). Chișinău: 2015, p. 87-92 ISBN: 1857-0119
5. ARGYLE, M. *Competențele sociale. În: Psihologia socială a relației cu celălalt* (trad.). S. Moscovici (coord.) Iași: Polirom, 1998. 256 p. ISBN 973-683-071-3.
6. ARLATI, V. *Emoții în povești. Cum să-I ajutăm pe copii să accepte și să gestioneze propria lor sferă emotive*, Editura Lizuca Educativ, 2020, 110 p. ISBN: 978-606-8714-36-3.
7. AZZOPARDI, G. *Dezvoltați-vă inteligența*. București: Teora, 2008. 127 p. ISBN: 973-20-0061-9.
8. BACUS, A. *Copilul de la 3 la 6 ani. Dezvoltarea fizică, psihică, afectivă, intelectuală și socială*. București: Editura Teora, 2003. 224p, ISBN: 973-601-983-7.
9. BAQUERO, V, S, J. *Afectivitatea integrate eliberatoare*. Iași: Editura Ars Longa, 1997. 173 p, ISBN: 973-98154-4-8.
10. BAR-ON, R. *Inteligența emoțională și inteligența socială*. Observații pe baza Inventarului de calcul al Coeficientului Emoțional, în Reuven Bar-On, James D.A. Parker (coordonatori), trad., Manual de inteligență emoțională. București: Ed. Curtea Veche, 2011. 504 p. ISBN: 978-973-669-974-0.
11. BAR-ON, R., PARKER, D.A. *Manual de inteligență emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2011 504 p. ISBN: 978-973-669-974-0.
12. BELIȘ, M. *Mecanismele inteligenței*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1978. 204 p. ISBN: 424IPBME.
13. BENNET, T., GOLEMAN, D. *Alchimia emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2005. 528 p. ISBN: 973-8356-71-7.
14. BHARWANEY, G. *Reziliența emoțională*. București: Editura Polirom, 2020. 291 p. ISBN: 978-973-46-8188-4
15. BOCA, C. coord. *Educație timpurie nivel preșcolar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2020. 116 p.
16. BONCHIȘ, E, *Psihologia copilului*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2004. 652 p. ISBN: 973-613-625-6.
17. BONTAȘ, Ioan. *Pedagogie- Tratat*. București: Editura All, 2001. 394 p. ISBN: 973-571-351-9.

18. BRĂGUȚĂ, S.N. *Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană*. Chișinău: 2012. 140 p.
19. BREBEN, S., GONGEA, E., RUIA, G., FULGA., M. *Metode interactive de grup – Ghid Metodic*, Editura Arves, 2002. 420 p. ISBN: 978-973-8904-26-2.
20. BREDBERRY, TR., GREAVES, J. *Inteligența emoțională - tot ce trebuie să știi pentru a-ți folosi eficient EQ-ul*. București: Amaltea, 2008. 168 p. ISBN: 978-973-162-028-2.
21. BRUNER, J.S. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970, 204 p.
22. CAIN, A. *Psihodrama-Balint- Metodă, teorie și aplicați*. București: Editura Trei, 1996. 204 p. ISBN: 973-97429-7-1
23. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240 p. ISBN: 978-9975-75-340-2.
24. CARTER, F. *Testați-vă EQ-ul*. București: Meteor-Press, 2011. 176 p. ISBN: 978-973-728-538-6.
25. CARTER, F. *Testați-vă coeficientul cerebral BQ*. București: 2015, Meteor- Press. 208 p. ISBN: 97860686534464.
26. CERGHIT. I. *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Iași: Editura Polirom, 2006. 320.p, ISBN: 973-46-0175-X.
27. CHATEAU, J. *Copilul și jocul*. București; Editura Didactică și Pedagogică, 1967. 218 p
28. CIOBANU, Adriana, **URSU, Miluța**. *Abilitățile emoționale ale copilului de vârstă mică cu cerințe educaționale speciale*. In: *Evoluția sistemului național al învățământului special și inclusiv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european :50 de ani de activitate a Catedrei Psihopedagogie și Psihopedagogie specială*. 2 decembrie 2022, Chisinau: CEPUPSC, 2023, pp. 74-79. ISBN: 978-9975-46-732-2.
29. CIOBANU, A., **URSU, Miluța**. *Dezvoltarea inteligenței emoționale la copii cu cerințe educaționale speciale* . In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 23, Vol.1, 26 martie 2021, Chișinău. Chișinău: CEP UPS I.Creangă, 2021, pp. 168-173. ISBN: 978-9975-46-559-5.
30. CIOBANU, A., **URSU, Miluța**. *Dezvoltare a abilităților emoționale la școlarii cu cerințe educative speciale din ciclul primar* . In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 24, Vol.1, 25 martie 2022, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2022,pp.104-110.ISBN: 978-9975-46-651-6; 978-9975-46-652-3. DOI: <https://doi.org/10.46728/c.v1.25-03-2022.p104-110>, https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/173503.
31. COJOCARU-BOROZAN, M., ȘOVA T., ȚURCAN-BALȚAT, L. *Psihologia emoțiilor*. Chișinău: Tipografia UPS I. Creangă, 2014. 228 p. ISBN: 978-9975-46-307-2.
32. COJOCARU-BOROZAN, M., ZAGAIEVSCHI C., STRATAN, N., *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă, 2014. 200 p. ISBN: 97-9975-46-214-3.
33. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrului didactic*. Chișinău: 2010, 239 p. ISBN: 978-9975-46-066-8.

34. COOPER, K.R., *Resurse nebănuite- Conectați-vă la potențialul vostru ascuns*, București, Editura Amaltea, 2006. 319 p. ISBN: (10) 973-7780-60-4.
35. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Editura Polirom, 2007. 196 p. ISBN: 978-973-46-0681-8.
36. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. București: Tipografia Universității București, 1994 și Iași, Editura Polirom, 2009. 392 p. ISBN: 978-973-46-6008-7.
37. CRISAN, (MORARU) A. *Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta prescolară*. Teză de doctor. București: Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, 2011. 351 p.
38. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 398 p. ISBN: 973-30-5130-6.
39. CRISTEA, S. *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. ISBN: 973-30-1089-8.
40. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom, 2010. 398p. ISBN: 978-973-46-1562-9.
41. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie*, volumul 13, Curriculum. București: Didactica Publishing House, 2023. 188p. ISBN: 978-606-048-636-7.
42. CRIȘAN-MORARU, A. *Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară*. Rezumatul tezei de doctorat. București: 2011. 70 p.
43. CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY. *Flux. Psihologia fericirii*. București: Editura Publică, 2015. 394 p. ISBN: 978-606-722-063-6.
44. CSORBA, D. *Școala activă, paradigmă a educației moderne*. București: Editura Didactică și pedagogică, 2011. 309 p. ISBN: 978-973-30-3113-0.
45. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2002. 464 p. ISBN: 973-681-063-1.
46. CUZNEȚOV, L. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educație de calitate a copiilor și părinților*. Chișinău, 2018. 186 p. ISBN: 978-9975-110-93-8.
47. DAVID, C., ROȘAN, A. *Intervenții psihopedagogice în tulburările specifice de învățare*. Iași, Editura Polirom, 2019. 256p. ISBN: 978-973-46-7816-7.
48. DELORS, J (coordonator). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în Secolul XXI*, traducere, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000, . Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, 2018, Jurnalul oficial al Uniunii Europene / 4.6.2018).
49. DOISE, W., MUGNY, G. *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*. Iași: Editura Polirom, 1998. 232 p. ISBN: 973-683-107-8.

50. DORAN, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: trad. Editura Humanitas, 2006. ediția a 2, 888 p. ISBN: 973-501164-6.
51. DUMITRANA, M. *Învățarea bazată pe cooperare*. București: V&I Integral, 2008. 136 p. ISBN: 978-973-1883-03-8.
52. DUMITRESCU M., DUMITRESCU S. *Educația pentru sănătate mentală și emoțională*. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice. Craiova: Editura Arves, 2008. 148 p. ISBN: 973-7958-66-7.
53. DUMITRIU, L. E. *De ce nu ascultă copiii. Consiliere pentru părinți și educatori*. București: Univers enciclopedic junior, 2015. 256 p. ISBN: 978-606-704-076-0.
54. DUMITRU, E I. *Inteligența emoțională și atașament: predictorii ai convingerilor iraționale la tineri*. Teză de doctor. București: Universitatea București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Specializarea Psihologie, 2013. 262 p.
55. DUSHKINA, M. *Psihologia influenței*. București: EuroPress, 2004. 270 p. ISBN 978-973-1727-44-8.
56. ELIAS M.J., TOBIAS S.E., FRIDLANDER B. S. *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*. București: Curtea Veche Publishing, 2003. 296 p. ISBN: 973-8356-90-3.
57. ELIAS, M., TOBIAS, S., FRIEDLANDER, B. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Editura Curtea Veche, 2002. 268 p. ISBN 973-8356-69-5.
58. ELKONIN, D.B. *Psihologia Jocului*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, 1983. 335 p. ISBN/COD: 505IPCLUPS
59. ELIAS, M., TOBIAS, S., FRIEDLANDER, B. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Editura Curtea Veche, 2012. 302 p. ISBN 978-973-669-834-7.
60. ELLIS, A., MACLAREN, C. *Terapia rațional-emoțională și comportamentală – Ghidul Terapeutului*, București: Editura. All, 2018. 198 p. ISBN 978-606-587-382-7.
61. ERIKSON, E. *Copilărie și societate*. București: Trei, 2015. 536 p. ISBN 978-6060719-015-1.
62. FERNANDET-BERROCAE, P. *Inteligența emoțională. Cum să învățăm să gestionăm emoțiile*. București; Editura Litera, 2022. 143 p. ISBN 978-606-33-8404-2.
63. FIRTH-GODBEHERE, R. *O istorie a emoțiilor umane. Cum au construit sentimentele noastre lumea în care trăim*. București: Editura Trei, 2022. 413 p. ISBN: 978-606-40-13309.
64. FODOR, I.D. *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*. Iași: Lumen, 2009. 152 p. ISBN: 978-973-166-147-6.
65. GARDIN, F. *Inteligență emoțională*. Pitești: Delta Cart Educațional, 2010. 142 p.
66. GARDNER, H. *Inteligente multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*. București: Editura Sigma, 2015. 318 p. ISBN: 978-606-441-162-4.
67. GARDNER, Hower. *Inteligentele multiple*. București: Editura Curtea Veche, București, 2022, 523p. ISBN: 978-606-44-1199-0.

68. GELDARD, K., GELDARD, D, YIN F. *Consilierea copiilor. O introducere practică*. Iași: Editura Polirom, Iași, 2019 496 p. ISBN: 978-973-46-7865-5.
69. GENDEREN, E-V., *Relația dintre inteligența emoțională și stilul de leadership: studiu comparativ de gen. În: Revista de management comparat internațional*. Nr. 2, vol. 13, 2012. p. 224-236: CZU 159.942:316.46.058.
70. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Editura Polirom, 2005. 410 p. ISBN: 973-681-887-X
71. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și psihologia diversității*. Editura Polirom: Iași, 2016. 228 p. ISBN: 978-973-46-5664-6.
72. GLAVA, A., GLAVA C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj Napoca: Dacia Educational 2002. 276 p. ISBN 973-35-1471-3.
73. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională, Prefață la Reuven Bar-On; James D.A. Parker (coordonatori), Manual de inteligență emoțională*, trad., Curtea Veche Publishing, București, 2011, 504 p. ISBN 978-973-669-974-0.
74. GOLEMAN, D, *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, București: Editura Sigma, 2015.
75. GOLEMAN, D. *Creierul și inteligența emoțională*, București: Editura Curtea-Veche, 2016. 110 p. ISBN 978-606-588-888-3.
76. GOLEMAN, D. *Emoții vindecătoare - Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate*. București: Editura Curtea-Veche, 2008. 304 p. ISBN 978-973-669-556-8.
77. GOLEMAN, D. *Leadership: Puterea inteligenței emoționale*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2016. 158 p ISBN 978-606-588-861-6.
78. GOLEMAN, D., *Inteligența emoțională*. București: Editura, Curtea Veche, 2018. 536 p. ISBN: 978-606-44- 0072-7.
79. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională cheia succesului în viață*. București: Editura Alfa, 2004. 376 p. ISBN: 973-8457-62-9.
80. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., MCKEE A. *Inteligența emoțională în leadership*. București: Editura, Curtea Veche, 2005. 341 p. ISBN: 973-669-113-6.
81. GOLEMAN, D. *Introducere. Ediția aniversară la zece ani de la apariția în engleză a Inteligenței emoționale*, ediția a IV-revăzută, București: Editura Curtea Veche, Publishing, 2018.
82. GOLEMAN, D trad., 2016, Partea a III-a, *Inteligența emoțională aplicată*; Partea a IV-a, *Oaze de oportunități*; Partea a V-a, *Alfabetul emoțional*, pp. 217-447.
83. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, București, Editura Curtea Veche, 2008. 430 p. ISBN 978-973-669-520-9.
84. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundația România de mâine, 2000. 328 p, ISBN: 973-582-281-4.

85. GOLU, M., Zlate, M., GOLU, P., MANOLESCU C. *Psihologie. Manual pentru licee de filologie-istorie și științele naturii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
86. GOLU, M. *Fundamentele Psihologiei, II*. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2000. p. 583. ISBN 973-582-236-9.
87. GOLU. M. *Percepție și activitate*. București, Editura Științifică 1971. 279 p.
88. HAHAIANU, F. *Competenta socio-emotională și problematica standardelor profesionale în formarea inițială a ofițerului de informații*. Teză de doctor. București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Domeniul Științe ale Educației, 2014. 234 p.
89. HAHAIANU, F. *Explorarea competenței socio-emoționale în domeniul inteligenței*. București: Editura Top Form, 2016. 116 p. ISBN. 9786-0685-5036-7.
90. HAȚEGAN, B, C. *Tulburări de voce și vorbire, Evaluare și intervenție*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2013. 202 p.
91. HAȚEGAN, B, C. 2009, *Modalități de evaluare și stimulare a competenței morfologice, teză de doctorat*, apud *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, volum coordonat de Adrian Roșan, 2015, 576 p. ISBN 978-973-4963-1.
92. HAȚEGAN, B, C. *Abordări structuralist-integrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2011. 217 p. ISBN 978-973-595-259-4.
93. HUGHES, M. *Inteligența emoțională în acțiune*. București: Editura Curtea Veche, 2017. 479 p. ISBN: 978-606-5889-41-5.
94. ILIE-PETRESCU, M. *Rezonanța socială a inteligenței. Rezumatul tezei de doctor*. Cluj Napoca: 2011. 37 p. ISBN: 978-973-125-630-6-11033.
95. JDERU, G. *Introducere în sociologia emoțiilor*. Iași: Editura Polirom, 2012. 257 p. ISBN: 978-973-46-2187-3.
96. JOIȚA, EL. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European, 2010. 280 p. ISBN:978-973-611-661-2.
97. JOIȚA, EL. *Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi*. Iași: Institutul European, 2009. 352 p. ISBN: 978-973-611-605-6.
98. LANTIERI, L. *Introducere și meditații de Daniel Goleman- Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor*, Bucuresti: Ed. Curtea-Veche, 2013.198 p, ISBN 978-606-588-665-0.
99. LAPOȘINA, E. Creativity and emotional intelligence., *Journal of Romanian Literary Studies*, nr 40, 2025, pp 675-680.
100. LARMANT, J. *Genetica inteligenței*. Bucuresti: Editura Științifică și Enciclopedică, 1977. 181p.
101. LAZARUS, R. S. *Emoție și adaptare*. București: Editura Trei, 2011. 688 p. ISBN: 978-973-707-540-6.

102. LEONTIEV, A.N. *Contribuții la teoria dezvoltării psihice a copilului, În Probleme ale dezvoltării psihismului*, București, Editura Științifică, 1964.
103. MACAVEI, EL. *Pedagogie. Teoria educației. Vol.I*, București: Editura Aramis, 2001. 352 p. ISBN: 973-8294-00-2.
104. MANZ, CH. *Disciplina emoțională*. București: Curtea veche, 2005. 215 p. ISBN: 973-669-159-4.
105. MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R. *Inteligența emoțională: teorie, descoperiri și implicații. Psychological Inquiry*, 15 (3) 2004, p.197–215.
106. MAYER, J. *Inteligența emoțională ca aptitudine mentală în manual de inteligență emoțională* (coordonatori) BAR-ON.R, PARKER. D.A, Bucuresti: Editura Curte Veche, 2011. 504 p. ISBN 978-973-669-974-0.
107. MAYER, J. D., SALOVEY, P. *Teoria inteligenței emoționale*. București: Editura. All, 1990. 198 p.
108. MAYER, J.D, SALOVEY, P, CARUSO, D,R, *Inteligența emoțională ca Zeitgeist, personalitate și aptitudine mentală* în Reuven Bar-On; James D.A. Parker (coordonatori), trad. 2011. 504 p. ISBN 978-973-669-974-0.
109. MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. *O prezentare circulară a modelului cvadripartit al inteligenței emoționale*” „, The Intelligence of emotional intelligence, în Intelligence, nr. 17, 1993, p. 443-442.
110. MICLEA, M., BĂLAJ, A., PORUMB, M., PORUMB, D., PORUMB, S. *Pedagogia: platforma de evaluare a dezvoltării 3-6/7 ani*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 278 p. ISBN 978-973-7973-87-0.
111. MICLEA, M. *Psihologie cognitivă*. Cluj Napoca: Editura Polirom, 1999. 231 p. ISBN 789736832482.
112. MILCU, M. *Psihologia relațiilor interpersonale*. Iași: Polirom, 2005. 230 p. ISBN: 978-973-46-0947-5.
113. MITRACHE S-D. *Rolul cinematerapiei în dezvoltarea creativității și inteligenței emoționale la tineri*. Teză de doctor. Bucuresti: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2014. 238 p.
114. MLODINOW, L. *Revoluția emoțiilor- impactul radical al emoțiilor asupra gândirii*, București; Editura Bookzone, 2023. 302 p. ISBN 978-630-305-040-9.
115. MORAND DE JOUFFREY, P, *Psihologia copilului*, București: Editura Teora, 1999., 120 p. ISBN: 973-601-984-5..
116. MUNTEANU, A., *Logopedie*. Cluj -Napoca: Presa Universală Clujeană, 2007. 336 p, ISBN 978-973-610-624-8.
117. MUNTEANU, M. *Psihologia copilului și adolescentului*. Timișoara: Editura Eurobit, 2009.

118. NEACSU, I., SUDITU, M. *Educația emoțional-afectivă*. Iași: Ed.Polirom 2020, 210 p. ISBN 978-973-46-8334-5.
119. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010. 336 p. ISBN: 978-973-46-1798-2.
120. NECHITA Z. *Inteligența emoțională a școlarului mic - modalități de cunoaștere și științifică*. Caracal: Editura Hoffman, 2011. 72 p.
121. NEVEANU P.P. *Psihologie generală*. București: Editura Trei, 2013. p 352.
122. NEVEANU. P. P. *Tratat de psihologie generală*. București: Editura Trei, 2013. 887 p, ISBN 973-707-695-8.
123. NEVEANU.P. P. *Dicționar de psihologie*. Editura Albatros, 1978. 784 p.
124. OLĂRESCU, V. *Logopedia: Perspectiva diagnosticului logopedic*. Chisinău: „Elena-V.I. "S.R.L, 2008. 251p. ISBN: 978-9975-9743-6-3.
125. OPRESCU, D, D., CIORBA, C., *Educația fizică și motivația în procesul educațional.*, Acta et commentationes -Științe ale educației, nr 4 (34) 2023, ISBN 1857-0623.
126. PAI, A. *Succesul copilului nostrum. Să-l facem învingător*. Editura Alex and Alex, 125 p. ISBN: 973-85452-3-4.
127. PALADI, O., CAUȘ-AVRAM, O. *Relația dintre inteligența emoțională și motivația pentru succes la preadolescenți*. Psihologie, revista științifico-practică, nr 2, 2023. pp 14-20, ISSN 1857-2502.
128. PĂTRAȘCU, DM., ROTARU, T. *Cultura managerială a profesorului*. Teorie și metodologie. Chișinău: UPS „I. Creangă, 2006. 296 p.
129. PĂTRASCU, D.A., TOCAN .M. (coord.) *Copii fericiți - adulți de succes. Inteligența emoțională se învață. Ghid metodologic de bune practice*, Ed. Sfântul Ioan, 2017, 218 p. ISBN 978-606-88- 60-46-6.
130. PĂUNESCU. C. *Tulburările de limbaj la copil*. București: Editura Medicală, 1984. 228 p.
131. PÂNIȘOARĂ. I. O., MANOLESCU, M. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Iași: Editura Polirom, 2019. 688p. ISBN 978-973-46-7877-8.
132. PÂSLARU, VL., *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN: 9975-912-08-7.
133. PELLETIER, G. *Dezvoltarea stimei de sine și a inteligenței emoționale a copilului tău*. București: Editura Prestige, 2024. 125p. ISBN: 978-630-332-037-3.
134. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. Chișinău: Editura Cartier, 2008. 204 p. ISBN: 9789975794640.
135. PIAGET, J. *Șase studii de psihologie*, București: Editura Trei, 2017. 207 p, ISBN 978-606-40-0273-0.
136. PIAGET, J. *Probleme de psihologie genetică. Copilul și realitatea* București: Editura Trei, 2022. 223p. ISBN: 978-606-40-1371-2.

137. PIAGET, J. *Psihologie si pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*. București: Editura Didactica si Pedagogica, 1972. 162 p.
138. PIAJET, J., INHELDER, B. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
139. PIAJET, J. *Nașterea inteligenței la copi.*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
140. POGOLȘA, L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum, 2013. 320 p.
141. PURUȘNIUC, I. *Dezvoltarea creativității din perspectiva inteligenței emoționale*. Botoșani: 2014. 115 p.
142. RACU, A., VERZA, F., RACU, S. *Pedagogie specială*. 2012. 316 p. ISBN 978-9975-53-061-3.
143. RAFTU, GH. *Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România*. În: Didactica Pro..., 2016, nr. 1 (95), p. 13-15.
144. RIBOT, TH. *Logica sentimentelor*. București: Ed. Univers Enciclopedic Glod, 2010. 176 p. ISBN: 973-97229-7-0.
145. RIME, B. *Comunicarea socială a emoțiilor*. București: Ed. Trei, 2007. 493 p. ISBN: 9789737071552.
146. ROBU, M. *Empatia în educație. Necesități pedagogice moderne*, E. D. P. „Publishing Hous”. 2008. 130 p. ISBN: 978-973-88899-7-2.
147. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 248 p. ISBN: 973-681-630-3.
148. ROCO, M. *Management și inteligență emoțională*. În: *Revista de psihologie organizațională*, Universitatea din București. Centrul de Psihologie Aplicată, nr. 1 (2002), p. 39-50.
149. ROCO, M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: 2001. 248 p. ISBN 973-683-654-1.
150. ROȘAN, A. *Psihopedagogie specială*. Modele de evaluare și intervenție, Editura Polirom, 2015. 576 p. ISBN 978-973-46-4963-1.
151. ROȘCA, C. *Liderul transformațional-carismatic - competențe emoționale și valori*. București: Tritonic, 2015. 314 p. ISBN: 978-606-749-085-5.
152. RUSNAC, V. *Ghid pentru asistența copiilor cu necesități speciale la o etapă precoce*, Didactica PRO, 2002 .
153. SAARNI, C. *Competența emoțională. Dezvoltarea*. In: Bar-On R., Parker J. D. A. (Coord.). *Manual de inteligență emoțională. Teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă*. București: Curtea Veche, 2011, p. 79-100.
154. SACALIUC N. *Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor*; Suport de curs. Bălți, 2019 85 p.
155. SADOVEI, L. *Competența de comunicare didactică. Repere teoretice și metodologice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 171 p.

156. SALTMAN, B. *Știința atașamentului. O călătorie în relația părinte-copil*. București: Editura Pagina de psihologie, 2021. 397 p. ISBN: 978-606-94945-6-1397.
157. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN: 978-973-681-553-9.
158. SCHÜTZENBERGER, A , A. *Psihodrama*. București: Editura Philobia, 2020. 355 p. ISBN: 978-606-8560-98-4.
159. SEGAL, J. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Teora, 2000. 186 p. ISBN 973-20-0228-X.
160. SHAPIRO, E, L. *Inteligența emoțională a copiilor*. București: Editura Polirom, 2016. 389 p. ISBN 978-973-46-2914-5.
161. SHAPIRO, E. L. *Limbajul secret al copiilor. Cum să-ți înțelegi mai bine copilul*. București: Editura Trei, 2011. 490 p. ISBN:978-973-707-448-5.
162. SIEGEL, J., DANIEL, B., PAYNE, T. *Inteligența parentală*. București: Editura Pagina de Psihologie, 2019. 257 p. ISBN:978-606-94680-3-6.
163. SILISTRARU, N. *Cercetarea pedagogică*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UST, 2012, 100 p. ISBN: 978-9975-76-081-2.
164. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p. ISBN: 978-9975-9685-0-8.
165. SOLTER, A. *Jocul atașamentului. Rezolvarea problemelor de comportament ale copilului prin joacă, râs și conectare*. București: Editura Herald, 2023. 271 p. ISBN978-973-111-992-2.
166. STAN, E, N. *Personalitatea membrilor organizației în relație cu inteligența emoțională*. Sibiu: Alma Mater, 2011. 51 p.
167. STAN, L. *Educația timpurie. Probleme și soluții*. Iași: 2016, 274 p. ISBN: 978-973-46-59784.
168. STANCIU, C, I., CIORBĂ, C. *Formarea atitudinii conștiente a copiilor de vârstă preșcolară, Cercetare, inovare, dezvoltare, vol 1, Chișinău , 2024 pp 329-334.*
169. STANCIU, I. *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. Ediția a III a, revăzută*. Iași: Institutul European, 2006, 304 p. ISBN: 978-973-611-430-4
170. STĂNCULESCU, E. *Stimularea inteligenței emoționale a copiilor. În: Psihologia copilului modern*. G. PÂNISOARĂ (coord). Iasi: Ed. Polirom, 2011. ISBN 978-973-46.
171. STEIN, J, S., BOOK, E, H. *Forța inteligenței emoționale*. București: Ed. Allfa, 2003. 277 p. ISBN 973-8457-21-1.
172. SUDITU, M. *Inteligența socio-emoțională, competență a profesiei didactice*. Pitești: Paralela 45, 2009. 227 p. ISBN: 978-973-47-0808-6.
173. ȘCHIOPU, C. *Metodologia educației literar-artistice a elevilor*. Teză de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: 2016. 340 p. CZU: 37.016.046
174. ȘCHIOPU, U. *Psihologia copilului*. București: Editura Științifică, 1969.

175. ȘCHIOPU, U. coordonator, *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. 740.p, ISBN 973-48-1027-8.
176. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 280 p.
177. TACHE, V. *Rolul inteligenței emoționale în creativitatea preșcolarilor* - lucrare de psihopedagogie preșcolară. Caracal: Hoffman, 2009. 127 p.
178. TIURBE, V. *Educarea inteligenței emoționale și sociale*. Oradea, Editura Didactica Militans Casa Corpului Didactic, 2011. 168 p.
179. ȚURCAN, L. *Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice*. Teza de doctor. Chișinău: 2015. 195 p.
180. UNGUREANU, M. *Competențele emoționale și coordonatele relației de leadership*. Drobeta-Turnu Severin, Irco Script, 2008. 94 p.
181. **URSU, MILUȚA**. *Inteligența Emoțională. Modele pedagogice, teoretice și practice*. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2025, nr. 4-5, ISSN 1810-6455.
182. **URSU, Miluța**. *Cartea - suport în dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolari*. In: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*. Ediția 2-a, 8-9 noiembrie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2024, pp. 568-575.
183. **URSU, Miluța**. *Early education and the role of emotional intelligence in the development of the preschool child*. In: *Journal of Romanian Literary Studies*. 2024, nr. 38, pp. 771-779. ISSN 2248-3004. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/216644
184. **URSU, Miluța**. Emotional intelligence -an influential model in children’s education. *Journal of Romanian Literary Studies*. 2023, nr 32.pp1094-1100.ISSN
185. **URSU, Miluța**. *Emotional intelligence in the educational act*. *Journal of Romanian Literary Studies*. 2023, nr 343.pp 766-771.ISSN
186. **URSU, Miluța**. From IQ to EQ. In: *Journal of Romanian Literary Studies*. 2025, nr. 41, pp. 780-786. ISSN 2248-3004.
187. **URSU, Miluța**. *Importanța inteligenței emoționale în adaptarea școlară a copilului cu CES*. In: *Science and education: new approaches and perspectives*. Seria 25, Vol.1, 24-25 martie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 241-245. ISBN 978-9975-46-773-5. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p241-245>,
188. **URSU, Miluța**. *Inteligența emoțională și rolul ei în formarea personalității elevului cu CES*. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice* *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol.19, Partea 2, 1 ianuarie 2021, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2021, pp. 339-346. ISBN 978-9975-46-235-8. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/155938
189. **URSU, Miluța**. *Inteligența emoțională: o perspectivă pedagogică*. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2025, nr. 1(149), pp. 9-12. ISSN 1810-6455.DOI:<https://doi.org/10.5281/zenodo.14965166>,

190. **URSU, Miluța.** *Modele de organizare a învățământului integrat.* In: *Asistența complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional incluziv.* 10 decembrie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: CEP UPS „I.Creangă”, 2020, pp. 503-509. ISBN 978-9975-46-480-2. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/119634
191. **URSU, Miluța.** *The link between ie and language disorders in preschoolers.* In: *Journal of Romanian Literary Studies.* 2025, nr 40.pp 828-835. ISSN
192. VERZA, E. *Tratat de logopedie.* București: 2003. ISBN: 973-624-818-6
193. VERZA, E., VERZA, E. F. *Psihologia copilului.* București: Editura Trei SRL, 560 p. ISBN 978-606-40-2304-9.
194. VIVIANE, DE. L., GILBERT, DE. L. *Definirea obiectivelor educației.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
195. VÎGOTSKI, L.S. *Opere psihologice alese.* București: Editura Didactică și Pedagogică, Vol I, 1971. 362 p.
196. VÎGOTSKI, L. S. *Opere psihologice alese.* București: Editura Didactică și Pedagogică, Vol II, 1972. 309 p
197. VRĂJMAȘ, E., STANICĂ, C. *Terapia tulburărilor de limbaj, Intervenții logopedice.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
198. VRÂNCEANU, M. coord. gen. CUTASEVICI, A., Crudu, V., experți-coord. naț.: Guțu, V. contribuții: BODRUG-LUNGU, V., Curriculum pentru educație timpurie/Min. Educației,Culturii și
199. Cercet.al Rep.Moldova,. – Chișinău: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
199. WOOD, R., TOLLEY H. *Inteligența emoțională prin teste.* București: Meteor Press, 2003.146 p.
200. YEUNG, R. *Dezvoltarea inteligenței emoționale.* București: Ed. Meteor Press, 2018. 143 p. ISBN 978-973-728-712-0.
201. ZLATE. M., (coordonator), CREȚU, T., MITROFAN, N., ANIȚEI, M. *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a,* București: Editura Aramis, 2005. 162 p. ISBN 978-973-679-234-X.
202. BAR-ON, R., PARKER, A. *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Tehnical Manual.* Toronto, Multi-Health Systems, 1997; apud. Reuven Bar-On; James D.A. Parker (coordonatori), trad. 2008, p.109).
203. BLOOM, L., LAHEY, M. *Language Development and Language Disorders;* Wiley, New York, 1978.
204. BRIEN, R. *Science cognitive & formation,* Presses de l'Université de Québec, Montreal 1997, apud Maria-Eliza Dulamă, *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații,* Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujană, 2010. 436 p. ISBN 978-973-595-223-6.
205. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development 1979: Experimenti by Nature an Desing.* Cambridge., MA:Havard University Press.

206. BROWN, A., ET AL. (2025). Emotional Development Projects in European Preschool Settings. *European Journal of Child Development*, 28(2), 150-168.
207. CLARK, S. ET AL. (2023). The Role of Emotional Intelligence in Enhancing Speech Therapy Outcomes. *Journal of Communication Disorders*, 75, 16-33.
208. FISCHER, M., & KOCH, L. (2024). Integrating Emotional Intelligence into Speech Therapy for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education Technology*, 41(2), 103-120.
209. GARDNER, H. *Developmental Psychology*, Editura Little, Brown, 1982, ISBN:978-0316303804, 672 p.
210. GOLEMAN, D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bloomsbury Publishing PLC, 1996, 368 p. ISBN:978074759828
211. GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York, 1995: Bantam Books.
212. HALLAHAN, P. D., KUFFMAN, J. M. *Exceptional learners: introduction to special education* ISBN: 0205287794 , 608 p.
213. SALOVEY, P., MAYER, J. D & Salovey, P. *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York 1997.: Basic Books.
214. SALOVEY, P., MAYER, J.D. *Emotional Intelligence, in Imagination, Cognition and Personality*, 9 (1990): 185-211.
215. SMITH, R., & JOHNSON, L. (2024). Emotional Intelligence in Early Childhood Education: Outcomes from California Preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 58-75.
216. STERNBERG, R. J. *A theory of adaptive intelligence and its relation to general intelligence*. *Journal of Intelligence* 2019,
217. SPEARMAN, C. E. *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement* , The Blackburn Press, 2005, 448 pages ISBN-10:1932846107.
218. THORNDIKE, E. *Intelligence and Its Use*, Harper's Magazine, 1920, p 231
219. THURSTONE, L.L. *Multiple-Factor Analysis: A Development and Expansion of The Vectors of Mind*, University Of Chicago Press, Chicago, IL, 1947, Language: English.
220. VÎGOTSKI, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978
221. WANKOFF, L, S., *Warning signs in development of speech, language and communication: When to refer to a speech-language pathologist*, în *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, Wiley Periodicals Inc, nr. 24 / 2011, pp. 175-184, apud, *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, volum coordonat de Adrian Roșan, 2015, p. 232).

222. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785. [citat 15.02.2022], Disponibil: <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
223. Dulewicz, V., & Higgs, M. (2004). Can Emotional Intelligence be developed? *The International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 95–111. [citat 02.05.2023], Disponibil: <https://doi.org/10.1080/0958519032000157366>
224. Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? Cary Cherniss Melissa Extein Daniel Goleman & Roger P. Weissberg Pages 239-245 | Published online: 08 Jun 2010 Cite this article. [citat 05.06.2022], Disponibil: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_4
225. Judge, T. A., Colbert, A. E., & Ilies, R. (2004). Intelligence and Leadership: A Quantitative Review and Test of Theoretical Propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 542– 552. [citat 07.06.2022], Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.542>
226. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. [citat 20.08.2022], Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
227. Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence Marc A. Brackett and John D. MayerView all authors and affiliations Volume 29, Issue 9. [citat 19.09.2023], <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>

PROBĂ PENTRU EXAMINAREA VORBIRII INDEPENDENTE

Sursa: “Evaluarea în actul educațional – terapeutic” – Elena Vlad, Ed. PROHUMANITATE, 1999

Se folosește un material ilustrat (alfabetul în imagini) în care sunetele apar în cuvinte la început, la mijloc, la sfârșit. Se cere copilului să le pronunțe.

Notare: se identifică sunetele pronunțate greșit sau omise în cuvinte.

A	AC	CAPAC	MAMA
O	OS	FASOLE	RADIO
U	UȘĂ	LUP	LEU
E	ELEFANT	FETE	ȘASE
I	INEL	PISICĂ	ARDEI
Ă	ĂLA	MAZĂRE	PĂPUȘĂ
Î/Â	ÎNOATĂ	MÂNĂ	TÂRÎ
P	PUȘCĂ	LOPATĂ	DOP
B	BALON	SOBĂ	PORUMB
M	MASĂ	LAMPĂ	SALAM
F	FATĂ	COFĂ	CARTOF
V	VAPOR	TAVĂ	MORCOV
T	TOBĂ	PALTON	CAIET
D	DULAP	LADĂ	POD
N	NAS	BANCĂ	SĂPUN
S	SAPĂ	FUSTĂ	PAS
Z	ZĂPADĂ	BUZUNAR	AUTOBUZ
Ș	ȘAPCĂ	PEȘTE	COCOȘ
J	JUG	COJOC	PATINAJ
L	LACĂT	FULAR	CAL
R	ROATĂ	CARTE	TOPOR
Ț	ȚAP	CUȚIT	COTEȚ
C	CASĂ	VACĂ	SAC
G	GĂLEATĂ	LINGURĂ	STEAG
H	HAINĂ	PAHAR	ȘAH
CE	CERC	SECERĂ	ZECE
CI	CIREȘE	CĂCIULĂ	PAPUCI
GE	GENE	DEGET	MINGE
GI	GIMNASTICĂ	ARGINTIU	COVRIGI
CHE	CHEIE	PACHET	URECHE
CHI	CHIBRIT	ROCHIE	RIDICHI
GHE	GHEM	LIGHEAN	VEGHE, ZEGHE
GHI	GHIOCIEI	UNGHIE	TRIUNGHI

Anexă: ALBUM LOGOPEDIC – VOCALE

A_		_A_		_A	
E_		_E_		_E	
I_		_I_		_I	
O_		_O_		_O	
U_		_U_		U_	
		Ă		_Ă	
Î_		_Â_			

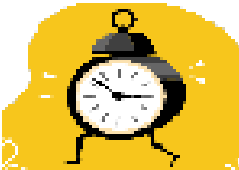
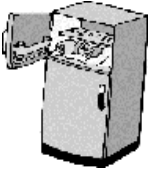
Anexă: ALBUM LOGOPEDIC – CONSOANE

P_ 	_P_ 	_P 
B_ 	_B_ 	_B 
T_ 	_T_ 	_T 
D_ 	_D_ 	_D 
C_ 	_C_ 	C_ 
G_ 	_G_ 	_G 
R_ 	_R_ 	_R 
L_ 	_L_ 	_L 

Anexă: ALBUM LOGOPEDIC – CONSOANE

M_ 	_M_ 	_M 
N_ 	_N_ 	_N 
F_ 	_F_ 	_F 
V_ 	_V_ 	_V 
S_ 	_S_ 	S_ 
Z_ 	_Z_ 	_Z 
S_ 	_S_ 	_S 
J_ 	_J_ 	_J 

Anexă: ALBUM LOGOPEDIC – CONSOANE- GRUPURI DE SUNETE

H_ 	_H_ 	_H 
T_ 	_T_ 	_T 
CE_ 	_CE_ 	_CE 
CI_ 	_CI_ 	_CI 
GE_ 	_GE_ 	GE_ 
GI_ 	_GI_ 	_GI 
CHE_ 	_CHE_ (RACHETA) 	_CHE 
CHI_ 	_CHI_ 	_CHI 

Anexă: ALBUM LOGOPEDIC – CONSOANE- GRUPURI DE SUNETE

GHE_ 	_GHE_ 	_ GHE (veghe) 
GHI_ 	_GHI_ (unghie) 	_GHI 

PROBĂ PENTRU EXAMINAREA VORBIRII REFLECTATE:

Sursa: “Evaluarea în actul educațional – terapeutic” – Elena Vlad, Ed. PROHUMANITATE, 1999

Se pronunță de către examinator cuvinte în care sunetele apar în diferite poziții (inițial, mediu, final) și propoziții. Ca și la proba vorbirii independente, lista cuvintelor și a propozițiilor cuprinde toate sunetele limbii

A	APĂ	COPAC	ȘAUA
	TATA, MAMA ȘI FATA SUNT ACASĂ.		
O	OU	COȘ	ACOLO
	OPREA ȘI ION FAC UN AVION.		
U	UMĂR	LEGUME	TABLOU
	UITE PE PUȘA CU O PĂPUȘĂ.		
E	ELICE	PESTE	LAPTE
	ELENA ȘI ENE BEAU LAPTE.		
I	IBRIC	MAȘINĂ	PUI
	IRINA ARE O PISICĂ ȘI DOI PUI.		
Ă	ĂLA, ĂSTA	CĂRĂMIDĂ	COFĂ
	EU MĂ SPĂL PE FAȚĂ.		
Î/Â	ÎNVĂȚ	LĂMÂIE	VÂRÎ
	GÂSCA ARE GÂT.		
P	PA, PO, PU, PI, PĂ.		
	PASTĂ	VAPOR	DULAP
	COPILUL A PUS PERNA PE PAT.		
B	BA, BE, BI, BO, BĂ		
	BANCĂ	BABĂ	ALB
	BELU ARE O BANCĂ ALBĂ.		
M	MA, ME, MI, MO MU, MĂ, MÎ		
	MASCĂ	CĂMAȘĂ	KILOGRAM
	MAMA CUMPĂRĂ MERE ȘI MARMELADĂ.		
F	FA, FE, FI, FO, FU, FĂ		
	FUSTĂ	POFTIM	PANTOF
	FĂNICĂ FACE CAFEA.		
V	VA, VE, VI, VO, VU, VĂ		
	VULPE	AVION	ELEV
	VOICU ARE CRAVATĂ NOUĂ.		
T	TA, TE, TI, TO, TU, TĂ		
	TELEFON	SECRETAR	SOLDAT
	TICU ARE TROTINETĂ.		
D	DA, DE, DI, DO, DU, DĂ		
	DOUĂ	UDĂ	GARD

	DUDU ARE DUDE. DAN ȘI DINU MERG ACASĂ.		
N	NA, NE, NI, NO, NU, NĂ		
	NOR	CANĂ	TAVAN
	NICU ȚINE ÎN MÂNĂ UN CREION.		
S	SA, SE, SI, SO, SU, SĂ		
	SUPA	PASTĂ	COMPUS
	SANDU ȘI VASILE SUNT ACASĂ.		
H	HA, HE, HI, HO, HU, HĂ		
	HORA	ZAHĂR	VĂZDUH
	HORIA ARE HALAT.		
CE	CE	MUNCEȘTE	ȘOARECE
	CECILIA ARE CERCEI.		
CI	CINCI	MUNCITOR	AICI
	CIOARA ARE UN CIOC ȘI DOUĂ PICIOARE.		
GE	GER	DAMIGEANĂ	FUGE
	GETA ȘTERGE GEAMUL.		
GI	GINGIE	PAGINĂ	FRAGI
	GICĂ ARE DOUĂ MINGI.		
CHE	CHENAR	ECHER	RIDICHE
	TACHE ARE OCHELARI.		
CHI	CHIPIU	DESCHIS	URECHI
	CHIRICĂ A ÎNCHIS CHIUVEȚA.		
GHE	GHETE	BAGHETE	GHERGHEF
	GHEORGHE ARE GHETE NOI.		
GHI	GHINDĂ	BURGHIU	JUNGHI
	GHIȚĂ LUCREAZĂ LA MENGHINĂ.		

Z	ZA, ZE, ZI, ZO, ZU, ZĂ		
	ZIDAR	BUZE	VITEAZ
	ZOICA ARE O BLUZĂ ROZ.		
Ș	ȘA, ȘE, ȘI, ȘU, ȘĂ, ȘÎ		
	ȘERVET	PUȘCĂ	POȘTAȘ
	ȘARPELE SE TĂRĂȘTE ÎN TUFÎȘ.		
J	JA, JE, JI, JĂ		
	JUCĂM	PIJAMA	GARAJ
	JENI SE JOACĂ CU O JUCĂRIE.		
L	LA, LE, LI, LU, LĂ, LÂ (LÎ)		
	LINGURĂ	GALOȘI	COPIL
	LINA SPALĂ COPILUL.		
R	RA, RE, RI, RU, RĂ		
	RAȚĂ	MERE	FULAR
	CARUL ARE PATRU ROATE.		
Ț	ȚA, ȚE, ȚI, ȚO, ȚU		
	ȚĂRAN	CĂȚEL	BĂȚ
	ȚIȚA ARE ȘORTȚ.		
C	CA, CO, CU, CĂ		
	CARTE	MACARA	BUTUC
	COCOȘUL CÂNTĂ CU-CU-RI-GU!		
G	GA, GO, GU, GĂ		
	GURĂ	GOGOĂȘĂ	PLUG
	GOGU ARE O GUMĂ MICĂ.		

PROBA PENTRU DETERMINAREA VÂRSTEI PSIHOLOGICE A LIMBAJULUI

(7 probe)

(adaptare după Alice Descoeudres)

Sursa: E. Vrășmaș, C. Stanică - „Terapia tulburărilor de limbaj”.

Contrarii (cu obiecte și imagini)

PROBA 1: Se prezintă copilului 10 obiecte cu proprietăți contradictorii (în stare reală sau imaginea lor)

1. Imaginea unei ciuperci **mari** și a uneia **mici**.
2. O periută **nouă** și una **veche**.
3. O bucată de fier **tare** și o bucată de cauciuc **moale**.
4. Imaginea unui bloc **înalt** și a unei case **scunde**.
5. O bucată de hârtie **netedă** și un glaspapir **zgrunțuros**.
6. Imaginea unui **bătrân** și a unui **tânăr**.
7. O bucată de stofă **călcată** și una **șifonată**.
8. Imaginea unui copil **vesel** și a unui copil **trist**.
9. Desenul unei linii **drepte** și a uneia **curbe**.
10. Două cutii de aceeași mărime și aceeași formă: una **goală** și una **plină** cu cuie. Se așază una pe o mână (exemplu: cea mai grea pe mâna stângă).

Instructaj: Se prezintă copilului obiectele succesiv, cu următoarele precizări verbale: “Această ciupercă este **mare** – i se arată imaginea, iar aceasta este..... (copilul să spună adjectivul contrariu).

Alt calificativ nu este luat în considerație. Se procedează la fel la toate cele 10 probe.

Se consemnează numărul de răspunsuri exacte. Se reia proba invers. Se prezintă imaginea ciupercii mici. Se consemnează răspunsurile exacte, se adună cu primele și se face media.



mare



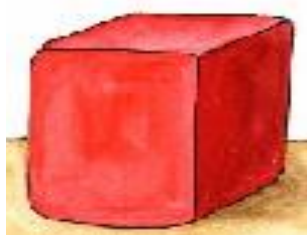
mică



nouă



veche



tare



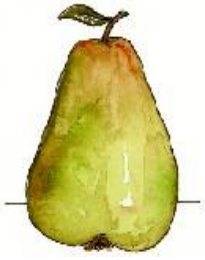
moale



înalt



scund



coaja netedă



coaja zgrunțuroasă



bătrân



tânăr



vesel



trist



Linie dreaptă



Linie curbă



goală



plină

Lacune

PROBA 2: *Completarea lacunelor dintr-un text vorbit.*

- a) S-a făcut frumos, cerul este (albastru).
- b) Soarele este foarte (fierbinte).
- c) Ioana și Maria se plimbă pe câmp. Ele adună (flori).
- d) Ele sunt foarte mulțumite, auzind cântecele frumoase ale micilor (păsărele).
- e) Deodată cerul se întunecă, se acoperă de (nori).
- f) Fetițele se grăbesc să se întorcă (acasă).
- g) Înainte de-a ajunge acasă a început o mare (furtună).
- h) Fetițele se sperie de zgomotul..... (tunetului).
- i) Ele se roagă să fie adăpostite într-o casă, deoarece plouă puternic și nu au (umbrelă), iar hainele lor erau complet (ude).

Instructaj: se explică copilului că i se va spune o mică povestire și acolo unde se oprește logopedul, copilul trebuie să spună cuvântul potrivit. Se consemnează numărul de răspunsuri corecte.

Cifre

PROBA 3: *Repetare de numere:* Testul are următoarele serii de numere

Seria I :	2 – 4;
Seria II:	5 – 6 – 3;
Seria III:	4 – 7 – 3 – 2;
Seria IV:	8 – 4 – 6 – 5 – 9;
Seria V:	6 – 9 – 2 – 3 – 4 – 8;

Anunțăm: Eu îți spun niște numere. Tu trebuie să repeți numerele spuse de mine. Dacă copilul n-a înțeles, se repetă chiar de trei ori, dar seria respectivă nu se mai consideră.

Dacă nu poate repeta decât prima serie, primește coeficientul 2, pentru seria a II-a coeficientul 3, a III-a = 4;

Pentru seria a IV-a = 5 și pentru seria aV-a, coeficientul 6. Se consideră coeficientul ultimei serii reproduse corect.

Materii

PROBA 4: Cunoașterea a 6 materii

Instructaj: Din ce sunt făcute?

- cheia
- masa
- lingurița
- fereastra
- pantofii
- casele (cel puțin trei materii: cărămidă, lemn, ciment)

Se consemnează răspunsurile corecte.

Contrarii (fără obiecte sau imagini)

PROBA 5: Contrarii fără obiecte sau imagini.

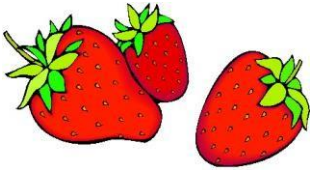
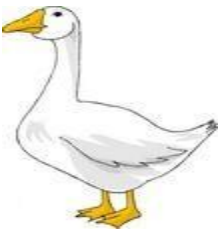
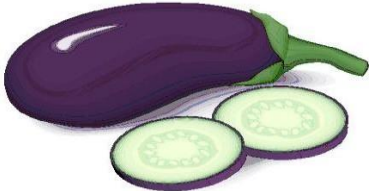
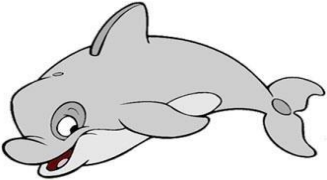
Dacă copilul nu înțelege termenul de contrar, i se explică prin exemplificări concrete: Vom expune 8 termeni. Copilul va spune termenii contrarii

1. cald (frig sau rece);
2. uscat (ud sau umed);
3. frumos (urât);
4. neascultător.....(ascultător sau cuminte);
5. curat (murdar);
6. mare (mic);
7. ușor (greu);
8. vesel (trist, indispus, nefericit);

Se notează de la 0 la 8 după răspunsul exacte.

Culori

PROBA 6: Denumirea de 10 culori

 Roșu	 Verde
 Negru	 Roz
 Alb	 Violet
 Gri	 Galben
 Maro	 Albastru

Se cere copilului să le denumească și se notează răspunsurile de la 0 la 10, după numărul exact al răspunsurilor copiilor.

Verbe

PROBA 7: Cunoașterea sensului verbelor:

Testul are două serii de câte șase verbe

Seria I:

a tuși
a fricționa
a câștiga
a arunca
a spăla
a respira

Mimăm tusea și cerem elevului să spună ce facem ș.a.m.d. cu celelalte 5 verbe.

Seria II: Se cere elevului să imite prin acțiune sensul verbelor: a scrie

a se apleca
a se balansa
a se ridica
a sări
a împinge (ceva)

Mimăm sciirea , cerem elevului să facă și el la fel, apoi să spună ce face.

Se consemnează rezultatele, care se notează de la 0 la 12, după, după numărul răspunsurilor corecte.

CALCULAREA VĂRSTEI PSIHOLOGICE A LIMBAJULUI

PROBA	COEF. CORESP. VĂRSTELOR					
	3 ani	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani	8 ani
I. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	5	6	8	10	10
II. Lacune	2	3	4	6	8	9
III. Cifre	3	3	4	5	5	5
IV. Materii	3	4	5	6	6	6
V. Contrarii (fără obiecte și imagini)	4	5	6	7	8	8
VI. Culori	2	3	4	6	8	10
VII. Verbe	4	6	8	9	11	12

NOTĂ: Având valorile realizate de fiecare copil la cele 7 probe, le scriem în ordinea

respectivă pe verticală și în dreptul lor scriem vârsta limbajului corespunzătoare din tabelul de mai sus. Adunăm cele 7 vârste ale limbajului și suma lor a împărțim la 7.

Astfel obținem vârsta psihologică a limbajului copilului , care corespunde sau nu cu vârsta cronologică.

Proba		Coeficientul corespunzător vârstelor				
		3 ani	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani
I	Contrarii (cu obiecte și imagini)					
II	Lacune					
III	Cifre					
IV	Materii					
V	Contrarii (fără obiecte și imagini)					
VI	Culori					
VII	Verbe					

Total:
Vârsta psihologică a limbajului

Screening-ul competențelor emoționale forma pentru părinți

SCREENING-UL COMPETENȚELOR
EMOȚIONALESCE-P
VÂRSTA 5-7 ANI

FORMA PENTRU PĂRINȚI SCE-P Screening-ul competențelor emoționale, forma pentru părinți

Copyright 2009 COGNITROM

Acest chestionar evaluează frecvența cu care copilul dumneavoastră poate să facă anumite lucruri. Pentru a evalua copilul, vă rugăm să citiți cu atenție următoarele afirmații și stabiliți **cât de frecvent** se comportă în acest fel.

Încercuiți **1**, în cazul în care comportamentul nu apare aproape **niciodată**.

Încercuiți **2**, în cazul în care comportamentul apare **foarte rar**.

Încercuiți **3**, în cazul în care comportamentul apare **uneori**.

Încercuiți **4**, în cazul în care comportamentul apare **foarte des**.

Încercuiți **5**, în cazul în care comportamentul apare aproape **întotdeauna**.

Vă rugăm să marcați un singur răspuns la fiecare afirmație. În cazul în care nu sunteți sigur/ă în legătură cu unul dintre comportamente, vă rugăm să alegeți răspunsul cel mai apropiat de ceea ce credeți.

	COMPETENȚE EMOȚIONALE	CÂT DE FRECVENT?				
1.	Spune despre el/ea că se simte bucuros/bucuroasă, furios/furioasă, trist/ă sau că îi este teamă.	1	2	3	4	5
2.	Își dă seama când ceilalți se simt bucuroși, furioși, triști sau că le este teamă.	1	2	3	4	5
3.	Manifestă emoții potrivite contextului (de ex. nu râde când nu este cazul).	1	2	3	4	5
4.	Înțelege când se glumește cu el/ea.	1	2	3	4	5
5.	Observă expresiile emoționale ale persoanelor din familie și reacționează corespunzător.	1	2	3	4	5
6.	Când este certat/ă sau lăudat/ă de dumneavoastră exprimă facial și prin gesturi, emoția adecvată situației.	1	2	3	4	5
7.	Imită prin mimică și gesturi personaje din povești, desene animate.	1	2	3	4	5
8.	Se bucură atunci când primește un cadou.	1	2	3	4	5
9.	Este trist/ă când cuiva din familie i se întâmplă ceva neplăcut.	1	2	3	4	5
10.	Vă cere ajutorul atunci când nu se simte bine (când e trist/ă, înfricoșat/ă, furios/furioasă etc.).	1	2	3	4	5
11.	Se joacă cu altceva atunci când nu are acces la jucăria sau obiectul dorit.	1	2	3	4	5
12.	Își așteaptă rândul în situații de joc, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
13.	Are răbdare până când i se oferă atenție sau o recompensă.	1	2	3	4	5
14.	Își menține calmul atunci când nu se descurcă singur/ă.	1	2	3	4	5
15.	Se liniștește ușor după ce s-a supărat.	1	2	3	4	5
16.	Are răbdare dacă i se spune că va urma emisiunea sau desenul animat preferat.	1	2	3	4	5

Screening-ul competențelor emoționale forma pentru educatori

SCREENING-UL COMPETENȚELOR SCE-E EMOȚIONALE VÂRSTA 5-7 ANI

FORMA PENTRU EDUCATORI SCE -E Screening-ul competențelor emoționale, forma pentru

educatori Copyright 2009 COGNITROM

Acest chestionar evaluează frecvența cu care un copil din grupa dumneavoastră face dovada anumitor competențe. Pentru a evalua copilul, vă rugăm să citiți cu atenție următoarele afirmații și stabiliți **cât de frecvent** se comportă în acest fel.

Încercuți **1**, în cazul în care comportamentul nu apare aproape **niciodată**.

Încercuți **2**, în cazul în care comportamentul apare **foarte rar**.

Încercuți **3**, în cazul în care comportamentul apare **uneori**.

Încercuți **4**, în cazul în care comportamentul apare **foarte des**.

Încercuți **5**, în cazul în care comportamentul apare aproape **întotdeauna**.

Vă rugăm să marcați un singur răspuns la fiecare afirmație. În cazul în care nu sunteți sigur/ă în legătură cu unul dintre comportamente, vă rugăm să alegeți răspunsul cel mai apropiat de ceea ce credeți.

	COMPETENȚE EMOȚIONALE	CÂT DE FRECVENT?				
1.	Este capabil/ă să denumească emoțiile complexe (surprindere, dezgust, rușine).	1	2	3	4	5
2.	Spune despre el/ea că se simte bucuros/bucuroasă, furios/furioasă, trist/ă sau că îi este teamă.	1	2	3	4	5
3.	Își dă seama că ceilalți că se simt bucuroși, furioși, triști sau că le este teamă.	1	2	3	4	5
4.	Manifestă emoții potrivite contextului (de ex. nu râde când nu este cazul).	1	2	3	4	5
5.	Observă emoțiile celorlalți și reacționează corespunzător.	1	2	3	4	5
6.	Înțelege când se glumește cu el/ea.	1	2	3	4	5
7.	Când este certat/ă sau lăudat/ă de dumneavoastră exprimă facial și prin gesturi, emoția adecvată situației.	1	2	3	4	5
8.	Imită prin mimică și gesturi personaje din povești.	1	2	3	4	5
9.	Își încurajează verbal colegii.	1	2	3	4	5
10.	Își adaptează mimica, în funcție de conținutul emoțional al mesajului.	1	2	3	4	5
11.	Vă cere ajutorul atunci când nu se simte bine (de ex. este trist/ă, furios/furioasă, înfricoșat/ă etc.).	1	2	3	4	5
12.	Se joacă cu altceva atunci când nu are acces la jucăria sau obiectul dorit.	1	2	3	4	5
13.	Își așteaptă rândul în situații de joc, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
14.	Are răbdare până când i se oferă atenție sau o recompensă.	1	2	3	4	5
15.	Își menține calmul atunci când nu se descurcă singur/ă.	1	2	3	4	5
16.	Perseverează în activitate, chiar dacă sarcina este dificilă.	1	2	3	4	5
17.	Reacționează adecvat atunci când este provocat/ă sau agresat/ă de către colegi.	1	2	3	4	5
18.	Se liniștește ușor după ce s-a supărat.	1	2	3	4	5

Screening-ul competențelor sociale forma pentru părinți

SCREENING-UL COMPETENȚELOR SOCIALE

SCS-P 5-7 ANI

FORMA PENTRU PĂRINȚI SCS -P Screening-ul competențelor sociale, forma pentru părinți

Copyright 2009 COGNITROM

Acest chestionar evaluează frecvența cu care copilul dumneavoastră poate să facă anumite lucruri. Pentru a evalua copilul, vă rugăm să citiți cu atenție următoarele afirmații și stabiliți **cât de frecvent** se comportă în acest fel.

Încercuiți **1**, în cazul în care comportamentul nu apare aproape **niciodată**.

Încercuiți **2**, în cazul în care comportamentul apare **foarte rar**.

Încercuiți **3**, în cazul în care comportamentul apare **uneori**.

Încercuiți **4**, în cazul în care comportamentul apare **foarte des**.

Încercuiți **5**, în cazul în care comportamentul apare aproape **întotdeauna**.

Vă rugăm să marcați un singur răspuns la fiecare afirmație. În cazul în care nu sunteți sigur/ă în legătură cu unul dintre comportamente, vă rugăm să alegeți răspunsul cel mai apropiat de ceea ce credeți.

	COMPETENȚE SOCIALE	CÂT DE FRECVENT?				
1.	Răspunde adecvat la solicitările dumneavoastră.	1	2	3	4	5
2.	Strânge jucăriile la finalul jocului, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
3.	Respectă regulile și instrucțiunile pe care i le dați.	1	2	3	4	5
4.	Înțelege consecințele nerespectării regulilor.	1	2	3	4	5
5.	Acceptă cu ușurință schimbarea regulilor de joc.	1	2	3	4	5
6.	Întrerupe o activitate atunci când i se spune.	1	2	3	4	5
7.	Se ferește de situațiile despre care îi spuneți că sunt periculoase.	1	2	3	4	5
8.	Cooperează cu ceilalți copii în joc.	1	2	3	4	5
9.	În joc își imaginează că este altcineva (joacă un rol)	1	2	3	4	5
10.	Acasă, povestește despre colegii de la grădiniță.	1	2	3	4	5
11.	Găsește cu ajutor minim din partea dumneavoastră soluții potrivite pentru a rezolva conflictele cu alți copii.	1	2	3	4	5
12.	Invită alți copii să se joace împreună.	1	2	3	4	5
13.	Identifică corect sexul altor copii sau al adulților	1	2	3	4	5
14.	Propune celorlalți copii jocuri noi.	1	2	3	4	5
15.	Are grijă de jucăriile celorlalți.	1	2	3	4	5
16.	Oferă ajutor spontan unui alt copil.	1	2	3	4	5
17.	Face schimb de obiecte sau jucării cu ceilalți copii, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
18.	Își împarte jucăriile cu ceilalți copii, fără să i se spună	1	2	3	4	5
19.	Își cere iertare pentru comportamentele greșite, dacă i se spune.	1	2	3	4	5
20.	Face complimente altor copii.	1	2	3	4	5
21.	Îi ascultă pe ceilalți.	1	2	3	4	5
22.	Vă ajută cu diverse activități din casă.	1	2	3	4	5

Screening-ul competențelor sociale educatori forma pentru educatori

SCREENING-UL COMPETENȚELOR SOCIALE

SCS-E
VÂRSTA 5-7 ANI

FORMA PENTRU EDUCATORI SCS -E Screening-ul competențelor sociale, forma pentru educatori
Copyright 2009 COGNITROM.

Acest chestionar evaluează frecvența cu care un copil din grupa dumneavoastră face dovada anumitor competențe. Pentru a evalua copilul, vă rugăm să citiți cu atenție următoarele afirmații și stabiliți **cât de frecvent** se comportă în acest fel.

Încercuiți **1**, în cazul în care comportamentul nu apare aproape **niciodată**.

Încercuiți **2**, în cazul în care comportamentul apare **foarte rar**.

Încercuiți **3**, în cazul în care comportamentul apare **uneori**.

Încercuiți **4**, în cazul în care comportamentul apare **foarte des**.

Încercuiți **5**, în cazul în care comportamentul apare aproape **întotdeauna**.

Vă rugăm să marcați un singur răspuns la fiecare afirmație. În cazul în care nu sunteți sigur/ă în legătură cu unul dintre comportamente, vă rugăm să alegeți răspunsul cel mai apropiat de ceea ce credeți.

	COMPETENȚE SOCIALE	CÂT DE FRECVENT?				
1.	Acceptă cu ușurință schimbarea regulilor.	1	2	3	4	5
2.	Se conformează regulilor de joc.	1	2	3	4	5
3.	Întrerupe o activitate atunci când i se spune.	1	2	3	4	5
4.	Răspunde adecvat la solicitările dumneavoastră.	1	2	3	4	5
5.	Strânge jucăriile la finalul jocului, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
6.	Înțelege consecințele nerespectării regulilor.	1	2	3	4	5
7.	Respectă regulile și instrucțiunile pe care i le dați.	1	2	3	4	5
8.	Se joacă în grupuri mari cu mai mult de 3 copii.	1	2	3	4	5
9.	Cooperează cu ceilalți când se joacă.	1	2	3	4	5
10.	În joc își imaginează că este altcineva (joacă un rol	1	2	3	4	5
11.	Participă în activități de grup timp de minim 15 minute	1	2	3	4	5
12.	Imită prin joc acțiunile dumneavoastră.	1	2	3	4	5
13.	Invită alți copii să se joace împreună.	1	2	3	4	5
14.	Identifică corect sexul altor copii sau al adulților.	1	2	3	4	5
15.	În joc atribuie roluri celorlalți copii.	1	2	3	4	5
16.	Se alătură celorlalți fără să întrerupă jocul.	1	2	3	4	5
17.	Găsește un ajutor minim din partea dumneavoastră, soluții la conflictele cu colegii.	1	2	3	4	5
18.	Are grijă de jucăriile celorlalți.	1	2	3	4	5
19.	Oferă spontan ajutor unui coleg.	1	2	3	4	5
20.	Face schimb de obiecte sau jucării cu ceilalți copii, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
21.	Vă ajută cu diverse sarcini de la grupă (împărțirea rechizitelor, împărțirea gustărilor), fără să i se spună.	1	2	3	4	5
22.	Își împarte jucăriile cu ceilalți copii, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
23.	Își cere iertare pentru comportamentele greșite, dacă i se spune.	1	2	3	4	5
24.	Ascultă ce spun ceilalți colegi.	1	2	3	4	5

Recunoașterea emoțiilor de bază

Recunoașterea celor 6 emoții de bază identificate de Paul Ekman: fericirea, tristețea, frica, furia, surpriza și dezgustul.

Se vor arăta pe rând fiecărui copil imaginile cu fețe care arată diferite emoții. Ei vor trebui să identifice emoțiile exprimate. Pentru fiecare răspuns corect vor primi 1 punct și 0 pentru răspunsul incorect.

1. **FERICIREA** - Ana a primit un cadou de ziua ei. Cum se simte Ana?

2. **TRISTEȚEA** - Andrei a pierdut un joc important. Cum crezi că se simte Andrei?



3. **FRICA** - Maria a văzut un câine mare care latră. Cum crezi că se simte Maria?

4. **FURIE** - Mihai a fost împins de un alt copil. Cum crezi că se simte Mihai?



5. **SURPRIZĂ** - Laura a gasit un cățeluș în curtea ei. Cum crezi că se simte Laura?

6. **DEZGUSTUL** - David a gustat un aliment care nu-i place. Cum crezi că se simte David?



Secțiunea 1 din 3

Chestionar pentru Educatori

×

⋮

Acest chestionar este destinat educatorilor pentru a evalua importanța dezvoltării socio-emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj. Răspunsurile vor ajuta la elaborarea unei teze de doctorat centrate pe înțelegerea percepțiilor educatorilor și la identificarea domeniilor care necesită suport suplimentar, iar datele colectate rămân confidențiale și anonime.

Vă mulțumesc pentru cooperare!

Nume (opțional)

Textul unui răspuns scurt

Secțiunea 1 din 3

Chestionar pentru Educatori

×

⋮

Acest chestionar este destinat educatorilor pentru a evalua importanța dezvoltării socio-emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj. Răspunsurile vor ajuta la elaborarea unei teze de doctorat centrate pe înțelegerea percepțiilor educatorilor și la identificarea domeniilor care necesită suport suplimentar, iar datele colectate rămân confidențiale și anonime.

Vă mulțumesc pentru cooperare!

Nume (opțional)

Textul unui răspuns scurt

Vârsta: *

Textul unui răspuns scurt

Ani de experiență în educația preșcolară: *

Textul unui răspuns scurt

Nivelul de educație: *

Textul unui răspuns scurt

După secțiunea 1 Treci la secțiunea următoare

Nivelul de educație: *

Textul unui răspuns scurt

După secțiunea 1 Treci la secțiunea următoare

Secțiunea 2 din 3

Opinii despre Dezvoltarea Socio-Emoțională



Descriere (opțional)

1. Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul preșcolarilor cu tulburări de limbaj? *

- ☐ deloc importantă
- ☐ puțin importantă
- ☐ moderat de importantă
- ☐ foarte importantă
- ☐ extrem de importantă

2. Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

- ☐ deloc
- ☐ puțin
- ☐ moderat
- ☐ mult
- ☐ foarte mult
- ☐ extrem de mult

3. În ce măsură considerați că dezvoltarea socio-emoțională influențează comportamentul social al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

- ☐ deloc
- ☐ puțin
- ☐ moderat
- ☐ mult
- ☐ foarte mult

4. Cât de des integrați activități care promovează dezvoltarea socio-emoțională în rutina zilnică a clasei pentru preșcolari cu tulburări de limbaj?

- ☐ niciodată
- ☐ rareori
- ☐ uneori
- ☐ deseori
- ☐ întotdeauna



5. Cât de pregătit(ă) vă simțiți să sprijiniți dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

- ☐ deloc pregătit(ă)
- ☐ puțin pregătit(ă)
- ☐ moderat pregătit(ă)
- ☐ bine pregătit(ă)
- ☐ foarte pregătit(ă)
- ☐ extrem de pregătit(ă)

6. Ce resurse sau formări suplimentare considerați că v-ar ajuta să sprijiniți mai bine dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj? *

Textul unui răspuns lung

După secțiunea 2 Treci la secțiunea următoare



Secțiunea 3 din 3

Percepții și Practici



Descriere (opțional)

7. Descrieți un exemplu de activitate pe care o folosiți pentru a dezvolta abilitățile socio-emoționale ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj. *

Textul unui răspuns lung

8. Care credeți că sunt principalele beneficii ale dezvoltării socio-emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj? *

Textul unui răspuns lung

9. Ce dificultăți ați întâmpinat în promovarea dezvoltării socio-emoționale la preșcolarii cu tulburări de limbaj? *

Textul unui răspuns lung

10. Considerați că părinții sunt conștienți de importanța dezvoltării socio-emoționale pentru preșcolarii cu tulburări de limbaj? *

- ☐ deloc
- ☐ puțin
- ☐ moderat
- ☐ mult
- ☐ foarte mult

11. Cum colaborați cu părinții pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj? *

Textul unui răspuns lung



Secțiunea 1 din 3

Chestionar pentru Părinți: Importanța Dezvoltării Socio-Emoționale la Preșcolari cu Tulburări de Limbaj

B *I* U

Acest chestionar este destinat părinților pentru a evalua percepțiile și opiniile lor privind importanța dezvoltării socio-emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj. Răspunsurile vor ajuta la elaborarea unei teze de doctorat centrate pe înțelegerea nevoilor părinților și la identificarea domeniilor care necesită suport suplimentar, iar datele furnizate vor fi confidențiale și anonime!

Vă mulțumesc pentru cooperare!

Nume (opțional):

Textul unui răspuns scurt

Vârsta: *

Textul unui răspuns scurt

Vârsta copilului/copiiiilor: *

Textul unui răspuns scurt

Nivelul de educație: *

- ☐ Creșă
- ☐ Grădiniță
- ☐ Ciclul primar
- ☐ Ciclul gimnazial
- ☐ Ciclul liceal

După secțiunea 1 Treci la secțiunea următoare

Secțiunea 2 din 3

Opinii despre Dezvoltarea Socio-Emoțională



Descriere (opțional)



1. Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul copilului dvs. cu tulburări de limbaj? *

- ☐ deloc importantă
- ☐ puțin importantă
- ☐ importantă
- ☐ foarte importantă
- ☐ extrem de importantă

2. Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al copilului dvs. cu tulburări de limbaj? *

- ☐ deloc
- ☐ puțin
- ☐ moderat
- ☐ mult
- ☐ foarte mult

3. În ce măsură considerați că dezvoltarea socio-emoțională influențează comportamentul social al copilului dvs. cu tulburări de limbaj? *

- ☐ deloc
- ☐ puțin
- ☐ moderat
- ☐ mult
- ☐ foarte mult

4. Cât de des discutați cu copilul dvs. despre emoțiile sale și cum să le gestioneze? *

- ☐ niciodată
- ☐ rareori
- ☐ uneori
- ☐ deseori
- ☐ întotdeauna

5. Cât de pregătit(ă) vă simțiți să sprijiniți dezvoltarea socio-emoțională a copilului dvs. cu tulburări de limbaj? *

- ☐ deloc pregătit(ă)
- ☐ puțin pregătit(ă)
- ☐ moderat pregătit(ă)
- ☐ foarte pregătit(ă)
- ☐ extrem de pregătit(ă)

6. Ce resurse sau informații suplimentare considerați că v-ar ajuta să sprijiniți mai bine dezvoltarea socio-emoțională a copilului dvs. cu tulburări de limbaj? *

Textul unui răspuns lung

7. Descrieți un exemplu de activitate pe care o desfășurați acasă pentru a dezvolta abilitățile socio-emoționale ale copilului dvs. cu tulburări de limbaj. *

Textul unui răspuns lung

8. Care credeți că sunt principalele beneficii ale dezvoltării socio-emoționale la copilul dvs. cu tulburări de limbaj? *

Textul unui răspuns lung

9. Ce dificultăți ați întâmpinat în promovarea dezvoltării socio-emoționale la copilul dvs. cu tulburări de limbaj? *

Textul unui răspuns lung

10. Considerați că educatorii din grădinița copilului dvs. acordă suficientă atenție dezvoltării socio-emoționale? *

- ☐ deloc
- ☐ puțin
- ☐ moderat
- ☐ mult
- ☐ foarte de mult

11. Cum colaborați cu educatorii pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a copilului dvs. cu tulburări de limbaj? *

Textul unui răspuns lung

Tabelul A11.1. Subscala- înțelegerea emoțiilor părinți

	COMPETENȚE EMOTIIONALE	CÂT DE FRECVENT?				
		1	2	3	4	5
1.	Spune despre el/ea că se simte bucuros/bucuroasă, furios/furioasă, trist/ă sau că îi este teamă.	1	2	3	4	5
2.	Își dă seama când ceilalți se simt bucuroși, furioși, triști sau că le este teamă.	1	2	3	4	5
3.	Manifestă emoții potrivite contextului (de ex. nu râde când nu este cazul).	1	2	3	4	5
4.	Înțelege când se glumește cu el/ea.	1	2	3	4	5
5.	Observă expresiile emoționale ale persoanelor din familie și reacționează corespunzător.	1	2	3	4	5

Tabelul A11.2. Subscala - înțelegerea emoțiilor educatori

1.	Este capabil/ă să denumească emoțiile complexe (suprindere, dezgust, rușine).	1	2	3	4	5
2.	Spune despre el/ea că se simte bucuros/bucuroasă, furios/furioasă, trist/ă sau că îi este teamă.	1	2	3	4	5
3.	Își dă seama că ceilalți că se simt bucuroși, furioși, triști sau că le este teamă.	1	2	3	4	5
4.	Manifestă emoții potrivite contextului (de ex. nu râde când nu este cazul).	1	2	3	4	5
5.	Observă emoțiile celorlalți și reacționează corespunzător.	1	2	3	4	5
6.	Înțelege când se glumește cu el/ea.	1	2	3	4	5

Tabelul A12.1 Subscala – exprimarea emoțiilor părinți

6.	Când este certat/ă sau lăudat/ă de dumneavoastră exprimă facial și prin gesturi, emoția adecvată situației.	1	2	3	4	5
7.	Imită prin mimică și gesturi personaje din povești, desene animate.	1	2	3	4	5
8.	Se bucură atunci când primește un cadou.	1	2	3	4	5
9.	Este trist/ă când cuiva din familie i se întâmplă ceva neplăcut.	1	2	3	4	5

Tabelul A 12.2. Subscala – exprimarea emoțiilor educatori

7.	Când este certat/ă sau lăudat/ă de dumneavoastră exprimă facial și prin gesturi, emoția adecvată situației.	1	2	3	4	5
8.	Imită prin mimică și gesturi personaje din povești.	1	2	3	4	5
9.	Își încurajează verbal colegii.	1	2	3	4	5
10.	Își adaptează mimica, în funcție de conținutul emoțional al mesajului.	1	2	3	4	5

Tabelul A 13.1. Subscala – autoreglarea emoțională părinți

11.	Se joacă cu altceva atunci când nu are acces la jucăria sau obiectul dorit.	1	2	3	4	5
12.	Își așteaptă rândul în situații de joc, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
13.	Are răbdare până când i se oferă atenție sau o recompensă.	1	2	3	4	5
14.	Își menține calmul atunci când nu se descurcă singur/ă.	1	2	3	4	5
15.	Se liniștește ușor după ce s-a supărat.	1	2	3	4	5
16.	Are răbdare dacă i se spune că va urma emisiunea sau desenul animat preferat.	1	2	3	4	5

Tabelul A 13.2. Subscala – autoreglarea emoțională educatori

11.	Vă cere ajutorul atunci când nu se simte bine (de ex. este trist/ă, furios/furioasă, înfricoșat/ă etc.).	1	2	3	4	5
12.	Se joacă cu altceva atunci când nu are acces la jucăria sau obiectul dorit.	1	2	3	4	5
13.	Își așteaptă rândul în situații de joc, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
14.	Are răbdare până când i se oferă atenție sau o recompensă.	1	2	3	4	5
15.	Își menține calmul atunci când nu se descurcă singur/ă.	1	2	3	4	5
16.	Perseverează în activitate, chiar dacă sarcina este dificilă.	1	2	3	4	5
17.	Reacționează adecvat atunci când este provocat/ă sau agresat/ă de către colegi.	1	2	3	4	5
18.	Se liniștește ușor după ce s-a supărat.	1	2	3	4	5

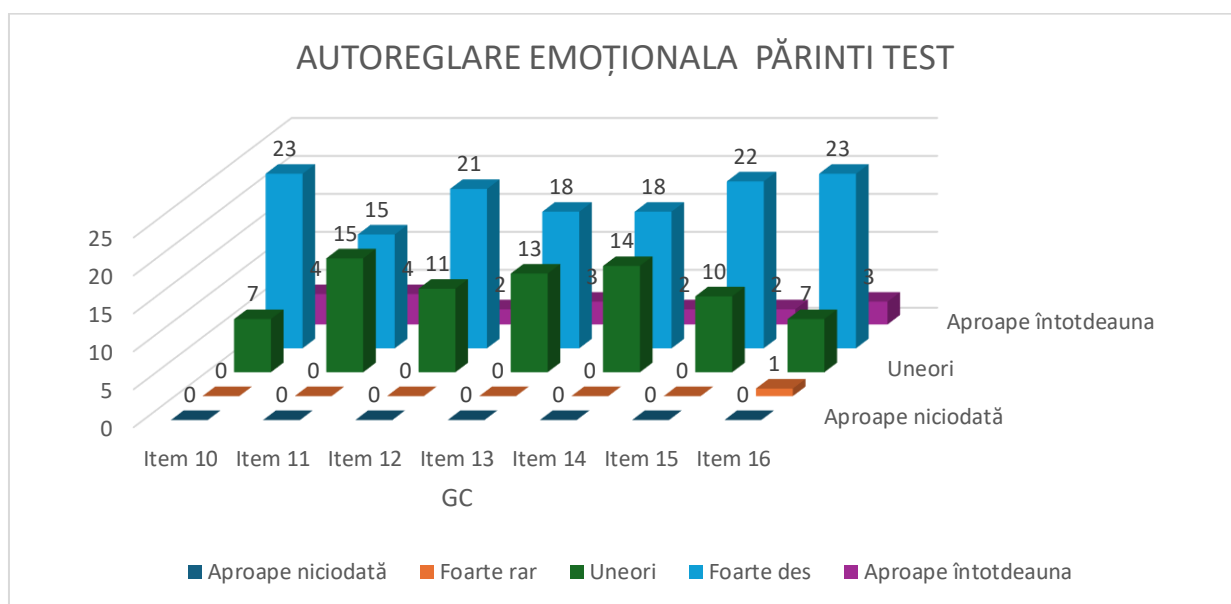


Figura 14.1. Rezultate subscală autoreglarea emoțională GC-P, test

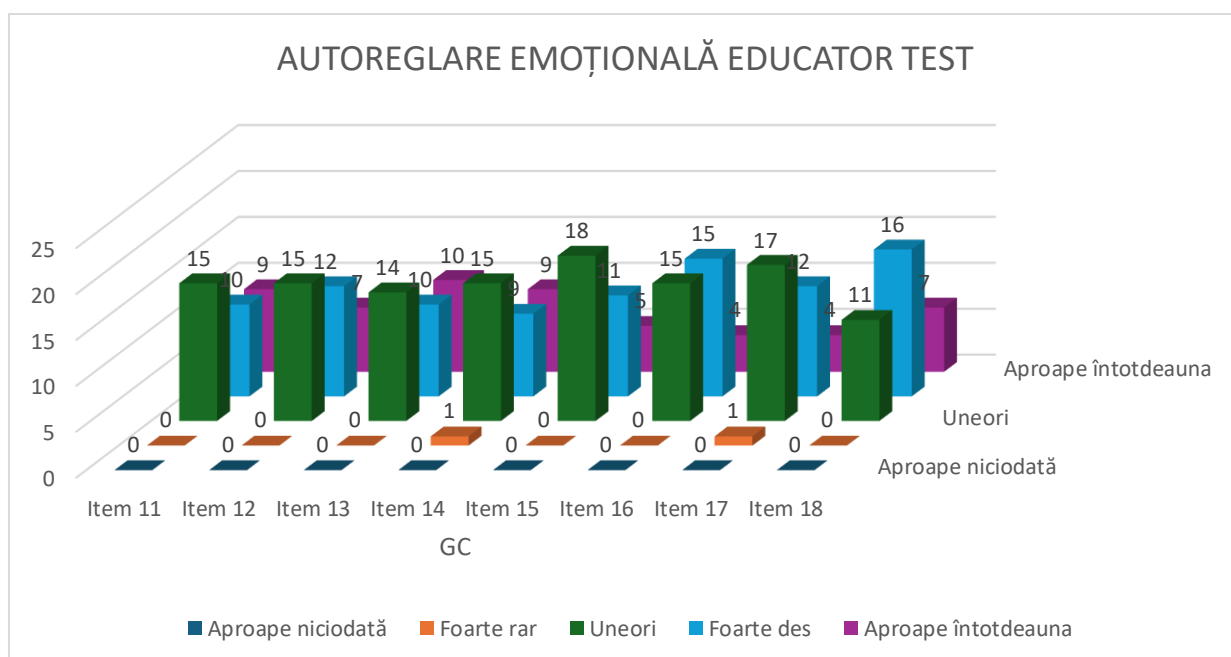


Figura 14.2. Rezultate subscală autoreglarea emoțională GC-E, test

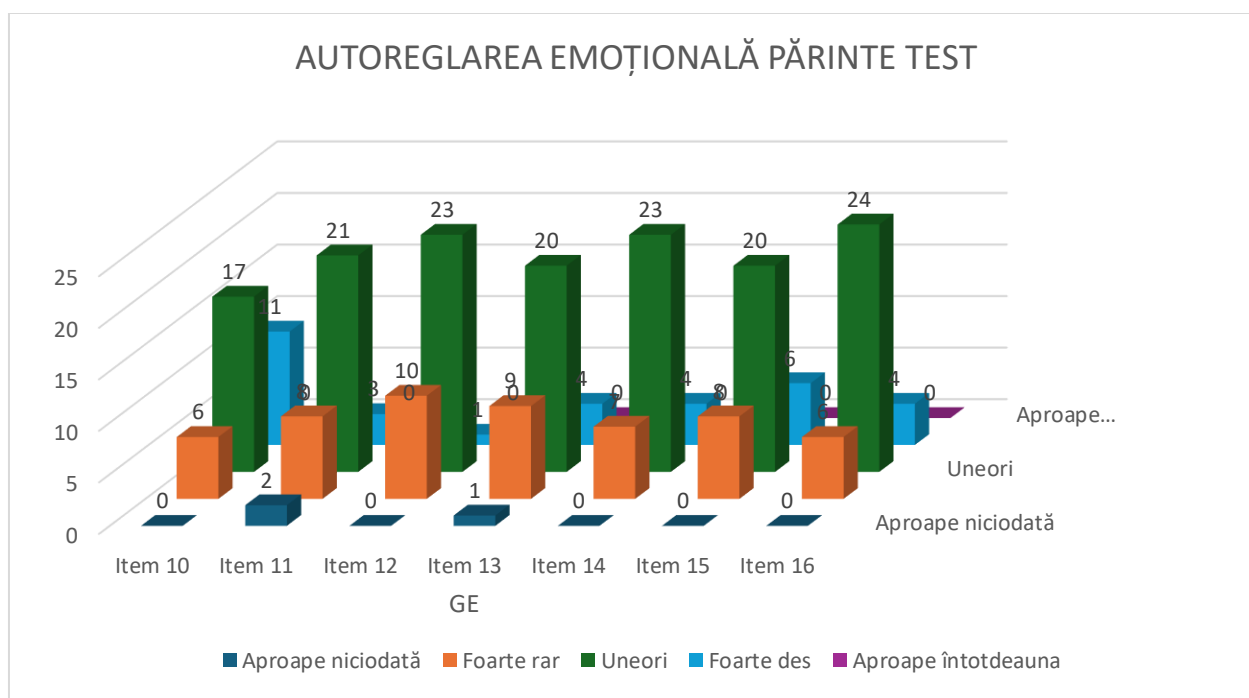


Figura 14.3. Rezultate subscală autoreglarea emoțională GE-P, test

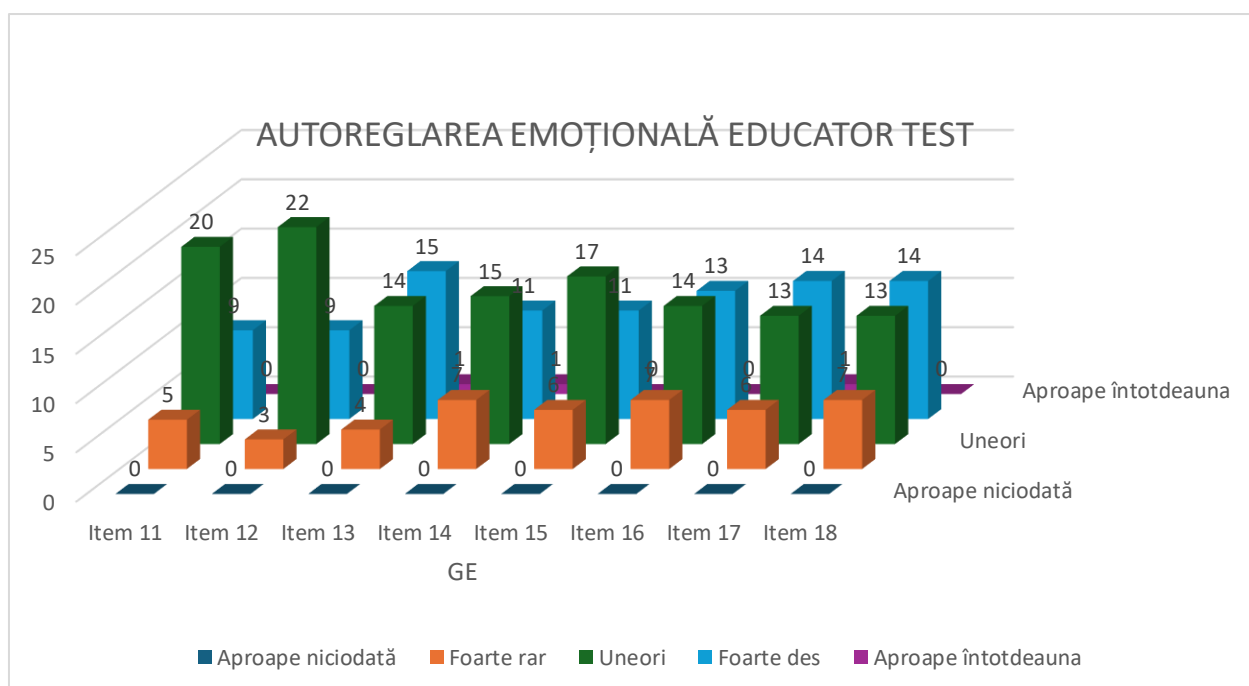


Figura 14.4. Rezultate subscală autoreglarea emoțională GE-E, test

Tabelul A 15.1. Subscala respectarea regulilor-părinți

1.	Răspunde adecvat la solicitările dumneavoastră.	1	2	3	4	5
2.	Strânge jucăriile la finalul jocului, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
3.	Respectă regulile și instrucțiunile pe care i le dați.	1	2	3	4	5
4.	Înțelege consecințele nerespectării regulilor.	1	2	3	4	5
5.	Acceptă cu ușurință schimbarea regulilor de joc.	1	2	3	4	5
6.	Întrerupe o activitate atunci când i se spune.	1	2	3	4	5
7.	Se ferește de situațiile despre care îi spuneți că sunt periculoase.	1	2	3	4	5

Tabelul. A 15.2. Subscala respectarea regulilor- educatori

1.	Acceptă cu ușurință schimbarea regulilor.	1	2	3	4	5
2.	Se conformează regulilor de joc.	1	2	3	4	5
3.	Întrerupe o activitate atunci când i se spune.	1	2	3	4	5
4.	Răspunde adecvat la solicitările dumneavoastră.	1	2	3	4	5
5.	Strânge jucăriile la finalul jocului, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
6.	Înțelege consecințele nerespectării regulilor.	1	2	3	4	5
7.	Respectă regulile și instrucțiunile pe care i le dați.	1	2	3	4	5

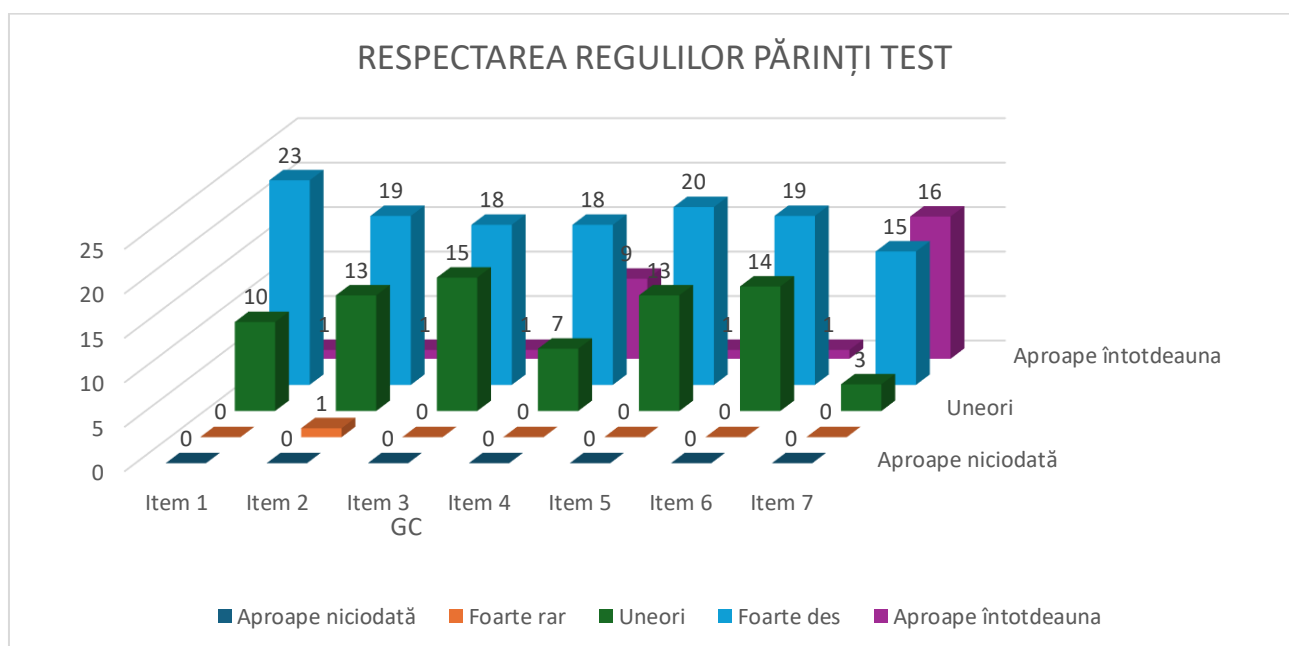


Figura A16.1. Rezultatele subscalei respectarea regulilor GC-P, test

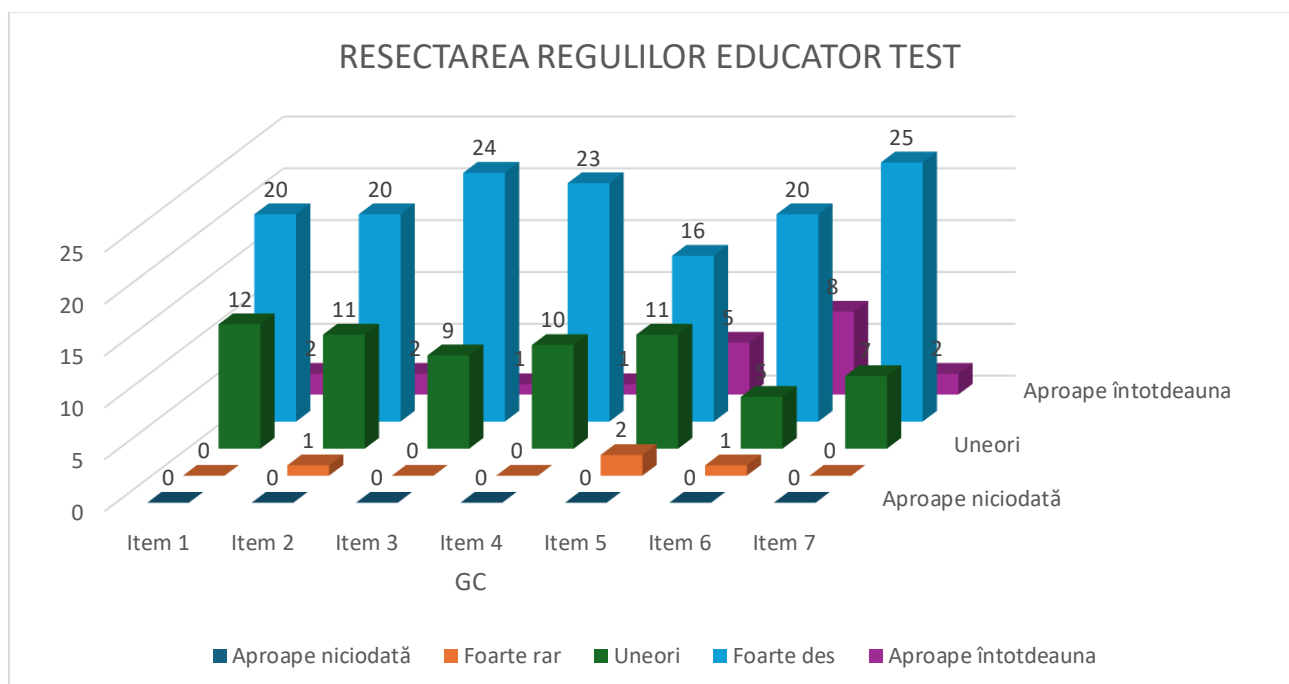


Figura A16.2. Rezultatele subscalei respectarea regulilor GC-E, test

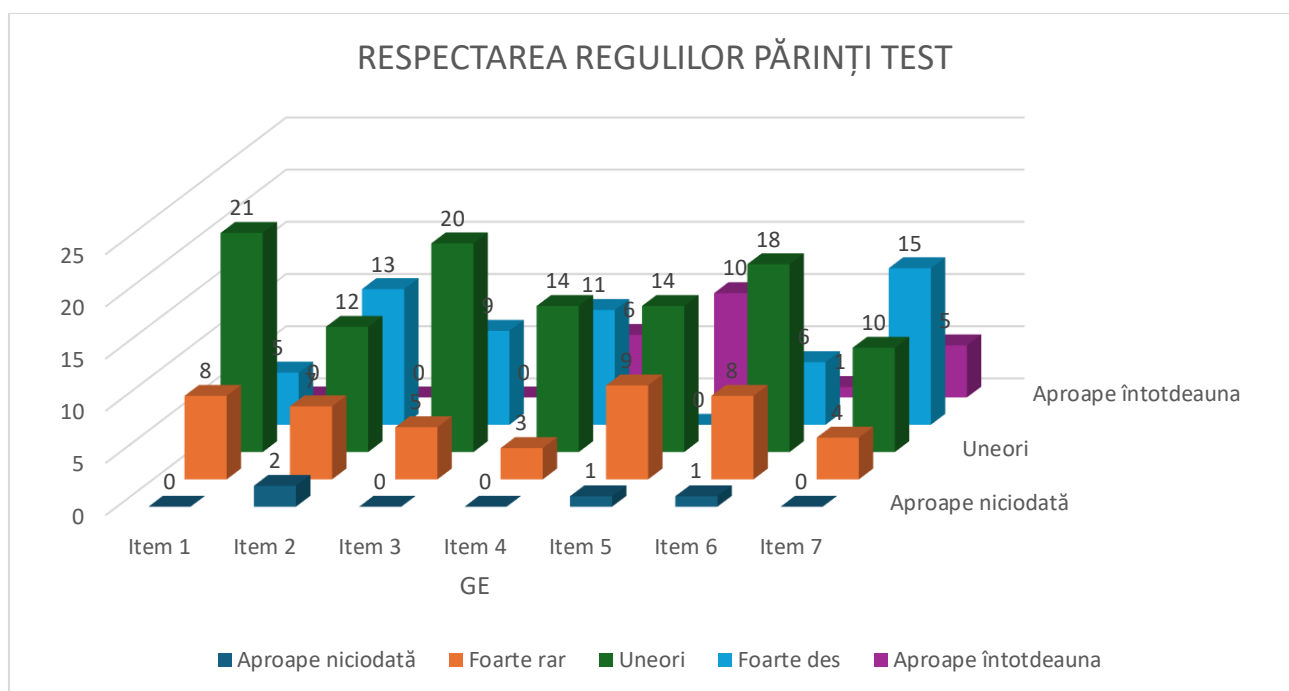


Figura A16.3. Rezultatele subscalei respectarea regulilor GE-P, test

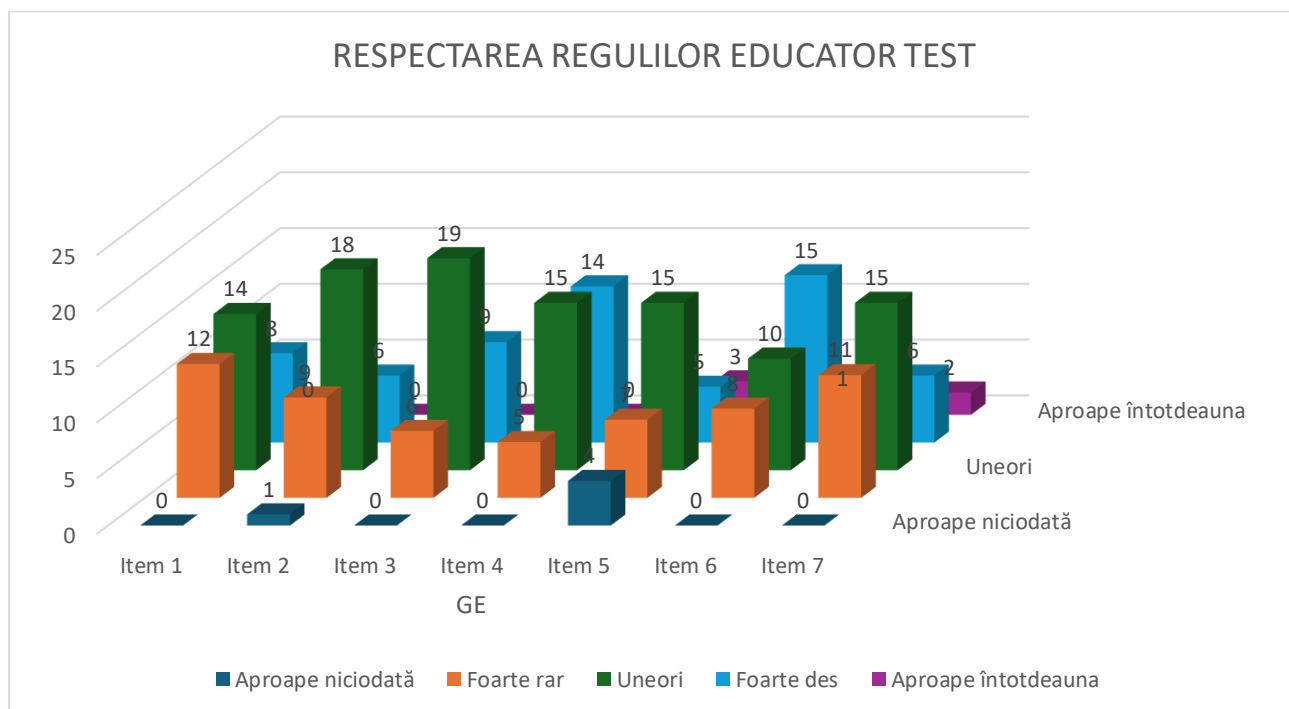


Figura A16.4. Rezultatele subscalei respectarea regulilor GE-E, test

Tabelul. A 17.1. Subscala interacțiune socială părinte

8.	Cooperează cu ceilalți copii în joc.	1	2	3	4	5
9.	În joc își imaginează că este altcineva (joacă un rol)	1	2	3	4	5
10.	Acasă, povestește despre colegii de la grădiniță.	1	2	3	4	5
11.	Găsește cu ajutor minim din partea dumneavoastră soluții potrivite pentru a rezolva conflictele cu alți copii.	1	2	3	4	5
12.	Invită alți copii să se joace împreună.	1	2	3	4	5
13.	Identifică corect sexul altor copii sau al adulților					
14.	Propune celorlalți copii jocuri noi.	1	2	3	4	5

Tabelul. A 17.2. Subscala interacțiune socială educator

8.	Se joacă în grupuri mari cu mai mult de 3 copii.	1	2	3	4	5
9.	Cooperează cu ceilalți când se joacă.	1	2	3	4	5
10.	În joc își imaginează că este altcineva (joacă un rol)	1	2	3	4	5
11.	Participă în activități de grup timp de minim 15 minute	1	2	3	4	5
12.	Imită prin joc acțiunile dumneavoastră.	1	2	3	4	5
13.	Invită alți copii să se joace împreună.	1	2	3	4	5
14.	Identifică corect sexul altor copii sau al adulților.	1	2	3	4	5
15.	În joc atribuie roluri celorlalți copii.	1	2	3	4	5
16.	Se alătură celorlalți fără să întrerupă jocul.	1	2	3	4	5
17.	Găsește un ajutor minim din partea dumneavoastră, soluții la conflictele cu colegii.	1	2	3	4	5

Tabelul A 18.1. Subscala comportament prosocial părinte

15.	Are grijă de jucăriile celorlalți.	1	2	3	4	5
16.	Oferă ajutor spontan unui alt copil.	1	2	3	4	5
17.	Face schimb de obiecte sau jucării cu ceilalți copii, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
18.	Își împarte jucăriile cu ceilalți copii, fără să i se spună	1	2	3	4	5
19.	Își cere iertare pentru comportamentele greșite, dacă i se spune.	1	2	3	4	5
20.	Face complimente altor copii.	1	2	3	4	5
21.	Îi ascultă pe ceilalți.	1	2	3	4	5
22.	Vă ajută cu diverse activități din casă.	1	2	3	4	5

A 18.2. Subscala comportament prosocial educator

18.	Are grijă de jucăriile celorlalți.	1	2	3	4	5
19.	Oferă spontan ajutor unui coleg.	1	2	3	4	5
20.	Face schimb de obiecte sau jucării cu ceilalți copii, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
21.	Vă ajută cu diverse sarcini de la grupă (împărțirea rechizitelor, împărțirea gustărilor), fără să i se spună.	1	2	3	4	5
22.	Își împarte jucăriile cu ceilalți copii, fără să i se spună.	1	2	3	4	5
23.	Își cere iertare pentru comportamentele greșite, dacă i se spune.	1	2	3	4	5
24.	Ascultă ce spun ceilalți colegi.	1	2	3	4	5

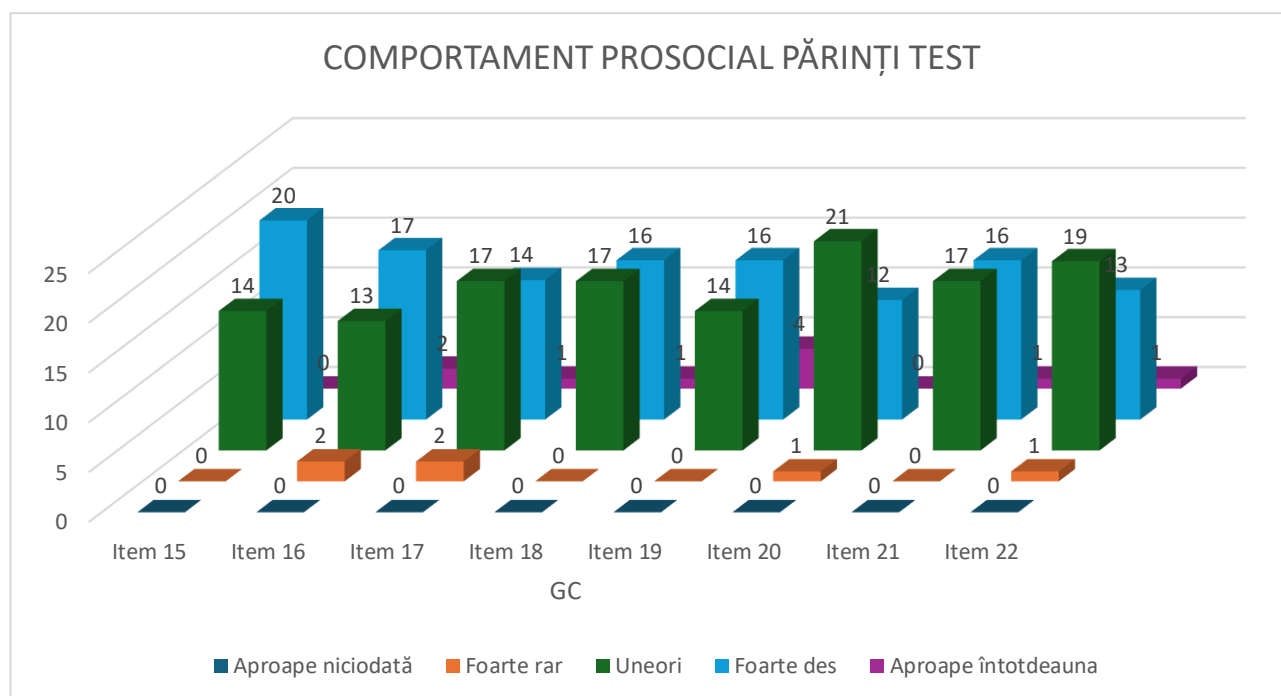


Figura A19.1. Rezultate subscala comportament prosocial GC-P, test

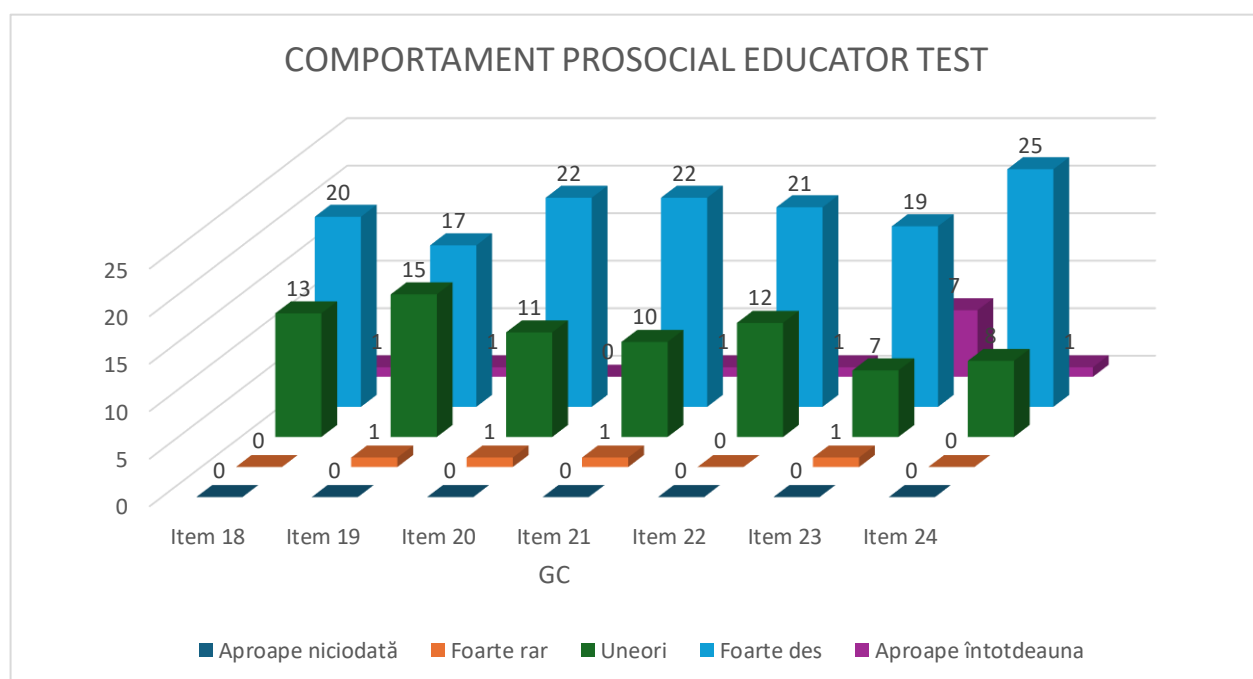


Figura A19.2. Subscala comportament prosocial GC-E

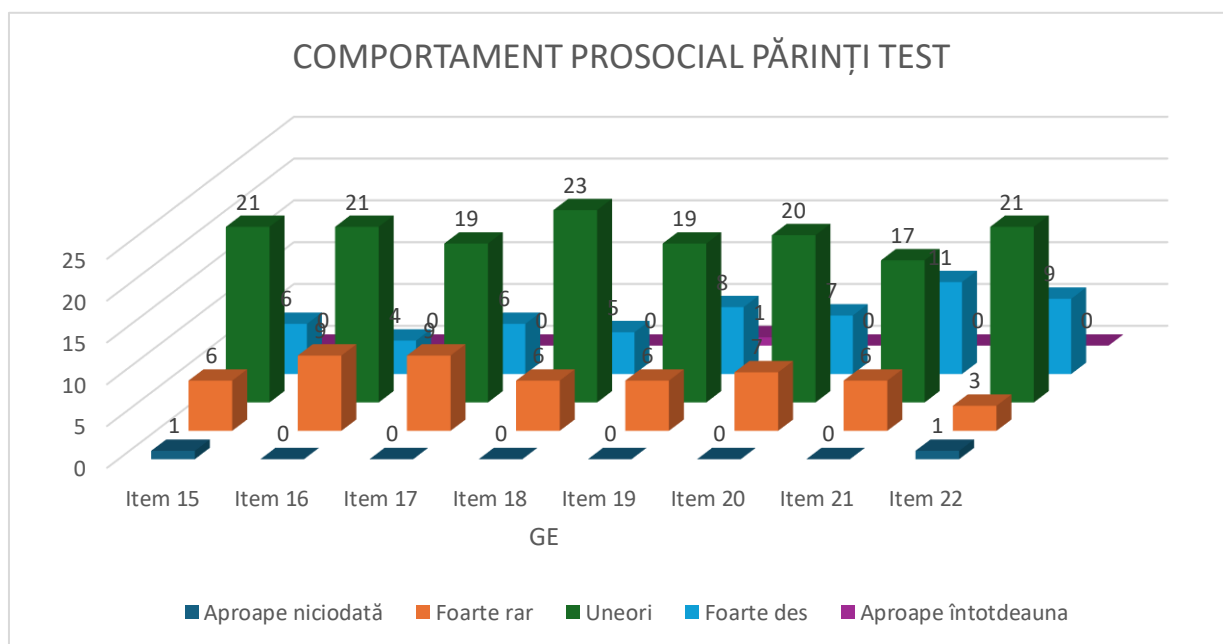


Figura A19.3.Subscala comportament prosocial GE-P

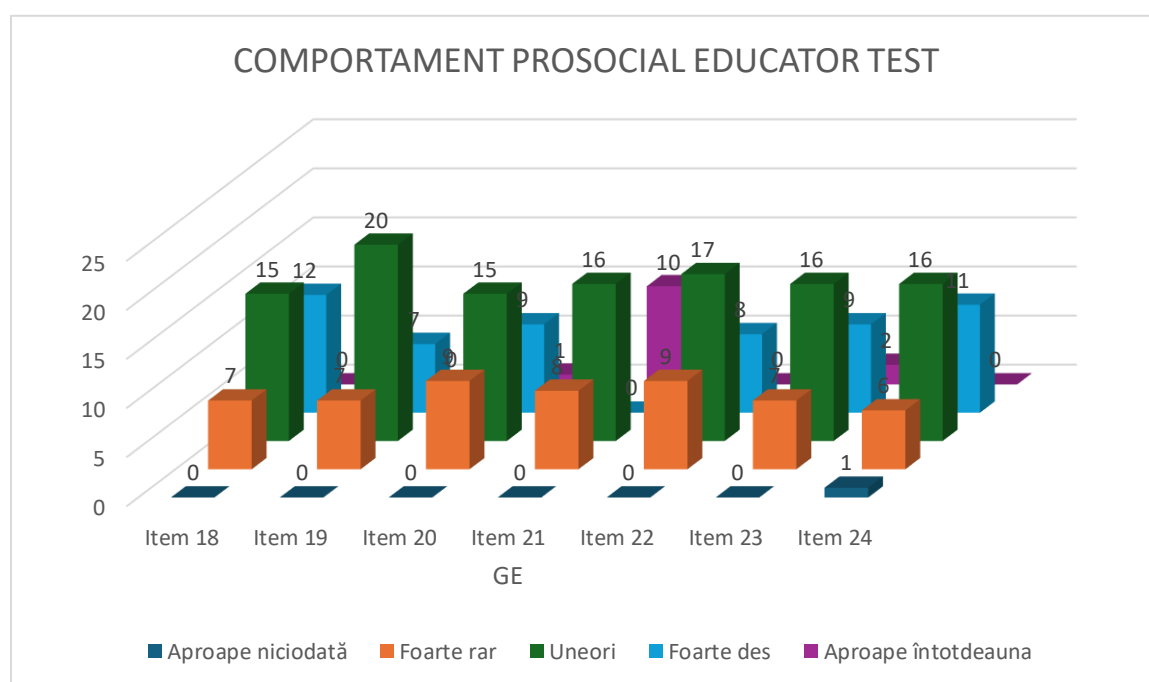


Figura A19.4. Subscala comportament prosocial GE-E

Chestionar pentru cadre didactice – rezultate

Acest chestionar a fost completat de către 100 de cadre didactice

Statistics		
VARSTA_CADRU_DIDACTIC		
N	Valid	100
	Missing	0
Mean		39.05
Median		40.00
Std. Deviation		11.192
Variance		125.260
Minimum		19
Maximum		64
Sum		3905

Statistics		
EXPERIENTA_CADRU_DIDACTIC		
N	Valid	99
	Missing	1
Mean		14.15
Median		11.00
Std. Deviation		11.319
Variance		128.130
Minimum		1
Maximum		44
Sum		1401

Întrebarea 1: Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul preșcolarilor cu tulburări de limbaj?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MULT	41	41.0	41.0	41.0
	FOARTE MULT	59	59.0	59.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Întrebarea 2: Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MODERAT	3	3.0	3.0	3.0
	MULT	7	7.0	7.0	10.0
	FOARTE MULT	61	61.0	61.0	71.0
	EXTREM DE MULT	29	29.0	29.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Întrebarea 3: În ce măsură considerați că dezvoltarea socio-emoțională influențează comportamentul social al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

În ce măsură considerați că dezvoltarea socio-emoțională influențează comportamentul social al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MODERAT PREGATIT(A)	2	2.0	2.0	2.0
	FOARTE PREGATIT(A)	37	37.0	37.0	39.0
	EXTREM DE PREGATIT(A)	61	61.0	61.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Întrebarea 4: Cât de des integrați activități care promovează dezvoltarea socio-emoțională în rutina zilnică a clasei pentru preșcolarii cu tulburări de limbaj?

Cât de des integrați activități care promovează dezvoltarea socio-emoțională în rutina zilnică a clasei pentru preșcolarii cu tulburări de limbaj?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MODERAT	10	10.0	10.0	10.0
	MULT	90	90.0	90.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Întrebarea 5: Cât de pregătit(ă) vă simțiți să sprijiniți dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Cât de pregătit(ă) vă simțiți să sprijiniți dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PUTIN PREGATIT(A)	7	7.0	7.0	7.0
	MODERAT PREGATIT(A)	28	28.0	28.0	35.0
	BINE PREGATIT(A)	41	41.0	41.0	76.0
	FOARTE PREGATIT(A)	16	16.0	16.0	92.0
	EXTREM DE PREGATIT(A)	8	8.0	8.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Întrebarea 6: Ce resurse sau formări suplimentare considerați că v-ar ajuta să sprijiniți mai bine dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Cursuri de formare – menționate de foarte multe ori, atât în formă generală, cât și în contexte mai specifice.

Cursuri de logopedie – subliniate ca fiind esențiale pentru sprijinirea copiilor cu tulburări de limbaj.

Cursuri de perfecționare – pentru dezvoltarea socio-emoțională sau pentru intervenții practice.

Exemple de bune practici și ateliere – menționate în asociere cu schimburi de experiență și colaborări cu specialiști.

Materiale didactice și resurse educaționale – cărți, jocuri didactice, filmulețe educative.

Întrebarea 7: Descrieți un exemplu de activitate pe care o folosiți pentru a dezvolta abilitățile socio-emoționale ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Jocuri de rol - menționate frecvent, ajută copiii să imite și să învețe comportamente sociale.

Activități bazate pe recunoașterea și exprimarea emoțiilor:

Jocuri didactice, cum ar fi „Recunoaște emoția” sau folosirea cartonașelor/imagini cu expresii faciale.

Cutia emoțiilor – asocierea emoțiilor cu culori, povești sau exemple din viața de zi cu zi.

„Floarea emoțiilor” sau „Harta emoțiilor” – metode creative pentru explorarea emoțiilor.

Salutul și întâlnirea de dimineață – integrarea discuțiilor despre emoții în rutina zilnică.

Povești terapeutice sau dramatizări – povestirile sunt utilizate pentru a ilustra și încuraja emoțiile pozitive.

Jocuri creative și senzoriale – ajută la dezvoltarea empatiei și a interacțiunilor sociale.
 Activități artistice – desenarea emoțiilor sau lucrări cu tematică emoțională.
 Jocuri interactive în echipă sau perechi – favorizează colaborarea și integrarea.
 Jocuri cu cuburi sau microfonul buclucăș – pentru exprimarea emoțiilor într-un mod ludic.
 Exerciții de dicție și limbaj – sprijin în dezvoltarea limbajului receptiv și expresiv.

Întrebarea 8: Care credeți că sunt principalele beneficii ale dezvoltării socio-emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj?

Creșterea stimei de sine – Copiii învață să aibă încredere în ei și să se simtă valoroși, ceea ce le facilitează integrarea în colectiv.
Îmbunătățirea abilităților de comunicare – Deși au dificultăți de exprimare verbală, dezvoltarea socio-emoțională le permite să folosească alte forme de comunicare, cum ar fi gesturile și mimica, pentru a transmite emoții și nevoi.
Gestionarea emoțiilor – Copiii învață să își recunoască și să își controleze emoțiile, ceea ce reduce anxietatea și frustrarea și contribuie la comportamente mai puțin problematice.
Integrarea în colectiv – Prin dezvoltarea competențelor socio-emoționale, copiii se simt acceptați și încurajați să interacționeze cu ceilalți, facilitând integrarea în grupurile de prieteni și în mediul școlar.
Dezvoltarea empatiei și relațiilor interpersonale – Copiii învață să fie mai sensibili la nevoile celorlalți și să colaboreze mai bine cu colegii.
Reducerea comportamentelor dezadaptative – Prin dezvoltarea unor abilități adecvate de autoreglare și comunicare, se pot preveni comportamentele problematice.
Creșterea încrederii în forțele proprii și adaptarea la noi medii – Acest lucru le permite să facă față mai bine provocărilor și să fie mai deschiși la noi experiențe.
Succesul școlar și integrarea socială – Abilitățile socio-emoționale contribuie la o adaptare mai ușoară în educație și la îmbunătățirea relațiilor cu colegii și cadrele didactice.

Întrebarea 9: Ce dificultăți ați întâmpinat în promovarea dezvoltării socio-emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj?

Reticența și refuzul: Atât din partea părinților, care nu acceptă sau nu sunt conștienți de importanța intervenției, cât și din partea copiilor care pot manifesta refuz, timiditate sau comportamente de evitare.
Probleme de comunicare: Dificultăți în exprimarea emoțiilor și a gândurilor, iar unii copii nu pot să-și exprime sentimentele verbal, ceea ce contribuie la frustrare și comportamente provocatoare.
Lipsa implicării părinților: Părinții care nu acceptă tulburarea, nu colaborează sau nu participă activ în procesul de dezvoltare socio-emoțională sunt o barieră majoră.
Resurse limitate: Probleme de acces la resurse adecvate, cum ar fi personal specializat, materiale educaționale și suport pentru cadrele didactice.
Timp și suport insuficient: Lipsa timpului pentru desfășurarea activităților de dezvoltare socio-emoțională și numărul prea mare de copii care necesită atenție.
Anxietatea și timiditatea: Frica de a vorbi în public, anxietatea, introversiunea și izolarea socială sunt probleme comune.
Comportamente provocatoare și neadaptare: Comportamente de opoziție, frustrare și dificultăți de integrare în grupuri pot afecta progresul dezvoltării.
Probleme legate de înțelegerea limbajului emoțional: Copiii cu tulburări de limbaj pot avea dificultăți în a recunoaște și a înțelege emoțiile, ceea ce poate duce la comportamente problematice.
Stigmatizare și marginalizare: Copiii pot simți că sunt diferiți și se pot retrage din activități din cauza stigmatizării.
Dificultăți de adaptare: Adaptarea la grupuri noi și gestionarea relațiilor interpersonale pot fi mai complicate pentru acești copii.
 Aceste dificultăți necesită abordări personalizate și colaborare strânsă între specialiști, părinți și comunitate pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Întrebarea 10: Considerați că părinții sunt conștienți de importanța dezvoltării socio-emoționale pentru preșcolari cu tulburări de limbaj?

Considerați că părinții sunt conștienți de importanța dezvoltării socio-emoționale pentru preșcolarii cu tulburări de limbaj?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELOC	5	5.0	5.0	5.0
	PUTIN	29	29.0	29.0	34.0
	MODERAT	56	56.0	56.0	90.0
	MULT	7	7.0	7.0	97.0
	FOARTE MULT	3	3.0	3.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Întrebarea 11: Cum colaborați cu părinții pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor cu tulburări de limbaj?

Consilierea parentală – Mulți educatori au subliniat importanța întâlnirilor de consiliere individuale sau de grup cu părinții, pentru a le oferi informații și sugestii despre cum să sprijine dezvoltarea socio-emoțională a copilului.

Comunicarea constantă și deschisă – O altă metodă comună este menținerea unei comunicări regulate, prin întâlniri, mesaje și apeluri telefonice, pentru a informa părinții despre progresul și dificultățile copilului.

Includerea părinților în activități – Mulți educatori au subliniat importanța implicării părinților în activitățile desfășurate în grădiniță și în activitățile extracurriculare, pentru ca aceștia să observe și să aplice metodele educaționale și acasă.

Sugestii de activități și materiale educative – S-au menționat activități specifice, jocuri de rol, lecturi și exerciții pe care părinții le pot desfășura acasă pentru a sprijini dezvoltarea limbajului și a abilităților socio-emoționale ale copilului.

Orientarea către specialiști – În cazul în care este necesar, educatoarele sugerează părinților să colaboreze cu logopezi și alți specialiști pentru a susține dezvoltarea limbajului și a abilităților socio-emoționale.

Feedback constructiv – Părinții sunt informați și sprijiniți prin feedback regulat privind comportamentele și progresul copilului, astfel încât să își poată adapta strategia de sprijin.

Activități educative și resurse – Oferirea de resurse și recomandarea de activități care pot fi realizate acasă pentru a întări învățarea și dezvoltarea socio-emoțională a copiilor.

Statistici descriptive pentru întrebările adresate cadrelor didactice

	N	min	max	M	m
VARSTA CADRU DIDACTIC	100	19	64	39,05	1,119
EXPERIENTA CADRU DIDACTIC	100	1	44	14,02	1,134

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
INTREBAREA 1 Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul preșcolarilor cu tulburări de limbaj?	4 mult	41	41,0	41,0	41,0
	5 f mult	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
INTREBAREA 2 Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al preșcolarilor cu tulburări de limbaj?	3	3	3,0	3,0	3,0
	4	7	7,0	7,0	10,0
	5	61	61,0	61,0	71,0
	6	29	29,0	29,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.3	3	2	2,0	2,0	2,0
	4	37	37,0	37,0	39,0
	5	61	61,0	61,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.CD4	3	10	10,0	10,0	10,0
	4	90	90,0	90,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.CD5	2	7	7,0	7,0	7,0

	3	28	28,0	28,0	35,0
	4	41	41,0	41,0	76,0
	5	16	16,0	16,0	92,0
	6	8	8,0	8,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Resurse si formari suplimentare care ar ajuta

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
Resurse si formari suplimentare care ar ajuta	1	69	69,0	69,0	69,0
	2	11	11,0	11,0	80,0
	3	3	3,0	3,0	83,0
	4	10	10,0	10,0	93,0
	5	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Activitati folosite

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
Activitati folosite	1	48	48,0	48,0	48,0
	2	6	6,0	6,0	54,0
	3	11	11,0	11,0	65,0
	4	2	2,0	2,0	67,0
	5	33	33,0	33,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Principalele bbeneficii

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
Principalele bbeneficii	1	30	30,0	30,0	30,0
	2	23	23,0	23,0	53,0
	3	24	24,0	24,0	77,0
	4	5	5,0	5,0	82,0
	5	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Dificultati

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
Dificultati	0	8	8,0	8,0	8,0

	1	18	18,0	18,0	26,0
	2	22	22,0	22,0	48,0
	3	41	41,0	41,0	89,0
	4	10	10,0	10,0	99,0
	5	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

INTREBAREA.CD10

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.CD10	1	5	5,0	5,0	5,0
	2	29	29,0	29,0	34,0
	3	56	56,0	56,0	90,0
	4	7	7,0	7,0	97,0
	5	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Colaborarea cu parintii

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
Colaborarea cu parintii	1	47	47,0	47,0	47,0
	2	31	31,0	31,0	78,0
	3	7	7,0	7,0	85,0
	4	4	4,0	4,0	89,0
	5	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Staj_CD_gr

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
Staj_CD_gr	<=1 an	10	10,0	10,0	10,0
	2--5 ani	21	21,0	21,0	31,0
	6--10 ani	15	15,0	15,0	46,0
	11--15 ani	14	14,0	14,0	60,0
	16--25 ani	22	22,0	22,0	82,0
	>25 ani	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Staj_CD2_gr

		Frecventa	%	% valid	% cumulativ
Staj_CD2_gr	1--5 ani	31	31,0	31,0	31,0
	6--10 ani	15	15,0	15,0	46,0

11--15 ani	14	14,0	14,0	60,0
16--25 ani	22	22,0	22,0	82,0
>25 ani	18	18,0	18,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Rezultate chestionar părinți

Pentru chestionarul distribuit părinților avem 236 de participanți care au completat.

		VARSTA_PARI NTE	VARSTA_COPI L
N	Valid	236	236
	Missing	0	0
Mean		34.30	4.08
Std. Error of Mean		.328	.065
Median		35.00	4.00
Minimum		20	2
Maximum		49	6
Sum		8094	963

Întrebarea 1: Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul copilului dumneavoastră cu tulburări de limbaj?

Cât de importantă considerați că este dezvoltarea socio-emoțională în cazul copilului dumneavoastră cu tulburări de limbaj?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	IMPORTANTĂ	22	9.3	9.3	9.3
	FOARTE IMPORTANTĂ	68	28.8	28.8	38.1
	EXTREM DE IMPORTANTĂ	146	61.9	61.9	100.0
	Total	236	100.0	100.0	

Întrebarea 2: Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al copilului dumneavoastră?

Credeți că dezvoltarea socio-emoțională influențează succesul academic al copilului dumneavoastră?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELOC	8	3.4	3.4	3.4
	PUTIN	8	3.4	3.4	6.8
	MODERAT	24	10.2	10.2	16.9
	MULT	78	33.1	33.1	50.0
	FOARTE MULT	118	50.0	50.0	100.0
	Total	236	100.0	100.0	

Întrebarea 3: În ce măsură considerați că dezvoltarea socio-emoțională influențează comportamentul social al copilului dumneavoastră?

În ce măsură considerați că dezvoltarea socio-emoțională influențează comportamentul social al copilului dumneavoastră?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELOC	6	2.5	2.5	2.5
	PUTIN	8	3.4	3.4	5.9
	MODERAT	28	11.9	11.9	17.8
	MULT	80	33.9	33.9	51.7
	FOARTE MULT	114	48.3	48.3	100.0
	Total	236	100.0	100.0	

Întrebarea 4: Cât de des vorbiți cu copilul dumneavoastră despre emoțiile sale și cum să le gestioneze?

Cât de des vorbiți cu copilul dumneavoastră despre emoțiile sale și cum să le gestioneze?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	RAREORI	4	1.7	1.7	1.7
	UNEORI	22	9.3	9.3	11.0
	DESEORI	91	38.6	38.6	49.6
	INTOTDEAUNA	119	50.4	50.4	100.0
	Total	236	100.0	100.0	

Întrebarea 5: Cât de pregătit(ă) vă simțiți să sprijiniți dezvoltarea socio-emoțională a copilului dvs. cu tulburări de limbaj?

Cât de pregătit(ă) vă simțiți să sprijiniți dezvoltarea socio-emoțională a copilului dvs. cu tulburări de limbaj?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELOC PREGATIT(A)	1	.4	.4	.4
	PUTIN PREGATIT(A)	14	5.9	5.9	6.4
	MODERAT PREGATIT(A)	73	30.9	30.9	37.3
	FOARTE PREGATIT(A)	99	41.9	41.9	79.2
	EXTREM DE PREGATIT(A)	49	20.8	20.8	100.0
	Total	236	100.0	100.0	

Întrebarea 6 : Ce resurse sau informații suplimentare considerați că v-ar ajuta să sprijiniți mai bine dezvoltarea socio-emoțională a copilului dvs. cu tulburări de limbaj?

Cărți și materiale educaționale – Multe răspunsuri au menționat importanța cărților explicative și educaționale pentru a ajuta copiii să înțeleagă și să-și exprime emoțiile.

Logopedie – Terapia logopedică și sprijinul unui logoped sunt considerate esențiale pentru dezvoltarea limbajului.

Cursuri și workshop-uri – Participarea la cursuri specializate și la ateliere de dezvoltare a fost menționată frecvent.

Consilierea cu specialiști (psihologi și psihopedagogi) – Mulți părinți au subliniat importanța întâlnirilor cu psihologi și specialiști pentru sfaturi și ghidare.

Activități de grup și socializare – Implicarea copilului în activități colective pentru a încuraja socializarea și cooperarea.

Sprijinul educatorilor și al personalului de la grădiniță – O mai bună colaborare cu educatorii pentru a înțelege și sprijini dezvoltarea copilului.

Terapie și activități terapeutice – Terapia psihologică și alte tipuri de activități terapeutice pentru dezvoltarea socio-emoțională.

Webinarii și resurse online – Accesul la informații și materiale online la care părinții au acces rapid pentru dezvoltarea limbajului și emoțiilor.

Ședințe 1 la 1 cu specialiști – Oferirea de sesiuni individuale pentru a aborda nevoile specifice ale copilului.

Informații și ghiduri pentru părinți – Cărți și pliante explicative cu sfaturi și strategii pentru părinți.

Jocuri educative și activități interactive – Utilizarea jocurilor și activităților educative pentru dezvoltarea limbajului și a abilităților sociale. De asemenea și organizarea de activități care încurajează dezvoltarea limbajului și a emoțiilor.

Sprijinul grupurilor de părinți și întâlnirile cu alți părinți – Crearea de comunități pentru schimbul de experiențe și sprijin reciproc.

Informare continuă despre dezvoltarea limbajului – Acces la informații actualizate despre cum să sprijini dezvoltarea limbajului copilului.

Întrebarea 7: Descrieți un exemplu de activitate pe care o desfășurați acasă pentru a dezvolta abilitățile socio-emoționale ale copilului dumneavoastră.

Jocuri de rol – Activitate preferată pentru învățarea emoțiilor și dezvoltarea limbajului (inclusiv folosirea jucăriilor, păpușilor, plusurilor).

Cititul cărților – Despre emoții, povești, teme educative, urmat de discuții.

Activități educative – Jocuri, fișe, cartonașe ilustrative pentru dezvoltarea limbajului și recunoașterea emoțiilor.

Comunicarea deschisă – Discuții zilnice despre emoții, gânduri și trăiri.

Cântat și repetarea de sunete – Poezii, cântece, silabe, cuvinte, pentru exersarea pronunției.

Colorat și desenat – Activități creative care integrează verbalizarea.

Puzzle-uri și jocuri interactive – Dezvoltarea gândirii logice și sociale.

Joaca împreună – Activități ludice în aer liber sau în casă, cu implicarea părinților.

Activități gospodărești – Însotite de verbalizare, pentru învățarea unor concepte noi.

Teatru sau mimă – Exprimarea emoțiilor și înțelegerea situațiilor sociale.

Întrebarea 8: Care credeți că sunt principalele beneficii ale dezvoltării socio-emoționale la copilul dumneavoastră?

Comunicarea

Încrederea în sine

Stima de sine

Socializarea și integrarea în colectivitate

Gestionarea emoțiilor

Dezvoltarea psihică și emoțională

Empatia

Exprimarea emoțiilor și sentimentelor

Adaptarea în societate și în grupuri

Dezvoltarea limbajului și vocabularului

Întrebarea 9 : Ce dificultăți ați întâmpinat în promovarea dezvoltării socio-emoționale șa copilul dumneavoastră?

„Nu am întâmpinat dificultăți” – Varianta aceasta apare sub diferite forme și indică lipsa de obstacole raportate. Rușinea / Timiditatea – Expresii precum „îi era rușine să socializeze” sau „este timid(ă)” sunt frecvent menționate.

Încăpățânarea copilului – Este o problemă raportată de mai mulți respondenți.

Stima de sine scăzută / Insecuritate – Apar frecvent expresii legate de dificultatea copilului de a-și exprima emoțiile sau de a avea încredere în sine.

Refuzul copilului – Fie că este vorba de refuzul de a coopera, de a repeta sau de a interacționa, aceasta este o dificultate frecvent raportată.

Probleme de exprimare / comunicare – Copiii întâmpină dificultăți în a-și exprima clar emoțiile sau nevoile.

Anxietatea / Anxietatea școlară – Este un termen des folosit pentru a descrie o stare emoțională negativă.

Crizele de furie sau plâns (tantruri) – Mai multe răspunsuri menționează crizele emoționale ca fiind o provocare.

Reticența față de persoane necunoscute – Dificultățile de socializare sunt adesea asociate cu teama de necunoscut ori la contactul cu specialiști logopezi/psihologi.

Lipsa răbdării – Atât răbdarea copilului, cât și a părinților, este frecvent menționată ca fiind o provocare.

Întrebarea 10: Considerați că educatorii din grădinița copilului dvs. acordă suficientă atenție dezvoltării socio-emoționale?

Considerați că educatorii din grădinița copilului dvs. acordă suficientă atenție dezvoltării socio-emoționale?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELOC	2	.8	.8	.8
	PUTIN	8	3.4	3.4	4.2
	MODERAT	39	16.5	16.5	20.8
	MULT	80	33.9	33.9	54.7
	FOARTE MULT	107	45.3	45.3	100.0
	Total	236	100.0	100.0	

Întrebarea 11: Cum colaborați cu educatorii pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a copilului dumneavoastră cu tulburări de limbaj?

Prin comunicare – „Comunicare”, „Prin comunicare”, „Comunicând”, „Comunicare deschisă”, „Comunicare constantă”.

Discuții periodice – „Discutăm periodic despre progresele copilului”, „Discutăm zilnic”, „Discuții la sfârșitul programului”.

Întâlniri și ședințe – „Întâlniri periodice”, „Ședințe”, „Discuții la ședințe individuale”.

Urmărirea sfaturilor educatorilor – „Ascult sfaturile”, „Încerc să urmez recomandările educatoarelor și acasă”.

Implicare în activități comune – „Participăm la activitățile organizate”, „Colaborăm prin diverse activități”.

Transmiterea feedback-ului despre copil – „Întreb cum a fost copilul la grădiniță”, „Transmit educatorilor informații despre comportamentul copilului”.

Colaborare strânsă – „Colaborare foarte bună”, „Suntem în legătură permanentă”, „Lucrăm împreună pentru a sprijini copilul”.

Probleme de colaborare – „Nu prea colaborăm”, „Comunicarea este aproape zero”.

Discuții informale zilnice – „Vorbim zilnic despre copil”, „Întreb educatoarele la sfârșitul programului”.

Evaluări și strategii comune – „Împărtășim strategii”.

Statistici descriptive pentru întrebările adresate părinților

	N	min	max	M	M
VARSTA_PARINTE	236	20	49	34,30	5,032

varsta parintelui (grupa)

		N	% valid	% cumulativ
varsta parintelui (grupa)	<25	11	4,7	4,7
	26—30	39	16,5	21,2
	31—35	89	37,7	58,9
	36—40	74	31,4	90,3
	>40	23	9,7	100,0
	Bcero	236	100,0	

VARSTA_COPII

		N	% valid	% cumulativ
VARSTA_COPII	2	5	2,1	2,1
	3	73	30,9	33,1
	4	76	32,2	65,3
	5	62	26,3	91,5
	6	20	8,5	100,0
	Bcero	236	100,0	

NIVEL_DE_EDUCATIE

		N	% valid	% cumulativ
NIVEL DE EDUCATIE	1	236	100,0	100,0

INTREBAREA.P1

		N	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.P1	3	22	9,3	9,3
	4	68	28,8	38,1
	5	146	61,9	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTREBAREA.P2

		N	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.P2	1	8	3,4	3,4
	2	8	3,4	6,8
	3	24	10,2	16,9
	4	78	33,1	50,0
	5	118	50,0	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTREBAREA.P3

		N	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.P3	1	6	2,5	2,5
	2	8	3,4	5,9
	3	28	11,9	17,8
	4	80	33,9	51,7
	5	114	48,3	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTREBAREA.P4

		N	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.P4	2	4	1,7	1,7
	3	22	9,3	11,0
	4	91	38,6	49,6
	5	119	50,4	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTREBAREA.P5

		N	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.P5	1	1	0,4	0,4
	2	14	5,9	6,4
	3	73	30,9	37,3
	4	99	41,9	79,2
	5	49	20,8	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTR_P6a Resursele sau informatii suplimentare

		N	% valid	% cumulativ
INTR_P6a Resursele sau informatii suplimentare	Copilul nu are dificultăți de limbaj	16	6,8	6,8
	Resurse complete pentru dezvoltarea limbajului	72	30,5	37,3
	Consiliere și logopedie personalizată	66	28,0	65,3
	Terapie și socializare prin joc	30	12,7	78,0
	Sprijin educațional pentru grădiniță.	30	12,7	90,7
	Întâlniri și suport pentru părinți.	22	9,3	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTR_P7a Activitățile folosite acasa

		N	% valid	% cumulativ
INTR_P7a Activitățile folosite acasa	Învățare prin joc și creativitate	154	65,3	65,3
	Dialog deschis	42	17,8	83,1
	Timp de calitate prin joacă	24	10,2	93,2
	Colaborare în treburile casnice.	5	2,1	95,3
	Expresie și creativitate prin teatru și mimă	11	4,7	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTR_P8a principalele beneficii....

		N	% valid	% cumulativ
INTR_P8a principalele beneficii...	nu avem	12	5,1	5,1
	Arta de a ne conecta prin cuvinte și gesturi	56	23,7	28,8
	Construirea unei vieți echilibrate prin auto-cunoaștere și relații interumane.	68	28,8	57,6
	Importanța socializării și adaptării pentru o viață armonioasă în comunitate.	56	23,7	81,4
	Încălătoria spre autocunoaștere și reziliență emoțională	22	9,3	90,7
	Extinderea comunicării: Cheia dezvoltării limbajului și îmbogățirea vocabularului	22	9,3	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTR_P9a dificultati in promovarea dezvoltarii

		N	% valid	% cumulativ
INTR_P9a dificultati in promovarea dezvoltarii	0	1	0,4	0,4
	1. Depășirea obstacolelor: Gestionarea cu succes a provocărilor	81	34,3	34,7
	2. Rușinea și Timiditatea: Cum să gestionezi anxietatea și anxietatea școlară	27	11,4	46,2
	Încăpățânarea și refuzul copilului	63	26,7	72,9
	Creșterea stimei de sine și depășirea insecurității	18	7,6	80,5
	Îmbunătățirea abilităților de comunicare și depășirea reticienței față de persoane necunoscute	46	19,5	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTREBAREA.P10

		N	% valid	% cumulativ
INTREBAREA.P10	1	2	0,8	0,8
	2	8	3,4	4,2
	3	39	16,5	20,8
	4	80	33,9	54,7
	5	107	45,3	100,0
	Bcero	236	100,0	

INTR_P11a colaborarea cu educatorii

		N	% valid	% cumulativ
INTR_P11a colaborarea cu educatorii	Comunicare eficientă: Întâlniri, discuții	142	60,2	60,2
	Urmărirea sfaturilor și implicarea în activități comune	18	7,6	67,8
	Evaluări și Transmiterea feedback-ului despre copil	29	12,3	80,1
	Strategii comune	23	9,7	89,8
	Lipsă de dialog	24	10,2	100,0
	Bcero	236	100,0	

Activitățile proiectate în cadrul programului formativ dedicat cadrelor didactice „Drumul spre înțelegere”

Săptămânile 1- 4: (8.01.2024- 02.02.2024) Activități de Comunicare și Ascultare

Introducerea programului și obiectivelor (Prezentarea Jocului „Telefonul fără fir al emoțiilor” pentru perfecționarea abilităților de înțelegere a emoțiilor); Exerciții de ascultare activă (simulări de scenarii și reflecție asupra propriilor experiențe de ascultare empatică); Continuarea jocurilor și exercițiilor (pentru consolidarea competențelor de comunicare verbală și nonverbală); Sesiuni de feedback și consolidarea practicilor învățate în comunicare eficientă și empatie.

Săptămânile 5-8: Activități de Gestionare a Emoțiilor (05.02.2024-08.03.2024 - săptămâna 26.02.2024-01.03.2024- vacanță)

„Colțul emoțiilor” (crearea unui cadru optim pentru autoreglarea emoțională prin organizarea spațiului educațional); Exerciții de respirație și relaxare (utilizarea de imagini pozitive și muzică de relaxare pentru creșterea concentrării); Activități de practică în valorificarea spațiului personal și educațional pentru gestionarea emoțiilor; Evaluare și reflecție (tehnici de autoreglare dezvoltate și aplicate).

Săptămânile 9-12: Activități de Construcția Relațiilor(11.03.2024-05.04.2024).

Jocuri de rol (situații emoționale pentru perfecționarea tehnicilor de rezolvare a problemelor de grup); Studiu de caz și jocuri simulate (pentru parcurgerea pașilor de rezolvare a problemelor); Discuții bazate pe „Povestea Zilei” (învață din exemple cu impact emoțional); Analiza și reflecția (asupra tehnicilor de relaționare dezvoltate și a relațiilor interpersonale îmbunătățite).

Săptămânile 13-16: Activități Creative și de Explorare (08.04.2024-17.05.2024 – 27.04.2024-07.05.2024 vacanță de Paște)

Atelier de artă emoțională (pentru explorarea emoțiilor prin activități estetice); Exerciții de creație artistică(orientate spre conștientizarea emoțională); Activități practice dirijate (prin exerciții de exprimare iconică a emoțiilor în „Jurnalul emoțiilor”); Evaluare intermediară (a dezvoltării abilităților creative și de explorare emoțională).

Săptămânile 17-20: Evaluare Finală și Reflexie (20.05.2024-14.06.2024).

Creează și gestionează activități de îmbunătățire continuă a conștientizării emoționale; Sesiuni practice de aplicare a tehnicilor și reflecție asupra schimbării personale și profesionale; Crearea unui spațiu sigur și comunitar pentru dezvoltarea socio-emoțională a cadrelor didactice; Cercul de Împărtășire (sesiuni finale de dezbateri, analizând experiențele reușite și nerealizate, și luând decizii cu valoare predictivă pozitivă.

Activitățile proiectate în cadrul programului formativ pentru părinți „Familia în centrul emoțiilor”

Săptămânile 1- 4: Introducerea și fundamentarea teoretică (8.01.2024- 02.02.2024)

Introducerea în program (prezentarea obiectivelor și structurii programului); *Bazele comunicării eficiente* (workshop introductiv despre recunoașterea și exprimarea emoțiilor); *Consolidarea abilităților de ascultare empatică* (exerciții și activități de ascultare activă); *Reflectarea asupra celor învățate* (discuții și feedback pentru ajustarea programului la nevoile participanților).

Săptămânile 5-8: Activități de Gestionare a Emoțiilor (05.02.2024-08.03.2024 - săptămâna 26.02.2024-01.03.2024- vacanță)

Introducerea în autoreglarea emoțională („Jocul emoțiilor” și „Cutia calmului”); *Tehnici de respirație* (practica exercițiilor de relaxare); *Utilizarea imaginii și sunetelor pentru calmare* (crearea listei personale de imagini și sunete calmante); *Sesiune de evaluare intermediară* (discuții despre progres și dificultăți întâmpinate).

Săptămânile 9-12: (11.03.2024-05.04.2024). Construirea Relațiilor și Comunicarea Emoțională.

Exersarea tehnicilor de rezolvare a conflictelor (scenarii emoționale și jocuri de rol); *Introducerea „ Jurnalului familial al emoțiilor”* (cum ne exprimăm emoțiile în familie); *Activități de jurnal personal* (scrierea și discutarea jurnalului emoțional familial); *Dezbateri la mijloc de program* (evaluarea și reglarea-autoreglarea modului de abordare).

Săptămânile 13-16: Activități Creative și de Explorarea. (08.04.2024-17.05.2024 – 27.04.2024-07.05.2024 vacanță de Paște)

Colaje de emoții (activități hands-on pentru exprimarea emoțiilor creativ); *Demonstrații de exprimare creativă* (sesiuni de lucru în care participanții își prezintă colajele și discută emoțiile exprimate); *Povești create de familie* (exercitarea imaginației și narațiunii pentru explorarea emoțiilor); *Evaluare* (feedback și ajustare a conținutului programului).

Săptămânile 17-20: Activități de Consolidare și Valoare Comunitară (20.05.2024-14.06.2024).

Tehnici avansate de rezolvare a problemelor (studii de caz și dezbateri); *Activități de împărtășire* (crearea unui sentiment de comunitate și suport reciproc); *Recapitulare și evaluare finală* (revizuirea progreselor făcute și planificarea următorilor pași); *Cercul de Împărtășire* (sesiune finală de analiză a succeselor și provocărilor, stabilirea obiectivelor viitoare).

**Activitățile proiectate în cadrul programului formativ dedicat
dezvoltării IE a preșcolarilor cu TL „Vorbește și simte”**

Săptămânile 1-5: Identificarea și Exprimarea Emoțiilor

Scop strategic: Îmbunătățirea abilităților de identificare și exprimare a emoțiilor

Săptămâna 1: Jocuri cu mimică facială - Acțiuni: Imitarea și recunoașterea diferitelor emoții prin expresii faciale. Evaluare: Observare directă și chestionar simplu privind recunoașterea emoțiilor

Săptămâna 2: Desenarea emoțiilor - Acțiuni: Folosirea culorilor pentru exprimarea stărilor afective. Evaluare: Test de asociere culori-emoții

Săptămâna 3: Narațiunea Raportată la Emoticoane - Acțiuni: Povestirea simplă și ilustrarea faptelor sentimentelor legate de emoticoane. Evaluare: Feedback narativ și identificarea emoțiilor în poveste

Săptămâna 4: Integrarea activităților prin jocuri combinate și reflecție asupra învățării

Săptămâna 5: Evaluare printr-un test global asupra abilităților dezvoltate privind identificarea emoțiilor

Săptămânile 6-10 : Înțelegerea și Gestionarea Emoțiilor

Scop strategic: Dezvoltarea abilităților de înțelegere și gestionare a propriilor emoții.

Săptămâna 6: Jocuri de rol -Acțiuni: Exprimarea și gestionarea emoțiilor prin roluri diverse. Evaluare: Observare directă și scenarii emoționale

Săptămâna 7: Jocuri Afective-Acțiuni: Interacțiuni prin jocuri care promovează recunoașterea și gestionarea emoțiilor. Evaluare: Test practică în scenarii simulate

Săptămâna 8: Relaxarea prin Povești Terapeutice Acțiuni: Învățarea relaxării și gestionarea stresului prin povești. Evaluare: Observarea reacțiilor și un chestionar despre starea emoțională

Săptămâna 9 și 10: Consolidarea învățării prin recapitulare aplicare integrativă

Săptămânile 11-15: Empatia și Relaționarea Socială

Scop strategic: Cultivarea empatiei și a relaționării eficiente în grup

Săptămâna 11: Jocuri de echipă Acțiuni: Înțelegerea reciprocă și cooperarea eficientă. Evaluare: Chestionar despre sentimentele trăite în echipă

Săptămâna 12: Povestiri despre Prietenie Acțiuni: Lectura și discuția despre implicațiile morale și calitățile prieteniei. Evaluare: Întrebări deschise despre povestiri și valori de prietenie

Săptămâna 13: Jocuri de Ascultare Activă -Acțiuni: Exerciții de ascultare atentă și cultivarea empatiei. Evaluare: Examinări prin jocuri de ascultare și discuții interactive

Săptămâna 14-15: Reflectarea asupra învățării și integrării activităților anterioare prin proiecte comune

Săptămânile 16-20: Autocontrolul și Rezolvarea de Conflicte

Scop strategic: Dezvoltarea autocontrolului și abilităților de rezolvare a conflictelor.

Săptămâna 16: *Jocuri de Respirație* -Acțiuni: Exerciții de respirație simple și complexe pentru relaxare și autocontrol. Evaluare: Observarea tehnicilor aplicate și un chestionar despre eficacitatea lor

Săptămâna 17: *Povestiri despre Rezolvarea Conflictelor*- Acțiuni: Discuție și analiză a conflictelor prin povestiri. Evaluare: Chestionar despre soluțiile propuse în povestiri

Săptămâna 18: *Jocuri de Strategie cu Impact* - Acțiuni: Interacțiuni planificate pentru strategii de gestionare a conflictelor pe termen mediu și lung. Evaluare: Observarea strategiilor folosite și discuții de revizuire a planurilor

Săptămâna 19-20: *Integrarea tehnicilor și evaluări prin teste practice despre rezolvarea de conflicte.*

Săptămânile 21-25: Dezvoltarea Stimei de Sine

Scop strategic: Consolidarea stimei de sine și autoaprecierea.

Săptămâna 21: *Aprecierea/ Autoaprecierea Individuală* - Acțiuni: Identificarea și exprimarea aspectelor pozitive personale. Evaluare: Chestionar despre satisfacția personală și morală

Săptămâna 22: *Povestiri despre Reușita Personală* - Acțiuni: Împărtășirea poveștilor de succes și învățarea din experiențe pozitive. Evaluare: Dileme morale și evaluare a narativelor personale reușite

Săptămâna 23: *Expoziții de Creație Personală* - Acțiuni: Prezentarea desenelor și elaborarea de proiecte ce reflectă mândria personală. Evaluare: Evaluarea proiectelor prin feedback și discuție deschisă

Săptămâna 24-25: *Recapitulare și evaluare generală a programului, prin teste finale și chestionare de satisfacție personală.*

Scenariul I

1. Radu smulge jucăria din mâna lui Alex.

2. Alex începe să plângă.

Cum se simte Alex? (*identificați emoția de tristețe*)

3. Pentru că nu vrea să rămână fără jucărie, Alex începe să-l lovească pe Radu pentru a-și lua jucăria înapoi.

Ce fac Radu și Alex? Cum se simte Radu? Dar Alex? (*identificați consecința comportamentală legată de faptul că amândoi au început să se bată; identificați reacțiile emoționale de furie ale celor doi*)

Acum avem nevoie de pălăria magică. Pălăria magică este a ta.

Privește cu atenție ilustrațiile.

_____, arată-mi ce s-a întâmplat mai întâi. (*încurajați copilul să spună ce s-a întâmplat*)

Ce s-a întâmplat DUPĂ aceea? Ce se întâmplă aici? Cum se simte băiatul?

Spune-mi ce s-a întâmplat DUPĂ aceea? Cum se simt Radu și Alex?

Din ce cauză s-au certat Radu și Alex? Din ce alte motive puteau să se certe?

Ce ar putea să facă Radu și Alex ca să nu se mai certe?

Scenariul II

1. Andreea strică desenul Mirunei

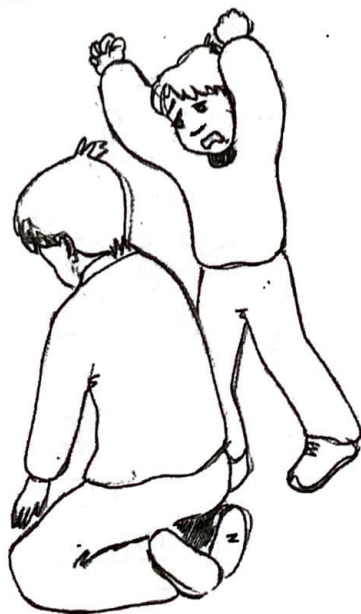
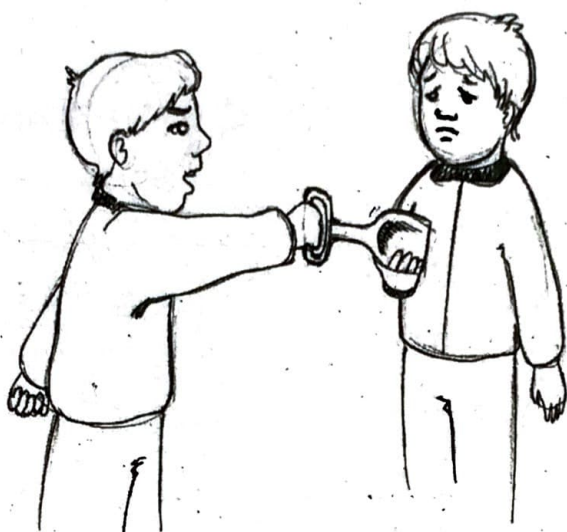
2. Miruna începe să plângă

Cum se simte Miruna? (*identificați emoția de tristețe*)

3. Miruna ia desenul Andreei și îl mâzgălește

Ce face Andreea? Cum se simte Andreea? Dar Miruna? (*identificați consecința comportamentală, mâzgălireă desenului și pe cea emoțională, furia*)

Procedați la fel ca și în cazul Scenariului I.



Ilustrații pentru Scenariul I



Ilustrații pentru Scenariul II

Vârsta

5-7 ani

Oglinda fermecată

COMPETENȚA GENERALĂ: competențe emoționale
COMPETENȚA SPECIFICĂ: exprimarea emoțiilor proprii, recunoașterea emoțiilor

PERSOANA CARE APLICĂ ACTIVITATEA: educatorul

DURATĂ: 10-15 minute

MATERIALE: oglinzi, „*harta emoțiilor*” (pentru detalii, vezi C.E. 11).

Obiective

- Să mimeze emoțiile de bază (bucuria, furia, tristețea, teama, dezgustul, surprinderea)
- Să învețe să asocieze corect eticheta verbală cu exprimarea facială a emoției respective
- Să eticheteze corect emoțiile

PROCEDURA DE LUCRU:

Spuneți copiilor că vă veți juca cu oglinzile.

Arătați-le una dintre emoțiile de pe „*harta emoțiilor*” și cereți-le să denumească emoția indicată de către dumneavoastră.

Apoi, rugați copiii să mimeze emoția respectivă, ținând oglinda în mână. Dacă este nevoie, puteți să mimați dumneavoastră emoția pentru a oferi un exemplu. Repetați scenariul pentru fiecare emoție menționată.

În situațiile în care copiii confundă anumite expresii emoționale, oferiți-le ajutor mimând emoția respectivă!

OBSERVAȚII:

- prin această activitate copiii pot exersa exprimarea facială corectă a emoțiilor de bucurie, furie, tristețe, teamă, dezgust, surprindere;
- prin această activitate copiii învață să asocieze corect etichetele verbale ale emoțiilor cu expresiile faciale corespunzătoare.

DE CE DEZVOLTĂM ACEASTĂ COMPETENȚĂ:

- exprimarea și recunoașterea corectă a emoțiilor reprezintă fundamentul pentru achiziționarea abilităților de reglare emoțională;
- dezvoltând această abilitate copiii vor învăța să interacționeze eficient cu ceilalți copii sau cu adulții;
- concordanța dintre emoția trăită și emoția exprimată permite transmiterea adecvată a mesajelor cu conținut emoțional.

NOTĂ!

În contexte cotidiene atrageți atenția asupra reacțiilor emoționale ale celorlalți.

Harta emoțiilor



Povestea Broscuței Țestoase

COMPETENȚA GENERALĂ: competențe emoționale

COMPETENȚA SPECIFICĂ: reglarea emoțională, recunoașterea emoțiilor

PERSOANA CARE APLICĂ ACTIVITATEA: educatorul

DURATĂ: 10-15 minute

MATERIALE: fișa de desen, povestea, fișa cu etapele tehnicii „broscuței țestoase” (pentru detalii, vezi Anexele C.E. 6, C.E. 7 și C.E. 8), creioane colorate.

Obiective

- Să se familiarizeze cu personajul Broscuței Țestoase
- Să eticheteze corect reacțiile emoționale ale personajelor
- Să diferențieze între reacțiile emoționale adecvate și cele inadecvate

PROCEDURA DE LUCRU:

Etapa I

Împărțiți copiilor fișele și creioanele colorate.

Prezentați copiilor fișa cu Broscuța Țestoasă și discutați despre modul în care aceasta se ascunde în carapace pentru a se apăra. („Cine știe ce animal este acesta?”, „Unde ați văzut astfel de animale?”, etc.). Cereți copiilor să coloreze broscuța.

Etapa II

Citiți copiilor povestea Broscuței Țestoase.

Pe parcursul poveștii identificați împreună cu copiii reacțiile emoționale ale personajelor. („Cum s-a simțit... atunci când...?”)

Cereți copiilor să vă spună care a fost personajul care a reacționat în mod adecvat. („Cine credeți că s-a comportat bine?”)

Încurajați copiii să propună și alte alternative de comportament adecvat, în afara celor propuse în poveste. („Ce altceva ar mai fi putut face...?”)

La final, exersați împreună cu copiii tehnica „broscuței țestoase”.

Lăudați copiii pentru strategiile adecvate de reglare emoțională!

OBSERVAȚII:

- prin această activitate copiii sunt familiarizați cu tehnica „broscuței țestoase” și învață să-și gestioneze în mod adecvat furia;
- copiii diferențiază între reacțiile emoționale și comportamentale adecvate sau inadecvate;
- prin această activitate copiii exersează modalități adecvate de gestionare a furiei.

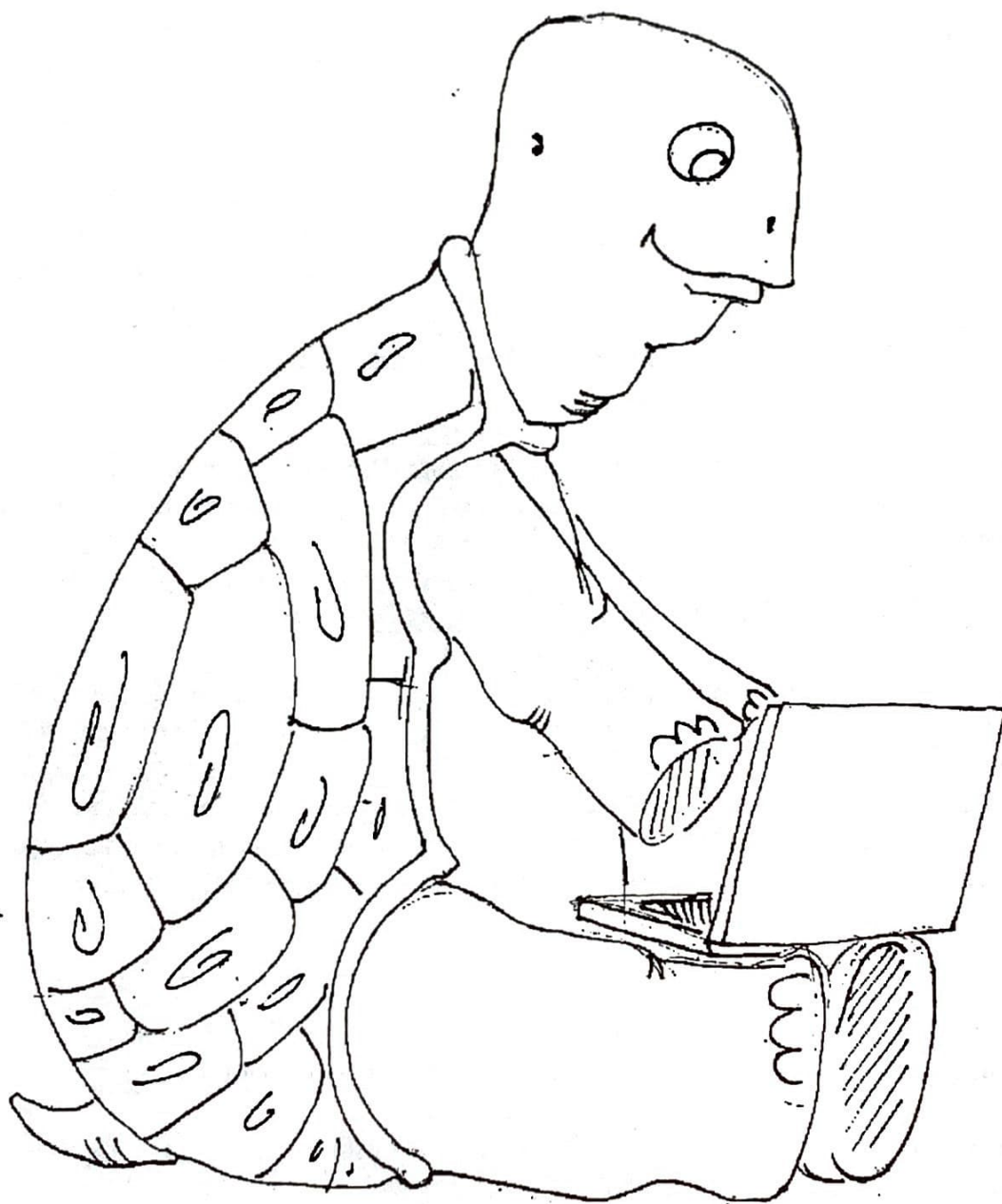
DE CE DEZVOLTĂM ACEASTĂ COMPETENȚĂ:

- permite identificarea unor reacții emoționale alternative, care vor facilita achiziționarea strategiilor de reglare emoțională.
- ajută copiii să învețe să stabilească și să mențină relații de prietenie cu ceilalți copii.

NOTĂ!

Continuați acest exercițiu cu activitatea „Broscuța țestoasă ne învață cum să fim super-broscuțe”

Fișă de colorat cu Broscuța țestoasă



Broscuța țestoasă Tobias a învățat cum să nu mai fie furioasă

Într-o zi, Tobias s-a gândit că și-ar dori să se joace cu ceilalți prieteni ai lui, Pufi și Ami. El a pornit în căutarea lor și i-a găsit lângă lac. Pufi și Ami se jucau cu mingea, dar broscuța noastră vroia să se joace alt joc.

- Eu propun să ne jucăm altceva! Ce ziceți să ne jucăm de-a super-eroii?
- Păi, asta ne-am jucat și ieri, a spus pisicuța Pufi.
- Dacă vrei poți să te joci cu mingea împreună cu noi, a zis cățelușa Ami.
- N-am niciun chef de jocurile voastre. Dacă nu vreți să ne jucăm, atunci eu plec.

„Lasă că le arăt eu lor!” s-a gândit broscuța și a sărit într-o baltă, astfel încât toți ceilalți au fost murdăriți de noroi. „Dacă nu vor să se joace cu mine, atunci nu mai sunt prietenii mei”. Tobias s-a îndepărtat cu gândul de a mai găsi o modalitate să-și pedepsească prietenii pentru că nu au vrut să se joace de-a super-eroii.

Cum mergea broscuța prin pădure bosumflată și bombănind că nu are prieteni, s-a întâlnit cu Vulpoiul cel Înțelept. Vulpoiul s-a uitat atent la broscuță și i-a spus:

- Văd că ești furios. Ce s-a întâmplat?
- Nimic! a spus broscuța pe un ton nepolitic.
- Ei, dar ceva tot s-a întâmplat. Dacă nu s-a întâmplat nimic, atunci cum de ești furios?
- Păi... aveți dreptate domnule Vulpoi. Am vrut să mă joc cu prietenii mei și ei nu au vrut să fim super-eroi. Au vrut să se joace cu mingea. Și i-am împroșcat cu noroi.
- Și asta este ceea ce îți dorești: să nu mai fie prietenii tăi?

După ce s-a gândit bine, Tobias a spus:

- Eu vreau să fim în continuare prieteni.

Vulpoiul cel Înțelept s-a uitat la Tobias cu atenție:

- Hai să-ți spun un secret. Nu am fost întotdeauna așa de înțelept. Am învățat și eu multe lucruri de la o broască țestoasă.
- O broască țestoasă?! a întrebat Tobias mirat.
- Da, era o broască țestoasă foarte bătrână și înțeleaptă. Și eu eram furios ca și tine pe prietenii mei și ea mi-a spus cum aș putea să fac să nu mă supăr pe ei.
- Oauu!... a strigat Tobias încântat. Și eu vreau să știu.
- Atunci când simți că te înfurii respiră adânc de trei ori... Acum facem împreună! (*inspiră profund de trei ori*) În timp ce respiri, îți imaginezi că aerul îți ajunge până în vârful degetelor și picioarelor.
- Doar atât? a întrebat broscuța Tobias nerăbdător.
- Stai, nu te grăbi! Acum imaginează-ți că intri în carapace...
- Asta e ușor, a spus broscuța cu mândrie.
- Acum gândește-te la motivul pentru care te-ai supărat...
- M-am gândit că sunt răi și nu mai sunt prietenii mei pentru că nu vor să se joace ce vreau eu.
- Acum gândește-te ce ai putea să faci ca să nu se supere pe tine? (*înlocuirea monologului negativ*)

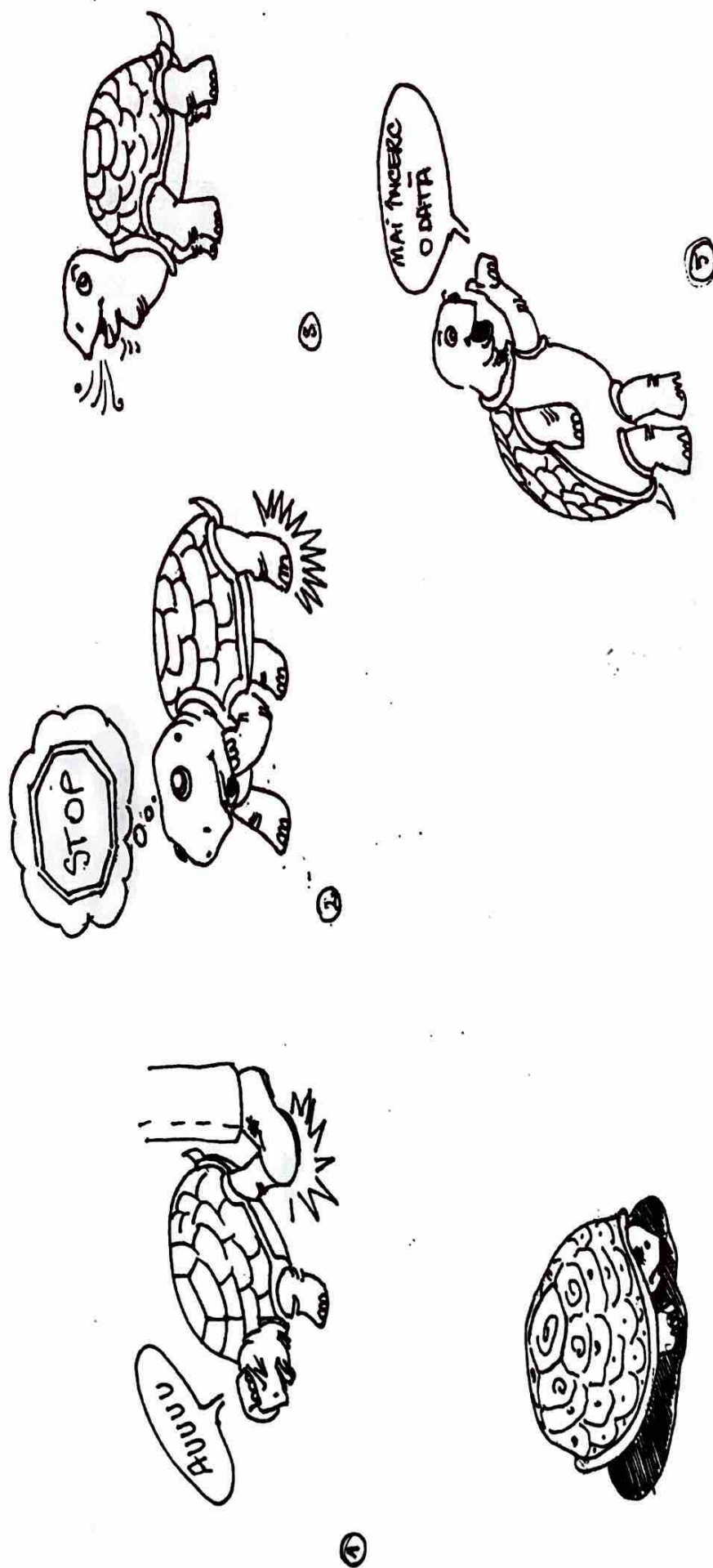
Tobias s-a gândit o vreme, după care bucuros a anunțat că a găsit răspunsul:

- Știu! Cred că aș putea să le spun că eu prefer să mă joc cu altceva. Doar am și alți prieteni.
- Bravo! Sunt mândru de tine, a spus Vulpoiul. De acum înainte să nu uiți să fii și tu o broscuță înțeleaptă.

– Mulțumesc, domnule Vulpoi! Așa am să fac.

Tobias a pornit înapoi către lac cu gândul să-și ceară scuze pentru modul în care s-a comportat și ca de acum înainte să încerce să fie un prieten adevărat.

Tehnica „broșcuței țestoase”



Testarea normalității pentru testul de recunoaștere a emoțiilor în ambele grupuri (test-retest)

Tests of Normality							
	GRUP	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
RECUNOAȘTERE_FERICIREA_TEST	CONTROL	.	34	.	.	34	.
	EXPERIMENTAL	.443	34	.000	.573	34	.000
RECUNOASTERE_TRISTETE_TEST	CONTROL	.523	34	.000	.378	34	.000
	EXPERIMENTAL	.353	34	.000	.636	34	.000
RECUNOASTERE_FRICA_TEST	CONTROL	.414	34	.000	.606	34	.000
	EXPERIMENTAL	.338	34	.000	.638	34	.000
RECUNOASTERE_FURIE_TEST	CONTROL	.443	34	.000	.573	34	.000
	EXPERIMENTAL	.338	34	.000	.638	34	.000
RECUNOASTERE_SURPRIZA_TEST	CONTROL	.443	34	.000	.573	34	.000
	EXPERIMENTAL	.383	34	.000	.626	34	.000
RECUNOASTERE_DEZGUST_TEST	CONTROL	.338	34	.000	.638	34	.000
	EXPERIMENTAL	.472	34	.000	.527	34	.000
RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_TEST	CONTROL	.255	34	.000	.873	34	.001
	EXPERIMENTAL	.206	34	.001	.877	34	.001
RECUNOASTERE_FERICIRE_RETEST	CONTROL	.	34	.	.	34	.
	EXPERIMENTAL	.539	34	.000	.165	34	.000
RECUNOASTERE_TRISTETE_RETEST	CONTROL	.538	34	.000	.255	34	.000
	EXPERIMENTAL	.486	34	.000	.498	34	.000
RECUNOASTERE_FRICA_RETEST	CONTROL	.538	34	.000	.255	34	.000
	EXPERIMENTAL	.486	34	.000	.498	34	.000
RECUNOASTERE_FURIE_RETEST	CONTROL	.538	34	.000	.255	34	.000
	EXPERIMENTAL	.512	34	.000	.424	34	.000
RECUNOASTERE_SURPRIZA_RETEST	CONTROL	.523	34	.000	.378	34	.000
	EXPERIMENTAL	.539	34	.000	.165	34	.000
RECUNOASTERE_DEZGUST_RETEST	CONTROL	.458	34	.000	.552	34	.000
	EXPERIMENTAL	.414	34	.000	.606	34	.000
RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_RETEST	CONTROL	.319	34	.000	.737	34	.000
	EXPERIMENTAL	.250	34	.000	.844	34	.000
a. Lilliefors Significance Correction							

Statistică descriptivă pentru testul de recunoaștere a emoțiilor aplicat în ambele grupuri (test-retest)

Descriptives				
	GRUP		Statistic	Std. Error
RECUNOAȘTERE_FERICIREA_TEST	CONTROL	Mean	1.00	.000
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1.00
			Upper Bound	1.00
		5% Trimmed Mean	1.00	
		Median	1.00	
		Variance	.000	
		Std. Deviation	.000	
		Minimum	1	
		Maximum	1	
		Range	0	
		Interquartile Range	0	
		Skewness	.	.
		Kurtosis	.	.
	EXPERIMENTAL	Mean	.71	.079
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.54
			Upper Bound	.87
		5% Trimmed Mean	.73	
		Median	1.00	
		Variance	.214	
		Std. Deviation	.462	
		Minimum	0	
		Maximum	1	
		Range	1	
		Interquartile Range	1	
		Skewness	-.946	.403
		Kurtosis	-1.178	.788
RECUNOASTERE_TRISTETE_TEST	CONTROL	Mean	.88	.056
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.77
			Upper Bound	1.00
		5% Trimmed Mean	.92	
		Median	1.00	
		Variance	.107	
		Std. Deviation	.327	

		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-2.484	.403
		Kurtosis		4.430	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		.53	.087
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.35	
			Upper Bound	.71	
		5% Trimmed Mean		.53	
		Median		1.00	
		Variance		.257	
		Std. Deviation		.507	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		-.123	.403
		Kurtosis		-2.113	.788
RECUNOASTERE_FRICA_TEST	CONTROL	Mean		.65	.083
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.48	
			Upper Bound	.82	
		5% Trimmed Mean		.66	
		Median		1.00	
		Variance		.235	
		Std. Deviation		.485	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		-.644	.403
		Kurtosis		-1.688	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		.50	.087
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.32	
			Upper Bound	.68	
		5% Trimmed Mean		.50	
		Median		.50	
		Variance		.258	
		Std. Deviation		.508	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	

		Interquartile Range		1	
		Skewness		.000	.403
		Kurtosis		-2.129	.788
RECUNOASTERE_FURIE_TEST	CONTROL	Mean		.71	.079
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.54	
			Upper Bound	.87	
		5% Trimmed Mean		.73	
		Median		1.00	
		Variance		.214	
		Std. Deviation		.462	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		-.946	.403
		Kurtosis		-1.178	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		.50	.087
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.32	
			Upper Bound	.68	
		5% Trimmed Mean		.50	
		Median		.50	
		Variance		.258	
		Std. Deviation		.508	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		.000	.403
		Kurtosis		-2.129	.788
RECUNOASTERE_SURPRIZA_TEST	CONTROL	Mean		.71	.079
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.54	
			Upper Bound	.87	
		5% Trimmed Mean		.73	
		Median		1.00	
		Variance		.214	
		Std. Deviation		.462	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		-.946	.403
		Kurtosis		-1.178	.788

	EXPERIMENTAL	Mean		.59	.086
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.41	
			Upper Bound	.76	
		5% Trimmed Mean		.60	
		Median		1.00	
		Variance		.250	
		Std. Deviation		.500	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		-.375	.403
		Kurtosis		-1.979	.788
RECUNOASTERE_DEZGUST_TEST	CONTROL	Mean		.50	.087
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.32	
			Upper Bound	.68	
		5% Trimmed Mean		.50	
		Median		.50	
		Variance		.258	
		Std. Deviation		.508	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		.000	.403
		Kurtosis		-2.129	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		.24	.074
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.09	
			Upper Bound	.39	
		5% Trimmed Mean		.21	
		Median		.00	
		Variance		.185	
		Std. Deviation		.431	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		1.306	.403
		Kurtosis		-.315	.788
RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_TEST	CONTROL	Mean		4.44	.147
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4.14	
			Upper Bound	4.74	

		5% Trimmed Mean		4.43	
		Median		4.00	
		Variance		.739	
		Std. Deviation		.860	
		Minimum		3	
		Maximum		6	
		Range		3	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		.193	.403
		Kurtosis		-.462	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		3.06	.289
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2.47	
			Upper Bound	3.65	
		5% Trimmed Mean		3.01	
		Median		3.00	
		Variance		2.845	
		Std. Deviation		1.687	
		Minimum		1	
		Maximum		6	
		Range		5	
RECUNOASTERE_FERICIRE_RETES T	CONTROL	Interquartile Range		2	
		Skewness		.587	.403
		Kurtosis		-.870	.788
		Mean		1.00	.000
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1.00	
			Upper Bound	1.00	
		5% Trimmed Mean		1.00	
		Median		1.00	
		Variance		.000	
		Std. Deviation		.000	
	EXPERIMENTAL	Minimum		1	
		Maximum		1	
		Range		0	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		.	.
		Kurtosis		.	.
		Mean		.97	.029
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.91	
			Upper Bound	1.03	
		5% Trimmed Mean		1.00	
		Median		1.00	
		Variance		.029	

		Std. Deviation		.171	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-5.831	.403
		Kurtosis		34.000	.788
RECUNOASTERE_TRISTETE_RETE ST	CONTROL	Mean		.94	.041
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.86	
			Upper Bound	1.02	
		5% Trimmed Mean		.99	
		Median		1.00	
		Variance		.057	
		Std. Deviation		.239	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-3.925	.403
		Kurtosis		14.244	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		.79	.070
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.65	
			Upper Bound	.94	
		5% Trimmed Mean		.83	
		Median		1.00	
		Variance		.168	
		Std. Deviation		.410	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-1.523	.403
		Kurtosis		.335	.788
RECUNOASTERE_FRICA_RETEST	CONTROL	Mean		.94	.041
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.86	
			Upper Bound	1.02	
		5% Trimmed Mean		.99	
		Median		1.00	
		Variance		.057	
		Std. Deviation		.239	
		Minimum		0	
		Maximum		1	

		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-3.925	.403
		Kurtosis		14.244	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		.79	.070
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.65	
			Upper Bound	.94	
		5% Trimmed Mean		.83	
		Median		1.00	
		Variance		.168	
		Std. Deviation		.410	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-1.523	.403
		Kurtosis		.335	.788
	CONTROL	Mean		.94	.041
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.86	
			Upper Bound	1.02	
		5% Trimmed Mean		.99	
		Median		1.00	
		Variance		.057	
		Std. Deviation		.239	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-3.925	.403
		Kurtosis		14.244	.788
RECUNOASTERE_FURIE_RETEST	EXPERIMENTAL	Mean		.85	.062
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.73	
			Upper Bound	.98	
		5% Trimmed Mean		.89	
		Median		1.00	
		Variance		.129	
		Std. Deviation		.359	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-2.086	.403

RECUNOASTERE_SURPRIZA_RETE ST	CONTROL	Kurtosis		2.496	.788
		Mean		.88	.056
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.77	
			Upper Bound	1.00	
		5% Trimmed Mean		.92	
		Median		1.00	
		Variance		.107	
		Std. Deviation		.327	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-2.484	.403
		Kurtosis		4.430	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		.97	.029
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.91	
			Upper Bound	1.03	
		5% Trimmed Mean		1.00	
		Median		1.00	
		Variance		.029	
		Std. Deviation		.171	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		0	
		Skewness		-5.831	.403
		Kurtosis		34.000	.788
RECUNOASTERE_DEZGUST_RETES T	CONTROL	Mean		.74	.077
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.58	
			Upper Bound	.89	
		5% Trimmed Mean		.76	
		Median		1.00	
		Variance		.201	
		Std. Deviation		.448	
		Minimum		0	
		Maximum		1	
		Range		1	
		Interquartile Range		1	
		Skewness		-1.117	.403
		Kurtosis		-.804	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		.65	.083
			Lower Bound	.48	

		95% Confidence Interval for Mean		Upper Bound	.82	
		5% Trimmed Mean			.66	
		Median			1.00	
		Variance			.235	
		Std. Deviation			.485	
		Minimum			0	
		Maximum			1	
		Range			1	
		Interquartile Range			1	
		Skewness			-.644	.403
		Kurtosis			-1.688	.788
RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_RETEST	CONTROL	Mean		5.44	.105	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	5.23		
			Upper Bound	5.65		
		5% Trimmed Mean			5.49	
		Median			5.50	
		Variance			.375	
		Std. Deviation			.613	
		Minimum			4	
		Maximum			6	
		Range			2	
		Interquartile Range			1	
		Skewness			-.603	.403
		Kurtosis			-.491	.788
	EXPERIMENTAL	Mean		5.03	.137	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4.75		
			Upper Bound	5.31		
		5% Trimmed Mean			5.07	
		Median			5.00	
		Variance			.635	
		Std. Deviation			.797	
		Minimum			3	
		Maximum			6	
		Range			3	
		Interquartile Range			1	
		Skewness			-.435	.403
		Kurtosis			-.260	.788

Anexa 28.1. Statisticile selectiilor coerente pentru test și retest în GC

		N	M	m	p
Perechea 1	RECUNOASTERE_FERICIREA_TEST	34	1,00 ^a	0,000	>0,05
	RECUNOASTERE_FERICIRE_RETEST	34	1,00 ^a	0,000	
Perechea 2	RECUNOASTERE_TRISTETE_TEST	34	0,88	0,056	>0,05
	RECUNOASTERE_TRISTETE_RETEST	34	0,94	0,041	
Perechea 3	RECUNOASTERE_FRICA_TEST	34	0,65	0,083	<0,01
	RECUNOASTERE_FRICA_RETEST	34	0,94	0,041	
Perechea 4	RECUNOASTERE_FURIE_TEST	34	0,71	0,079	<0,01
	RECUNOASTERE_FURIE_RETEST	34	0,94	0,041	
Perechea 5	RECUNOASTERE_SURPRIZA_TEST	34	0,71	0,079	<0,05
	RECUNOASTERE_SURPRIZA_RETEST	34	0,88	0,056	
Perechea 6	RECUNOASTERE_DEZGUST_TEST	34	0,50	0,087	<0,05
	RECUNOASTERE_DEZGUST_RETEST	34	0,74	0,077	
Perechea 7	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_TEST	34	4,44	0,147	<0,001
	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_RETEST	34	5,44	0,105	

Anexa 28.2 Corelatia selectiilor coerente între test și retest în GC

		N	r	p
Perechea 2	RECUNOASTERE_TRISTETE_TEST & RECUNOASTERE_TRISTETE_RETEST	34	0,685	<0,001
Perechea 3	RECUNOASTERE_FRICA_TEST & RECUNOASTERE_FRICA_RETEST	34	0,339	>0,05
Perechea 4	RECUNOASTERE_FURIE_TEST & RECUNOASTERE_FURIE_RETEST	34	0,387	<0,05
Perechea 5	RECUNOASTERE_SURPRIZA_TEST & RECUNOASTERE_SURPRIZA_RETEST	34	0,566	<0,001
Perechea 6	RECUNOASTERE_DEZGUST_TEST & RECUNOASTERE_DEZGUST_RETEST	34	0,333	>0,05
Perechea 7	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_TEST & RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_RETEST	34	0,137	>0,05

Anexa 28.3 Statisticile selectiilor coerente pentru test și retest în Grupul Experimental

		N	M	m	p
Perechea 1	RECUNOASTERE_FERICIREA_TEST	34	0,71	0,079	<0,01
	RECUNOASTERE_FERICIRE_RETEST	34	0,97	0,029	
Perechea 2	RECUNOASTERE_TRISTETE_TEST	34	0,53	0,087	<0,01
	RECUNOASTERE_TRISTETE_RETEST	34	0,79	0,070	
Perechea 3	RECUNOASTERE_FRICA_TEST	34	0,50	0,087	<0,01
	RECUNOASTERE_FRICA_RETEST	34	0,79	0,070	
Perechea 4	RECUNOASTERE_FURIE_TEST	34	0,50	0,087	<0,01
	RECUNOASTERE_FURIE_RETEST	34	0,85	0,062	
Perechea 5	RECUNOASTERE_SURPRIZA_TEST	34	0,59	0,086	<0,001
	RECUNOASTERE_SURPRIZA_RETEST	34	0,97	0,029	
Perechea 6	RECUNOASTERE_DEZGUST_TEST	34	0,24	0,074	<0,001
	RECUNOASTERE_DEZGUST_RETEST	34	0,65	0,083	
Perechea 7	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_TEST	34	3,06	0,289	<0,001
	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_RETEST	34	5,03	0,137	

Anexa 28.4 . Corelatia selectiilor coerente între test și retest în Grupul Experimental

		N	r	p
Perechea 1	RECUNOASTERE_FERICIREA_TEST & RECUNOASTERE_FERICIRE_RETEST	34	0,270	>0,05
Perechea 2	RECUNOASTERE_TRISTETE_TEST & RECUNOASTERE_TRISTETE_RETEST	34	0,540	<0,01
Perechea 3	RECUNOASTERE_FRICA_TEST & RECUNOASTERE_FRICA_RETEST	34	0,218	>0,05
Perechea 4	RECUNOASTERE_FURIE_TEST & RECUNOASTERE_FURIE_RETEST	34	-0,083	>0,05
Perechea 5	RECUNOASTERE_SURPRIZA_TEST & RECUNOASTERE_SURPRIZA_RETEST	34	0,208	>0,05
Perechea 6	RECUNOASTERE_DEZGUST_TEST & RECUNOASTERE_DEZGUST_RETEST	34	0,119	>0,05
Perechea 7	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_TEST & RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_RETEST	34	0,224	>0,05

Anexa 28.5. Statistica parametrilor pereche recunoasterea emoțiilor după Paul Ekman

		N	M	m	p
Perechea 1	RECUNOASTERE_FERICIREA_TEST	68	0,85	0,043	<0,01
	RECUNOASTERE_FERICIRE_RETEST	68	0,99	0,015	
Perechea 2	RECUNOASTERE_TRISTETE_TEST	68	0,71	0,056	<0,01
	RECUNOASTERE_TRISTETE_RETEST	68	0,87	0,041	
Perechea 3	RECUNOASTERE_FRICA_TEST	68	0,57	0,060	<0,001
	RECUNOASTERE_FRICA_RETEST	68	0,87	0,041	
Perechea 4	RECUNOASTERE_FURIE_TEST	68	0,60	0,060	<0,001
	RECUNOASTERE_FURIE_RETEST	68	0,90	0,037	
Perechea 5	RECUNOASTERE_SURPRIZA_TEST	68	0,65	0,058	<0,001
	RECUNOASTERE_SURPRIZA_RETEST	68	0,93	0,032	
Perechea 6	RECUNOASTERE_DEZGUST_TEST	68	0,37	0,059	<0,001
	RECUNOASTERE_DEZGUST_RETEST	68	0,69	0,056	
Perechea 7	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_TEST	68	3,75	0,182	<0,001
	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_RETEST	68	5,24	0,089	

Anexa 28.6. Corelatia parametrilor pereche recunostere după Paul Ekman

		N	r	p
Perechea 1	RECUNOASTERE_FERICIREA_TEST & RECUNOASTERE_FERICIRE_RETEST	68	0,294	<0,05
Perechea 2	RECUNOASTERE_TRISTETE_TEST & RECUNOASTERE_TRISTETE_RETEST	68	0,605	<0,001
Perechea 3	RECUNOASTERE_FRICA_TEST & RECUNOASTERE_FRICA_RETEST	68	0,277	<0,05
Perechea 4	RECUNOASTERE_FURIE_TEST & RECUNOASTERE_FURIE_RETEST	68	0,121	>0,05
Perechea 5	RECUNOASTERE_SURPRIZA_TEST & RECUNOASTERE_SURPRIZA_RETEST	68	0,381	<0,01
Perechea 6	RECUNOASTERE_DEZGUST_TEST & RECUNOASTERE_DEZGUST_RETEST	68	0,246	<0,05
Perechea 7	RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_TEST & RECUNOASTERE_EMOTII_TOTAL_RETEST	68	0,298	<0,05

Raport de evaluare curentă- Platforma Cognitrom

Nume prenume: [redacted]
Data nașterii: 17.05.2018
Vârsta: 6 (3)
Sex: masculin
Adresa: VALU LUI TRAIAN
Telefon: 0000
Pregătire școlară mama: nu este cazul
Pregătire școlară tata: nu este cazul
Pregătire școlară tutore: nu este cazul
Statut ocupațional mama: nu este cazul
Statut ocupațional tata: nu este cazul
Statut ocupațional tutore: nu este cazul

Autor raport: EVALUATOR 1
Data raport: 02.08.2024

Raport evaluare curentă



Copyright © 2003 - 2024 SC COGNITROM SRL. Toate drepturile rezervate.

Evaluarea dezvoltării - Competențe emotionale

Domeniu: Scale de screening

Test: Screening-ul competențelor emotionale

Evaluator: parinte

Tip efectuare: computerizat

Descriere: Acest chestionar evaluează competențele emotionale ale copilului: înțelegerea emoțiilor celorlalți, exprimarea propriilor emoții și capacitatea de autoreglare emotională, așa cum au fost ele observate de către parinte/tutore.

Data evaluării: 19.12.2023

Punctaj: 51

Cod de culoare: ROȘU

Roșu - nivel foarte slab de dezvoltare al competențelor emoționale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este necesară și urgentă.

Galben - nivel mediu de dezvoltare al competențelor emoționale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este recomandată.

Verde - nivel foarte bun de dezvoltare al competențelor emoționale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Nu se recomandă intervenție remedială.

Evaluarea dezvoltării - Competențe sociale

Test: Screening-ul competențelor sociale

Evaluator: parinte

Tip efectuare: computerizat

Descriere: Acest chestionar evaluează competențele sociale ale copilului: complianța la reguli (capacitatea de a respecta regulile), relaționare socială (capacitatea de a avea relații adecvate cu alte persoane), comportament prosocial (capacitatea de a înțelege nevoile celorlalți și de a le oferi sprijin), așa cum au fost ele observate de către parinte/tutore.

Data evaluării: 19.12.2023

Punctaj: 68

Cod de culoare:

Roșu - nivel foarte slab de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este necesară și urgentă.

Galben - nivel mediu de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este recomandată.

Verde - nivel foarte bun de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Nu se recomandă intervenție remedială.

Test: Screening-ul competențelor sociale

Evaluator: educator

Tip efectuare: computerizat

Descriere: Acest chestionar evaluează competențele sociale ale copilului: complianța la reguli (capacitatea de a respecta regulile), relaționare socială (capacitatea de a avea relații adecvate cu alte persoane), comportament prosocial (capacitatea de a înțelege nevoile celorlalți și de a le oferi sprijin), așa cum au fost ele observate de către educator.

Data evaluării: 19.12.2023

Punctaj: 81

Cod de culoare:

Roșu - nivel foarte slab de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este necesară și urgentă.

Galben - nivel mediu de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este recomandată.

Verde - nivel foarte bun de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Nu se recomandă intervenție remedială.

Concluzii și recomandări

Nume prenume:

Data nașterii: 11.01.2018

Vârsta: 6 (7)

Sex: masculin

Adresa: VALU LUI TRAIAN

Telefon: 000

Pregătire școlară mama: nu este cazul

Pregătire școlară tata: nu este cazul

Pregătire școlară tutore: nu este cazul

Statut ocupațional mama: nu este cazul

Statut ocupațional tata: nu este cazul

Statut ocupațional tutore: nu este cazul

Autor raport: EVALUATOR 1

Data raport: 05.08.2024

Raport evaluare curentă



Copyright © 2003 - 2024 SC COGNITROM SRL. Toate drepturile rezervate

Evaluarea dezvoltării - Competențe emoționale

Domeniu: Scale de screening

Test: Screening-ul competențelor emoționale

Evaluator: părinte

Tip efectuare: computerizat

Descriere: Acest chestionar evaluează competențele emoționale ale copilului: înțelegerea emoțiilor celorlalți, exprimarea propriilor emoții și capacitatea de autoreglare emoțională, așa cum au fost ele observate de către părinte/tutore.

Data evaluării: 19.12.2023

Punctaj: 57

Cod de culoare:

Roșu - nivel foarte slab de dezvoltare al competențelor emoționale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este necesară și urgentă.

Galben - nivel mediu de dezvoltare al competențelor emoționale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este recomandată.

Verde - nivel foarte bun de dezvoltare al competențelor emoționale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Nu se recomandă intervenție remedială.

Evaluarea dezvoltării - Competențe sociale

Test: Screening-ul competențelor sociale

Evaluator: părinte

Tip efectuare: computerizat

Descriere: Acest chestionar evaluează competențele sociale ale copilului: complianța la reguli (capacitatea de a respecta regulile), relaționare socială (capacitatea de a avea relații adecvate cu alte persoane), comportament prosocial (capacitatea de a înțelege nevoile celorlalți și de a le oferi sprijin), așa cum au fost ele observate de către părinte/tutore.

Data evaluării: 19.12.2023

Punctaj: 86

Cod de culoare: [REDACTED]

Roșu - nivel foarte slab de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este necesară și urgentă.

Galben - nivel mediu de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este recomandată.

Verde - nivel foarte bun de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Nu se recomandă intervenție remedială.

Test: Screening-ul competențelor sociale

Evaluator: educator

Tip efectuare: computerizat

Descriere: Acest chestionar evaluează competențele sociale ale copilului: complianța la reguli (capacitatea de a respecta regulile), relaționare socială (capacitatea de a avea relații adecvate cu alte persoane), comportament prosocial (capacitatea de a înțelege nevoile celorlalți și de a le oferi sprijin), așa cum au fost ele observate de către educator.

Data evaluării: 19.12.2023

Punctaj: 97

Cod de culoare: [REDACTED]

Roșu - nivel foarte slab de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este necesară și urgentă.

Galben - nivel mediu de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Intervenția remedială este recomandată.

Verde - nivel foarte bun de dezvoltare al competențelor sociale în raport cu grupul de vârstă din care face parte. Nu se recomandă intervenție remedială.

Concluzii și recomandări



COGNITROM
www.cognitrom.ro

Certificat de Licență



PLATFORMĂ DE EVALUARE A DEZVOLTĂRII, 3 — 6/7 ani

Se acordă dreptul de utilizare pentru

Ursu Miluța

Prezentul certificat de licență dă dreptul de utilizare a PED^a. Dreptul de utilizare se acordă pe o perioadă de trei ani, în condițiile respectării contractului încheiat cu S.C. Cognitrom S.R.L., precum și a legislației în vigoare privind exercitarea profesiei de psiholog cu drept de liberă practică, drepturile de proprietate intelectuală și drepturile de autor. Dreptul de utilizare a PED^a nu este transferabil.

Seria: PX NR. 0458

Data emiterii: 13. 12. 2022

Data expirării: 12. 12. 2025



PSIHOLOGIA LA PUTEREA TEHNOLOGIEI INFORMAȚIEI



Nr. ~~7.0.74~~ ³⁴⁸⁴⁴ 0.06.20

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se adeverește că doamna **URSU MILUȚA**, profesor consilier școlar în cadrul Centrului Județean de Resurse Educaționale Constanța, a desfășurat cercetare experimentală pentru lucrarea sa de doctorat intitulată „Dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolari cu tulburări de limbaj” în cadrul Grădiniței cu Program Prelungit Nr. 1 Valu lui Traian, județul Constanța, în perioada anului școlar 2023-2024.

Cercetarea a fost realizată cu respectarea strictă a tuturor reglementărilor și normelor în vigoare, inclusiv măsurile necesare pentru menținerea calității și continuității procesului educativ, precum și pentru asigurarea siguranței preșcolarilor și personalului didactic.

Activitățile desfășurate au fost integrate armonios în programul educațional având sprijinul conducerii unității școlare.

Prezenta adeverință a fost eliberată la cererea doamnei prof. Ursu Miluța, în scopul susținerii publice a tezei sale de doctorat și poate fi folosită ca document oficial în acest sens.

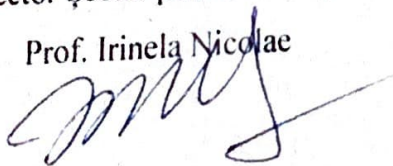
Inspector Școlar General,

Prof. Sorin Mihai



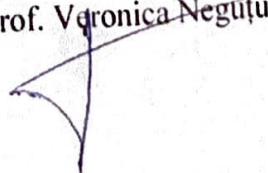
Inspector Școlar pentru educație timpurie,

Prof. Irinela Nicolae



Inspector Școlar pentru învățământ special

Prof. Veronica Neguțu



Declarație privind asumarea răspunderii

Subsemnata Ursu Miluța, declar pe propria răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Nume, Prenume: Ursu Miluța

Semnătura:



Data: 20.10.2025

Curriculum vitae Europass



Informații personale

Nume / Prenume

URSU MILUȚA

Adresă(e)

STR. SEMĂNĂTORILOR, NR. 11
LOC. VALU LUI TRAIAN / CONSTANȚA
COD POȘTAL : 907300
ROMÂNIA

Telefon(oane)

0726289925

Fax(uri)

E-mail(uri)

1971miluta@gmail.com

ursu_miluta@yahoo.com

Naționalitate

ROMÂNĂ

Data nașterii

30.10.1971

Sex

F

Locul de muncă / Domeniul ocupațional

**GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR.1 VALU LUI TRAIAN
ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR
STR. CALEA DOBROGEI , NR. 104
TEL. : 0341176941**

Experiența profesională

Perioada

2017 – 2025

Funcția sau postul ocupat

DIRECTOR - NUMIRE PRIN CONCURS 2021

Activități și responsabilități principale

- Realizarea conducerii executive a unității de învățământ preșcolar.
- Realizarea activității de îndrumare și control asupra întregului presonal.

Numele și adresa angajatorului	CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE EDUCATIONALE CONSTANȚA
Perioada	2023 – 2025
Funcția sau postul ocupat	PROFESOR LOGOPED TITULAR GRAD DIDCTIC I de la 1.09.2011 MEMBRU AL CORPULUI NAȚIONAL DE EXPERTI ÎN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL 01.03.2017
Activități și responsabilități principale	• Stabilirea strategiilor didactice optime • Elaborarea documentelor de proiectare • Proiectarea activităților / experiențelor de învățare care presupun utilizarea resurselor TIC • Analiza curriculumului preșcolar • Responsabilități prin decizia directorului de unitate ca : ✓ Responsabil comisia metodică ✓ Membru consiliu de administrație ✓ Lider sindical ✓ Responsabil comisia școlarizare și frecvență ✓ Responsabil comisia pentru activități extrașcolare și extracurriculare ✓ Responsabil comisia pentru programe și proiecte europene
Perioada	1996 – 2007
Numele și adresa angajatorului	ȘCOALA GENERALĂ CU CLASELE I – VIII PANTELIMON, STRUCURA ȘCOALA CU CLASELE I – IV PANTELIMONU DE JOS / CONSTANȚA
Funcția sau postul ocupat	INSTITUTOR – ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR - ÎNVĂȚĂTOR
Activități și responsabilități principale	• Analiza curriculumului școlar • Fundamentarea proiectării didactice • Elaborarea documentelor de proiectare • Proiectarea activităților / experiențelor de învățare care presupun utilizarea resurselor TIC • Organizarea, coordonarea și monitorizarea efectivelor de elevi • Responsabilități prin decizia directorului de unitate ca : ✓ Responsabil comisia metodică ✓ Mumbro în consiliul consultativ zonal ✓ Membru consiliu de administrație ✓ Lider sindical ✓ Responsabil comisia școlarizare și frecvență ✓ Responsabil comisia pentru activități extrașcolare și extracurriculare ✓ Responsabil comisia pentru programe și proiecte europene
Educație și formare	
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	UNIVERSITATEA PEDAGOGICA DE STAT „ION CREANGĂ” CHIȘINĂU
Perioada	2018 – 2020
Calificarea / diploma obținută	MASTER ÎN ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOPEDAGOGIE SPECIALA „EDUCAȚIA INTEGRATĂ ȘI TERAPIA PERSOANELOR CU CES”

Disciplinele principale studiate	Psihologia persoanelor cu dizabilități multiple / Psihologia special / Sistemul de protecție al copilului / Metodologia de sprijin în educația incluzivă / Evaluarea dezvoltării copilului / Educația incluzivă. Consilierea familiei și a copilului cu dizabilități / Asistența psihopedagogică a copilului cu CES / Psihologialimbicului și a comunicării / Filosofia și axiologia educației incluzive / Evaluarea complexă a copilului cu CES / Metodologii moderne ale educației incluzive / Adaptari curriculare / Managementul organizațiilor școlare / Asistența logopedică / Organizarea serviciilor psihologice / Psihopedagogia intervenției timpurii / Metodologia cercetării psihopedagogice / Asistența psihopedagogică a copilului cu autism / Terapie educațională – recuperative / Terapie integrativă a familiei / Cadre didactice de sprijin în educația incluzivă/ Practica psihopedagogică.
Competențe profesionale dobândite	• Cunoașterea organizațiilor pentru persoane cu CES, structurarea lor după tipuri, destinație, obiective în sistemul social și, respectiv, a direcțiilor de activitate a psihopedagogului special în diverse tipuri de organizații; • Cunoașterea bazelor teoretice ale educației incluzive a psihologiei speciale, ale psihopedagogului, terapiei, persoanelor cu CES; • Dezvoltarea abilităților de terapie în valorificarea optimă a potențialului compensator al persoanelor cu diferite forme de dizabilități, ceea ce implică atât capacități de diagnostică precoce, cât și dezvoltarea abilităților de intervenție organizațională; • Utilizarea achizițiilor teoretice și practice în activități de diagnostică, profilaxie, prevenție, consiliere, terapie a persoanelor cu CES .
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ", CHIȘINĂU FACULTATEA DE PSIHLOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ
Perioada	2009 – 2011
Calificarea / diploma obținută	LICENȚIAT ÎN ȘTIINȚE ECONOMICE
Disciplinele principale studiate	Microeconomie / Macroeconomie / Matematică / Statistică / Bazele informaticii / Bazele contabilității / Finanțe publice / Draptul afacerilor / Management general / Managementul inovării / managementul dezvoltării durabile / Marketing / Sociologie managerială / Limba engleză / Contabilitate financiară / Management operațional / Managementul producției / Managementul afacerilor / Managementul transporturilor / Managementul mediului / Econometrie / Managementul aprovizionării și desfacerii / Metodologii manageriale / Management bancar / Managementul resurselor umane.
Competențe profesionale dobândite	• Capacitatea de previziune a fenomenelor economice și sociale utilizând metodele matematice, statistice și alte instrumente necesare; • Abilitatea de a utiliza tehnica de calcul în procesul de decizie și conducere; • Capacitatea de a cunoaște, analiza și optimiza structura organizatorică a unei organizații; • Capacitatea de a lua decizii manageriale în procesele de producție și optimizare acestora; • Cunoașterea și înțelegerea proceselor de aprovizionare și desfacere, precum și a celor de servicii și capacitatea de a organiza, de a conduce și optimiza aceste procese, inclusiv proiectarea și gestionarea corectă a costurilor; • Capacitatea de a face analiza mediului intern și extern al organizației și de a alege cea mai bună strategie pentru aceasta; • Gestionarea eficientă a resurselor umane, materiale și financiare ale organizației; • Dezvoltarea abilităților de management al proceselor investiționale și al proiectelor de investiții; • Utilizarea creatoare a instrumentelor de marketing; • Înțelegerea și capacitatea de înțelegere și implementare a conceptelor calității în organizația în care lucrează; • Capacitatea de evaluare și control a activităților; • Cunoașterea și aplicarea măsurilor necesare de conservarea și ameliorarea mediului.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	UNIVERSITATEA „SPIRU HARET” DIN BUCUREȘTI FACULTATEA DE MANAGEMENT BRAȘOV

Perioada Calificarea / diploma obținută	2006 – 2009 LICENȚIAT ÎN PSIHLOGIE
Disciplinele principale studiate	Fundamentele psihologiei I / Neuropsihologie / Fundamentele pedagogiei / Psihologia vârștelor I / Logică / Fundamentele psihologiei II / Metodologia cercetării psihologice și pedagogice I / Psihologia personalității / Psihologia educației / Psihologia vârștelor II / Psihologia educației / Teoria și metodologia curriculumului / Teoria cercetării psihologice și pedagogice II / Psihologia socială I / Psihologia învățării / Psihologie experimentală / Statistică psihologică și prelucrarea informatizată a datelor / Psihologia socială II / Istoria psihologiei / Psihologia cognitivă / Bazele teoretice ale evaluării psihologice / Psihopatologie / Practică de specialitate / Limba străină engleză, franceză / Teoria și metodologia instruirii și evaluării / Didactica specialității / Bazele psihoterapiei / Testarea Psihologică / Defectologie și logopedie / Psihologia familiei / Psihologie organizațională și managerială / Testarea psihologică II / Etică și deontologie / Psihologie juridică / Psihologia creativității / Consiliere educațională și a carierei / Practică de specialitate / Instruire asistată de calculator (IAC) / Managementul clasei de elevi.
Competențe profesionale dobândite	- De a desfășura activități didactice în învățământul preuniversitar și universitar; - De a desfășura activități de cercetare științifică fundamentală și aplicativă; - De a oferi experiență de specialitate în laboratoarele de criminalistică și evaluare judiciară; - De a asigura testare psihologică în vederea încadrării în muncă sau pentru obținerea unor drepturi de practică ori certificate de atestare în diferite profesii; - De a desfășura activități de consiliere și psihoterapie ; - De a desfășura activități de asistență psihologică în instituțiile din domeniul sănătății și asistenței sociale; - De a desfășura consiliere, orientare școlară și profesională; - De a asigura managementul și dezvoltarea resurselor umane în organizații; - De a asigura consultanță psihologică pentru organizații guvernamentale, nonguvernamentale sau private, în sport, în interesul structurilor militare și de securitate etc; de a desfășura cunoașterea și de a analiza fenomenele psihosociale.
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	UNIVERSITATEA „SPIRU HARET” DIN BUCUREȘTI FACULTATEA DE PSIHLOGIE ȘI PEDAGOGIE BRAȘOV
Perioada Calificarea / diploma obținută Discipline principale studiate	1998 – 2000 INSTITUTOR ÎNVĂȚĂTOR –EDUCATOR Metodica predării limbii române / Metodica predării Educației fizice / Metodica predării Cunoașterea mediului / Metodica predării Cunoștințelor despre natură / Literatură pentru copii / Pedagogie școlară / Aritmetica / Istorie / Psihologie generală /
Perioada Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	1998 - 2000 Școala Postliceală ProHumanitas Colegiul Pedagogic „Constantin Brătescu” Constanța
Formare continuă	20.06.2024-02.09.2024. Diplomă „Tehnici de analiză comportamentală aplicată în tulburările de spectru autist” Autism Voice 23.03.2024-24.03.2024- Logopedia- „Știința și arta comunicării cu tema tulburări specifice de învățare-metode de remediere”- Asociația Logopezilor din România. 17.02.2024- 18.02.2024- Diplomă „Curs de logopedie-corectarea și dezvoltarea limbajului la copii.” Asociația Confident. 20.01.2022-21.03.2022- Atestat de formare continuă a personalului didactic. Leadership transformățional și Performant axat pe inteligența emoțională. Asociația Transformățional Leadership 17.04.2021-21.08.2021- Atestat de formare continuă a personalului didactic. Educația timpurie incluzivă și de calitate. Universitatea din Pitești. 10.2021-11.2021. Adeverință- Corpul de profesori evaluatori pentru examenele și concursurile naționale- Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație 15.09.2021-08.10.2021 Certificat de Absolvire- Specialist în domeniul calității EDU ZECE PLUS-Onești Bacău 04.01.2021-20.01.2021 Certificat de Absolvire- Mediere Școlară EDU ZECE PLUS-Onești Bacău 10.02 – 20.02.2020 Adeverință „Abordări actuale ale curriculumului pentru educație timpurie”- CCD Constanța 02.03.2020-21.08.2020 Certificat de Absolvire- Managementul organizațiilor școlare EDU ZECE PLUS-Onești Bacău 11.01.2019 Workshop „Managementul resurselor umane în unitățile de învățământ preuniversitare” – Liceul Ovidius Constanța 16.07 – 26.07.2018 Atestat de formare continuă a personalului didactic „Educația incluzivă - strategii de identificare și intervenție” – Asociația profesională Cognita 08.06.2018 Workshop „Școala incluzivă”- Universitatea din București 13.05.2018 Adeverință „ Modalități de gestionare a violenței” – CJRAE Constanța 21.02 – 18.04.2018 Certificat de absolvire „Competențe de evaluare culturală”- EDU ZECE PLUS

03.04.2014 – 04.04.2014 Adeverință „Curcubeul schimbării” – ISJ Constanța
 01.03.2013 – 31.03.2013 Certificat de absolvire „Formator” – SC Ari Internațional Spedition SRL Constanța
 01.08.2012 – 01.07.2013 Atestat de formare continuă a personalului didactic „Program universitar de formare continuă în sistem e-learning a personalului didactic din învățământul preșcolar și primar” - E-UNIVERSITARIA90 - Universitatea AL. I. Cuza, Iași.
 19.04-0505.2012 Certificat de absolvire „Manager de proiect” – ASCRIS Sighetul M. Maramureș
 2009-2011 Certificat de acordare a gradului didactic I în învățământul preșcolar – Universitatea Ovidius Constanța
 2006 Certificat de acordare a gradului didactic II învățământ primar – Universitatea Ovidius Constanța
 01.09.2002 Certificat de acordare a definitivării în învățământ – Universitatea Ovidius Constanța

Aptitudini și competențe personale

Rezolvarea problemelor: abilitatea de a investiga, analiza și rezolva probleme; abilități analitice și abilități de negociere;
 Calculator: abilitate în utilizarea calculatorului și a aplicațiilor soft; cunoștințe în utilizarea pachetului OFFI
 Aptitudini interpersonale: capacitatea de a motiva și încuraja într-un mod armonios echipa din care fac parte, coechipier, calitate de lider.
 Calități: perseverență, puterea de a învăța repede lucruri noi și de a mă adapta cu ușurință la situații noi; sociabilitate, spirit de echipă și capacitatea de a lucra în condiții de stres, ușurință, claritate și coerență în exprimare.

Limba(i) maternă(e)

Română

Limba(i) străină(e) cunoscută(e)

Autoevaluare

Nivel european (*)

Limba

Limba

Înțelegere				Vorbire				Scriere	
Ascultare		Citire		Participare la conversație		Discurs oral		Exprimare scrisă	
EN	A1	EN	A1	EN	A1	EN	A1	EN	A1
FR	A1	FR	A1	FR	A1	FR	A1	FR	A1

(*) Nivelul Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi Străine

Competențe și abilități sociale

Capacitatea de a organiza și coordona grupuri, de a susține discursuri libere pe teme de interes general sau teme strict profesionale

Competențe și aptitudini organizatorice

Capacitatea de organizare a grupei de preșcolari și al grupului de aparținători ai acestora. Capacitatea de coordonare a echipei de lucru, rezistența la condiții de stres.

Competențe și aptitudini tehnice

Pe parcursul anilor, cu ocazia participării la diferite manifestări științifice, cursuri de formare și dezvoltare profesională, mi-am format și dezvoltat o serie de aptitudini tehnice utile atât în plan profesional, cât și în plan personal.

Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului

Cunoștințe bune de operare PC – Sistem de operare Microsoft și pachetul Office

Competențe și aptitudini artistice

Muzică, pictură, desen, teatru, abilități practice

Permis(e) de conducere

Categoria B 2002

Informații suplimentare

Anexe

PROFESOR LOGOPED
 Ursu Miluța