

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris
C.Z.U: 376 (043.3)

BELIBOVA SILVIA

**DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU
DEFICIENȚE MULTIPLE**

534.01 – PEDAGOGIE SPECIALĂ

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:



Racu Aurelia,

doctor habilitat în istoria științelor,
profesor universitar

Autorul:



Belibova Silvia

CHIȘINĂU 2015

© Belibova Silvia, 2015

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. ANALIZA SITUAȚIEI ÎN DOMENIUL COMUNICĂRII COPIILOR CU DEFICIENȚE	
1.1. Comunicarea ca factor de dezvoltare a copilului.....	17
1.2. Specificul dezvoltării comunicării la copiii cu deficiențe mintale.....	28
1.3. Specificul dezvoltării comunicării la copiii cu deficiențe multiple (paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală).....	37
1.4. Metode și tehnici moderne de asistență pedagogică a copiilor cu deficiențe	48
1.5. Concluzii la capitolul 1.....	56
2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A COMUNICĂRII COPIILOR CU PARALIZIE CEREBRALĂ INFANTILĂ ASOCIATĂ CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ	
2.1. Metodologia cercetării comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală	58
2.2. Identificarea calităților comunicative și a comunicării verbale la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală	70
2.3. Cercetarea formelor de comunicare și a relațiilor interpersonale la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală.....	93
2.4. Concluzii la capitolul 2	100
3. ARGUMENTAREA EXPERIMENTALĂ A DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA COPIII CU PARALIZIE CEREBRALĂ INFANTILĂ ASOCIATĂ CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ	
3.1. Metodologia dezvoltării comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală	102
3.2. Metodologia antrenării părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală	114
3.3. Valori ale dezvoltării experimentale a comunicării copiilor cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală.....	119
3.4. Concluzii la capitolul 3	139
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	140
BIBLIOGRAFIE	143

ANEXA 1. Model de plan de intervenție personalizat pentru copiii cu deficiențe severe	158
ANEXA 2. Caracteristica psihopedagogică a unor copii din grupul experimental	167
ANEXA 3. Ancheta de studiere a calităților comunicative	169
ANEXA 4. Evaluarea rezultatelor studierii mijloacelor verbale de comunicare	171
ANEXA 5. Procesul-verbal al cercetării mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicative experimentale	173
ANEXA 6. Procesul-verbal al examinării formei dominante de comunicare	174
ANEXA 7. Scara indicatorilor pentru stabilirea formei dominante de comunicare a copilului cu adulții	175
ANEXA 8. Indicațiile și însărcinările corespunzătoare acestora la aplicarea metodei lui Rene Jili.....	177
ANEXA 9. Modelul fișei de înregistrare la metodică cercetării relațiilor interpersonale	178
ANEXA 10. Seria imaginilor cu subiect pentru metodică cercetării relațiilor interpersonale ..	179
ANEXA 11. Însărcinările care însoțesc imaginile cu subiect	185
ANEXA 12. Indicatorii mijloacelor verbale de comunicare (coeficientul corelației Pirson) ...	187
ANEXA 13. Modelul pedagogic de dezvoltare a comunicării	188
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	275
CV-ul AUTOAREI	276

ADNOTARE

Belibova Silvia. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe multiple. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2015

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii și recomandări, bibliografie din 230 titluri, 13 anexe, 142 pagini de text de bază, 25 figuri, 35 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: dezvoltarea comunicării, deficiențe multiple, deficiență mintală (DM), paralizie cerebrală infantilă (PCI), model pedagogic.

Domeniul de studiu: pedagogie specială.

Scopul și obiectivele cercetării. Scopul a constat în elaborarea și aplicarea modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă (PCI) asociată cu DM în baza studierii particularităților de comunicare ale acestora. *Obiectivele cercetării* au constat în: identificarea reperelor conceptuale privind particularitățile comunicării la copiii cu deficiențe; stabilirea particularităților comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM; elaborarea unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM; aprobarea experimentală și evaluarea eficienței *Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării în activitatea copiilor cu PCI și DM*.

Noutatea și originalitatea științifică. A fost realizat studiul comparat experimental al dezvoltării comunicării la copiii cu DN și copiii cu PCI asociată cu DM, care a asigurat elaborarea și implementarea modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la această categorie de copii.

Problema științifică importantă soluționată rezidă în argumentarea teoretico-aplicativă a eficientizării procesului de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM în baza aplicării Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării.

Semnificația teoretică a investigației: a fost întemeiată necesitatea elaborării și aplicării unui model de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu deficiență mintală.

Valoarea aplicativă a lucrării: posibilitatea utilizării *Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PC asociată cu DM* în condițiile școlii auxiliare, centrului de reabilitare, școlii incluzive, serviciilor de asistență psihopedagogică.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin experimentarea Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării, precum și prin intermediul unui șir de articole științifice și comunicări științifice.

АННОТАЦИЯ

Белибова Силвия. Развитие общения у детей с множественными нарушениями.

Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук, Кишинёв, 2015.

Структура диссертации: введение, 3 главы, выводы и рекомендации, библиография из 230 источников, 13 приложений, 142 страниц основного текста, 25 рисунков, 35 таблиц. Полученные результаты отражены в 12-ти научных работах.

Ключевые слова: развитие общения, множественные нарушения, умственная отсталость (УО), детский церебральный паралич (ДЦП), педагогическая модель.

Область исследования: специальная педагогика.

Цель и задачи исследования: Цель состояла в разработке и внедрении педагогической модели по развитию общения у детей с ДЦП ассоциирующимся с УО на основе изучения их особенностей общения. Задачи исследования состояли в: идентификации концептуальных ориентиров об особенностях общения детей с нарушениями в развитии; установлении особенностей общения детей у детей с ДЦП ассоциирующимся с УО; разработке педагогической модели по развитию общения у детей с ДЦП ассоциирующимся с УО; экспериментальном утверждении и оценке эффективности данной модели в деятельности детей с ДЦП ассоциирующимся с УО.

Новизна и оригинальность исследования: Было реализовано экспериментальное сравнительное исследование общения у детей с нормальным развитием и детей с ДЦП ассоциирующимся с УО, обеспечившее разработку и внедрение педагогической модели по развитию общения у этой категории детей.

Значимая научная проблема, решённая в исследовании, состоит в теоретико-практической аргументации эффективности процесса общения у детей с ДЦП ассоциирующимся с УО путём применения педагогической модели по развитию общения.

Теоретическое значение: была основана необходимость разработки и внедрения модели по развитию общения у детей с ДЦП ассоциирующимся с УО.

Прикладное значение работы: возможность использования педагогической модели по развитию общения у детей с ДЦП и УО в условиях вспомогательной школы, реабилитационного центра, инклюзивной школы, служб психопедагогической помощи.

Внедрение научных результатов было достигнуто с помощью экспериментации педагогической модели для развития общения, а также посредством ряда научных статей и докладов.

ANNOTATION

Belibova Silvia. Communication development of children with multiple disabilities.

The doctoral thesis in pedagogical sciences, Chisinau, 2015.

Structure of thesis: it consists of introduction, 3 chapters, followed by conclusions and recommendations, bibliography with 230 sources, 13 annexes, 142 pages of basic text, 25 figures, 35 tables. The achieved results have been published in 12 scientific publications.

Key words: development, communication, multiple disabilities, mental deficiency (MD), infantile cerebral paralysis (ICP), pedagogical model.

Domain of research: special pedagogy.

Goal and objectives of research: The goal was to develop and apply a pedagogical model for development of communication at children with infantile paralysis (PCI) associated with MD on the basis of studying the particularities of their communication. Objectives of research were: identifying conceptual marks on the particularities of communication at children with disabilities; establishing particularities of communication at children with ICP associated with MD; developing of a pedagogical model of development of communication at children with ICP associated with DM; experimental approving and evaluating the effectiveness of pedagogical model of development of communication in activities of children with ICP and MD.

Novelty and scientific originality: Was realized an experimental comparative study of communication development at children with normal development and children with PCI associated with MD, that ensured development and implementation of pedagogical model for development of communication at this category of children.

Important scientific problem solved lies in theoretical-appllicative argumentation of streamlining of the process of communication at children with PCI associated with MD in base of application of pedagogical model for development of communication.

Theoretical signification: was established the need to develop and implement a model for the development of communication at children with ICP associated with mental deficiency.

The applied value of the thesis: possibility of using pedagogical model of development of the communication of children with ICP associated with MD in terms of auxiliary school, rehabilitation center, inclusive school, pedagogical support services.

Scientific results implementation was achieved through the experimentation of Pedagogical model for the development of communication and also through a series of scientific articles and scientific papers.

LISTA ABREVIERILOR

- ARD – activitate de recuperare-dezvoltare
- PCI – paralizie cerebrală infantilă
- DM – deficiență mintală
- DN – dezvoltare normală
- AAC – comunicarea alternativă și augmentativă
- SP – situativ-practică
- NC – nesituativ-cognitivă
- NP – nesituativ-practică
- MVC – mijloace verbale de comunicare
- GE – grup experimental
- GC – grup de control
- PEI – program educațional individualizat
- MDCC-PC/DM – model de dezvoltare a comunicării la copiii cu paralizie cerebrală și deficiență mintală

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Problema dereglării comunicării la copiii cu deficiențe multiple și a caracterului complex al adaptării acestora la condițiile societății contemporane capătă o însemnătate din ce în ce mai mare. Condiția obligatorie a includerii efective a copiilor cu deficiențe multiple în spațiul educativ constă în evidența maximă a posibilităților și nevoilor educaționale specifice ale acestor copii. În plus, eficiența demersurilor recuperative în raport cu acești copii depinde, în mare măsură, de nivelul de dezvoltare a mijloacelor verbale de comunicare, deoarece anume acestea determină posibilitățile copilului de a se implica plenar în diverse activități. Rolul hotărâtor al comunicării în dezvoltarea psihică a copilului este demonstrat prin caracterul ireversibil al nedezvoltării copiilor ce au crescut izolați de comunicarea umană. Pentru dezvoltarea armonioasă a copilului cu deficiențe sunt importante nu doar procesul comunicării cu adulții, îndeosebi cu părinții, ci și comunicarea cu semenii.

Dezvoltarea competențelor de comunicare și importanța acestora pentru dezvoltarea generală a copiilor cu deficiențe multiple este studiată în măsură mult mai mică decât comunicarea copiilor sănătoși. Această lacună devine evidentă în procesul familiarizării cu lucrările ce vizează problemele copiilor cu deficiențe multiple. Actualmente se impune, de asemenea, necesitatea unei analize profunde a legităților de dezvoltare a comunicării la categoria dată de copii.

Copiii cu deficiențe multiple posedă aceleași necesități fundamentale ca și copiii fără deficiențe – să crească și să se dezvolte în condiții optime, să participe la activități colective și să se simtă confortabil în mediul extrafamilial. Totodată, acești copii au și anumite necesități particulare, specifice, individualizate. Orice copil își dorește să comunice cu persoanele adulte și cu semenii săi. Și asta deoarece, în orice condiții, omul rămâne a fi, mai presus de toate, o ființă socială și, în virtutea acestei meniri, depune toate eforturile pentru a se integra în mediul ce îi oferă satisfacții și împliniri de ordin socio-comunicativ. Problema constă în faptul că persoanele/copiii cu anumite deficiențe, în mod special – multiple, se confruntă cu mari dificultăți în satisfacerea acestor necesități absolut firești. Pentru a le depăși, ei au nevoie de ajutorul competent al specialiștilor, al anturajului proxim, al comunității în ansamblu.

Cercetările științifice referitoare la studierea dereglărilor vorbirii orale la copiii cu deficiențe în general reflectă particularitățile aspectelor fonetic, lexical, gramatical ale sistemului funcțional verbal, indică insuficiența funcției reglatoare a vorbirii în organizarea și dezvoltarea activității psihice a copilului (А.Н. Грабаров, Т.Н. Иванова, Д.Н. Исаев, В.И. Липакова, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер, С.И. Рубинштейн, Е.Н. Марциновская, Г.В. Цикото, Ж.И. Шиф). În

aceiași timp, particularitățile vorbirii orale a copiilor cu deficiențe multiple, ca formă specifică de disontogeneză, practic nu sunt studiate sub aspectul actualizării sistemului verbal-lingvistic destinat comunicării. În plus, capacitatea copilului de a produce expresii în scopul acționării asupra gândurilor și sentimentelor interlocutorului are o importanță socială definitivă în planul formării funcției comunicative a vorbirii.

Definită de М.И. Лисина ca “interacțiune între persoane, orientată spre coordonarea și unificarea eforturilor în vederea instituirii relațiilor și a realizării unui scop comun” [148], comunicarea se prezintă ca o categorie specifică a activității umane, căreia îi revine rolul principal în stabilirea, dezvoltarea și perpetuarea relațiilor dintre persoane în diverse medii și scopuri. Deși în diferite perioade ale vieții comunicarea își are proprietățile sale specifice, totuși acest tip de activitate umană poate fi diferențiat cu ușurință de alte tipuri, deoarece posedă caracteristici unice, printre care *universalitatea și potențialul nelimitat de evoluție*.

La vârsta copilăriei, dezvoltarea psihică se află în faze incipente, de aceea, la această etapă, comunicarea se suprapune în mod firesc pe alte tipuri de activități, precum jocul. De aici și importanța valorificării, în deplină măsură, a potențialului ludic al copilului pentru formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare productivă, corectă, stimulativă la următoarele etape. Deși în literatura de specialitate rolul jocului în formarea la copii a competențelor de comunicare este abordat sub diferite aspecte, jocul, datorită caracterului său complex, nu a fost elucidat, lăsând loc pentru continuarea cercetărilor științifice și experimentale.

Abordarea acestui aspect al comunicării se regăsește într-un șir de lucrări științifice, semnate de А.А. Леонтьев [143; 144], А.В. Запорожец [123], Д.Б. Эльконин [200], П.Я. Гальперин [110], în care activitatea comunicativă este analizată în contextul teoriei activității prin disocierea componentelor sale structurale. În acest context, М.И. Лисина [148; 149; 150] atribuie o semnificație deosebită obiectului comunicării, deoarece în acesta “se localizează specificul activității comunicative”. Cercetătoarea subliniază în mod special faptul că, în procesul comunicării, interlocutorii/participanții se află într-un continuu schimb de roluri, ceea ce le permite să se influențeze reciproc prin intermediul calităților structurale ale personalităților pe care le posedă: proprietăți specifice, experiență, motivații, condiții circumstanțiale, capacități înnăscute sau dobândite pe parcursul vieții etc. Evident, oamenii interacționează, ajung să se cunoască reciproc și prin alte genuri de activitate, însă comunicării îi revine un rol special în acest proces.

Un aport considerabil la elucidarea mobilului și a îmboldurilor spre comunicare îi aparține lui А.Н. Леонтьев care a dezvoltat teza cu privire la “obiectualizarea” motivației în contextul structurii obiectului activității comunicative. Potrivit acesteia, activitatea comunicativă are ca

motive acele calități ale partenerilor pentru care a fost, propriu-zis, inițiată și susținută interacțiunea [143].

În mod tradițional, comunicarea este abordată în literatura de specialitate prin prisma calității acesteia de “fond de stabilire și dezvoltare a relațiilor interumane, modalitate de existență a acestora” [J. C. Abric, 1; I. Radu, 56; В.Н. Мясичев, 166; А.А. Бодалев, 97; А.А. Леонтьев, 143, 144; М.И. Лисина, 148, 149, 150 ș.a.].

Problemele pe care le presupune formarea deprinderilor de activitate comunicativă productivă s-au aflat în repetate rânduri în centrul atenției unor redevabili cercetători români. Astfel, la autorii români P. Golu, I. Radu găsim abordări științifice privind esența comunicării și caracteristicile de bază ale acesteia [30; 31; 56]; la S. Chelcea – formele comunicării în funcție de nivelul interacțiunii și finalitățile sale; comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală, conținuturile comunicării [18]; la T. Slama-Cazacu – rolul comunicării în dezvoltarea gândirii în contextul psiholingvisticii [70; 71].

Л.С. Выготский, încă la începutul secolului al XX-a, a demonstrat și explicat rolul decisiv al comunicării în dezvoltarea psihicului uman, calitatea acesteia de condiție fundamentală pentru evoluția ascendentă a personalității umane. El a formulat *legea genetică a dezvoltării culturale* care, ulterior, a stat la originile a numeroase studii în domeniul psihologiei infantile. În acest context, au fost elaborate studii complete referitoare la impactul comunicării asupra dezvoltării limbajului, în special la copii [137; 138; 149; 150; 177; 178; 182; 183; 184], a conștiinței de sine [63; 149; 150; 180 ș. a.], a statutului psihosocial al persoanei [109; 148; 149; 165; 183; 184; 186 ș. a.]. În literatura de specialitate sunt supuse unei analize profunde diverse aspecte ale comunicării din perspectiva unei mai bune cunoașteri a psihologiei vîrstelor; impactul comunicării asupra dezvoltării cognitive [17; 28; 70; 71; 134; 221; 221 ș. a.].

În spațiul educațional postsovietic se consideră că lui Б.Г. Аняньев îi aparține meritul de a fi formulat, pentru prima dată, “ideea comunicării ca tip specific de activitate” [87], deși acest concept se regăsește încă în *Categoriile* lui Aristotel. Potrivit acestei idei, cunoașterea umană nu poate evolua decât în prezența capacității de comunicare, a răspunsului afectiv și a comportamentului uman adecvat mediului concret. “Dezvoltarea psihică în ontogeneză depinde de caracterul comunicării, ceea ce impune necesitatea cercetării dependenței dintre caracteristicile interne și externe ale interacțiunii umane și proprietățile dinamice ale proceselor, stărilor și însușirilor participanților la comunicare” [87].

Pentru cercetarea noastră prezintă interes deosebit investigațiile В.А. Кольцова, care a studiat procesul de însușire a noțiunilor în comunicarea nemijlocită și rolul competenței subiectului, al atitudinii sale față de activitate și al gradului de implicare în activitate; eficiența

procesului de învățare în triade; profitul obținut prin comunicare în funcție de competența subiectului; creșterea șanselor la succesul școlar al copiilor cu probleme de dezvoltare odată cu dezvoltarea activității comunicative [133].

De asemenea, de un real folos în elucidarea temei prezentei lucrări au fost studiile J. Racu, în care se regăsește o informație valoroasă referitoare la psihogeneza limbajului în mediile comunicative combinate; la formele predominante de comunicare a copiilor cu adultul la debutul școlar; dependența nivelului maturizării școlare de forma comunicării: cu cât este mai dezvoltată comunicarea nesituativ-personală, cu atât este mai înalt nivelul pregătirii pentru învățare în școală [174; 175].

Au fost elaborate lucrări teoretico-experimentale, dedicate studierii complexe a vorbirii copiilor cu deficiențe multiple, elaborării recomandărilor pentru compensarea dereglărilor de vorbire ce se atestă la copiii din categoria respectivă. Însă trebuie să menționăm că lipsesc cercetările cu privire la dezvoltarea la acești copii a competențelor de comunicare, de coordonare a componentei verbale la nivel discursiv. Astfel, se impune, ca fiind una de stringentă actualitate, problema studierii comunicării la copiii cu deficiențe multiple, abordarea tulburărilor de dezvoltare a acestora de pe poziții comunicativ-pragmatice.

Prin cercetarea noastră, tîndem spre argumentarea teoretică și confirmarea practică, pe teren autohton, a tezei, potrivit căreia, indiferent de progresul tehnologic și științific, comunicarea interumană, verbală sau nonverbală, rămîne a fi, în continuare, atât un instrument de stabilire și menținere în stare funcțională a relațiilor dintre membrii unei comunități umane, cât și un privilegiu, un drept firesc și intrinsec al ființei omenești, al fiecărui individ, oricare ar fi starea sa psihofizică și senzorială, de a relaționa cu lumea din jur în scopul unei mai bune cunoașteri a acesteia, al integrării participative în viața socială, iar ca finalitate – în scopul valorificării depline a potențialului său. Lucrarea noastră se vrea o contribuție palpabilă la completarea și perfecționarea continuă a modalităților de dezvoltare a copiilor de vîrstă școlară mică în vederea adoptării de către aceștia a unui comportament, la nivel individual și de grup, propice relaționării comunicative în mediul școlar, dar și pe parcursul întregii vieți.

Pentru înțelegerea principalelor legități de dezvoltare a comunicării verbale și nonverbale la copiii cu deficiențe multiple în condiții sociale și de educație diferite este evidentă necesitatea unor cercetări aprofundate. Cu toate acestea, în prezent rămîne insuficient studiată sub aspect teoretic-metodologic problema referitoare la stabilirea specificității competențelor de comunicare și a căilor de lucru în vederea dezvoltării acestora la copiii cu deficiențe multiple. În aceste condiții, tema cercetării noastre se prezintă ca fiind una importantă și actuală.

Motivul alegerii temei tezei de doctorat este legat, în primul rând, de importanța pe care procesul comunicării o are în viața copiilor cu deficiențe, având în vedere incidența socială a acestei activități, incidența cognitivă și rezonanța pe care o are în planul vieții afective.

Premisele cercetării și gradul de cercetare a problemei au relevat următoarea **problemă științifică**: *contradicția ce denotă, pe de o parte, insuficiența studierii comunicării la copiii cu deficiențe multiple (PCI și deficiență mintală), iar pe de alta, necesitatea elaborării unui model pedagogic ce ar influența pozitiv dezvoltarea comunicării la copiii cu PCI asociată cu deficiență mintală.*

Scopul cercetării constă în elaborarea și aplicarea modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă (PCI) asociată cu DM în baza studierii particularităților de comunicare ale acestora.

Atingerea scopului a necesitat realizarea următoarelor **obiective generale**:

1. Identificarea reperelor conceptuale privind particularitățile comunicării la copiii cu deficiențe.
2. Stabilirea particularităților comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.
3. Elaborarea unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.
4. Aprobarea experimentală și evaluarea eficienței *Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării în activitatea copiilor cu PCI și DM.*
5. Elaborarea concluziilor și recomandărilor pentru părinți și cadrele didactice.

Metodologia cercetării a inclus următoarele metode de cercetare:

teoretice – documentarea științifică, modelizarea teoretică, analiza, generalizarea, sinteza, deducția;

empirice - observația, conversația, testarea; anamneza (studierea și analiza datelor și a documentației medico-pedagogice);

experimentale – experimentul psihopedagogic (de constatare, formativ și de control);

statistice și matematice – inventarierea, depozitarea și analiza matematică a datelor cercetării: *criteriul-t Student, studiul corelațiilor după Pirson.*

Reperetele epistemologice ale lucrării s-au constituit din:

- tezele fundamentale privind legătura intrinsecă dintre gândire și limbaj (M.M. Бахтин, Л.С. Выготский, J. Piaget);
- tezele esențiale din teoria cultural-istorică privind dezvoltarea psihicului și din teoria activității cognitiv-de-dezvoltare (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев);
- teza privind unitatea afectului și intelectului în organizarea structurală a conștiinței umane (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн);

- teza privind mijloacele nonverbale de comunicare ca premise de bază ale actualogenezei și ontogenezei vorbirii (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, В.А. Лабунская);
- teoria lui Л.С. Выготский privind zona proximei dezvoltări;
- teza despre legitățile generale și specifice ale dezvoltării psihice și verbale în cazul ontogenezei și disontogenezei (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский);
- tezele privitoare la abordarea complexă a realizării procesului de recuperare pedagogică (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Б.И. Лубовский, Л.С. Волкова, В.И. Селивестров);
- conceptul de dezvoltare psihică (Л.С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Р. Popescu-Neveanu, Т. Crețu, М. Zlate, E. Verza, N. Bucun, D.V. Popovici ș.a.);
- conceptul stadialității dezvoltării psihosociale, psihogenetice și psihodinamice (J. Piaget, L. Kohlber, E. Erikson, A. Cosmovici, L. Iacob);
- conceptul de învățare școlară cu teoria interacționistă cognitiv-socializatoare (J. Piaget, П. Я. Гальперин, J. S. Bruner, R. M. Gagne, Skinner, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, С. И. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Т.А. Власова, А.П. Гозова, Л.И. Солнцева, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицина, В.М. Синьов ș.a.)
- concepția dezvoltării învățământului special din Republica Moldova (N. Bucun, N. Andronache, V. Lichii, A. Racu, I. Carpenco, E. Iova, V. Stratan, E. Lapoșin, M. Rotaru, L. Sprinceană, A. Danii, T. Bîrsanu ș.a.);
- tehnologiile pedagogice de stimulare a activității de comunicare ca mijloace de formare a dialogului verbal la copiii cu deficiențe (Л.М. Шипицина).

Noutatea științifică a rezultatelor obținute: a fost realizată analiza structural-funcțională a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM, precum și studiul comparat experimental al dezvoltării comunicării la copiii cu DN și copiii cu PCI asociată cu DM.

Determinarea și interpretarea specificului dezvoltării comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM a asigurat elaborarea și implementarea modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la această categorie de copii. Astfel, au fost argumentate științific posibilitățile dezvoltării comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM și eficiența modelului pedagogic elaborat.

Problema științifică importantă soluționată rezidă în argumentarea teoretico-aplicativă a eficientizării procesului de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM în baza aplicării Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării.

Importanța teoretică a lucrării:

- au fost cercetate, evaluate și evidențiate particularitățile comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM;
- a fost întemeiată necesitatea elaborării și aplicării unui model de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

Valoarea aplicativă a lucrării rezidă în:

- posibilitatea de utilizare pe scară largă a *Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PC asociată cu DM* în condițiile școlii auxiliare, centrului de reabilitare, școlii incluzive, serviciilor de asistență psihopedagogică;

- adaptarea *Modelului* pentru utilizarea de către psihopedagogi, cadrele didactice de sprijin și părinți în procesul socializării copiilor cu PCI și DM;

- posibilitatea includerii *Modelului* în ghiduri metodologice și suporturile didactice pentru pedagogi și părinți, precum și în predarea cursului *Psihopedagogia persoanelor cu deficiențe multiple* la Facultatea de psihologie și psihopedagogie specială a UPSC „Ion Creangă”.

Implementarea rezultatelor. Modelul pedagogic elaborat a fost prezentat și actualmente este implementat în activitatea practică a pedagogilor și părinților din Centrul de Reabilitare *Asclepio* din localitatea Varnița, raionul Anenii Noi.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de Psihopedagogie Specială a UPS „Ion Creangă”, la conferințele științifice din cadrul UPS „Ion Creangă” și din cadrul altor universități. Aspectele esențiale ale studiului au fost prezentate și discutate la Conferința științifică jubiliară „UPS din Chișinău la 70 de ani” (28–29.10.2010); Conferința științifică anuală a cadrelor didactice și doctoranzilor UPS „Ion Creangă” (5.04.2012); Conferința științifică cu participare internațională „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare” (25–26.09.2012); Conferința internațională „Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice” (19–20.10.2012); Conferința științifico-practică „Managementul psihopedagogiei speciale: provocări și perspective” (22–23.10.2012); Conferința a IX-a Est- și Central-Europeană Regională cu privire la comunicarea alternativă (28.06–02.07.2013); Conferința științifico-practică internațională „Comunicarea alternativă și augmentativă ca bază pentru dezvoltarea, reabilitarea și instruirea persoanelor cu dereglări în dezvoltare” (18–20 septembrie 2014). Principalele aspecte ale cercetării sunt prezentate în revistele *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, Psihologie* și *Teoria și arta educației fizice în școală*, precum și în *Analele științifice ale UPSC*.

Sumarul compartimentelor tezei. Teza este structurată în câteva compartimente.

În INTRODUCERE sunt fundamentate noțiuni precum: actualitatea cercetării, gradul de cercetare a problemei, importanța studierii temei; sunt formulate: problema științifică, scopul și obiectivele investigației. În contextul finalităților, sunt elucidate: valoarea teoretică și aplicativă a cercetării; sunt prezentate aspectele implementării rezultatelor și modalitățile de aprobare a acestora.

În Capitolul I, ANALIZA SITUAȚIEI ÎN DOMENIUL COMUNICĂRII COPIILOR CU DEFICIENȚE, au fost examinate reperele teoretice ale conceptului de comunicare, abordările prezentate în literatura de specialitate. Au fost expuse particularitățile de dezvoltare a

comunicării la copiii cu deficiențe mintale și cei cu PCI asociată cu DM. Sunt prezentate unele metode și tehnici moderne de asistență pedagogică a copiilor cu deficiențe multiple.

Capitolul II, CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A COMUNICĂRII COPIILOR CU PARALIZIE CEREBRALĂ INFANTILĂ ASOCIATĂ CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ, descrie domeniul, etapele, materialul și metodele de cercetare, prezintă o caracteristică generală a metodologiei de studiu aplicată în cadrul experimentului de constatare. Conform programului de cercetare, a fost elaborată o anchetă destinată adulților care participă activ și permanent la educarea și instruirea copilului. Au fost realizate: metoda studierii mijloacelor verbale de comunicare în situații experimentale, metoda diagnosticării formelor de comunicare (după M.И. Лисина), metoda studierii relațiilor interpersonale (după René Jili). Un studiu integral, retrospectiv a scos în evidență impactul unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

Capitolul III, ARGUMENTAREA EXPERIMENTALĂ A DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA COPIII CU PARALIZIE CEREBRALĂ INFANTILĂ ASOCIATĂ CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ, prezintă o analiză a strategiilor și principiilor de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM, a direcțiilor și modalității de organizare a experimentului formativ. Sunt elucidate scopul, principiile, obiectivele de bază și structura modelului pedagogic. Este reliefată importanța colaborării cu părinții copiilor ca factori cu implicații deosebite în asigurarea succesului procesului de dezvoltare a comunicării. De asemenea, sunt prezentate modalitățile de organizare și desfășurare a experimentului de control, care și-a propus constatarea eficienței modelului elaborat. Realizarea acestui obiectiv a fost posibilă prin aplicarea metodelor empirice și a celor statistice și matematice de analiză a datelor obținute. Grație activităților sistematice cu copiii din categoria dată se observă îmbunătățirea semnificativă practic a tuturor indicatorilor comunicării. Copiii devin mai activi, mai dornici de comunicare, se modifică în sens pozitiv atitudinea față de sine și față de actul comunicării, dar și față de alte persoane.

Prin urmare, modelul pedagogic poate fi aplicat ca instrument de dezvoltare a comunicării, acesta venindu-le în ajutor copiilor atât în autodezvoltare, cât și în adaptarea socială.

În încheiere sunt prezentate concluziile generale și recomandările practice, care sintetizează rezultatele finale ale cercetării, fiind oferite indicații și sugestii ce ar contribui la dezvoltarea comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM.

1. ANALIZA SITUAȚIEI ÎN DOMENIUL COMUNICĂRII COPIILOR CU DEFICIENȚE

1.1. Comunicarea ca factor de dezvoltare a copilului

Deși este un domeniu abordat cu mare atenție de către specialiștii din toate timpurile și din toate țările, comunicarea continuă să fie unul dintre cele mai controversate și puțin studiate fenomene ale existenței umane. Această stare de lucruri se explică nu doar prin complexitatea fenomenului, ci și prin descoperirea permanentă a unor noi fațete ale comunicării, care atrage după sine revizuirea, în sensul completării și al precizării, precedentelor teze și date științifice. În susținerea acestei afirmații vine și multitudinea de definiții ale comunicării, atestată în sursele autohtone și străine. Autorii acestora pornesc de la anumite aspecte ale fenomenului și, implicit, de la conotațiile acestuia pentru viața socială a individului. Se pare însă că ei manifestă unanimitate atunci când abordează comunicarea ca pe o încercare de a pune în comun informații, idei, atitudini, de a le asocia, raporta sau de a stabili legături între ele.

Comunicarea este un factor-cheie în formarea identității, una dintre principalele activități umane, orientate spre autocunoaștere și autoapreciere prin intermediul altor persoane. Potrivit afirmației lui Л. С. Выготский, dezvoltarea psihicului uman are loc numai în activitatea comună și prin comunicare [104].

Unii cercetători abordează comunicarea ca pe o interacțiune a două sau mai multe persoane, îndreptată spre concordarea și unirea eforturilor acestora în scopul stabilirii relațiilor și obținerii rezultatului comun [148]. Potrivit acestei definiții, comunicarea este interacțiunea persoanelor în calitate de subiecți. În această ordine de idei, este evident că, pentru a se produce, comunicarea înaintea o condiție obligatorie: prezența a cel puțin două persoane, fiecare dintre acestea – cu rol de subiect [155]. Și, ca rezultat al acestei condiții, comunicarea nu este doar acțiune, ci, mai ales, interacțiune între participanți, fiecare dintre aceștia având, în egală măsură, rolul de purtător al activismului [143; 152]. Capacitatea de a comunica eficient este un pas important spre constituirea relațiilor și încadrarea în societate.

Dicționarul de sociologie definește comunicarea ca un proces de emisie a unui mesaj și de transmitere a acestuia într-o manieră codificată cu ajutorul unui canal către un destinatar în vederea receptării [83].

Nu există o definiție concretă a comunicării, însă se poate spune cel puțin că comunicarea înseamnă transmiterea intenționată a datelor, a informației. Înțelesă în sensul larg, ca act tranzacțional, inevitabil în situații de interacțiune, comunicarea devine esențială atât pentru viața personală, cât și pentru viața socială a individului. „Comunicarea verbală și nonverbală este un

ansamblu de relații care se stabilesc între aspectele verbale ale comunicării umane, aspectele nonverbale și variabile psihologice și sociale implicate în procesul comunicațional”, statuează Norbert Sillamy [69, p. 75].

Nevoia de a comunica este o necesitate a ființei umane de a schimba informații cu semenii săi. Ea pune în mișcare un proces dinamic, verbal și nonverbal, permițând persoanelor să se facă accesibile una alteia, să reușească să pună în comun sentimentele, opiniile, experiențele și informațiile, scrie T. Vianu [82, p.9-14].

Definite în literatura de specialitate ca “unități elementare ale activității de comunicare” [148], acțiunile comunicative pot fi de inițiere și de răspuns; scopurile acțiunilor comunicative, care se cristalizează în situații concrete de relaționare comunicativă, nu sunt altceva decât sarcini ale comunicării; acțiunile prin care se realizează comunicarea sunt mijloace ale comunicării; formațiunile consolidate generate de diverse componente structurale ale comunicării, prin care sunt reprezentate nivelurile de dezvoltare ale acestui tip de activitate, sunt forme ale comunicării, etape calitative specifice în ontogeneza comunicării, exegează M. И. Лисина și А. В. Запорожец [124]. Acțiunile comunicative sunt stimulate de imboldul de comunicare.

Imboldul de comunicare este examinat de către cercetători sau ca fenomen al lumii obiective – condițiile externe și motivele realizării unui act verbal (Е.В. Бобырѐва), sau ca rezultat al acțiunilor cognitive ale persoanei, adică motiv, impuls intern (А.П. Чахоян, Г.П. Невзорова), sau ca act verbal abstract, anterior celui cercetat (Т.А. Деик). Cel mai des în calitate de imbold sunt examinate actele verbale ale solicitării (О.И. Герасимова, Н. Clark, S. Dale, Т.В. Абрамова ș.a.) sau ale întrebării (Н.В. Арутюнова, R. Conrad, А.И. Сергеев ș.a.), deoarece reacția la acestea o constituie preponderent acțiunile verbale.

Imboldul de comunicare se manifestă ca un oarecare fon, mijloc indirect de descriere a reacției verbale din punct de vedere al conținutului pragmatic al acesteia: negativ /pozitiv, precum și în planul oformării sintactice.

Intenția comunicativă inerentă oricărui fapt de limbaj este de bază în identificarea funcției de comunicare. Din punct de vedere pragmatic, intenția de comunicare are un rol esențial în procesul emiterii unui mesaj verbal, deoarece anume emițătorul este generatorul oricărei comunicări. În acest sens, cercetătorii J.J. van Cuilenberg, O. Sholteh și G.V. Noomen afirmă, precum că pentru ca transferul de informație să devină un proces de comunicare, emițătorul trebuie să aibă intenția de a provoca receptorului un efect oarecare.

Din perspectiva semantico-funcțională, intenția comunicativă se prezintă ca un factor de generare ghidată a discursului, fiind vectorul în baza căruia participanții își organizează intervențiile lor verbale. Astfel, dacă funcționarea unui discurs e motivată de circumstanțele

contextului, atunci elementul intențional determină alegerea strategiilor de comunicare, și anume a mijloacelor lexico-gramaticale ce materializează scopurile strategice ale emițătorului în discurs.

Intenția comunicativă determină rolul vorbitorului ca participant la comunicare și denotă scopul concret al exprimării acestuia (afirmă, condamnă, întreabă, solicit etc.). Ea constituie reglatorul comportamentului verbal al interlocutorilor.

Comportamentul verbal constituie cumularea normelor și tradițiilor comunicării unui grup anumit de persoane. Cu alte cuvinte, prezintă totalitatea factorilor lingvistici și extralingvistici, care asigură interacțiunea dintre persoane, scrie И.А. Стернин [185, p.279-282].

Comportamentul verbal depinde de nivelul percepției și reprezentărilor copilului, direcționării acestuia spre mediul social, posedării diverselor forme și mijloace de comunicare (precum verbale, așa și nonverbale). El este determinat de forma, obiectul și mijloacele de comunicare. În cazul dezvoltării normale, comunicarea copilului la vârsta preșcolară mare capătă formă nesituativ-cognitivă și nesituativ-personală, obiectul comunicării devine semenul, iar mijlocul de bază – limbajul, arată О.П. Гаврилушкина [108].

Examinînd problema comunicării, psihopedagogii acordă o atenție sporită mijloacelor de comunicare. După М. И. Лисина, “mijloacele de comunicare prezintă firele țesutului viu al activității de comunicare” [148]. Cu ajutorul mijloacelor de comunicare fiecare participant își construiește acțiunile de comunicare și contribuie la interacțiunea cu alte persoane. Mijloacele de comunicare se impart în două grupe: *nonverbale* și *verbale*.

Comunicarea nonverbală este deosebit de importantă în plan social. Ea completează, întărește, nuanțează sensul mesajelor verbale și, în anumite situații, este chiar mai credibilă decât comunicarea verbală. Comunicarea nonverbală, cunoscută ca limbaj al corpului și gesturilor, include în sine toate formele de autoexprimare a persoanei, care nu se bazează pe cuvinte. Savanții consideră că citirea semnalelor nonverbale constituie condiția esențială a comunicării efective. Comunicarea nonverbală include: spațiul interpersonal, privirea, mimica și pantomimica (postura corpului, gesturile), tonul și timbrul vocii, tempoul vorbirii. Limbajul mimico-gestual și alfabetul dactil ca mijloace de comunicare nonverbală au fost studiate de către cercetătorii И. Ф. Гейльман, С. А. Зыков, Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, Г.Л. Зайцева [121], С. Bodorin [10].

Pe lângă noțiunea de comunicare nonverbală, întâlnim și comunicarea augmentativă și alternativă. Orice modalitate de comunicare care sprijină sau înlocuiește limbajul verbal sau limbajul scris se încadrează în noțiunile de comunicare augmentativă și, respectiv, de comunicare alternativă. Prin urmare, comunicarea alternativă și augmentativă (abrevierea

engleză: AAC) presupune orice mijloc prin care o persoană poate sprijini sau înlocui limbajul verbal. AAC reprezintă orice sistem care perfecționează abilitatea unei persoane cu deficiențe de a comunica, de a participa activ în procesul de luare a deciziilor în probleme care o vizează direct. Tehnologiile AAC variază de la cele low-tech, care, pentru a funcționa, nu au nevoie de tehnologii sau dispozitive tehnice (de ex., pictograme, Signalong) la cele high-tech, care presupun utilizarea dispozitivelor tehnice, a softurilor etc. (de ex., VOCA, computerele etc.).

Comunicarea augmentativă, menționează C.Vanderheiden și colab., se referă la orice formă de comunicare care înlocuiește sau lărgeste vorbirea. Fiecare om folosește tehnicile și mijloacele de comunicare augmentativă, atâta doar că nu întotdeauna conștientizează acest lucru. Cu mult înainte de a avea acces la limbajul oral, copiii sănătoși interacționează cu adultul din preajmă prin intermediul tehnicilor augmentative nonverbale elementare, cum ar fi zîmbetele, privirile, vocalizările etc. O astfel de comunicare oferă dovada unei intenții de interacțiune timpurie și este foarte puternică în efectul comunicativ [230]. Comunicarea augmentativă constituie un multisistem de componente integrate – verbale, gestuale, pictografice, care oferă suport și cresc comunicarea, învățarea, participarea, gradul de independență și calitatea vieții, în general, a persoanelor care le folosesc, explică S. Millar [219]. Cu cât tulburarea este mai severă, cu atât copilul are nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, destinate fortificării actului comunicativ oral-rezidual. Când exprimarea verbală lipsește în totalitate și vorbitorul apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem de-a face cu comunicarea alternativă, ca singura modalitate de interacțiune prin coduri.

Nu atât modul în care comunică oamenii sau limbajul pe care îl folosesc primează ca importanță, ci capacitatea acestora de a interacționa eficient. Importanța procesului de comunicare este atât de mare, încât condiționează însă și dezvoltarea societății umane. Dacă vrem să eliminăm un conflict, dacă vrem să trăim într-o lume mai dreaptă, dacă vrem să avem prieteni, dacă vrem să oferim o floare, trebuie să comunicăm, menționează N. Danii [25, p. 4].

În societatea contemporană, comunicarea copiilor cu adultul a devenit o temă centrală de dezbatere. Mai mulți cercetători (Я.П. Коломенский, М.И. Лисина, D.V. Popovici, E.Verza, M. Rotaru, V. Olarescu, A. Bolboceanu, J. Racu ș. a.) au adus în lucrările lor argumente, potrivit cărora comunicarea se prezintă ca unul dintre factorii esențiali ce contribuie la dezvoltarea generală a copilului. Anume în procesul comunicării cu alte persoane copilul își însușește experiența de viață.

În sursele de specialitate distingem abordarea unei vaste varietăți de forme ale comunicării, determinate de diversitatea criteriilor de clasificare a acestora. Un inventar util în acest sens se

regăsește în analiza efectuată de Luminița Iacob [Apud: 22, p. 225], care prezintă șase criterii de clasificare:

după criteriul partenerilor, comunicarea poate fi intrapersonală, interpersonală, în grup mic și publică;

după statutul interlocutorilor, deosebim comunicare verticală și comunicare orizontală;

după codul folosit, există comunicare verbală, paraverbală, nonverbală și mixtă;

după finalitatea actului comunicativ, comunicarea poate fi accidentală, subiectivă și instrumentală;

după capacitatea autoreglării, deosebim comunicare lateralizată/unidirecțională și comunicare nelateralizată;

după natura conținutului, comunicarea poate fi referențială, operațional-metodologică și atitudinală.

Potrivit aceluiași autor, comunicarea optimă este condiționată de anumiți factori, între care: consistența conținutală a mesajului, expresivitatea comunicării, caracterul inteligibil al celor comunicate, competitivitatea comunicațională, rigurozitatea gândirii etc.

Conform lui A. Popescu, actul comunicării poate fi circumscris procesului de transmitere a informațiilor (cunoștințe, păreri, construcții individualizate, opinii generale etc.) de la un individ către un alt individ/grup sau de la un grup către un alt grup/individ. În sensul cel mai general, comunicarea reprezintă procesul transmiterii, recepționării, stocării, prelucrării și utilizării informației [43].

Drept instrument pentru realizarea comunicării verbale servește limbajul exprimat de totalitatea funcțiilor și laturilor sale. Anume limbajului îi revine rolul și misiunea de purtător al ideilor, de stimulator al răspunsurilor și reacțiilor din partea interlocutorilor, de generator de acțiuni. Limbajul este cel care provoacă și susține concentrarea atenției, sinteza și analiza mesajului transmis de la un interlocutor către altul.

Limbajul este unul dintre mijloacele cele mai specific umane, cel mai frecvent folosit în comunicarea interumană. El a fost definit de aceea ca fiind un vehicul ce transportă intenții, atitudini, un simplu mijloc de transmisie a informațiilor care circulă fără rezistență de la un sistem cognitiv la altul [204].

Limbajul, în definiția lui M. Zlate, este mai mult decât un mijloc de transmisie, el este și un mod aparte de conduită a individului (conduita verbală), care implică activități diverse: vorbire, ascultare, schimb de idei, reținerea de mesaje sonore, reproducerea sau traducerea lor. De asemenea, conduita verbală se subsumează unei familii mai largi de conduite: conduite simbolice (desen, gesturi, scris, alte coduri) [84].

Este acceptat că limbajul ca facultate inerentă și specifică speciei umane constituie tocmai expresia și realizarea conduitelor verbale [208]. De aceea, global, studiul limbajului presupune investigarea unor aspecte cum ar fi: perceperea limbajului, înțelegerea discursului, memorizarea propozițiilor și a textelor, achiziția și elaborarea limbajului.

Contribuții remarcabile în acest domeniu au adus o serie de cercetători preocupați atât de investigarea achiziției lingvistice, cât și de fenomenul de socializare a copiilor: Л.С. Выготский [105; 106], А.Р. Лурия [158], J. Piaget [170, 224], D. Broadbent [207], N. Chomsky [210].

Problemele emisiei vocale, a percepției și înțelegerii sunt cel puțin la fel de importante ca psihologia limbajului și problema achiziției și structurării treptate a limbajului în cadrul comunicării interumane.

Limbajul depășește limitele comunicării propriu-zise, desfășurându-se într-un fel sau altul când nu are loc comunicarea interumană (limbajul continuă să “fie” chiar și atunci când subiectul nu comunică exterior cu nimeni). Totodată, comunicarea depășește limitele limbajului verbal, angajând o serie de comportamente specific umane: imitația, contaminarea, repetiția. După Sillamy [69], limbajul este o activitate verbală, el reprezintă comunicare prin intermediul limbii; este una dintre formele activității comunicative umane.

Din punct de vedere funcțional, comunicarea este unitară și intrinsecă structurilor interioare. Din punct de vedere didactic, comunicarea se subdivide în patru categorii principale: *verbală*, *gestuală*, *acțională* și *comportamentală*. Între cele patru tipuri de comunicare există o interdependență și în funcție de forma și gravitatea handicapului una din ele este dominantă.

Comunicarea verbală se învață și se perfecționează permanent prin intermediul relațiilor interumane, în timp ce comunicarea gestuală, acțională și comportamentală, fără a fi lipsită de această calitate, are un pronunțat caracter de dezvoltare spontană, iar acumulările, salturile calitative și cantitative sunt mai lente. Din acest punct de vedere, formele comunicării gestuale, acționale și comportamentale nu susțin atât de mult dezvoltarea psihică în ansamblu cum o poate face cuvântul.

Comunicarea verbală nu se poate realiza decât prin intermediul și cu forța cuvântului. Astfel, cuvântul poate fi catalogat drept condiție esențială și decisivă ca să se producă o comunicare verbală. Scriitorul Edgar Alan Poe vorbea chiar de „puterea materială a cuvintelor”, precizând: „Cuvântul este mijlocul cel mai bogat în sensuri, prelungiri interioare și armonii muzicale, pe care îl cunoaștem, dacă dăm acestei noțiuni înțelesul ei total, de comunicare completă între oameni. Puterea de convingere, valoarea de comunicare a cuvântului, alcătuiesc faptul fundamental al culturii” [Apud: 44].

Deși este general recunoscut drept cel mai universal mijloc de realizare a comunicării verbale între oameni, cuvântul, totuși, nu este un fenomen autosuficient. Chiar și atunci când comunică între ele persoane fără deficiențe, elementul nonverbal asistă și își realizează plener funcțiile, despre care putem afirma, fără rezerve, că sunt indispensabile pentru producerea unei comunicări expresiv colorate, inteligibile, profunde ca mesaj. Componentele nonverbale sunt cu atât mai importante, cu cât acestea sunt unicele instrumente comunicative la îndemâna persoanei, în primul rând, a celei cu deficiențe organice sau psihoemoționale de comunicare. Studiile de laborator vin în susținerea tezei privind importanța elementelor nonverbale pentru ca interrelaționarea comunicativă dintre persoane să se producă. Analizând mai multe discursuri publice, cercetătorii au stabilit, de exemplu, că sensul rațional al cuvintelor transmite doar 7% din informație, restul de 93% revenindu-le elementelor nonverbale – intonației, mimicii, gesturilor. În aceeași ordine de idei, cercetările de ultimă oră demonstrează că limbajul corporal (mișcărilor brațelor, degetelor, capului, toracelui etc.) reprezintă 50-60%, tonalitatea vocii – 30-40% și limbajul verbal propriu-zis – doar 10% din conținutul informației exprimate în cadrul comunicării. În acest context se impune următoarea precizare: în cazul persoanelor fără deficiențe de comunicare elementele nonverbale vin ca instrumente auxiliare – de întărire, explicare, colorare/nuanțare expresivă, stimulare, convingere etc., în timp ce mijlocul principal de transmitere a conținutului cuprins în mesaj/discurs rămîne cuvântul. În cazul persoanelor cu deficiențe de comunicare, elementele nonverbale pot fi nu numai principalele, dar și unicele mijloace de comunicare disponibile. Între gradul de dezvoltare a limbajului și nivelul de dezvoltare a intelectului există o dependență esențială: cu cât severitatea deficienței de intelect atestate la o persoană este mai înaltă, cu atât limbajul verbal este mai puțin dezvoltat și cu atât mai evoluat este limbajul nonverbal, acestuia revenindu-i cea mai mare (iar în unele cazuri – chiar întreaga) cotă-parte în structura comunicării.

D.V. Popovici arată că limbajul nonverbal revendică eforturi speciale nu numai din partea emițătorului, dar și din partea celui căruia îi este destinat mesajul, motiv pentru care, la fel ca și limbajul verbal, cel nonverbal necesită a fi învățat, însușit pas cu pas, de la cea mai fragedă vîrstă a copilului, iar de către adulții din preajmă (de către părinți, rude etc.) – din primele luni de viață a acestuia. Doar în acest caz, mesajele, semnalele transmise prin limbajul corpului, gest, mimică etc. vor putea fi decodificate și înțelese ca atare. Cu alte cuvinte, pentru a asigura succesul în efortul de recuperare a școlariilor cu deficiențe comunicarea verbală (atît cît aceasta este posibilă) trebuie completată cu cea nonverbală, iar demersul comunicativ al copilului urmează a fi socializat, plasat într-un mediu uman polivalent, concret și evolutiv [44].

Începînd cu primele etape ale ontogeniei, comunicarea capătă un caracter personal și sugerează posibilitatea unei cooperări practice a copilului cu adultul. În acest context, comunicarea este un concept mult mai larg decît pur și simplu cel de vorbire orală. Există un număr impunător de indivizi care nu pot articula cuvinte, dar totuși comunică cu succes – în limbajul semnelor. În același timp, există persoane care, deși nu au probleme fizico-organice de articulare a sunetelor, înregistrează, totuși, probleme de comunicare. Această situație confirmă, o dată în plus, caracterul complex, multiaspectual, neunivoc al fenomenului comunicării.

Structura comunicării poate fi descrisă prin evidențierea celor trei aspecte interconectate: *comunicativ, interactiv, perceptiv*.

Aspectul comunicativ constă în schimbul de informații între indivizii implicați în actul comunicării.

Aspectul interactiv constă nu doar în schimbul de cunoștințe, dar și de acțiuni.

Aspectul perceptiv reprezintă procesul de percepție a partenerului și stabilirea, în baza acestuia, a înțelegerii reciproce.

În realitate, aspectele date sunt strîns legate între ele și nu pot exista în stare de izolare unul față de celălalt.

М.И. Лисина menționează că la vârsta fragedă prevalează comunicarea emoțională a copilului cu adultul, apoi acestea i se adaugă cea obiectual-practică și, în timp, comunicarea verbală, ca finalitate în evoluția comunicării umane [150]. Cu cît copilul devine mai mare, cu atît nevoia sa de comunicare și de evaluare a celor din jur devine mai strîns legată de viața societății, cu normele sale morale și etice. În comunicarea copiilor mai mari sunt prezente motivele sociale, care rezultă din dorința acestora de a contacta cu adulții și semenii.

Rolul crucial al comunicării în dezvoltarea psihică a copilului este confirmat și prin nedezvoltarea ireversibilă a copiilor care au crescut în izolare de societatea umană; prin fenomenele hospitalizării manifestate în cazul deficitului de comunicare al copiilor cu adulții. Lipsa de comunicare la vîrstă fragedă afectează destinul ulterior al individului, determinînd formarea agresivității, tendințelor antisociale și golului sufletesc.

Conform lui В.Н. Мясищев, în interacțiunea persoanelor implicate în actul comunicării se evidențiază clar trei componente: cunoașterea celor din jur, atitudinea dintre persoane și adresarea persoanei către altă persoană în procesul comunicării [166].

Mai multe cercetări realizate evidențiază trei componente ale comunicării aflate într-o interconexiune strînsă:

- *cognitivă*: convingerile persoanei și cunoștințele sale factologice despre obiect, adică informarea despre acesta;

- *afectivă*: reprezentarea despre apreciere, reacția emoțională la obiect, adică emoțiile trăite;

- *comportamentală*: intenția persoanei în raport atitudinal față de obiect [Cf.: B.H. Мясищев, Н.И. Сарджеладзе, А.А. Бодалев, D.Kreci și R.Cracifilid], adică acțiunile întreprinse.

Nevoia de comunicare nu este înnăscută. Ea apare pe parcursul vieții și funcționează, se formează în interacțiunile practice ale copilului cu persoanele din mediul său. Necesitatea copilului de comunicare cu adulții apare mai întâi ca o nevoie biologică în primele două luni de viață, în baza nevoilor organice primare. Ulterior apar nevoile sociale, exprimate prin necesitatea de a acumula noi impresii. Criteriile pentru analiza formării nevoii de comunicare sunt: atenția față de interlocutor; atitudinea emoțională față de acțiunile sale; tendința de autodemonstrare; sensibilitatea la atitudinea interlocutorului.

Nevoia de comunicare la copil, menționează E. Lapoșin, apare în rezultatul comunicării emoționale cu mama, iar odată cu vârsta capătă un caracter tot mai pronunțat. Dezvoltarea ulterioară a copilului totalmente depinde de faptul, cum se realizează această necesitate, ce loc ocupă comunicarea în viața lui, cu cine comunică, care e cercul și caracterul comunicării. Contactul emoțional trece treptat în colaborare – condiție necesară dezvoltării copilului. Colaborarea are loc în diverse forme în timpul interacțiunii directe și indirecte, și nu întotdeauna se reduce la procesul comunicării [141].

Principalele motive ale comunicării sunt: nevoia de impresii (motiv cognitiv); nevoia de activitate (motiv acțional); nevoia de recunoaștere și de sprijin (motiv personal). Aici, factorul decisiv este comportamentul adultului.

Nu necesită argumente în plus adevărul, de altfel general recunoscut, conform căruia pentru un copil cu dizabilități multiple să învețe să comunice este o necesitate vitală. Doar capacitatea de a-și exprima dorințele și nevoile, de a înțelege și de a se face înțeles, de a cere ajutor și de a reacționa la cuvintele celor ce-l înconjoară îl poate ajuta pe copil să se integreze în familie, în comunitatea școlară și, odată cu maturizarea, în cea profesională, în societate. Această capacitate va fi modalitatea de adaptare la lumea înconjurătoare, prin intermediul acesteia persoana învață să trăiască și să activeze în societate.

Majoritatea cercetărilor științifice și recomandărilor psihopedagogice referitoare la dezvoltarea comunicării în cazul copiilor cu deficiențe se referă la vârsta fragedă. Acest lucru este firesc și explicabil. Cu cât mai devreme începe activitatea de recuperare-dezvoltare cu copilul deosebit, cu atât mai importante vor fi rezultatele reabilitării sale sociale.

Actul comunicării, conform М.И. Лисина, se realizează cu ajutorul diverselor instrumente, principalele fiind:

- mijloacele expresiv-mimice de comunicare: privirea, mimica, mișcările expresive ale mâinilor și corpului, vocalizările expresive;

- mijloacele obiectual-practice de comunicare: mișcările locomotorii și obiectuale, pozițiile utilizate în scopul comunicării, apropierile, îndepărtările, oferirea obiectelor adultului, pozițiile ce exprimă protest, încercările de a evita contactele cu adulții sau, din contra, tendința către apropierea exagerată de aceștia;

- mijloacele verbale de comunicare, care apar la copil în următoarea succesiune: expresii, întrebări, răspunsuri, replici, formând acțiuni comunicative fundamentale pentru vârsta preșcolară și școlară mică [150].

А.В. Запорожец și М.И. Лисина arată că în comunicarea cu persoanele din anturajul apropiat, copiii folosesc mijloace de comunicare de diverse tipuri, pe care deja le posedă. În funcție de sarcina ce se cere soluționată la moment și de particularitățile sale individuale, copilul înaintează în prim-plan anumite mijloace din arsenalul disponibil. Ansamblul aspectelor separate ale comunicării, caracteristice dezvoltării diferitelor componente structurale ale acesteia – nevoi, motive, operații ș. a., dă naștere unor formațiuni integrate, ce reprezintă nivelurile de dezvoltare a activității comunicative. Aceste formațiuni calitative specifice prezintă etapele ontogenezei comunicării, fiind cunoscute în literatura de specialitate ca forme de comunicare [124, 149].

Modificarea concomitentă a nevoilor, motivelor și mijloacelor de comunicare la copii generează modificarea formelor de dezvoltare comunicativă.

În primii șapte ani de viață, menționează М.И. Лисина, se disting patru forme de comunicare a copilului cu adultul [150]. Le prezentăm în explicațiile desfășurate de unii autori care i-au urmat.

1) *Situativ – personală* (nemijlocit-emoțională): apare în ontogeneză la vârsta de 2 luni și este cea mai scurtă, durând până la 6 luni. Motivul conducător al comunicării este cel personal. Mijloacele de bază sunt operațiile expresiv-mimice (zâmbetul, privirea, grimasele etc.). În scopul comunicării în această perioadă se formează complexul înviorării. Comunicarea situativ-personală ia poziția de activitate conducătoare în primul semestru de viață [165].

2) *Situativ – practică* (situativ-constructivă): apare la copilul de 6 luni și se menține până la vârsta de 3 ani. Comunicarea cu adulții se include în noua activitate (obiectual-manipulativă), ajutând-o și servind-o. Motivul conducător al comunicării este cel practic, deoarece principalele pretexte pentru contactele copilului cu adulții au legătură cu activitatea comună (colaborarea practică). Poziția conducătoare este ocupată de operațiile obiectual-practice (mișcările

locomotorii și obiectuale, pozițiile etc.). Comunicarea situativ-practică are o semnificație deosebită în viața copiilor de vârstă mică. În această perioadă copiii trec de la manipulările primitive nespecifice cu obiectele la cele specifice, apoi și la acțiunile cu acestea, consolidate prin factori culturali. În această etapă de tranziție comunicarea joacă un rol decisiv [101; 117; 200].

3) *Nesituativ-cognitivă*: apare la vârsta de 3-4 ani. Această formă constă în activitatea cognitivă comună cu adultul (“colaborare teoretică”). Motivul conducător devine cel cognitiv. Pentru forma dată de comunicare este caracteristică tendința copilului de a respecta adultul. Mijlocul principal al comunicării îl constituie operațiile verbale. Comunicarea cognitivă se întrepătrunde strâns cu jocul copiilor, care constituie activitatea de bază pe parcursul întregii perioade preșcolare. În combinație, ambele tipuri de activism asigură lărgirea considerabilă a cunoștințelor copiilor despre mediul înconjurător, aprofundarea cunoștințelor despre laturile realității, ce nu sunt supuse sesizării sensibile, construirea realității, adică structurarea de către copil a imaginii subiective a lumii [224].

4) *Nesituativ-personală*: apare la sfârșitul vârstei preșcolare. Motivul conducător al comunicării devine cel personal, iar instrumentul de bază al comunicării sunt operațiile verbale [150].

Apariția formelor ulterioare se bazează pe cele precedente, mai mult decât atât, ele apar în cadrul acestora, care se păstrează și funcționează alături de cele nou constituite. Elaborate în primii șapte ani de viață, formele de comunicare desemnate se păstrează cu anumite modificări pe întreg parcursul vieții, consideră М.И. Лисина [150].

O particularitate a comunicării la finele preșcolarității este caracterul contextual voluntar al învățării, aflat în legătură directă cu nivelul de pregătire a copilului către instruirea școlară. Pierderea spontaneității, pe de o parte, și, pe de alta, dobândirea voluntarității (în sensul capacității de a-și subordona comportamentul anumitor sarcini, reguli și cerințe) în comunicarea cu adulții se prezintă ca niște componente esențiale ale pregătirii psihologice a copilului către școală [137].

Cercetătorii constată următoarea legitate: cu cât este mai avansată forma de comunicare cu adultul, cu atât mai atent și mai emotiv este copilul față de aprecierea și atitudinea adultului. În consecință, la nivelul formei nesituativ-personale de comunicare copiii asimilează mai lesne informația relatată de către adult în procesul jocului, activităților ocupaționale [93; 182]. De aici și semnificația deosebită a formei nesituativ-personale de comunicare la vârsta școlară mică.

1.2. Specificul dezvoltării comunicării la copiii cu deficiențe mintale

Este demonstrat faptul că una dintre cele mai răspândite caracteristici ale copiilor cu deficiențe mintale o reprezintă întârzierea în dezvoltare, inclusiv în dezvoltarea limbajului. Fenomenul întârzierilor sau al nedevelopării unor aspecte ale limbajului este menționat, practic, în orice definiție sau în orice descriere a deficienței mintale. De exemplu, investigând un grup de zece elevi cu deficiențe mintale de 9-10 ani, cu un coeficient intelectual plasat între 60 și 75 puncte de referință, după ce le aplică o serie de teste de evaluare a limbajului (după A. Descoeurdes, R. Zazzo ș. a.), cercetătorul român Doru V. Popovici constată că „nu există absolut niciun elev debil mental din lotul analizat, care să nu prezinte întârzieri semnificative în dezvoltarea limbajului, față de vârsta cronologică” [44, p. 282].

În aceeași ordine de idei, cercetătorul subliniază că inerția patologică și, în general, dereglarea dinamicii corticale se reflectă și asupra limbajului deficienților mental, provocând, printre altele, o anumită disociere între activitatea lor verbală și activitatea de gândire, fenomen cu influențe negative asupra ambelor procese și cu numeroase consecințe defavorabile pentru comunicare, pentru activitate în general și, în mod special, pentru activitatea de învățare.

Afirmația se referă, arată același autor, în primul rând, la limbajul verbal ca mijloc general de învățare și comunicare; în același timp, însă, afirmația se referă și la orice altă situație de comunicare cu mediul social ambiant, inclusiv la situația semiotică ce se creează în realitatea școlară, atunci când, în cadrul activităților de învățare, se face apel la diferite mijloace specializate de semnificare și de transmitere a mesajului didactic. Cu cât deficiența mentală este mai gravă, cu atât comunicarea verbală pierde tot mai mult din conținut, devine tot mai săracă, lipsită de coerență și forță. Comunicarea este laconică și încărcată deseori de violențe verbale, însoțită de o gestică și pantomimică exacerbate, dezagreabile și relativ neadecvate la conținut. Comunicarea gestuală îndeplinește funcții diferite, ea având rol de susținere, suplinire și completare a comunicării verbale [44].

La copiii cu deficiențe, menționează E. Lapoșin, se atestă nedeveloparea vorbirii, ce se caracterizează prin dereglarea tuturor laturilor: semantică, gramaticală, fonetică, în primul rând atrăgând atenția limitarea și sărăcia vocabularului. Mai mult, la preșcolarii cu probleme ale dezvoltării psihomotrice neformată este nu doar vorbirea, ci și premisele acesteia: la ei nu sunt dezvoltate acțiunile orientative, e scăzut interesul față de mediul înconjurător, nu este dezvoltată activitatea obiectuală. Totodată, acești copii nu exprimă necesitatea de comunicare și au nedevelopate mijloacele preverbale de comunicare [141].

Limbajul verbal reprezintă, după cum se știe, principalul domeniu în care se manifestă funcția de simbolizare sau, așa cum o numește J. Piaget, funcția semiotică. Ea constă

în „posibilitatea de a reprezenta un lucru (un semnificat oarecare: obiect, eveniment, schemă corporală etc.) cu ajutorul unui semnificat diferențiat” [224, p.45] sau „în capacitatea de a descoperi unui obiect reprezentarea sa, iar reprezentării sale – semnul potrivit”, comentează E.Verza [75, p. 194].

Fiind considerată drept una dintre funcțiile umane specifice, cu apariție relativ târzie în filogeneză, caracterizată prin grad sporit de fragilitate în fața acțiunii factorilor patogeni, la copiii cu deficiență mintală funcția semiotică se află în stare accentuată de nedezvoltare. După cum demonstrează C. Păunescu și I. Mușu, manifestarea tulburărilor funcției semiotice, chiar și la nivelul limbajului nonverbal al acestor copii, reprezintă „unul din cele mai serioase handicapuri ale procesului informațional, dar, mai ales, funcțional, de comunicare cu mediul înconjurător” [42, p. 261].

E.Verza [75, 76] de asemenea evidențiază fragilitatea și labilitatea comportamentului verbal al copiilor cu deficiențe mintale, manifestate prin grave dificultăți de exprimare logico-gramaticală a conținutului situațiilor în care se află și de adaptare a conduitei verbale la modificările ce se produc în mediul înconjurător.

În vocabularul utilizat de către această categorie de copii predomină substantivele, numărul de verbe este mai mic decât în vorbirea copiilor fără deficiențe. „Cu cât partea de vorbire este mai lipsită de suport concret, cu atât utilizarea ei este mai sporadică. Din această cauză, frecvența predominantă a substantivului față de celelalte părți ale vorbirii se menține mai mult timp decât la copiii normali”, arată M. Roșca [67, p.116-117]. Copiii cu deficiențe întâmpină dificultăți considerabile în înțelegerea și utilizarea comparațiilor, epitetelor, metaforelor.

La acești copii dezvoltarea vorbirii active este afectată în măsură mai mare decât dezvoltarea vorbirii pasive. După o activitate îndelungată cu specialistul copiii ajung să înțeleagă sensul mesajului adresat lor prin actul vorbirii, să realizeze instrucțiunile date. Dar nu vorbesc. Ritmul de dezvoltare a vorbirii întârzie din cauza activismului scăzut al copilului, interesului redus față de ceea ce îl înconjoară și, inclusiv, față de comunicare.

Caracterul precar al comunicării este amplificat de inadecvarea condițiilor socio-culturale, dar și de instituționalizarea de la vârstă fragedă a copilului cu deficiențe. Absența unor deprinderi durabile de comunicare în contexte sociale cât mai variate blochează inițierea și cultivarea unor relații interpersonale de calitate, ceea ce îi menține pe copiii cu deficiență mintală într-o continuă stare de izolare. Deficiențele de comunicare sunt însoțite de deficiențele comportamentale. Gradul redus de curiozitate de care dau dovadă acești copii și referențialul comun extrem de limitat diminuează, practic până la dispariție completă, interesul pentru intercunoaștere. Analizând tipologia distanțelor psihologice în comunicare, E.Verza observă că „distanța

psihologică se diminuează până la ștergerea ei totală în condițiile când comunicarea se desfășoară între handicapați și este dependentă de gravitatea deficienței, iar dacă la comunicare participă, alături de handicapați, și subiecți normali, distanța psihologică se amplifică pentru aceștia din urmă și rămâne relativ neconștientizată de către primii” [75, p. 7].

Studiind dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiență mintală, D.V. Popovici remarcă importanța educării și corectării limbajului la această categorie de subiecți, deoarece antrenează „limbajul, mai ales sub aspect semantic, în strânsă legătură cu gândirea, contribuind, în final, la realizarea unor progrese în sfera personalității, realizând o mai bună adaptare a acestor indivizi la mediul de existență” [44, p. 85].

Înțelegerea mesajului verbal implică, pe de o parte, aspectul gramatical al vorbirii, adică latura sa exterioară, iar pe de alta parte – aspectul semantic, reprezentând latura sa de conținut. În perioada de dezvoltare a limbajului, la copilul fără deficiențe între aceste două aspecte poate să existe o oarecare disociere, dar, odată cu maturizarea psihică, ele se prezintă din ce în ce mai unitar.

Cercetările comparative vizându-i pe copiii cu și fără deficiențe de diferite tipuri demonstrează că, în ceea ce-i privește pe copiii cu deficiențe mintale, disocierea respectivă se menține, adesea, până la vârste avansate.

În locul generalizărilor semantice, elevii cu deficiențe mintale recurg, de regulă, la reproducerea unor tipare verbale, constituite și consolidate prin experiența lor anterioară. De asemenea, în locul unor activități conștientizate în urma explicațiilor verbale, ei apelează frecvent la imitație, la preluarea modelelor de acțiune întâlnite în mediul lor, chiar dacă modelele respective nu sunt potrivite în cazul dat [75].

Copilul cu deficiențe mintale, în comparație cu cel fără deficiențe, prezintă o întârziere considerabilă în dezvoltarea limbajului (gângurit – la 2 ani, cuvinte – la 3 ani, primele propoziții – la 7 ani). Acest retard este cauzat de specificul proceselor psihice care îi creează acestui copil dificultăți de însușire a comportamentului lingvistic corect și, ca urmare, au de suferit relațiile sale cu mediul în care trăiește și învață.

Forma și gravitatea deficienței lingvistice afectează mai mult sau mai puțin funcțiile comunicării, aceasta devenind „labilă, cu momente de stagnare și cu dezvoltări progresive, lente, fapt ce se corelează cu însușirile dominante de personalitate prin exercitarea unor influențe reciproce, ca apoi să se evidențieze în comportamente globale ce au tendința de a se obiectiviza într-o formă specifică pentru fiecare subiect în funcție de condiția de ansamblu a întregului psihism”, afirmă Gh. Radu [53, p. 17-18].

Spre deosebire de comunicarea verbală a copilului fără deficiențe, la copiii cu deficiențe mintale, în funcție de gravitatea acestora, comunicarea este marcată de laconism exagerat (așa-numitul „stil telegrafic”) și de agresivitate verbală. Aspectele semantice ale vorbirii cedează în fața celor pragmatice, informația vehiculată nu posedă claritatea și puterea de convingere necesare pentru a asigura un echilibru adecvat cu mediul. În plus, acești copii nu-și pot manifesta plenar în exprimarea și în receptarea ideilor, emoțiilor, atitudinilor achizițiile verbale anterioare. Dizabilitatea de limbaj ridică în fața acestor copii obstacole, de multe ori – insurmontabile, care îi împiedică să se simtă liber în acțiuni și în exprimarea gândurilor. Atunci când sunt implicați într-o conversație, este ușor de observat reținerea și teama lor de a vorbi, inerția și rigiditatea verbală și comportamentală.

Conform lui C. Păunescu, comunicarea la această categorie de copii este perturbată de tulburări de limbaj, adeseori profunde, care necesită tratament logopedic. Limbajul copilului cu deficiență mintală nu este operațional în plan formal-logic și acesta nu devine niciodată operațional, deoarece cuantumul de simbolizare este sub limita procesului de reflectare. Copiii din categoria respectivă prezintă o conduită verbală simplificată, mutilată, neorganizată, iar transportul de informații se face incomplet atât din punctul de vedere al recepției, cât și din punctul de vedere al producerii. Comunicarea verbală a copilului cu deficiență mintală este distorsionată. El face puține comentarii, adresează un număr mic de cereri partenerilor, pune puține întrebări, dă dovadă de posibilități reduse în a-și exprima atitudinile și sentimentele în mod virtual, evită comenzile [41, p. 87].

În completarea acestor teze, vom preciza că deficienții mintali compensează dizabilitatea de exprimare prin folosirea gestului (arătarea cu degetul) ca instrument de descriere a obiectelor ale căror denumiri nu le cunosc sau nu le pot sonoriza în mod clar. Astfel, gestul devine comportament verbal, mijlocul principal de expresie.

E.Verza arată că tipul și gravitatea deficienței produc o perturbare, mai mică sau mai mare, a funcțiilor de recepție și de expresie în comunicarea verbală, ceea ce influențează negativ relațiile cu cei din jur și comportamentul social al copilului. Ca rezultat, informația vehiculată nu poate cuprinde totalitatea evenimentelor și, deci, nu asigură adaptarea adecvată la mediul înconjurător. Așa se explică faptul că la copiii cu deficiențe de intelect comunicarea este labilă, cu momente de stagnare/blocaj, cu evoluții ascendente lente. Cu cât deficiența este mai gravă, cu atât comunicarea verbală este mai săracă, anostă, incoerentă, în timp ce gestică și mimica devin exacerbate, dezagreabile pentru cei din jur, inadecvate sub aspect conținutal [75].

D.V. Popovici remarcă faptul că la copiii cu deficiențe de intelect se reține nu numai dezvoltarea vorbirii active, ci și dezvoltarea vorbirii adresate, pe care ei o înțeleg cu mult mai

greu decât semenii lor fără deficiențe. Ajuns la vârsta de 7 ani copilul cu deficiențe posedă o experiență a comunicării verbale de doar 3-4 ani. În plus, ritmul de dezvoltare a vorbirii lui în toți acești ani a fost încetinit, iar activismul verbal – insuficient. De aici și subdezvoltarea vorbirii copilului, dificultățile de comunicare cu adulții și cu semenii. Evident, o atare situație îl determină pe copil să evite, pe cât posibil, implicarea în discuții, formularea întrebărilor și oferirea răspunsurilor la întrebările adresate lui de către cei din jur. Pentru că nu posedă gradul necesar de înțelegere semantică a mesajelor lansate de către interlocutori, copilul se confruntă cu mari probleme atunci când i se cere să execute niște activități concrete [44].

În cazul acestor copii funcția reglativă a vorbirii este diminuată. Or, se știe că în comportamentul copiilor cu parcurs normal de dezvoltare această funcție începe să joace un rol considerabil încă de la vârsta precoce. În procesul formării deprinderilor și abilităților copiii cu deficiențe mintale se bazează mai mult pe materialul intuitiv decât pe instrucțiunea verbală. Aceste particularități sunt principalele cauze ale nedezvoltării vorbirii. La acești copii dezvoltarea motricității verbale are loc în ritmuri lente, nediferențiat; în procesul vorbirii lor le este greu să coordoneze mișcările respiratorii, fonatorii și articulatorii. Ei prezintă deficiențe grave în ceea ce privește controlul auditiv și cel kinestetic, imprecis și insuficient format; o diminuare catastrofală a nevoii de comunicare verbală, ceea ce conduce la limitarea contactelor verbale și, în consecință, la o încetinire și mai mare a procesului de însușire a vorbirii [157; 169].

În cazul copiilor cu deficiențe de intelect, arată М.И. Лисина și Р.А. Смирнова, un număr impunător de contacte au caracter situativ. Comunicarea copilului cu adultul este determinată de materialul și activitatea propuse de către adult, însuși copilul fiind lipsit cu desăvârșire de inițiativă. În absența materialului intuitiv copiilor le este greu să întrețină o discuție cu caracter cognitiv (ei nu pun întrebări și nu răspund la întrebări), astfel că în activitatea lor prevalează motivația de joc. Pentru că nu posedă nivelurile nesituative de comunicare cu adulții și nu simt necesitatea de a cunoaște lumea, fenomenele, relațiile umane, copiii cu deficiențe mintale demonstrează o pronunțată incapacitate de a stabili și dezvolta contacte personale [154].

Absența interesului pronunțat față de fenomenele lumii fizice, menționează Л.Б. Кузнецова, determină uniformitatea contactelor cognitive, caracterul superficial al acestora. Nivelul redus al activismului cognitiv determină specificitatea calitativă a motivelor cognitive: instabilitatea acestora; absența intereselor profunde și extinse față de fenomenele lumii înconjurătoare; uniformitatea și sărăcia contactelor cognitive cu adulții [140].

Deoarece bagajul cunoștințelor privind mediul înconjurător și social este mic, copiii nu pot povesti despre proprietățile și calitățile obiectelor, chiar și ale celor deseori întâlnite în experiența lor de viață; funcția operațională a creierului este insuficient formată, de aceea ei nu pot

generaliza și abstractiza caracteristicile, iar prezentarea gramaticală este inferioară standardelor specifice vârstei; interesul față de învățare nu este clar exprimat, predomină motivația de joc; este subdezvoltată reglarea voluntară a comportamentului.

Procesul de socializare a copiilor cu deficiență mintală se confruntă cu probleme greu de soluționat, cum ar fi lipsa deprinderilor de comunicare interpersonală în mediul persoanelor fără deficiențe; inexistența necesității de a comunica; autoaprecierea inadecvată; perceperea negativă a altor persoane; egocentrismul; înclinația spre a fi întreținuți și tutelați. Viața copilului cu deficiență mintală nu presupune contactul larg cu semenii săi: dacă copilul este instituționalizat, atunci el este înconjurat de persoane cu probleme social-psihice și comunicative asemănătoare; dacă se află în familie, atunci alături sunt doar familia, rudele [130; 191].

Statistic vorbind, menționează Л.М. Шипицина, la copiii cu deficiențe mintale dereglarea comunicării verbale se întâlnește frecvent (în 40-60% din cazuri). Formele de manifestare a acesteia sunt diverse și diferite ca gravitate: limitarea vorbirii până la câteva cuvinte; deformarea organelor vorbirii; tulburările de limbaj; dezvoltarea verbală și generală tardivă; lipsa de expresivitate [195].

Rotaru M. [65] a cercetat nivelul de dezvoltare al actului lexic la copiii deficienți mintal, elaborând recomandări în scopul corecției și dezvoltării acestuia. Totuși, aspectele semantico-lexicale ale comunicării copilului cu deficiențe de intelect sînt studiate insuficient și doar tangențial cu alte probleme, de cele mai multe ori – sub aspect cantitativ (de exemplu: stabilirea numărului de cuvinte înțelese și utilizate, în funcție de vârsta mintală sau cronologică, definiția cuvintelor, generalizarea sensului unui cuvînt și alți parametri). Aceste studii nu oferă informații complete și complexe cu privire la capacitățile de ordin lexical, de care dă dovadă copilul cu deficiențe de intelect.

Potrivit rezultatelor obținute și fixate în studii de specialitate, privită prin prisma parametrilor cantitativi vârsta mintală pare determinantă, constată D.V. Popovici. Existența unor diferențe evidente în ceea ce privește numărul de cuvinte înțelese și utilizate activ de către copiii din cele două categorii – cu și fără deficiențe. S-a constatat, însă, că atunci când copiii diagnosticați cu una dintre deficiențele de intelect se află în același mediu și colaborează cu cei cu parcurs normal de dezvoltare diferențele tind să se estompeze, să-și piardă din caracterul lor evident, categoric și chiar să dispară. Plasați în aceste condiții, copiii cu deficiențe de intelect ajung să poată nominaliza stimulii grafici, să înțeleagă și să utilizeze adecvat cam același număr de cuvinte ca și semenii lor fără deficiențe de intelect. Domeniul în care copiii din prima categorie cedează în fața celor din categoria a doua vizează înțelegerea și utilizarea activă a cuvintelor cu sens abstract și asta deoarece capacitatea lor de abstractizare se menține într-un

cadru limitat și greu de depășit din cauza condiției lor psihointelectuale. În rest, în special privit prin prisma repertoriului, bagajul lexical activ al copiilor preșcolari din ambele categorii, în special cel bazat pe un material verbal familiar, practic nu diferă [44; 45].

Situația se schimbă către vârsta de 7-8 ani, când, potrivit studiilor, la copiii fără deficiențe de intelect se modifică modul de organizare a lexicului. Aceștia își însușesc principiul asocierii secvențiale (de exemplu, la cuvântul-stimul pisică ei reacționează prin cuvântul-răspuns miaună) și, ca urmare, treptat, încep să construiască lanțuri asociative paradigmatică, utilizând frecvent în vorbire cuvinte din aceeași clasă gramaticală (de exemplu: frate-soră, alb-negru). Această schimbare, care semnifică o etapă importantă în integrarea lexicală și în structurarea progresivă a lexicului, se produce și la copiii cu deficiențe de intelect, atâta doar că acest proces este limitat, principiul combinatoric de utilizare activă a lexemelor secvențial-paradigmatică în vorbire fiind slab dezvoltat la copiii cu probleme de intelect, afirmă același autor [44].

Studiind trăsăturile specifice ale comunicării la copiii cu probleme de intelect, cercetătorii au stabilit câteva particularități generale:

a) caracterul multiaspectual (de polihandicap) al tulburărilor, determinat de afectarea concomitentă la același individ a mecanismelor și instrumentelor de comunicare;

b) asocierea tulburărilor în cauză cu alte deficiențe de dezvoltare, determinate de malformațiile aparatului fonoarticulator, tulburările respiratorii, de psihomotricitate și senzoriale, legate de specificul proceselor psihice care determină gradul înalt de rezistență la procedurile de terapie;

c) prezența masivă a acestor tulburări la preșcolari și la elevii din clasele primare [Ibid., 44].

E. Verza și Gh. Radu au analizat în lucrarea lor frecvența tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiențe de intelect din clasele primare ale școlilor speciale. Tabloul sinoptic se prezintă după cum urmează: tulburări de pronunție (dislalii simple și polimorfe), a căror cauză principală constă în capacitatea deficitară de percepere și reproducere exactă a modelelor verbale; deficitul de dezvoltare a vocabularului determinat, în general, de particularitățile proceselor cognitive; tulburări dislexo-disgrafice, influențate de lipsa de interacțiune a analizatorilor implicați în aceste procese care nu favorizează analiza și sinteza; prezența agramatismelor atât în limbajul oral, cât și în cel scris, având cauze comune cu ale dislexiei și disgrafiei; tulburările de ritm și fluentă ale vorbirii (bîlbîială, tahilalia, bradilalia), avînd drept cauze perturbațiile din sfera afectiv-volitivă care, însă, nu pot deveni la fel de grave ca la copiii cu intelect normal datorită, în special, conștientizării superficiale a acestora; nazonanța, tulburările de voce și alalia, care, sub aspect procentual, prezintă o pondere mai redusă, aproape ne semnificativă [55].

E.Verza și Gh. Radu recomandă, ca, lucrând cu această categorie de copii, psihopedagogii trebuie să țină cont de faptul că, sub aspect lexical, vocabularul acestora este limitat, din el lipsind, aproape cu desăvârșire, cuvintele ce desemnează noțiuni abstracte, că există o discrepanță considerabilă între vocabularul activ și cel pasiv al acestor copii. Deoarece în vorbirea spontană, în răspunsuri ei actualizează, în primul rând, cuvintele cu circulația cea mai largă, specialiștii vor insista pe extinderea treptată a ariilor semantice luate ca reper pentru activitățile recuperative cu acești copii [55].

Deoarece cuvintele-noțiuni cu caracter abstract sunt utilizate greșit într-un context diferit de cel în care au fost învățate de către copii, cu cât partea de vorbire este mai lipsită de suport concret, cu atât utilizarea ei este mai rară. De aici și diferența mare între numărul cuvintelor înțelese și numărul cuvintelor rostite, deci utilizate activ în vorbire. În ceea ce privește organizarea și structurarea lexicului, aici se utilizează mai frecvent principiile asocierii secvențiale, urmate de cele ale asocierii paradigmatică.

Cît privește aspectul semantic, chiar dacă se apelează la „piste” precum trăsătura semantică, elementul de sens, aici se remarcă dificultățile în definirea și caracterizarea verbală a unor cuvinte-noțiuni, probleme în utilizarea sinonimelor și antonimelor.

E.Verza arată, că, prin prisma aspectului morfologic, remarcăm caracterul predominant al substantivului în comparație cu celelalte părți ale vorbirii, fenomenul explicându-se prin limitarea drastică, la acești copii, a gândirii și, ca urmare, a vorbirii prin noțiuni abstracte. Ca frecvență, substantivele sunt urmate de verbe, copilul cu deficiențe de intelect, la fel ca și semenii săi fără deficiențe, fiind, în general, fascinat de acțiune și mișcare. Statistic vorbind, cele mai des utilizate de către copiii cu deficiențe de intelect sunt cele ce definesc acțiuni: a face, a zice, a se juca, a mânca, a pleca etc. și stări: a sta, a dormi, a șede etc. Verbele utilizate, de regulă, sunt la timpurile prezent și trecut, la persoanele I și III. Dacă ne referim la pronumele personale favorite, atunci le vom menționa pe cele cu funcție expresivă (eu, noi) și impresivă (tu, în special). Cele cu funcție noțională (persoana a III-a) sunt mai rar utilizate. Sunt utilizate frecvent și pronumele demonstrative aceasta, acesta etc., care, de multe ori, vin să completeze lacunele de vocabular și caracterul rigid al acestuia. În limbajul copiilor cu deficiențe mintale adjectivul ocupă un loc neînsemnat, fiind utilizat de multe ori inadecvat din cauza inaccesibilității semantice. În lipsa calificativelor, vorbirea acestor copii nu poate fi nuanțată stilistic, de unde și „stilul telegrafic” pe care îl abordează frecvent [76].

Analiza aspectului sintactic lasă să se întrevadă o doză importantă de rigiditate în ceea ce privește ordinea logică a cuvintelor în propoziție, omiterea cuvintelor de legătură, caracterul incomplet, de multe ori inadecvat al propozițiilor și frazelor. Copiii nu pot produce construcții

sintactice complicate, ramificate, limitându-se la enunțuri scurte, chiar monosilabice (propozițiile subordonate lipsesc, practic, cu desăvârșire).

Cel mai frecvent întâlnite sunt schemele constructive subiect-verb-obiect, arată E. Verza și Gh. Radu, pe când cele de tipul subiect-verb-obiect-complement se atestă cu o frecvență foarte redusă. Ca rezultat al incapacității de a acorda după număr și persoană predicatul cu subiectul acești copii generează, de regulă, construcții sintactice defectuoase din punct de vedere gramatical. Acest fenomen este deosebit de evident atunci când copilul este pus în situația de a formula o întrebare [55].

Comunicării copiilor cu deficiență mintală i s-a consacrat un număr relativ de lucrări, în care sunt studiate preponderent particularitățile comunicării la copiii cu deficiență mintală ușoară [107; 113; 114].

Studiile experimentale ale lui Л.И. Даргевичене și Д.И. Бойков denotă faptul că între copiii cu deficiență mintală relațiile personale și cele practice se constituie anevoios și extrem de lent. Lor le sunt caracteristice reacțiile neadecvate și incapacitatea de a conștientiza profund caracterul propriilor relații cu cei din jur. Elevilor cu deficiențe mintale le este foarte greu să înțeleagă interesele partenerului de comunicare și să-și raporteze interesele personale la cele ale colectivului. Particularitățile dezvoltării psihice și verbale fac dificilă comunicarea nu doar cu semenii, ci și cu adulții cu rol important în viața lor, ceea ce are un impact negativ asupra poziției copilului în colectivul semenilor, alimentează atitudinea negativă și intoleranța față de cei din jur, formează calități indezirabile de caracter [113, 98].

Statisticile arată, menționează О. Шпек, că, în majoritatea cazurilor, copiii cu deficiențe mintale prezintă dereglări multiple și asociate. Pentru a-i ajuta eficient, problemele copiilor trebuie să fie abordate în ansamblu, să se țină cont de modul cum se întrepătrund și se influențează reciproc dereglările de diferit ordin, de impactul pe care acestea îl au asupra deprinderilor comportamentale etc. Specialiștii afirmă că apariția la copii a unor însușiri negative precum agresivitatea, recalcitranta, stereotipia este, de fapt, rezultatul abordării simpliste a problemelor, al neglijării interacțiunii dintre ele. Drept urmare, capacitățile copilului de a relaționa cu lumea din jur rămân blocate, iar cu trecerea timpului acest proces poate deveni ireversibil. Importanța, pentru acești copii, a ajutorului pedagogic acordat la timp și bazat, în primul rând, pe comunicare, este greu de subestimat [199].

Conform lui S. Chelcea, limbajul este unul dintre cele mai accentuate fenomene care îi diferențiază pe copii la intrarea în școală, la care se adaugă și eventualele handicapuri de limbaj, care vor diferenția mai pregnant copiii [18]. În funcție de prezența la copii a anumitor devieri de la caracteristicile-standard ale acestui fenomen, procesul complex de dezvoltare rapidă a

limbajului copiilor cu deficiențe mintale va trece neapărat prin integrarea lor în comunitate, prin socializarea treptată și consecventă, prin formarea unor grupuri de loisir alături de copiii cu parcurs normal de dezvoltare, - toate acestea constituindu-se în elemente de suport al obiectivului principal (formarea/valorificarea capacităților de comunicare la copiii cu nevoi speciale).

Raportată la copiii cu deficiențe de intelect, la care se atestă și anumite tulburări de limbaj, inclusiv severe și profunde, această sarcină complexă va putea fi dusă la bun sfârșit doar printr-o abordare multiaspectuală, prin implicarea echipei pluridisciplinare, din care să nu lipsească logopedul, psihopedagogul, alți specialiști în domeniul comunicării.

Cu referință la aplicarea programelor și metodelor sistematice și concrete de reabilitare a elevilor cu deficiență mintală D.V. Popovici precizează că specialiștii sunt optimiști, argumentând prin date experimentale că, atunci când acestea sunt utilizate competent, chiar din momentul intrării în școală, programele de intervenție terapeutică ce vizează dezvoltarea limbajului, are de câștigat capacitatea acestor elevi de a asimila cunoștințe și de a achiziționa abilități elementare de comunicare și conviețuire, sporește activismul lor cognitiv, avansează procesul de formare a deprinderilor esențiale de viață [44, p. 152].

Introducerea în activitatea copiilor a jocului, ergoterapiei nu doar contribuie la dezvoltarea ulterioară a vocabularului, dar și creează premise pentru dezvoltarea vorbirii. Apariția noilor forme de activitate colectivă, în care copilul colaborează atât cu adulții, cât și cu semenii, formează premise pentru apariția nevoii de comunicare. Ulterior urmează dezvoltarea diverselor forme de comunicare, atât preverbale, cât și verbale [141].

1.3. Specificul dezvoltării comunicării la copiii cu deficiențe multiple (paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală)

În majoritatea cazurilor, studiile efectuate asupra deficiențelor multiple și a problemelor pe care acestea le scot în prim-plan se bazează pe abordarea acestora în complex și în interconexiune. Deficiențele multiple sunt considerate de către cercetători drept un ansamblu de diverse sindroame ereditare, congenitale sau dobândite pe parcursul vieții, care, ca rezultat al defectului primar predominant, se manifestă prin dificultăți de adaptare și de integrare socială [89; 129; 132; 162 ș.a.]. Există diverse opinii și criterii de abordare a problemei sistematizării formelor de deficiențe multiple. Cele mai frecvente abordări sunt cele care iau în considerație gravitatea deficienței intelectuale; se bazează pe manifestările clinico-fiziologice și tabloul neurodinamic al bolii; acordă importanță primordială etiologiei și influențelor funcționale ale acesteia.

Scăderea bruscă a tonusului psihic, negativismul, evitarea excitanților externi, lipsa de atenție, conform unor autori, determină specificitatea calitativă a formării proceselor de sesizare, atenție, memorare, gândire, vorbire, dezvoltare emoțional-personală a acestei categorii de copii [120; 129; 160; 188].

În psihopedagogia specială modernă atenția sporită față de categoria copiilor cu deficiențe multiple poate fi explicată prin sporirea numărului acestor copii, precum și prin insuficiența elaborărilor privind acordarea ajutorului calificat acestora.

Potrivit definiției lui E.Verza, prin deficiențe multiple se înțelege existența a două sau a mai multe forme de deficiență, asociate la aceeași persoană și însoțite de o varietate de tulburări. Diversitatea tulburărilor este dependentă de gravitatea acestora și de numărul simptomelor care sunt asociate într-o formă de bază, de tip sindrom [81].

Pentru a explica astfel de situații, în literatura de specialitate autorii au utilizat o serie de termeni/concepte, diferențele dintre ele constând, de regulă, în aria de cuprindere a domeniului investigat. Astfel, unii autori [54] consideră că termenul *polihandicap* este nefondat, deoarece, fie că la o persoană se atestă o singură deficiență sau mai multe deficiențe asociate, acestea vor genera un singur handicap care vizează sfera de adaptare socială. Caracterul acestuia este condiționat de multitudinea și de gravitatea deficiențelor.

Analizând aria de răspândire, etiologia și particularitățile de manifestare a deficiențelor complexe, menționând caracterul legăturii reciproce dintre diferite funcții afectate la unul și același copil, unii cercetători ajung la concluzia că la categoria defectelor complexe ar trebui atribuite doar anomaliile de dezvoltare, la care sunt prezente două sau mai multe defecte primare, fiecare existând în acest complex cu dereglările secundare caracteristice, ceea ce complică considerabil structura generală a defectului și împiedică compensarea lui. Anomaliile de dezvoltare din categoria defectelor complexe sunt legate de leziunile diverselor sisteme; acestea pot avea proveniență comună sau mixtă, adică pot fi provocate și de agenți patogeni [96].

В.И. Лубовский apreciază că dereglările de dezvoltare pot fi considerabile în cazul afectării concomitente a câtorva analizatori sau al combinării defectului unui analizator cu afectiunea difuză a scoarței cerebrale; dereglările provocate de câteva afectiuni se numesc defecte complexe [156], iar Е.М. Мачюкова precizează că într-un șir de cazuri poate avea loc afectarea concomitentă a câtorva sisteme funcționale ale organismului, asocierea nedevelopării totale a scoarței cerebrale cu afectarea sistemelor funcționale separate sau afectarea structurilor cerebrale separate cu dereglarea dezvoltării ulterioare a acestora, iar uneori – și a creierului în general. Diversele combinații ale simptomelor afectiunii și nedevelopării structurilor cerebrale generează manifestările defectului complex sau complicat [162].

Unii autori atribuie dereglărilor multiple combinarea a două sau a mai multe dereglări psihofizice la unul și același copil. De exemplu: combinarea dintre surditate și cecitate, retardul mintal și dereglările aparatului locomotor, dereglările locomotoare și de limbaj [190].

Opiniile prezentate ale cercetătorilor permit acceptarea acestor poziții teoretice drept bază a înțelegerii și formulării esenței deficiențelor multiple.

În categoria deficiențelor multiple, apreciază М.В. Жигорева, putem include și combinarea la un copil a unui șir de dereglări mai mici, care au un efect negativ cumulativ; de exemplu: în cazul combinării câtorva dereglări ale motricității, ale vederii și ale auzului la copil poate fi prezentă nede dezvoltarea vorbirii [119].

Cercetătorii ajung la concluzia că, în cazul deficiențelor multiple, avem de-a face fie cu niște deficiențe localizate în palierul activităților fizice și psihice, fie cu dificultăți care afectează toate componentele principale ale activității psihofizice. Dar se întâlnesc și deficiențe singulare „cumulate”, care pot fi extrem de grave și la care componenta afectată este deteriorată total, pe toate secvențele acesteia. Ca rezultat, apar disfuncționalități la nivel psihic sau la nivel organic, care afectează negativ statutul general al copilului.

Pornind de la tezele și ideile expuse, putem concluziona următoarele: din categoria deficiențelor multiple fac parte acele deficiențe care sunt reprezentate de câteva dereglări primare; fiecare dintre acestea, luată aparte, ar putea determina caracterul și structura dezvoltării anormale. Dereglările în cauză se influențează și se amplifică reciproc, în diverse moduri. Ca rezultat, consecințele negative ale acestor disfuncții sub aspect calitativ și cantitativ sunt mult mai grave decât simpla sumare a dereglărilor separate.

Așadar, deficiențele multiple se regăsesc în majoritatea sindroamelor deficienței de intelect, în unele deficiențe fizice și în deficiențele senzoriale, dar mai ales în cazul asocierii acestora. La această categorie se atribuie și asocierea PCI cu DM.

Paralizia cerebrală este o tulburare de mișcare și postură, cauzată de prezența unei anormalități neprogresive a creierului imatur. Tulburarea cerebrală care produce paralizările cerebrale poate sta și la originea altor deficiențe, cum ar fi retardul mintal, dereglările vizuale și auditive, problemele comportamentale. Este sugestiv în acest sens faptul că aproximativ 2/3 dintre copiii cu paralizie cerebrală au deficiențe mintale, iar mulți dintre cei cu intelect normal prezintă un anumit grad de tulburare afectivă și capacitate limitată de învățare. Deficiențele de auz, vorbire și limbaj apar la 30% din copiii cu PCI. Deficiențele de comportament și emoționale joacă un rol important în viața copiilor cu PCI și a familiilor lor. Deficiențele comportamentale se referă la deficite de atenție, hiperactivitate, automutilare [59].

Particularitățile dezvoltării psihofizice a copiilor cu PCI sunt examinate de către mulți autori – E.C. Калижнюк, С.И. Григорьев, В.А. Лапшин ș.a. Din punct de vedere medical, problema PCI este studiată de К.А. Семёнова. Toți autorii indicați au evidențiat prezența problemelor de comunicare la copiii cu PCI.

К.А. Семёнова a clasificat formele PCI conform dezvoltării nu doar a sferei motore, ci și a celor intelectuale, psihoverbale și emoționale:

- 1) hemiplegie spastică dublă;
- 2) diplegie spastică;
- 3) hemipareză;
- 4) forma hiperkinetică;
- 5) forma atonico-astatică [179].

Studiile demonstrează că pentru copiii cu PCI asociată cu DM este caracteristică perioada precoce de afectare a sistemelor cerebrale, ceea ce atrage după sine nedeveloparea lor totală. La ei se atestă dereglări accentuate ale proceselor senzorio-perceptive, manifestate prin neformarea constanței și a obiectualității de receptare a informației, prin ritmul încetinit de formare a deprinderilor de recunoaștere a obiectelor, prin dificultățile de generalizare a semnalelor sensorice [161]. Cercetările lui М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова [128] și Н.В. Симонова [181] oferă un tablou desfășurat al structurii dereglărilor în cazul PCI combinate cu DM.

Dezvoltarea preverbală a copiilor cu PCI și DM deseori este grav perturbată. Deoarece acestor copii, de regulă, le este inaccesibilă experiența pe care o primește copilul cu dezvoltare normală în primele etape ale vieții, la ei rămâne nedevelopată funcția tactil-kinestetică a organelor de articulație. O altă problemă gravă este cauzată de neînțelegerea sau înțelegerea incompletă de către acești copii a semnalelor nonverbale. Mimica, gesturile, mișcările corpului, care pentru copilul normal sunt semnale importante, pentru copiii cu PCI și DM acestea nu prezintă o posibilitate de a-și exprima dorințele și necesitățile. Evident, problemele în cauză au un impact negativ asupra procesului de comunicare.

La copiii cu PCI mijloacele de comunicare mimico-expresive apar, de obicei, mai târziu decât la copiii cu dezvoltarea normală, fapt ce creează impresia unei atitudini indiferente a copilului față de comunicare, unei neimplicări totale. În realitate, acești copii sunt mult mai emoționali decât par, însă reacțiile lor emoționale nu se manifestă prin mimică, gesturi, vocalizări, ci prin intensificarea reflexelor tonice, prin excitabilitate motoră [38].

Potrivit lui В.И. Липакова, spectrul întrebărilor privind specificul dezvoltării comunicativ-verbale la copiii cu PCI asociată cu DM, de regulă, este determinat de cadrul riguros al abordării structurale și al analizei anomaliilor depistate. Rezultatele cercetărilor confirmă existența unor

devieri semnificative în ceea ce privește posedarea de către copiii cu deficiențe grave a componentelor de bază ale capacității verbale – fonetice, lexicale, morfologice, semantice [146]. Mai mult decât atât, în acest context s-a constatat că, în cazul acestor deficiențe, la baza structurii defectului verbal se află formarea insuficientă sau absența componentei semantice, că tabloul dereglării verbale deseori se caracterizează prin neomogenitate, variație excesivă, caracterul combinat al diverselor simptome ale patologiei verbale.

Examinați empiric, la copiii din această categorie se observă, spre deosebire de semenii lor cu dezvoltare normală sau cu deficiențe mai lejere, o discrepanță semnificativă între volumul vocabularului activ și al celui pasiv. Pentru componenta lexicală a copiilor cu PCI asociată cu DM sunt specifice și utilizarea imprecisă, nediferențiată, deseori neadecvată a cuvintelor, extinderea, confundarea sau reducerea noțiunilor de gen-tip, dereglarea legăturilor semantice între cuvinte și a organizării câmpurilor semantice. Copiii din această categorie se confruntă cu dificultăți majore în procesul asimilării modelelor sintactice de exprimare, a mijloacelor gramaticale care asigură conexiunea dintre componentele structurale separate ale vorbirii [86; 102; 146].

Se știe că orice copil se dezvoltă în interacțiune cu adulții și că la baza acestui proces stă contactul emoțional dintre copil și adult, care, treptat, evoluează în colaborare partenerială, condiție necesară pentru dezvoltarea cu succes a copilului. Și în cazul copiilor cu PCI și DM se observă un cerc destul de larg de reacții comportamentale, ce pot fi calificate drept încercări de comunicare. Dar aceste încercări de multe ori rămân nevalorificate, deoarece o particularitate accentuată a copiilor deficienți mintal cu PCI constă în dereglarea activității voluntare, a comportamentului și a sferei emoțional-volitivă. Din această cauză lor le sunt caracteristice inconsecutivitatea în expunerea gândurilor, incapacitatea de a evidenția principalul în conținutul povestirii sau în imagine.

Cercetările în domeniu arată că, în procesul dezvoltării spontane, copilul deficient mintal cu PCI se reține prea mult la etapa vorbirii situative, nu sesizează subiectul unic al comunicării, nu ține cont de scopurile și sarcinile acesteia, nu simte necesitatea de a transmite și a recepționa informația [169]. S-a stabilit că mesajele verbale ale acestor copii rareori se caracterizează prin orientarea spre satisfacerea nevoilor și intereselor cognitive; contactele sunt limitate, rezumându-se, în general, la sfera comunicării situativ-practice [135; 147; 160]. Pentru copiii cu PCI asociată cu DM se pare că mai accesibilă este exprimarea în cuvinte și fraze scurte a celor mai simple nevoi și senzații. Însă rezultatele cercetărilor atenționează asupra faptului că posibilitățile comunicative diferă de la copil la copil, acoperind un spectru destul de vast – de la absența totală a limbajului activ până la utilizarea abilă a expresiilor desfășurate, fie și cu elemente de

nedezvoltare fonematică și lexico-gramaticală [135]. Cercetătorii sunt unanimi în opinia că, practic în toate cazurile, formele de comunicare a copiilor respectivi, manifestate în procesul interacționării cu adultul, nu corespund perioadei lor de dezvoltare conform vârstei. În aceeași ordine de idei, la vârsta școlară mică se atestă o răspândire nesemnificativă a contactelor pe bază verbală în diada *adult – copil* [122].

Se cunoaște faptul că în cazul PCI sunt afectate îndeosebi acele structuri cerebrale cu ajutorul cărora se realizează mișcările voluntare. Bineînțeles, compromiterea acestor structuri nu poate să nu se răsfrângă în mod deosebit de negativ asupra formării vorbirii. La baza dereglărilor vorbirii atestate la copiii cu PCI se află nu atât „defectarea” mecanismelor deja formate, cât, mai ales, dezvoltarea retardată sau denaturată a acestora. Mai mult decât atât, dereglările de dezvoltare a vorbirii la copiii cu PCI asociată cu DM sunt condiționate și de insuficiența experienței verbale practice, a activității obiectual-practice și de joc, a contactelor sociale [163].

Repercusiunile practice ale acestor dereglări multiple, în special ale celor educaționale, dacă e să ne referim la copii, sunt dintre cele mai grave și greu de depășit. La elevii cu PCI și DM se observă îndeplinirea haotică, în afara unui plan, a însărcinărilor. De asemenea, la ei se atestă o scădere drastică a necesității de a comunica verbal și, ca urmare, se instaurează condițiile ce duc spre limitarea experienței verbale. La acești copii funcția comunicării se dezvoltă neuniform, deoarece utilizarea mijloacelor de comunicare are caracter limitat. Este ușor de observat că acești copii se deosebesc de semenii lor prin pasivitate sporită, reticență în inițierea contactelor, izolare.

Studiile atestă în cazul copiilor cu PCI și DM prezența dereglărilor auzului fonematic, dificultăților în stabilirea consecutivității, numărului și locului sunetelor și silabelor în cuvânt. Nedezvoltarea fonetico-fonematică a limbajului se asociază cu dereglările structurii lexico-gramaticale, ale scrisului și cititului într-o măsură mai mare decât la copiii cu deficiență mintală neasociată cu PCI [119].

La copiii cu PCI asociată cu DM se atestă sărăcia vocabularului, imprecizia utilizării cuvintelor, dificultăți în actualizarea vocabularului, predominarea vocabularului pasiv față de cel activ, dereglarea procesului de organizare a câmpurilor semantice. Ei nu cunosc denumirile multor obiecte, în vocabular predominând substantivele cu semnificații concrete, puține adjective și adverbe. Neformarea laturii gramaticale se manifestă prin agramatism, dificultăți de îndeplinire a multor sarcini, ce necesită generalizări gramaticale, se atestă denaturări în folosirea cazurilor, acordări incorecte ale substantivelor și numeralilor, substantivelor și adjectivelor. Pentru exprimările copiilor cu PCI asociată cu DM sunt caracteristice propozițiile simple, deseori structural neformate, cu omiterea părților principale [Ibid., 119].

O caracteristică evidentă a comunicării copiilor cu PCI și DM constă în imaturitatea vorbirii, fenomen ce se accentuează pe de-o parte, în funcție de gravitatea deficienței, iar pe de alta, în funcție de vârsta lor cronologică. Vorbirea acestora este lipsită de precizia necesară și apar fenomene care denotă lipsa intensității și a tonusului adecvat sau, dimpotrivă, tonus și intensitate exagerate.

E.M. Мастюкова și M.B. Ипполитова menționează că încă de la începutul învățării vorbirii, la copilul cu PCI asociată cu DM intervin o serie de greutăți care încep cu defecțiuni în observarea exactă a modului cum se produce pronunția pentru a o putea imita corect. Cu timpul, vorbirea lor devine neclară, confuză și aceste caracteristici se accentuează ca urmare a neconștientizării tulburării și a agitației psihomotorii sau a unui tonus extrem de scăzut. Dacă în emiterea unor cuvinte se manifestă o neclaritate mai puțin evidentă, în propoziții și fraze, confuzia este mai puțin pronunțată, deoarece folosirea lor implică o activitate de gândire profundă și vehicularea unor informații complexe [163].

Specific pentru școlarii mici cu PCI și DM, arată M.B. Жигорева, este caracterul polimodal al defectelor de vorbire și al tulburărilor de vorbire. Unele dintre aceste tulburări se pot constitui în factori cauzali sau de agravare a diferitelor defecte de pronunție, de ritm și fluentă a vorbirii, de citire, de scriere etc. Altele imprimă tulburărilor de limbaj ale școlarilor respectivi o accentuată rezistență la măsurile de corecție. Prezența unor tulburări de limbaj, în special de tip dislalic și de ritm și cadență, îngreunează și mai mult relatarea verbală, ceea ce face ca povestirile lui să prezinte lacune de idei, iar sensul celor exprimate să aibă un caracter aleatoriu [119].

La copilul de 7-8 ani cu PCI asociată cu DM, în funcție de gravitatea deficienței, posibilitățile de exprimare și redare a ideilor se mențin în general scăzute. Experiența sa personală și socială săracă, dar mai ales nivelul său slab de înțelegere a limbajului îngreunează mult stabilirea contactului cu cei din jur. Pe lângă faptul că aceștea au un vocabular limitat, ei utilizează adesea cuvintele în sens eronat, propozițiile, frazele sunt scurte, eliptice, iar vorbirea este incoerentă.

La copiii de 7-8 ani cu PCI și DM pot persista sau pot apărea o serie de greutăți în vorbire care pun în pericol transmiterea gândurilor proprii și perceperea corectă a vorbirii auzite. Asemenea tulburări ale limbajului pot influența în general comportamentul copilului și în mod special conduita sa verbală, în special în cazul fixării în stereotipuri deficitare, arată E.M. Мастюкова, M.B. Ипполитова [163].

Copilul cu PCI și DM are o fluentă și desfășurare a ideilor ce îl face să opereze fragmentar și discontinuu. În multe situații, narațiunea nu se constituie în unitate structurală. Se manifestă

deasemenea o stereotipie în conduita verbală, determinată, în ultima instanță, de inerția gândirii. Pe acest fond, în unele cazuri se manifestă o conduită verbală rigidă și absurdă.

Conform M.B. Жигорева, vorbirea lor este monotonă, lipsită de coloratură stilistică, și aceasta din cauza utilizării unui număr mult mai mic de adjective decât copiii cu intelect normal. Prezența adjectivelor în vorbire reliefează, în gândirea subiecților, raționamente de tip mai complex, ca cele de tip analogic, dar și diferențieri mai subtile. Faptul că la acești copii sînt folosite numai aproximativ 1% adjective, dovedește incapacitatea acestora de a determina ceea ce este semnificativ. Adjectivele utilizate frecvent sînt: *mare* (folosit ca și *larg, lung, adînc, greu*), *alb, mic, frumos, negru, roșu, galben, lung, curat, bun, rău* [119].

Elevii de 7-8 ani cu PCI și DM utilizează frecvent pronumele demonstrativ *acesta, acela* sau termeni nespecifici. Numărul de verbe de care dispun acești copii pentru a exprima diferitele acțiuni este mult mai mic decât la normali.

Copiii cu PCI și DM manifestă deficiențe sub aspectul capacității de a înțelege și mai ales de a utiliza comparații, epitete și metafore.

În unele cazuri, precizează E.M. Мастюкова și M.B. Ипполитова, relațiile verbale ale acestor copii se reduc la numirea unui singur element dintr-o anumită imagine: *familie, copii, școală*. De asemenea, apar greutăți specifice în prelucrarea unui text, ca urmare a potențialului asociativ și denominativ scăzut. Aceasta face să apară multe exprimări stângace, greoaie și sărace în conținut [163].

Deficiențele limbajului se manifestă și în receptarea vorbirii. Copiii înțeleg mai greu cuvintele cu o circulație restrînsă, precum și frazele complexe. Au dificultăți în a-și menține atenția atunci când vorbirea interlocutorului durează prea mult, mai ales dacă nu este sprijinită pe un material concret.

Deși nu toți copiii diagnosticați cu PCI suferă și de tulburări de limbaj, ei necesită asistență încă din primii ani de viață. Anume în perioada preverbală, terapia logopedică este direcționată spre formarea premiselor dezvoltării limbajului – crearea de condiții optime, dezvoltarea și normalizarea sferei senzorio-motore ce stă la baza articulării, susține V. Olărescu [39].

În legătură directă cu problemele de comunicare, aserează Д.И. Бойков, s-a constatat că relațiile personale dintre copiii cu PCI asociată cu DM sunt dificile și evoluează lent. Acestea se caracterizează prin răspunsuri inadecvate și incapacitate de a înțelege natura relațiilor personale cu semenii și adulții din preajmă, interesele partenerului de comunicare, relația de corelare a intereselor personale cu interesele comune ale colectivului. Particularitățile dezvoltării mintale și verbale pun piedici în comunicarea acestor copii nu numai cu colegii, dar și cu adulții, ceea ce

afectează situația copilului în grup, definește atitudinea reticentă față de ceilalți, formează trăsături negative de caracter [99].

Importante pentru cercetarea noastră sunt informațiile științifice privitoare la dereglările relațiilor interpersonale și de grup în colectivele de copii din categoria dată, devierile dezvoltării comunicativ-personale ce împiedică formarea și actualizarea mijloacelor interacționării verbale [112; 176; 199]. Autorii a numeroase studii se referă la limitarea cercului de comunicare a copiilor deficienți mintal cu PCI, la instabilitatea și caracterul selectiv al contactelor, la inadecvarea tacticii de stabilire a interrelațiilor comunicative, însoțită de manifestări de impertinență, susceptibilitate excesivă, agresivitate nemotivată. Estomparea la copiii cu PCI asociată cu DM a sentimentului de compasiune emoțională (a empatiei), incapacitatea acestora de a se „contamina” emoțional, „indiferența” afișată, capacitatea redusă de a imita – toate acestea limitează semnificativ abilitățile de cooperare ale acestor copii, diminuează posibilitatea de a-și însuși mijloacele activității comunicative și de a stabili contacte în bază verbală și nonverbală [85; 90]. Ca urmare a formării insuficiente a sistemului necesităților sociale, copiii deficienți mintal cu PCI ajung să posede în măsură foarte mică mijloacele comunicării verbale, chiar și în cazurile când dispun de un vocabular suficient și de o înțelegere satisfăcătoare a vorbirii [160; 193].

Studiul autoaprecierii copiilor cu PCI asociată cu DM de către A.P. Маллер și Г.В. Цикото i-a condus la concluzia că aceștia, de regulă, se plasează pe primul loc, pe al doilea își plasează prietenul și pe al treilea – un adult din mediul proxim. Situația se explică prin faptul că, în majoritatea cazurilor, copiii cu deficiențe se înțeleg mai bine cu semenii, deoarece între ei este posibilă comunicarea colectivă, de la egal la egal, dar nu sunt capabili să înțeleagă discursul adultului. Tocmai de aceea, în viziunea acestor copii, prietenul este mai inteligent decât profesorul. Ca urmare a activităților recuperativ-educative la acești copii apare aprecierea clară a celor din jur: se consideră pe sine mai inteligenți decât prietenul, iar posibilitățile intelectuale ale pedagogului sunt considerate mai înalte decât cele proprii [160].

În abordarea problemelor ce țin de activitatea de recuperare-dezvoltare (ARD) cu copiii deficienți mintal cu PCI un suport semnificativ îl oferă concepția lui A.B. Запорожец despre amplificarea dezvoltării copilului. Potrivit acestei concepții, dezvoltarea copilului are loc conform legilor dialectice și fiecare perioadă de vîrstă este importantă pentru formarea personalității sale [123]. Necesitatea creării condițiilor care ar stimula diversificarea tipurilor de activitate a copilului, caracteristice fiecărei perioade de vîrstă, a devenit decisivă pentru cercetarea noastră, ea fiind direcționată spre dezvoltarea mijloacelor verbale de comunicare, a deprinderilor de utilizare conștientă a acestora, în diverse situații de interacționare, de către copiii

cu PCI asociată cu DM. Este evident că activitatea recuperativă urmează a fi realizată nu atât în planul antrenării funcțiilor psihice separate, cât, mai ales, în planul formării funcțiilor nominalizate mai sus în activitatea conștientă, de utilitate socio-comunitară.

În ceea ce-l privește pe școlarul mic cu PCI asociată cu DM, pot avea loc influențe instructiv-educative între anumite limite (îndeosebi referitor la inteligență). Cât privește comunicarea verbală, posibilitățile de influențare sunt mai mari și mai eficiente. Importantă este crearea unor condiții pentru încadrarea acestor copii în activități practice adecvate posibilităților lor.

Л.С. Выготский a stabilit existența unei interrelaționări dintre reținerea în dezvoltarea vorbirii, limitarea volumului de cunoștințe/reprezentări despre mediul înconjurător și insuficiența activității obiectual-practice. Situația se agravează atunci când părinții comit erori de educație în raport cu acești copii. De cele mai dese ori este vorba despre protecția și tutelarea exagerate a copiilor; în virtutea unei culpe imaginare și a unui exces de responsabilitate pentru starea în care se află copilul, părinții se străduiesc să facă totul pentru el, îi anticipează și îi îndeplinesc toate dorințele. Deși sunt ghidați de sentimente nobile, părinții mai mult îi dăunează decât îi ajută. Copilul nu-și formează nevoia de comunicare și astfel nu acumulează experiența atât de necesară în comunicarea verbală cu cei din jur. Iar lipsa experienței condiționează absența capacității de conștientizare a actualității vorbirii. Copiii se confruntă cu greutate în recunoașterea sunetelor vorbirii, în izolarea cuvintelor și propozițiilor din fluxul continuu al vorbirii, la ei se atestă neformarea analizei sonore. Cu alte cuvinte, ei nu au capacitatea de a transfera asupra vorbirii deprinderile și abilitățile prezente în planul voluntar, intenționat și conștient [105].

La rândul său, această particularitate, în asociere cu dereglările de pronunție, limitează considerabil comunicarea verbală și capacitatea de însușire a limbajului, condiționând apariția dificultăților la formarea scrisului. Pentru instruirea acestor copii este necesară adaptarea programelor de studii care includ dezvoltarea vorbirii și corecția tulburărilor de limbaj, elaborarea metodicilor speciale [142].

Cu toate acestea, se poate afirma despre un anumit potențial real de dezvoltare a comunicării la copiii cu deficiențe multiple, în cazul nostru PCI și DM. Pentru a realiza acest obiectiv, se impune extinderea contactelor acestor copii, în special prin organizarea activităților de joc și prin formarea unor deprinderi de comportament social. Evident, în cadrul închis al instituției rezidențiale acest obiectiv este greu de realizat, pe când în mediul familial deschis extinderea contactelor este posibilă prin vizitarea locurilor de interes comunitar, prin implicarea în activitățile diverselor grupuri constituite pe principiul unor preferințe și preocupări, prin organizarea excursiilor de gen cognitiv-informativ. O sarcină importantă este abordarea

diferențiată a potențialului de dezvoltare a comunicării. Dacă în cazul copiilor cu deficiențe ușoare și moderate vom tinde spre extinderea maximă a contactelor cu mediul benefic din afara instituției sau a familiei, atunci în cazul celor cu PCI și DM este mai indicat să-i includem în activități de joc și recreative, astfel sprijinind manifestarea activismului în comunicare.

Dezvoltarea copiilor cu PCI asociată cu DM, atrage atenția Л.М. Шипицина, nu poate avea loc în afara actului comunicării. De aici importanța covârșitoare a formării competențelor de comunicare, capabile să contribuie la formarea sferelor cognitivă, emoțională și motorie ale copiilor. Totodată, formarea și dezvoltarea la acești copii a competențelor de comunicare constituie unul dintre cele mai specifice și dificile compartimente ale activității recuperativ-educative. Interacționând individual cu copiii din categoria dată, cadrele psihopedagogice ar trebui să folosească toate mijloacele de comunicare accesibile – verbale și nonverbale, acestea din urmă anticipând ceea ce va fi transmis verbal, înlocuind, în unele cazuri, cuvintele sau frazele, dublând conținutul comunicării verbale. Apelând la diverse modalități de comunicare, specialiștii îi pot ajuta pe copii să-și însușească un volum cât mai mare de deprinderi comunicative [195].

În urma studiului teoretic am stabilit patru direcții/tipuri de ARD cu copiii cu deficiențe multiple (PCI și DM), direcții care, pentru noi, prezintă o importanță deosebită în dezvoltarea deprinderilor de comunicare:

- formarea mecanismelor activității obiectuale și ludice;
- dezvoltarea tipurilor productive de activitate (desen, aplicație, construire);
- cunoașterea mediului ambiant;
- formarea mijloacelor nonverbale de comunicare, fixarea regulilor de comportare comunicativă în procesul dialogului [Cf. : 167; 172; 192; 228 ș.a.].

Este demonstrat faptul că activitatea recuperativ-dezvoltativă cu copiii deficienți mintal cu PCI urmează a fi orientată spre asigurarea procesului de socializare a contingentului dat de copii [116; 187; 199 ș.a.]. În contextul dat, importantă pentru elaborarea conținutului, metodelor și formelor de ARD este ideea, potrivit căreia, alături de gradul defectului intelectual, semnificativi în planul prognozării eficienței procesului de socializare sunt indicatorii dezvoltării individual-personale (activismul, emotivitatea, caracterul intereselor, imboldurile spre activitate).

Luând în considerare ideile despre unitatea indestructibilă a tuturor aspectelor psihice în viața reală a personalității, despre rolul proceselor psihice și verbale ca operații reglate conștient de către personalitate, legate de soluționarea problemelor existențiale, efectivă pentru depășirea dereglărilor activității comunicative caracteristice copiilor cu PCI și DM, poate fi lărgirea sferei comunicării, modificarea calitativă a conținutului și direcționării acesteia prin organizarea

specială a activităților de joc și productive, a timpului liber și a activității instructiv-educative [91; 194; 195; 198 ș.a.].

De menționat, totodată, că n-au fost identificate și cercetări experimentale, care ar sintetiza direcțiile nominalizate și ar permite orientarea activității spre dezvoltarea comunicării pe baze unitare complexe. Din aceste considerente, este importantă elaborarea unui sistem de activități pedagogice care ar avea drept obiectiv dezvoltarea comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

1.4. Metode și tehnici moderne de asistență pedagogică a copiilor cu deficiențe

Tendința la ora actuală o reprezintă normalizarea vieții copiilor cu cerințe educaționale speciale, prin integrarea lor școlară, socială, profesională.

Adaptarea curriculară presupune o abordare diferită, pe de o parte, pentru integrarea elevilor ce prezintă numai tulburări de învățare și, pe de altă parte, pentru integrare elevilor care prezintă suplimentar diferite categorii de handicapuri mintale, senzoriale sau fizice [16].

În cazul elevilor cu deficiențe multiple/asociate, în funcție de tipul și profunzimea acestora, principala modalitate de adaptare curriculară folosită în practică, se referă la elaborarea unui curriculum special, care poate fi întâlnit sub diverse denumiri, cum ar fi cele de *program de învățare individualizată*, *plan educativ personalizat* (PEP) sau *program educativ individualizat* (PEI), care poate prezenta legături vagi sau chiar nici o legătură cu elementele componente ale curriculum-ului general, destinat copiilor normali [44; 48].

Acest tip de curriculum se bazează, în principal, pe selectarea unor experiențe educative, care pot determina o modificare structurală din punct de vedere psihologic a copilului cu deficiențe multiple.

Programul de intervenție personalizat este compus din: a) planul de servicii personalizat și b) o diversitate de planuri de intervenție personalizate din diferite domenii [Ibid.].

Pentru a asigura succesul în această activitate, programul are ca suport de bază aspectele formative și mai puțin cele informative ale obiectivelor urmărite. „Componentele esențiale ale unui plan de intervenție individualizat sunt: evaluarea, stabilirea obiectivelor pe termen scurt și lung, selectarea metodelor și activităților folosite în intervenție, stabilirea instituțiilor și echipelor interdisciplinare participante, cooperarea cu familia elevului cu handicap” [59; 61]. Un model de plan de intervenție personalizat este prezentat în *Anexa 1*.

Planul de intervenție individualizat este elaborat și realizat de către echipa multidisciplinară. Copilul cu deficiențe este persoana pentru care se instituie echipa, iar respectarea interesului superior al acestuia este principiul de bază al funcționării echipei. Copilul face parte din echipa de sprijin ca beneficiar de bază al serviciilor acesteia, dar și ca participant

la propria evaluare și formare. Ori de câte ori este cazul copilul trebuie consultat, ascultat pentru a-și spune punctul de vedere cu privire la problemele sale, la cauzele care determină dificultățile de învățare, la progresele pe care le face. Echipa trebuie să ofere elevului oportunități de consemnare a propriilor păreri, fie prin completarea unui chestionar, fie verbal în cadrul unui dialog informal cu un profesor în care copilul are încredere și care-l asigură de confidențialitatea discuțiilor [68].

Programele urmăresc să ofere cele mai adecvate forme de educație și cele mai eficiente modalități de stimulare a copilului cu deficiențe multiple. Contracurarea deficiențelor se realizează printr-o stimulare variată pe multiple planuri. Programele urmăresc construirea unor experiențe proprii în cadrul unor relații cu obiectele și optimizarea potențialului fiecărui copil. Aceasta duce la dezvoltarea posibilităților de a răspunde la stimuli externi și la dezvoltarea comunicării cu mediul extern. Învățarea se face gradual, urmărind acumularea unor experiențe de ordin perceptiv, motric, de rezolvare a problemelor simple bazate pe comunicare și înțelegere. Accentul în cazul copiilor cu deficiențe multiple este pus pe formarea capacităților perceptiv și motorii ca suport pentru crearea capacităților cognitive ulterioare [59].

Procesul de învățare se desfășoară pe axa:

formarea deprinderilor senzorial-perceptiv-motrice → înțelegerea mediului → comunicarea verbală, gestuală sau prin mijloace augmentative → formarea deprinderilor cognitive. În acest scop se desfășoară activități specifice, în funcție de nivelul de dezvoltare a copilului, precum și de patologia asociată [Ibid.].

Programul personalizat de intervenție se întemeiază pe *principiile*:

- dezvoltării secvențiale;
- dezvoltării de la simplu la complex;
- afectării reciproce a domeniilor/sferelor de dezvoltare;
- caracterului individual al stadiilor de dezvoltare;
- dependenței dezvoltării de premisele înnăscute și experiențele trăite;
- caracterului stadial al dezvoltării;
- caracterului simetric și inseparabil al învățării și maturizării în procesul de dezvoltare;
- învățării în ritm propriu [59; 61].

Șansele de recuperare ale copilului, atenționează S. Coman, sporesc atunci când aplicarea prevederilor unui astfel de program începe cât mai timpuriu, deoarece atunci impactul factorilor din exterior este mai puternic, iar deprinderile, stereotipurile sale comportamentale încă nu sunt formate (și în acest caz, a reeduca este mai greu decât a educa). Un program de recuperare bine elaborat presupune abordarea problemei din multiple puncte de vedere: motric/senzorio-motoriu,

cognitiv, limbaj și comunicare, socio-emoțional, autonomie personală și socială, volitiv-reglatoriu [19].

Consultarea cu părinții este foarte importantă, avînd în vedere dorințele acestora. Un studiu realizat de Hogg, Lambe, Cowie și Coxon (1987) indică cîteva arii de interes general pentru părinți: limbaj și comunicare; dezvoltare motorie grosieră și fină; rezolvarea problemelor de comportament; abilitatea de a se bucura de activitățile recreative.

Cunoscut în literatura de specialitate și cu denumirea de *curriculum propriu*, planul/programul de intervenție individualizat/personalizat este destinat recuperării multiaspectuale a elevului cu deficiențe.

Modelul unui curriculum pentru elevii deficienți sever, după E.M. Snell, prevede cîteva arii esențiale de intervenție:

- dezvoltarea fizică;
- dezvoltarea perceptuală;
- dezvoltarea intelectuală;
- dezvoltarea personală/socială [229].

Prezentăm, în continuare, în mod sintetic, cîteva elemente ale teoriei dezvoltării curriculare pentru copiii cu deficiențe severe, elaborată de profesorul E.M. Snell de la Universitatea din Virginia, SUA, pe care se bazează, cu mici variații, procesul de recuperare terapeutică, ce se desfășoară pentru această categorie de deficienți în SUA, cu mențiunea că acesta se adresează cu *precădere celor cu deficiențe mintale severe* [59, p. 337-340].

1. Dezvoltarea fizică. Prin creșterea performanțelor de mișcare, răspunsul copilului la mediu devine mai adaptat, facilitând un contact accesibil cu anturajul. Chiar copiii care nu prezintă anormalități fizice evidente, pot avea o gamă foarte restrânsă și stereotipia de mișcări spontane, care le limitează capacitatea de a interacționa și de a învăța din mediul înconjurător.

Obiectivele generale se bazează pe trei activități de bază – *reabilitarea, compensarea și funcționarea*.

a) Obiectivele reabilitării sunt:

- prevenirea dezvoltării unor metode anormale de mișcare și contracararea disfuncțiilor rezultate din tulburările mișcării;
- promovarea unor metode normale de dezvoltare fizică, care să-i abiliteze pe copii să participe la activități ce solicită mișcări voluntare.

b) Obiectivele compensării sunt:

- furnizarea unor experiențe de mișcare, active sau pasive, care nu le sînt accesibile copiilor în mod natural, pentru a încuraja plăcerea activității fizice și a dezvolta încrederea în mișcare;

- stimularea percepției mișcărilor și a conștiinței posturale;
- dezvoltarea conștiinței de sine și construirea unei imagini corporale realiste și a reprezentării adecvate a spațiului personal.

c) Obiectivele funcționale se referă, în esență, la:

- dezvoltarea mișcărilor voluntare orientate către un scop, care cresc capacitatea copiilor de a-și controla și modela propriile activități;
- creșterea diferenței mișcărilor fine și îmbunătățirea deprinderilor de manipulare;
- dezvoltarea mobilității și deprinderilor locomotorii.

Procesul către îndeplinirea acestor obiective permite copiilor cu deficiențe multiple să participe la activitățile din cadrul ariilor curriculare reducând, în același timp, riscul fragmentării experiențelor și permițându-le să exercite un anumit grad de control asupra propriului mediu și asupra experiențelor personale [229].

2. Dezvoltarea perceptuală. Dezvoltarea perceptuală implică toate simțurile – văz, auz, tact, gust, miros și propriocepție.

În planificarea obiectivelor globale se iau în vedere numeroase aspecte. În primul rând, încurajarea copiilor cu deficiențe multiple să-și folosească toate simțurile, inclusiv cele deficitare, pentru a-și îmbunătăți eficiența în achiziționarea informației din mediu.

În al doilea rând, încurajarea să-și compenseze deficitul într-o arie de dezvoltare prin creșterea gamei și sensibilității percepției în alte arii și prin integrarea informației senzoriale achiziționate. Acest lucru poate fi realizat prin dezvoltarea compensării de supleanță.

Obiectivul general constă în dezvoltarea abilităților perceptuale, pe cât mai mult posibil, astfel încât acești copii să poată utiliza la maxim cantitatea de informație obținută din mediu.

Obiectivele specifice (de referință):

- promovarea conștiinței de sine a copiilor în relație cu mediul lor de existență;
- stimularea concentrării către sursa de stimulare și antrenarea copiilor deficienți sever pentru a deveni selectivi în concentrarea atenției și pentru a facilita dezvoltarea discriminării stimulilor din mediu;
- creșterea sensibilității copiilor, prin îmbunătățirea abilității de discriminare a stimulilor prin utilizarea unui criteriu unic;
- dezvoltarea reprezentărilor diverselor proprietăți ale diferitelor stimuli, astfel încât copiii deficienți sever să-și poată forma concepte legate de văz, auz, tact, gust, miros, mișcare, în funcție de nivelul de dezvoltare al fiecărui analizator în parte.

În elaborarea curriculumului se acordă importanță prioritară auzului și văzului pentru rolul lor în facilitarea învățării din alte arii curriculare, evident, dacă gradul de afectare al acestor analizatori permitea acest lucru.

3. Dezvoltarea intelectuală. Dezvoltarea intelectuală este un produs al experiențelor și proceselor cognitive ale copilului deficient sever și multiplu, pe care acesta le utilizează pentru a extrapola semnificația acelor experiențe și pentru a înțelege mediul. Natura deficienței lor le restrânge accesul la multe situații care furnizează experiențe zilnice pentru alți copii. Ei au mai puține strategii de explorare a mediului și sunt privați de oportunitățile de cunoaștere a calităților mediului înconjurător. Aceasta îi împiedică să aprecieze semnificația evenimentelor și să-și construiască un model realist al lumii.

Obiectivele globale sunt compensarea restricției și fragmentării experienței acestor copii și încurajarea dezvoltării proceselor cognitive care îi vor abilita să-și integreze experiențele și să înțeleagă mediul și societatea în care trăiesc. Numai în acest mod se poate dezvolta capacitatea lor de adaptare la cerințele societății.

Obiectivele specifice:

- promovarea progresului copilului deficient, prin metode globale timpurii de răspuns, de la răspunsuri reflexe și întâmplătoare până la acțiuni intenționate și orientate spre un scop;
- încurajarea interacțiunii adult-copil deficient și concentrarea atenției asupra stimulilor externi;
- stabilirea unor mijloace sistematice de comunicare pentru fiecare copil în parte pentru a permite introducerea sa în situații eficiente de învățare;
- facilitarea formării conceptelor prin selectarea și integrarea informației senzoriale, promovarea utilizării strategiilor de învățare eficiente și unui repertoriu de acțiuni care îl vor abilita pe copil să exploreze și să controleze mediul;
- antrenarea capacității de a realiza alegerea adecvată și a lua deciziile corecte într-o varietate de situații.

4. Dezvoltarea personală și socială. Cuprinde acele deprinderi și capacități care vor ajuta copiii să devină participanți acceptați la situațiile sociale și care vor încuraja dezvoltarea lor emoțională. Imaginea de sine pozitivă și stima de sine depind atât de capacitatea copiilor de a opera eficient și de a-și asuma responsabilități pentru ei înșiși, cât și de valorizarea activităților lor de către ceilalți.

Obiectivul general este abilitarea copiilor deficienți pentru dezvoltarea unei imagini de sine pozitivă precum și a dexterităților și încrederii pentru a deveni membri activi în societate.

Obiectivele specifice:

- abilitarea copiilor deficienți pentru a coopera și participa la activități și a deveni membrii acceptabili ai grupului;

- încurajarea conștientizării nevoilor personale, a preferințelor și a capacității de a lua decizii și a-și asuma responsabilitatea pentru aceasta;

- stimularea copiilor pentru a-și dezvolta la maxim independența în îngrijirea personală, în funcție de dizabilitățile lor;

- stimularea interacțiunii copiilor cu ceilalți indivizi, astfel încât, aceștia să facă parte dintr-un grup și să poată să se alăture activităților care implică schimb alternativ de roluri și cooperare cu ceilalți;

- stabilirea unor canale adecvate de comunicare care să-i abiliteze pe copii să-și exprime propria personalitate și să ia parte activ la situațiile sociale.

Remarcăm, de asemenea, tehnica ELSA (Early Learning Skills Analysis – Analiza Deprinderilor de Învățare Timpurie), care se bazează pe ideile actuale cu privire la planificarea curriculară și testarea copiilor cu cerințe educaționale speciale. Materialele constau în 122 de obiective de predare, selectate cu grijă și precis formulate, pentru: calcul, scriere, formarea deprinderilor de independență, a limbajului, deprinderilor motorii, citirii și vorbirii. Experiența a arătat că gama deprinderilor acoperite de aceste obiective este cea mai potrivită pentru copiii din grădiniță și ciclul primar de școlarizare [24].

În procesul educațional-terapeutic din școlile pentru copiii cu cerințe educaționale speciale a fost implementată *Programa de terapie educațională, complexă și integrată*, organizată după concepția modulară. Această programă are ca punct de plecare un curriculum-model pentru elevii cu deficiențe, elaborat de Carol Ouvrș (1987), structurat pe arii de dezvoltare: fizică, perceptivă, intelectuală, personală și socială [59, p. 324].

Pornind de la acest curriculum-model, *Programa de terapie educațională complexă și integrată* a fost structurată pe cinci module: terapia cognitivă; terapia ocupațională și psihoterapia de expresie; terapia psihomotricității și abilitarea manuală; autonomia personală și socială; ludoterapia. Aceste categorii de terapie, deși pot avea, fiecare în parte, autonomie funcțională, conducând la elaborarea de programe educațional-terapeutice distincte, se găsesc într-o relație de interdependență reciprocă.

Metodologia folosită la recuperarea copiilor cu surdocecitate, după I. Socoleanski, se desfășoară pe cinci etape:

- I. Cunoașterea nemijlocită a obiectelor și fenomenelor.
- II. Formarea limbajului gestual.
- III. Elaborarea și folosirea limbajului dactil.

IV. Însușirea scrierii și citirii.

V. Constituirea vorbirii [59, p. 27-31].

Organizarea recuperării se desfășoară pe baza unui program individual etapizat cu o durată variabilă, începând cu familiarizarea cu obiectele din mediu și terminând cu elaborarea vorbirii. Practic, durata de timp necesară elaborării vorbirii diferă de la subiect la subiect. În unele situații parcurgerea unei etape poate dura mai mulți ani de zile [59].

Verginia Crețu, autoare a modalităților de adaptare a curriculumului pentru educație specială a copiilor cu handicap mintal sever, a elaborat o programă modulară, bazată pe ierarhizarea obiectivelor educaționale, conform taxonomiei general acceptate a lui B.Bloom, Kratwohl și Macias. Programul vizează autonomia în activități din viața zilnică: igiena corporală; alimentația, îmbrăcarea și dezbrăcarea; mersul la toaletă; orientarea; deplasarea în interiorul locuinței; comunicare la distanță; cumpărături; relații interpersonale și sociale [Ibid. 59, p. 115-118].

În funcție de anumite obiective terapeutice ale psihomotricității au fost elaborate anumite programe, printre care:

1. Programul Suzanne Naville, care cuprinde capitolele: motricitatea globală; schema corporală; organizarea spațio-temporală; educația prin mișcare.

2. Programul Psihocinetic Boulch, structurat pe 3 niveluri; nivelul funcțiilor instrumentale (percepția corpului și lumii); nivelul structurii schemei corporale; nivelul emoțional și afectiv [Ibid. 59, p. 323].

În cercetările sale A. Nosatîi și N. Bucun [15, 16] abordează probleme actuale ce țin de pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. Pentru a realiza cu succes pregătirea psihologică către școală a acestor copii se propune curricula recuperatorie care include două modele psihopedagogice de eficientizare a acestui proces: modelul de influență logopsiho-terapeutică și modelul orientat spre activizarea procesului de includere a copiilor cu tulburări de limbaj în grupul de copii cu limbajul dezvoltat normal.

Modelul de influență logopsiho-terapeutică include activități centrate pe elemente de psihocorecție prin intermediul jocului și psihogimnasticii. Modelele propuse contribuie la recuperarea mai rapidă a vorbirii și la pregătirea copiilor pentru școală, precum și la formarea încrederii în sine.

În același context O. Bodrug [11] propune modele psihopedagogice de dezvoltare a limbajului la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică, și anume a structurii lexico-semantice.

În activitățile cu copiii cu deficiențe multiple utile sunt suporturile comunicative, după cum urmează:

1. Suportul comunicativ nonelectronic, exprimat prin intermediul obiectelor reale, miniaturilor, imaginilor, fotografiilor, tabelelor, simbolurilor, limbajului scris. Avantajul suportului nonelectronic este ușurința cu care poate fi produs, utilizat și transportat. Dezavantajul constă în dependența de personalitatea copilului care îl folosește, precum și de cerințele sporite față de capacitatea de concentrare a acestuia, ceea ce, în cazul copiilor cu deficiențe multiple, ar fi o problemă.

2. Suportul comunicativ electronic poate fi reprezentat de o multitudine de aparate cu sau fără dispozitiv verbal de ieșire (tabele electronice cu desene, imagini, dispozitive verbale, calculatoare). Avantajul acestui tip de suport constă în relativa independență față de partener.

În prezent, în lume este folosită la scară largă așa-numita metodă de comunicare de susținere (W.Christine, 1999). Un argument decisiv în favoarea utilizării acestei metode este recunoașterea faptului că posibilitățile existente ale persoanei nu răspund, pe deplin, nevoilor de comunicare. Comunicarea de susținere urmărește creșterea competențelor de comunicare cât mai complete a copiilor în cotidian, ce nu pot vorbi prin utilizarea funcțiilor motorii ale corpului. Cu ajutorul ochilor, expresiei faciale, gesturilor, indicării pe fotografie, imagine sau simbol, copiii cu deficiențe își pot exercita drepturile sau, cel puțin, pot semna intenția de a le pune în aplicare. Succesul acestui tip de comunicare depinde de sensibilitatea, atenția, răbdarea interlocutorului.

O variantă interesantă este utilizarea *Simbolurilor Bliss*, renumita *Tablă comunicativă* (blissymbolics communication board). Ea poate fi folosită în cazul copiilor disartrici care nu pot citi și acuză grave probleme de comunicare; de asemenea, pentru organizarea comunicării în cazul dereglărilor severe ale intelectului și sferei emoționale. *Simbolurile Bliss* se mai folosesc în combinație cu mijloacele electronice moderne (de exemplu, se afișează pe ecranul monitorului), în caz că imaginile tradiționale și fotografiile sunt prea complicate pentru percepția copiilor cu deficiențe multiple.

În concluzie: educația și instruirea copiilor cu deficiențe multiple este veriga cea mai vulnerabilă în sistemul învățământului din Republica Moldova. Deși există multiple programe și sisteme occidentale, în țara noastră încă nu sunt explorate toate posibilitățile și perspectivele acordării unui sprijin mai eficient acestei categorii de copii. Este necesară și o ameliorare constructivă a programei de învățământ, aprofundarea sub aspect social a acestei activități. Există însă și supărătoare contradicții ale sistemului, dezvoltarea insuficientă a proceselor informaționale în sistemul de sprijin, nivelul redus de cultură psihopedagogică a societății. Dispunem de puține modele și programe pentru copiii cu deficiențe multiple, nu dispunem de jocuri testate, cât și de simboluri, pictograme pentru acești copii. Copiii cu deficiențe multiple

posedă totuși posibilități considerabile, varianta optimă pentru recuperarea lor fiind mediul familial. Și aici avem un gol: nu există modele pentru implicarea părinților în abilitarea reală a copiilor săi.

Din aceste considerente, este importantă elaborarea unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu deficiențe multiple.

Problema de cercetare o formulăm astfel: argumentarea teoretico-aplicativă a eficientizării procesului de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM în baza aplicării Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării.

Direcții de soluționare: 1) cercetarea comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM în vîrstă de 7 – 8 ani; 2) elaborarea și implementarea modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

Scopul cercetării constă în elaborarea și aplicarea modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă (PCI) asociată cu DM în baza studierii particularităților de comunicare ale acestora. Prin investigația dată, preconizăm realizarea următoarelor **obiective:**

- identificarea reperelor conceptuale privind particularitățile comunicării la copiii cu deficiențe;
- stabilirea particularităților comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM;
- elaborarea unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM;
- aprobarea experimentală și evaluarea eficienței *Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării în activitatea copiilor cu PCI și DM*;
- elaborarea concluziilor și recomandărilor pentru părinți și cadrele didactice.

1.5. Concluzii la capitolul 1

1. Paralizia centrală infantilă asociată cu deficiența mintală este atestată, în spațiul cultural european, din cele mai vechi timpuri, dar ameliorarea acestora prin acțiuni educaționale întemeiate științific este menționată din anii 1850, iar în principatele române, începînd cu anii 1860. De la începutul sec. XIX – sfîrșitul sec. XX fenomenul este examinat în Basarabia și R.Moldova preponderent în contextul cercetărilor realizate în Rusia/URSS, fapt care explică și abundența trimiterilor la autori din această zonă.

2. Cercetările realizate în domeniul paraliziei cerebrale infantile asociată cu deficiența mintală sintetizează un tablou clinic-psihofiziologic-pedagogic semnificativ, suficient și oportun cercetării noastre:

- a fost stabilită perioada de afectare a sistemelor cerebrale – perioada precoce;
- s-a demonstrat că afectarea sistemelor cerebrale în perioada precoce atrage după sine nedezvoltarea lor totală, precum și asocierea deficienței mintale;
- deficiența psihofiziologică provoacă acestor copii, în toate cazurile, retard în dezvoltarea psihofiziologică generală (de auz, vâz, volitive etc.), dereglări de comunicare (receptarea vorbirii/înțelegerea după auz și elaborarea discursului verbal) și experiențe slabe și defectuoase de comunicare;
- nedezvoltarea fonetico-fonematică a limbajului la copiii cu PCI asociată cu DM se asociază cu dereglările structurii lexico-gramaticale într-o măsură mai mare decât la copiii cu deficiență mintală;
- dereglările de comunicare îi dezavantajează pe copiii cu paralizii centrale infantile asociate cu deficiența mintală în plan educațional și social.

3. Caracteristica complexă a tabloului clinic-psihofiziologic-pedagogic a confirmat existența problemei de cercetare (nevalorificarea suficientă, științific întemeiată, a tabloului clinic-psihofiziologic-pedagogic), a conturat limitele obiectului de cercetare și scopul acesteia (dezvoltarea competențelor de comunicare la copiii de 7-8 ani cu PCI asociată cu DM), precum și metodologia de cercetare.

2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A COMUNICĂRII COPIILOR CU PARALIZIE CEREBRALĂ INFANTILĂ ASOCIATĂ CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

2.1. Metodologia cercetării comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală

Programa de cercetare a problemei înaintate presupune o abordare complexă și este fundamentată pe supoziția că comunicarea la copii are un impact direct asupra dezvoltării generale a acestora și determină în mare măsură modul de organizare a procesului de învățare în școală. Doar în procesul comunicării cu adulții și semenii copilul află și acumulează informația despre sine și despre lumea înconjurătoare, își dezvoltă competențele comportamentale necesare pentru edificarea unei vieți împlinite.

Educația și instruirea copiilor cu deficiențe multiple a fost și rămâne un subiect de discuție pentru specialiști. Atenția este orientată asupra metodelor de asigurare a asimilării și înțelegerii cunoștințelor. Este evident faptul că nu se pot neglija aici tulburările de comunicare prezente la acești copii. Organizarea corectă a învățământului presupune asigurarea condițiilor propice dezvoltării comunicării, fără de care succesul în munca educativ-instructivă este imposibil.

Cercetarea experimentală și intervenția pedagogică, reflectate în capitolele doi și trei ale tezei, au fost realizate în perioada anilor 2010-2013.

În cercetarea empirică a fost antrenat un eșantion de 64 de copii școlari mici (7-8 ani), format din două loturi experimentale: primul lot experimental – 32 de copii cu PCI (diverse forme) asociată cu deficiență mintală medie, care aveau vârsta cuprinsă între 7 și 8 ani: 18 copii sunt beneficiari ai Centrului de Reabilitare *Asclepio* din satul Varnița, raionul Anenii Noi, 14 copii – elevi ai Școlii-internat auxiliare nr.6 din mun. Chișinău; al doilea lot experimental – 32 de copii cu dezvoltare normală, cu vârsta de 7-8 ani, sînt elevi ai Instituției Publice Liceul Teoretic Varnița.

Subiecții cercetării noastre sunt copiii de 7-8 ani. Această vîrstă este un hotar cronologic în dezvoltarea copilului: începe instruirea în școală și se schimbă activitatea dominantă. În această perioadă apare trebuința acută de a comunica cu semenii și necesitatea susținerii emoționale în grup. La 7 ani noua situație socială de dezvoltare se caracterizează prin activitatea de învățare, care impune sarcini complexe. Apar formațiuni psihice noi: voluntaritatea proceselor psihice, autocontrolul, reflexia, planul interior de acțiune.

La copilul cu PCI asociată cu DM apariția formațiunilor psihice noi este întârziată, ceea ce sporește accentuarea nematurizării sferei comunicative. Confruntîndu-se cu noua situație socială de dezvoltare, copilul cu PCI și DM nu poate să se adapteze. De aceea am considerat că anume

în această perioadă este nevoie de cercetat particularitățile de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

Caracteristica lotului experimental:

- *vîrsta*: 15 copii (46,87%) au vîrsta de 7 ani, iar 17 copii (53,13%) au vîrsta de 8 ani;
- *sexul*: 14 (43,8%) sunt băieți, iar restul – 18 (56,3%) – fete;
- *DM*: toți copiii au deficiență mintală medie.

• *distribuția formelor PCI*:

- 11 copii (34,37%) – hemipareză,
- 5 copii (15,63%) – forma atonico-astatică,
- 9 copii (28,13%) – diplegie spastică,
- 7 copii (21,87%) – forma hiperkinetică.

• *Alte deficiențe asociate*:

- tulburări de vedere (18,75%),
- tulburări de auz (9,37%),
- tulburări de limbaj: dislalie simplă și polimorfă, dizartrie, alalie, tulburări de ritm și fluiditate, vocabularul deficitar, tulburări dislexo-disgrafice etc. – se manifestă la întreg lotul experimental.

• *Dereglările emoțional-volitivă se manifestă diferit*:

- la 43,75% dintre copii se observă hiperexcitabilitatea, haotismul, impulsivitatea în acțiuni;
- la 37,5% – indolența, mobilitatea insuficientă, inerția excesivă, monotonia comportamentală.

La copiii cu hemipareză (11 copii) este prezentă afectarea unilaterală a corpului (pe verticală), mîna fiind afectată într-o măsură mai mare decît piciorul. 9 copii au hemipareză pe stînga, iar ceilalți 2 copii – hemipareză pe dreapta. La acest grup de copii prevalează dereglările spațiale (apraxii, dereglări ale gîndirii constructive), dereglări ale schemei corporale. Dereglările emoțional-comportamentale se manifestă prin labilitate emoțională sporită, euforie, dezinhibiție motoră. Se atestă dereglări pronunțate ale analizei vizual-spațiale. 8 copii au dizartrie, formă ușoară, iar 3 copii – alalie motoră.

Forma atonico-astatică, caracterizată prin tulburări de coordonare, precizie și postură, tonus muscular scăzut, este prezentă la 5 copii. Acești copii se caracterizează prin nivelul mediu de dezvoltare a sferei sensorio-perceptive, cunosc 3-4 culori de bază, înțeleg și deosebesc obiectele după formă și mărime, dar le raportează incorect cu standardele corespunzătoare. Se orientează în spațiu, dar cu greu pot indica corect direcțiile înainte-înapoi, stînga-dreapta. Atenția

este instabilă, gândirea are caracter abstract. Motricitatea fină este slab dezvoltată, mobilitatea mimicii feței este redusă. Înțeleg vorbirea adresată, îndeplinesc instrucțiunile. Se atestă probleme de limbaj: dizartrii, vorbire neclară, cu tempou rapid, vocabular sărac. În vorbirea lor sunt prezente agramatismele, dereglarea structurii silabice a cuvintelor lungi. În exprimările spontane deseori utilizează propoziții simple nedezvoltate, deseori înlocuind cuvintele dificile după pronunție cu cuvinte mai accesibile. Preferă să opereze cu substantive și verbe, uneori utilizând și adjective și adverbe.

La copiii cu diplegie spastică (9 copii) sunt afectate membrele inferioare (afectarea pe orizontală). Posedă un nivel mediu de dezvoltare a sferei sensoro-perceptive. Dezvoltarea gândirii este concretă. Dezvoltarea motricității fine a mâinilor corespunde nivelului mediu, dificile fiind operațiile cu obiecte mici. Coordonarea motoră generală este medie, își pot menține echilibrul, se deplasează cu ajutor. Se atestă, de asemenea, tulburări de vedere (4 copii – strabism convergent, 2 copii – astigmatism). Copiii înțeleg vorbirea adresată, răspund la întrebări. Vorbirea este neclară, lipsită de emotivitate, vocabularul este sărac. Capacitatea de a povesti este slabă, necesitând numeroase aluzii și întrebări sugestive. Toți copiii au tulburări de limbaj: reținere în dezvoltarea vorbirii, dizartrii, dislaliei.

Copiii cu forma hiperkinetică a PCI (7 copii) posedă un tonus muscular permanent schimbător, ca rezultat apărând mișcări involuntare – hiperkinezii. Dezvoltarea sferei sensoro-perceptive corespunde nivelului mediu. Cunosce multe culori, pot denumi obiecte ale mediului înconjurător. Înțeleg localizarea spațială a obiectelor, pot numi corect unele direcții (înaintea mea, în dreapta mea). Se caracterizează printr-un nivel mediu al impulsivității, atenție instabilă. 3 copii au hipoacuzie. Se deservesc parțial cu ajutorul adultului. Înțeleg vorbirea adresată, dar au probleme de limbaj: dizartrie, alalie sensoră. E dereglată vorbirea expresivă, cea impresivă fiind relativ păstrată.

Caracteristicile psihopedagogice ale unor copii din grupul experimental în perioada desfășurării experimentului de constatare sunt expuse în *Anexa 2*.

Copiii din lotul experimental provin în proporție de 69% din familii organizate, 23% din familii dezorganizate și 18% din familii neorganizate. În ceea ce privește condițiile materiale, doar 14% din copii trăiesc în condiții bune, 67% - în condiții medii, iar 19% - în condiții precare. Mediul de proveniență este preponderent rural (71%).

Caracteristica lotului de control:

- *vîrsta*: 17 copii (53,13%) au vîrsta de 7 ani, iar 15 copii (46,87%) – 8 ani;
- *sexul*: 50% sunt fete, ceilalți 50% - băieți;

• *DM*: toți au o dezvoltare neuropsihică normală; un singur copil prezintă o ușoară dislalie, deci o tulburare de limbaj;

• *proveniența socială*:

- copiii din lotul de control provin în proporție de 74% din familii organizate,
- 17% din familii dezorganizate,
- 8% din familii neorganizate,
- condițiile de viață ale acestor copii sunt bune în 17% din cazuri,
- 72% sunt medii,
- 11% sunt precare,
- 83% provin din mediul rural.

Scopul *experimentului de constatare*: stabilirea particularităților comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

Ipotezele de lucru *verificate în experimentul de constatare*:

1. Între comunicarea copilului cu parcurs normal de dezvoltare și cea a copilului cu PCI asociată cu DM există deosebiri semnificative, comunicarea verbală fiind în corelație nemijlocită cu dezvoltarea intelectuală a copilului.

2. Copiii cu PCI asociată cu DM se confruntă cu mari dificultăți în procesul de comunicare, aceste dificultăți fiind condiționate de scăderea necesității de a comunica verbal, limitarea experienței verbale, precum și de caracterul limitat al utilizării mijloacelor de comunicare.

La această etapă de cercetare, am formulat următoarele **obiective**:

1. Investigarea particularităților specifice ale comunicării la copiii cu DN și la cei cu PCI și DM.

2. Compararea rezultatelor obținute în cazul celor două loturi de copii.

3. Interpretarea și explicarea rezultatelor obținute.

Experimentul de constatare, desfășurat conform obiectivelor cercetării, a luat în considerație ideile științifice de psihopedagogie generală și specială, de lingvistică și psiholingvistică privitoare la:

- mijloacele verbale de comunicare și de dialog ca formă specifică a interacțiunii interpersonale (M.M. Бахтин);

- geneza activității comunicative: Л.С. Выготский; М.И. Лисина [104; 148; 149];

- legitățile universale de dezvoltare a copiilor cu și fără deficiențe: Л.С. Выготский; В.И. Лубовский [106; 156];

- legătura activității verbale cu activitatea umană: Л.С. Выготский; П.И. Гальперин; А.А. Леонтьев [104; 110; 144 ș.a.];

- relația reciprocă dintre gândire și limbaj, dezvoltare cognitivă, psihică, comunicativă și verbală: Л.С. Выготский; J. Piaget [104; 105; 170; 224];

- abordarea sistemică-structurală a dereglărilor vorbirii la copiii cu deficiențe: М.Ф. Гнездилов; В.И. Липакова; А.П. Маллер; В.Г. Петрова, И.В. Белякова [111; 146; 147; 159; 169].

În cadrul experimentului de constatare au fost studiate particularitățile mijloacelor de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM în procesul observării comportamentului comunicativ-verbal în diverse situații de interacționare cu adultul și cu semenii. De asemenea, au fost studiate formele predominante de comunicare a copiilor cu adulții și relațiile interpersonale ale copilului cu persoanele din jur. Organizarea acestor cercetări presupunea desfășurarea unei discuții preventive la începutul fiecărei însărcinări. Scopul acesteia era de a stabili contactul cu copilul, de a-i explica elementar conținutul și caracterul însărcinării care urma să fie realizată, de a crea o atmosferă favorabilă pentru implicarea activă a copilului în activitatea preconizată.

Studierea calităților comunicative ale copiilor cu PCI asociată cu DM

Calitățile comunicative ale copiilor cu PCI și DM au fost studiate prin aplicarea metodei de anchetare a adulților implicați activ și permanent în procesul de educare și instruire a acestuia.

La baza anchetei propuse pentru elucidarea calităților comunicative ale copilului se află parametrii propuși de P.C. Немов (1999), elementele schemei de examinare a activității de joc a copiilor cu insuficiență intelectuală, elaborate de Л.Б. Баряева și А. Зарин [90]. În procesul anchetării ne-am propus evaluarea câtorva calități ale copilului, care au atribuție directă la comunicare. La completarea anchetei, fiecărei calități evaluate îi corespunde un număr de rînd al întrebării, în dreptul căreia participanții la sondaj înscriu răspunsul respectiv:

comunicabilitatea – întrebările 1, 2, 3, 4, 5;

emotivitatea – întrebările 6, 7;

capacitățile organizatorice – întrebarea 8;

empatia – întrebarea 9;

altruismul – întrebările 10, 11;

conflictualitatea – întrebarea 12;

amabilitatea – întrebarea 13.

Procedura și instrucțiunea. Pedagogilor li s-a propus să răspundă la întrebările formulate în anchetă: „Citiți cu atenție întrebările, alegeți cea mai potrivită, după părerea Dvs., variantă de

răspuns și încercuiți litera corespunzătoare răspunsului”. Implicarea experimentatorului s-a limitat la discuția preventivă de explicare a conținutului și regulilor de completare a anchetei individuale, la consultarea pedagogilor în cazul dificultăților apărute pe parcursul completării (Anexa 3).

Studierea mijloacelor verbale de comunicare în situații experimentale

La stabilirea conținuturilor cercetării experimentale ne-am condus de recomandările M.И. Лисина [150], E.O. Смирнова [183] referitoare la modul de diagnosticare a principalei forme de comunicare a copiilor cu adulții și de depistare a particularităților vorbirii copiilor cu adulții și semenii, precum și de recomandările А.Г. Арушанова [88] referitoare la evaluarea nivelului de formare la copii a comunicării dialogate cu semenii.

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicării situativ-practice cu adultul

Cercetarea s-a desfășurat cu utilizarea a două tipuri de activități.

Activitatea 1. Participarea împreună cu adultul la jocul *Dimineța păpușii Anișoara*, care a presupus imitarea acțiunilor zilnice operate cu obiectele din jur.

Materiale: păpușă, set de mobilă pentru păpuși (pătuc, masă, scăunel), veselă (farfurie, ceșcuță, lingură, cratiță).

Activități de joc: „trezește” păpușa, așează păpușa la masă, aranjează vesela pe masă, pune „mîncarea” în farfurie, toarnă „ceaiul” în ceașcă, hrănește păpușa.

Procedura și instrucțiunea: copilului i se propune să se joace cu păpușa împreună cu experimentatorul. Experimentatorul formulează consecutiv însărcinările pentru copil și se include, ca partener egal, în activitate:

„E dimineță; trezește-o pe Anișoara. S-o așezăm la masă. Să aranjăm masa. Cu ce o vom hrăni pe Anișoara? S-o hrănim...”

În procesul activității, copilului i se oferă posibilitatea de a iniția un dialog cu păpușa. În cazul în care copilul se confruntă cu dificultăți în procesul desfășurării jocului, i se acordă ajutor prin activități gen:

- *stimulări către acțiune:* încurajare, întrebări sugestive („Gîndește-te, unde trebuie să așezăm păpușa”, „Bravo, totul e corect”);

- *organizarea acțiunii:* replici, întrebări cu caracter de precizare, care accentuează atenția copilului asupra unui sau altui obiect și asupra necesității de a efectua acțiuni cu acesta („Unde-i ceașca? Iată ceașca! Ia ceașca și pune-o pe masă” ș. a.);

- *demonstrarea acțiunilor* (totală sau fragmentară), comentarea de către experimentator a acțiunilor proprii și a acțiunilor copilului.

Activitatea 2. Participarea copilului, împreună cu adultul, în activitatea obiectual-practică (jocul *Să punem mărgelile*).

Materiale: un fir lung de ață sintetică rezistentă, un set din 10 bile de lemn de diferite culori (roșu, albastru, galben) cu găuri pentru înșiruirea pe fir.

Activități de joc: înșiruirea consecutivă a bilelor pe firul de ață.

Procedura și instrucțiunea: copilului i se dă firul de ață și setul de bile. „Hai să confecționăm un șirag de mărgelile. Îl vom confecționa împreună. Mai întâi eu voi înșira o bilă, apoi tu. Iarăși eu, apoi iarăși tu. Și tot așa, pe rând.”

În cazul în care copilul se confruntă cu dificultăți în procesul jocului, i se acordă ajutor sub formă de:

- *stimulare către activitate:* „Ce bilă trebuie să luăm?”;

- *organizare a acțiunii* sub formă de explicații, instrucțiuni „pas cu pas”, respectarea consecutivității („Mai întâi eu voi înșira bila albastră; spune, ce bilă să iau”);

- *demonstrare a acțiunilor* (totală sau fragmentară).

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicării nesituativ-cognitive cu adultul

Cercetarea s-a desfășurat cu ajutorul a două tipuri de activități.

Activitatea 1. Participarea la discuția pe tema „Câinele în viața omului”.

Materiale: imagini cu câini de diverse rase, imagini cu subiect (câinele stă în cușcă; câinele roade un os; un băiat merge cu câinele; băiatul hrănește câinele; băiatul se joacă cu câinele, folosind o minge).

Procedura de cercetare: experimentatorul pune, consecutiv, în fața copilului imagini cu diverse rase de câini și-i propune să le privească atent. Apoi începe discuția, provocându-l pe copil la dialog.

Planul dialogului:

- Cine e desenat pe imagini?

- Privește, cât sînt ei de diferiți: mari și ... (mici), cu blană netedă și ... (pufoși, flocoși), negri și ... (albi, bruni).

- Ai văzut vreodată câini? Unde? Îți plac cîinii?

- Cum vorbesc cîinii?

- Ce poate face cîinele?

- Unde trăiește cîinele? Ce folos aduce el omului? Cine îl hrănește? Cu ce ?

- Cum îngrijește omul cîinele (îl hrănește, îl scaldă, îl plimbă)?
- Cînd se bucură, cîinele ce face (dă din coadă, te linge)? Arată cum face el aceasta.
- Cînd se supără, cîinele ce face (hîrîie, mușcă, latră)? Arată cum hîrîie cîinele.
- Cum trebuie să procedăm ca să nu fim mușcați de cîine (să nu punem mîna pe cîini străini, să nu zădărim cîinii, să nu fugim de cîine)?

În timpul discuției experimentatorul comunică noi informații, reacționează la adresările copilului.

Activitatea 2. Examinarea în comun a cărților cu conținut cognitiv.

Materiale: două cărți cu conținut cognitiv (despre animale; despre transport), cu ilustrații mari, executate în stil realist, viu colorate, fără prea multe detalii neesențiale.

Procedura și instrucțiunea: copilului i se propune să examineze una din cărțile propuse. „Care carte ai vrea s-o răsfoiești? Hai s-o citim împreună”. În procesul familiarizării cu conținutul cărții experimentatorul oferă explicațiile necesare, reacționează la toate adresările copilului.

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicării nesituativ-personale cu adultul

Cercetarea s-a desfășurat cu utilizarea a două tipuri de activități.

Activitatea 1. Discuția și desenarea.

Materiale: o foaie albă de hîrtie, creioane colorate.

Procedura cercetării: copilului i se propune să deseneze ceea ce dorește. În procesul desenării experimentatorul se află lîngă copil.

Perioada de așteptare: copilul a primit foaia de hîrtie și creioanele colorate. I s-a propus să stea alături de adult și să deseneze ceea ce dorește. Timp de 3 minute experimentatorul nu se implică în acțiunile copilului, așteptînd ca acesta să manifeste inițiativă.

Perioada de stimulare: dacă în acest răstimp copilul a inițiat comunicarea, adultul răspunde la întrebările lui, susține discuția. Dacă copilul lucrează tăcut, atunci adultul i se adresează, examinează desenul, pune întrebări.

Planul discuției:

- Ce ai desenat?
- Îți place să desenezi?
- Cine te-a învățat să desenezi?
- Cu ce îți place să desenezi?
- Cînd nu-ți reușește desenul, ce faci?
- Te adresezi după ajutor? Cui?

- Care dintre desene îți place mai mult? (Se propun 2 desene ale copiilor.) De ce?

Activitatea 2. Participarea la discuția pe tema „Eu și prietenii mei”.

Materiale: fotografiile de grup cu membrii colectivului de copii.

Procedura cercetării: adultul îi propune copilului să examineze fotografiile, să răspundă la un șir de întrebări în corespundere cu planul discuției.

Planul discuției:

- Te simți bine în grup?
- Ce faceți voi, de obicei, împreună?
- Vă certați? Cît de des? Te străduiești să-i împaci pe copii?
- Pe cine dintre copii îl simpatizezi? De ce?
- Care joc îți place mai mult? De ce-ți place?
- Cine se joacă cu tine? De ce?
- Cu cine nu te joci niciodată? De ce?
- Îți place să ți se citească povești?
- Ce povești cunoști? Care eroi îți plac? De ce?

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile activității comune cu copiii

Cercetarea s-a desfășurat cu utilizarea a două tipuri de activități.

Activitatea 1. Participarea la activitatea productivă comună (colorarea).

Materiale: un set de creioane colorate, imaginea unei mânuși cu ornament geometric mare la bază.

Procedura cercetării: în activitatea de colorare a imaginii mânușii sunt implicați doi copii. După o discuție prealabilă despre destinația mânușilor copiii află ce au de făcut: „Colorați degetele acestei mânuși. Colorați pe rînd: mai întîi A colorează un deget, apoi B îl colorează pe următorul. Și așa, pe rînd, colorați toate degetele”. În cazul cînd copiilor le vine greu să execute, experimentatorul îi ajută prin:

- *stimulării către acțiune:* „Cine va începe coloratul?”;
- *organizări ale acțiunii* cu reglarea consecutivității la colorat;
- *demonstrări* fragmentare ale acțiunii la etapa incipientă.

Activitatea 2. Participarea în activitatea comună de joc.

Materiale: setul de instrumente medicale (bonetă, termometru, seringă, tifon, o fiolă de masă plastică).

Activitățile de joc: executarea coordonată de către copii a acțiunilor de rol în corespundere cu subiectul.

Procedura cercetării: la joc participă doi copii. După discuția prealabilă despre profesia de medic și examinarea imaginilor copiilor li se propune să se joace „de-a doctorul”. Fiecare participant trebuie să îndeplinească, pe rând, rolurile de medic și de pacient. În cazul când copiii nu se descurcă, experimentatorul le vine în ajutor cu:

- *instrucțiuni verbale:* Dle pacient, apropiați-vă de medic; salutați-l; spuneți sau arătați ce vă doare; spuneți medicului „mulțumesc”; luați-vă rămas bun. Doctore, chemați pacientul; salutați-vă cu el; întrebați-l ce îl doare; examinați-l; spuneți-i cum să se trateze; luați-vă rămas bun etc.;

- *organizarea acțiunii* prin reglarea consecutivității acțiunilor;

- *demonstrarea modelului activității de joc* cu însoțire verbală și gestuală.

Modul de evaluare a rezultatelor este expus în *Anexa 4*.

În procesele-verbale individuale experimentatorul fixează expresiile copiilor care corespund unui sau altui tip comunicativ. În rubrica respectivă a tabelului se înscrie cifra care semnifică numărul utilizărilor tipului dat de expresii în cadrul fiecărei însărcinări realizate de către copil. Conform rezultatelor cercetării, se efectuează analiza calitativă a datelor obținute. Se stabilește raportul indicatorilor cantitativi de utilizare a diverselor tipuri de expresii de către copiii din grupurile experimental și de control (*Anexa 5*): expresii de inițiativă; expresii reactive; după funcții: constatative – comunicările, explicațiile; reglative – propunerile, indicațiile, cererile, amenințările; interogative; apreciative; egocentrice.

Pentru delimitarea situațiilor în cadrul cărora s-a realizat cercetarea mijloacelor verbale de comunicare a copiilor, fiecăreia i s-a conferit un număr de ordine:

Nr. 1 - interacțiunea experimentatorului și copilului în jocul *Dimineața păpușii Anișoara*.

Nr. 2 – interacțiunea experimentatorului și copilului în activitatea obiectual-practică (înșiruirea mărgelilor).

Nr. 3 – discuția experimentatorului și copilului pe tema *Cîinele în viața omului*.

Nr. 4 – examinarea în comun de către examinator și copil a cărții cu conținut cognitiv.

Nr. 5 – discuția copilului cu experimentatorul pe teme personale pe fundalul activității individuale (desenarea).

Nr. 6 – discuția personală a copilului cu experimentatorul la tema *Eu și prietenii mei*.

Nr. 7 – activitatea productivă comună.

Nr. 8 – activitatea de joc în comun.

Metoda diagnosticării formelor de comunicare (după М.И. Лисина)

Scopul: studierea formelor predominante de comunicare a copilului cu adulții.

În cadrul acestei metodici se examinează trei forme de comunicare: situativ-practică, nesituativ-cognitivă, nesituativ-personală:

1. *Forma situativ-practică (SP)*. Pentru studierea acesteia se organizează un joc cu implicarea adultului. Copilului i se explică în ce constă jocul, apoi copilul desfășoară activitatea sa. Adultul îl monitorizează și îi oferă ajutor în caz de necesitate: răspunde la întrebările și propunerile copilului. Comunicarea se desfășoară pe fundalul acțiunilor practice cu jucăriile.

2. *Forma nesituativ-cognitivă (NC)*. În scopul studierii acestei forme de comunicare se realizează citirea de către adult și discutarea conținutului cărții. Cărțile sunt selectate conform vârstei copiilor și au caracter cognitiv. Adultul citește cartea, explică imaginile, îi oferă copilului posibilitatea de a-și manifesta cunoștințele în domeniul respectiv, răspunde la întrebările copilului. Tema convorbirii și cartea sunt selectate de către copil din variantele propuse.

3. *Nesituativ-personală (NP)*. Copiii sunt implicați într-o discuție pe teme personale. Experimentatorul pune copilului întrebări despre familia sa, prieteni, relațiile în colectiv. Adultul povestește despre sine, despre faptele altor persoane, își apreciază propriile calități și neajunsuri, se străduiește să fie participant egal și activ la discuție.

Procedura studierii: pe masă se află mai multe jucării și cărți. Copilul este întebat, ce și-ar dori: să se joace cu jucăriile (situația I), să citească cărți (situația II) sau să discute (situația III). După ce copilul își exprimă opțiunea se organizează activitatea solicitată de către acesta. Apoi copilului i se propune să aleagă între cele două tipuri de activități rămase. Dacă copilul nu poate alege singur, i se propune, consecutiv, să se joace, să citească, apoi să discute. Fiecare situație durează nu mai mult de 15 minute.

În timpul examinării, la fiecare alegere a unei noi situații este completată o fișă individuală a procesului-verbal (*Anexa 6*). Astfel, la finele examinării vor fi completate trei procese-verbale – câte unul pentru fiecare situație.

În procesul-verbal se fixează 6 indicatori ai comportamentului copilului:

- ordinea alegerii situațiilor;
- obiectul de bază al atenției în primele minute;
- caracterul activismului în raport cu obiectul atenției;
- nivelul confortului în timpul experimentului;
- analiza expresiilor verbale ale copilului;
- durata activității, solicitată de copil.

Formele de comunicare se disting după preferința uneia dintre cele trei situații:

Situația I (jocul în comun) – comunicare situativ-practică;

Situația II (lectura cărților) – comunicare nesituativ-cognitivă;

Situația III (convorbirea) – comunicare nesituativ-personală.

Interpretarea rezultatelor: la stabilirea formei dominante de comunicare a copiilor indicatorii acțiunilor acestora se apreciază cu punctaje. O atenție deosebită se acordă tematicii și conținutului expresiilor verbale. Un punctaj mai mare se acordă pentru expresiile nesituative, social-valoroase, apreciative, care indică capacitatea copilului de a comunica cu adulții (*Anexa 7*).

În toate situațiile se calculează punctajul total, cu care a fost apreciat fiecare indicator. Se consideră formă de bază a comunicării copilului acea formă care a fost apreciată sumativ cu cel mai mare număr de puncte.

Metoda studierii relațiilor interpersonale (după Rene Jili)

Scopul: studierea relațiilor personale reciproce dintre copil și persoanele din preajmă.

În calitate de material stimulativ a fost utilizată o serie de 11 imagini cu subiect și 9 însărcinări verbale. Modelele imaginilor sunt prezentate în *Anexa 10*, iar însărcinările verbale – în *Anexa 11*. Pentru examinarea individuală s-a folosit fișa de înregistrare (*Anexa 9*).

Descrierea metodei. Metoda permite depistarea zonelor conflictuale din sistemul relațiilor interpersonale al copilului, oferind posibilitatea de a influența aceste relații, precum și procesul dezvoltării personalității copilului.

Metoda este proiectivă, vizual-verbală și constă din 20 de însărcinări. Însărcinările sunt prezentate sub formă de imagini cu text scurt, care explică situația prezentată, și întrebarea destinată copilului, de asemenea și sub formă de însărcinări verbale.

Copilul investigat, cercetînd imaginile, răspunde la întrebări, indicînd pe imagine locul ales pentru sine, povestește, cum s-ar fi comportat el într-o situație sau alta, sau face alegerea sa din variantele de comportament propuse. Instrucțiunea este dată copilului în corespundere cu sarcinile propuse.

Examinarea poate fi însoțită de conversație, în decursul căreia sunt precizate răspunsurile, stabilite detaliile alegerilor pe care urmează să le efectueze copilul, concretizate situațiile din viața lui.

Interpretarea rezultatelor. Întregul material obținut a fost repartizat în două grupuri de variabile, fiecărui grup corespunzîndu-i un anumit număr de însărcinări (*Anexa 8*). În aceeași anexă sunt prezentate numerele scărilor, care corespund răspunsurilor la însărcinări.

Raportînd răspunsul obținut la variabila corespunzătoare, experimentatorul înscrie numărul însărcinării îndeplinite în pătratul scării respective (*Anexa 8*).

Răspunsurile copilului sunt fixate în fișa de înregistrare, după ce este prezentat profilul sistemului de relații interpersonale și unele caracteristici comportamentale și de personalitate, legate de acestea, ale fiecărui copil. Modelul fișei de înregistrare este prezentat în *Anexa 9*.

Pentru obținerea rezultatului comun pentru grup, s-a calculat suma alegerilor făcute de către toți copiii conform fiecărui parametru.

Desfășurarea cercetării. În varianta adaptată la fiecare imagine prezentată se oferă o întrebare corespunzătoare, urmându-se strict descrierile relatate.

În plus, după selectarea realizată de către copil, el este întrebat, cine sunt ceilalți oameni desenați, dar neindicați în imagini. Este înregistrată ordinea, în care copilul îi numește și-i arată. Iar în cazul imaginilor pe care copilul indică locul său lângă personajele neindicate copilul este întrebat cine sunt acești oameni.

2.2. Identificarea calităților comunicative și a comunicării verbale la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală

Pentru evaluarea rezultatelor cercetării, acestea au fost prelucrate computerizat, utilizând soft-ul *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows*, versiunea 10 [33]. Datele privind indicatorii medii pe grupuri la copiii cu PCI și DM și cei cu DN sunt prezentate în tabelele 2.1 și 2.2.

Tabelul 2.1. Datele privind indicatorii medii pe grupuri la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

	Total			Lot						p	t
	N	M	m	1			2				
				N	M	m	N	M	m		
Vârsta	64	7,5	0,06	32	7,47	0,09	32	7,53	0,09	>0.05	-0,493
Anchetarea: comunicabilitatea	64	6,52	0,23	32	7,47	0,2	32	5,57	0,33	<0.001	4,893
Anchetarea: emotivitatea	64	7,41	0,32	32	8,33	0,39	32	6,5	0,46	<0.01	3,017
Anchetarea: organizarea	64	4,19	0,42	32	5,5	0,54	32	2,88	0,56	<0.01	3,388
Anchetarea: altruismul	64	5,8	0,3	32	6,77	0,39	32	4,84	0,4	<0.01	3,456
Anchetarea: conflictualitatea	64	7,06	0,4	32	5,81	0,57	32	8,31	0,47	<0.01	-3,389
Anchetarea: amabilitatea	64	5,31	0,4	32	6,41	0,59	32	4,22	0,47	<0.01	2,919
Anchetarea: empatia	64	6,25	0,46	32	7,19	0,62	32	5,31	0,64	<0.05	2,109
Comunicarea SP (sit. 1): activismul comunicativ-verbal	64	2,94	0,07	32	3,03	0,1	32	2,84	0,11	>0.05	1,283
Structura gramaticală a expresiilor	64	2,86	0,07	32	3,13	0,06	32	2,59	0,12	<0.001	4,032
Structura lexicală a expresiilor	64	2,88	0,08	32	3,09	0,12	32	2,66	0,11	<0.01	2,706
Tipuri de expresii: inițiative	64	2,81	0,19	32	3,81	0,23	32	1,81	0,17	<0.001	6,967
Reactive	64	4,55	0,15	32	5,06	0,19	32	4,03	0,19	<0.001	3,806
Comunicări	64	1,73	0,14	32	2,38	0,2	32	1,09	0,14	<0.001	5,289
Explicații	64	0,66	0,12	32	1,28	0,17	32	0,03	0,03	<0.001	7,256
Propuneri	64	0,27	0,06	32	0,41	0,1	32	0,13	0,06	<0.05	2,436
Comunicarea SP (sit. 2). Tipuri de expresii: inițiative	64	3,31	0,14	32	4,09	0,12	32	2,53	0,15	<0.001	8,125

Reactive	64	0,88	0,1	32	1,19	0,14	32	0,56	0,12	<0.01	3,44
Indicații	64	1,66	0,16	32	2,53	0,19	32	0,78	0,15	<0.001	7,149
Activismul comunicativ-verbal	64	3,2	0,08	32	3,47	0,13	32	2,94	0,08	<0.01	3,58
Structura gramaticală	64	2,59	0,13	32	3,13	0,13	32	2,06	0,17	<0.001	4,968
Structura lexicală	64	2,52	0,11	32	2,94	0,12	32	2,09	0,16	<0.001	4,278
Comunicarea NC (sit. 1): activismul comunicativ-verbal	64	2,64	0,11	32	3,22	0,14	32	2,06	0,1	<0.001	6,723
Structura gramaticală	64	2,38	0,09	32	2,75	0,12	32	2	0,11	<0.001	4,633
Structura lexicală	64	2,55	0,09	32	2,72	0,12	32	2,38	0,12	<0.05	2,047
Tipuri de expresii: reactive	64	8,56	0,59	32	12,6 3	0,38	32	4,5	0,44	<0.001	13,889
Comunicări	64	9,36	0,59	32	13,2 5	0,46	32	5,47	0,49	<0.001	11,502
Explicații	64	0,63	0,09	32	1,03	0,11	32	0,22	0,09	<0.001	5,661
Comunicarea NC (sit. 2): activismul comunicativ-verbal	64	2,8	0,12	32	3,34	0,15	32	2,25	0,13	<0.001	5,501
Structura gramaticală	64	2,77	0,11	32	3,06	0,13	32	2,47	0,16	<0.01	2,913
Structura lexicală	64	2,8	0,12	32	3,22	0,15	32	2,38	0,15	<0.001	3,963
Tipuri de expresii: inițiative	64	3,58	0,24	32	4,66	0,28	32	2,5	0,29	<0.001	5,382
Reactive	64	5,75	0,39	32	7,84	0,51	32	3,66	0,28	<0.001	7,266
Comunicări	64	6,94	0,4	32	9,28	0,43	32	4,59	0,32	<0.001	8,667
Explicații	64	0,3	0,07	32	0,53	0,11	32	0,06	0,04	<0.001	3,968
Egocentrice	64	2,63	0,17	32	1,63	0,17	32	3,63	0,14	<0.001	-9,188
Interogative	64	2,59	0,23	32	4,25	0,14	32	0,94	0,1	<0.001	19,088
Comunicarea NP (sit. 1): activismul comunicativ-verbal	64	2,72	0,18	32	3,44	0,29	32	2	0,15	<0.001	4,442
Structura gramaticală	64	2,56	0,16	32	3	0,23	32	2,13	0,18	<0.01	2,98
Structura lexicală	64	2,61	0,15	32	3,13	0,21	32	2,09	0,18	<0.001	3,72
Tipuri de expresii: reactive	64	2,69	0,21	32	3,84	0,25	32	1,53	0,19	<0.001	7,505
Comunicări	64	2,66	0,21	32	3,75	0,27	32	1,56	0,19	<0.001	6,634
Apreciative	64	0,38	0,07	32	0,56	0,11	32	0,19	0,08	<0.01	2,728
Pozitive	64	0,2	0,05	32	0,31	0,08	32	0,09	0,05	<0.05	2,224
Comunicarea NP (sit. 2): Comunicări	64	2,38	0,17	32	3,25	0,23	32	1,5	0,13	<0.001	6,588
Inițiative	64	0,45	0,07	32	0,84	0,09	32	0,06	0,04	<0.001	7,745
Reactive	64	3,28	0,26	32	4,38	0,36	32	2,19	0,25	<0.001	4,993
Apreciative	64	1,2	0,12	32	1,69	0,18	32	0,72	0,1	<0.001	4,635
Pozitive	64	0,83	0,08	32	1,16	0,1	32	0,5	0,1	<0.001	4,597
Activismul comunicativ-verbal	64	2,06	0,11	32	2,44	0,13	32	1,69	0,16	<0.001	3,7
Structura gramaticală	64	2,38	0,11	32	2,94	0,12	32	1,81	0,13	<0.001	6,39
Structura lexicală	64	2,47	0,11	32	3,06	0,1	32	1,88	0,14	<0.001	6,901
Activitatea comună (sit. 1): Indicații	64	0,72	0,08	32	1,13	0,09	32	0,31	0,09	<0.001	6,324
Egocentrice	64	0,72	0,08	32	0,25	0,08	32	1,19	0,09	<0.001	-7,656
Inițiative	64	2,53	0,24	32	3,88	0,32	32	1,19	0,14	<0.001	7,652
Reactive	64	1,39	0,16	32	2,34	0,2	32	0,44	0,1	<0.001	8,569
Comunicări	64	2,39	0,21	32	3,72	0,23	32	1,06	0,11	<0.001	10,43
Propuneri	64	1	0,15	32	1,94	0,17	32	0,06	0,04	<0.001	10,481
Apreciative	64	1,16	0,15	32	2,13	0,15	32	0,19	0,07	<0.001	11,882
Activismul comunicativ-verbal	64	2,88	0,13	32	3,13	0,19	32	2,63	0,18	>0.05	1,924
Structura gramaticală	64	2,86	0,13	32	3,09	0,19	32	2,63	0,18	>0.05	1,814
Structura lexicală	64	3,08	0,14	32	3,31	0,19	32	2,84	0,2	>0.05	1,704

Tabelul 2.2. Datele privind indicatorii medii pe grupuri la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

	Total			Lot						p	t
	N	M	m	1			2				
				N	M	m	N	M	m		
Activitatea comună (sit. 2): activismul comunicativ-verbal	64	2,625	0,1289	32	3,125	0,189	32	2,125	0,125	<0.001	4,410
Structura gramaticală	64	2,3125	0,1315	32	2,625	0,178	32	2,000	0,180	<0.05	2,470
Structura lexicală	64	2,48438	0,151	32	2,969	0,198	32	2,000	0,196	<0.01	3,478
Tipuri de expresii: inițiative	64	2,875	0,2071	32	3,469	0,301	32	2,281	0,247	<0.01	3,049
Reactive	64	0,65625	0,0712	32	0,969	0,055	32	0,344	0,106	<0.001	5,226
Comunicări	64	2,5625	0,1901	32	3,125	0,280	32	2,000	0,220	<0.01	3,163
Explicații	64	1,14063	0,1766	32	2,250	0,215	32	0,031	0,031	<0.001	10,197
Propuneri	64	1,10938	0,1479	32	2,031	0,171	32	0,188	0,070	<0.001	9,982
Apreciative	64	0,5	0,0863	32	1,000	0,119	32	0,000	0,000	<0.001	8,418
Formele de comunicare: practică	64	17,9688	0,5739	32	18,125	0,850	32	17,813	0,783	>0.05	0,270
Cognitivă	64	17,1563	0,4804	32	17,938	0,690	32	16,375	0,650	>0.05	1,648
Personală	64	20,0469	0,6032	32	22,188	0,706	32	17,906	0,827	<0.001	3,936
Testul R.Jili: factor 1	64	43,125	2,8684	32	29,063	2,853	32	57,188	3,542	<0.001	-6,184
Factor 2	64	40,1563	2,2437	32	41,250	3,383	32	39,063	2,991	>0.05	0,484
Factor 3	64	53,5938	2,0818	32	60,938	2,554	32	46,250	2,759	<0.001	3,907
Factor 4	64	58,125	2,6622	32	72,188	2,407	32	44,063	3,202	<0.001	7,021
Factor 5	64	24,0625	1,7497	32	32,813	2,117	32	15,313	1,738	<0.001	6,388
Factor 6	64	54,8438	2,0533	32	60,000	2,540	32	49,688	2,995	<0.05	2,626
Factor 7	64	34,5313	3,3624	32	10,938	1,513	32	58,125	2,784	<0.001	14,892
Factor 8	64	42,5	2,8172	32	27,188	3,053	32	57,813	2,795	<0.001	-7,399

Mai jos prezentăm rezultatele obținute în urma aplicării fiecărei metode. Tabelul 2.3 reflectă valorile medii ale particularităților de manifestare a calităților comunicative ale copiilor din ambele grupuri.

Tabelul 2.3. Valorile medii ale particularităților de manifestare a calităților comunicative ale copiilor cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Comunicabilitatea</i>	5,57	0,33	7,47	0,2	4,893	<0,001
<i>Emotivitatea</i>	6,5	0,46	8,33	0,39	3,017	<0,01
<i>Calități organizatorice</i>	2,88	0,56	5,5	0,54	3,388	<0,01
<i>Altruism</i>	4,84	0,4	6,77	0,39	3,456	<0,01
<i>Conflictualitate</i>	8,31	0,47	5,81	0,57	-3,389	<0,01
<i>Amabilitate</i>	4,22	0,47	6,41	0,59	2,919	<0,01
<i>Empatie</i>	5,31	0,64	7,19	0,62	2,109	<0,05

Copiilor din ambele grupuri le sunt caracteristice următoarele calități: respectarea insuficientă a normelor etice de comportament în relațiile reciproce, legată de manifestările formelor conflictuale de comportament; insuficiența manifestărilor de grijă, ajutorare față de alți

membri ai colectivului. Se observă divergența valorică a indicatorilor *comunicabilitate, calități organizatorice, emotivitate*.

Comunicabilitatea, examinată ca o caracteristică individuală și psihodinamică a individului, se manifestă în tendința spre comunicare cu oamenii, inițiativă, stabilitate, varietatea și amploarea cercului comunicativ [189]. Insuficiența formării comunicabilității, caracteristică copiilor cu PCI asociată cu DM ($t=4,893$; $p<0,001$), se exprimă prin instabilitatea sau absența totală în colectiv a unor grupuri distincte (asociații) de copii; prin caracterul limitat al cercului comunicativ; prin preferarea adultului în calitate de partener comunicativ; deseori prin atitudinea indiferentă față de semenii.

În cadrul cercetării, copiii cu PCI asociată cu DM nu au dat dovadă de capacități de organizare a activității comune în grupul de semenii: asociațiile copiilor se distingeau prin durata scurtă de funcționare, epuizarea rapidă a imboldurilor spre colaborare, realizată în formă verbală și nonverbală.

Referitor la componenta emoțională a comunicării, legată de dominarea emoțiilor stenice (bucurie, optimism) sau astenice (frică, negativism, anxietate) [Ibid.], s-au constatat următoarele: dacă interacțiunea cu adultul decurgea, la majoritatea copiilor cu PCI asociată cu DM, pe un fundal emoțional destul de favorabil, atunci în comunicarea cu semenii acești copii deseori demonstau indiferență, iar în unele cazuri – chiar agresivitate și negativism (Figura 2.1).

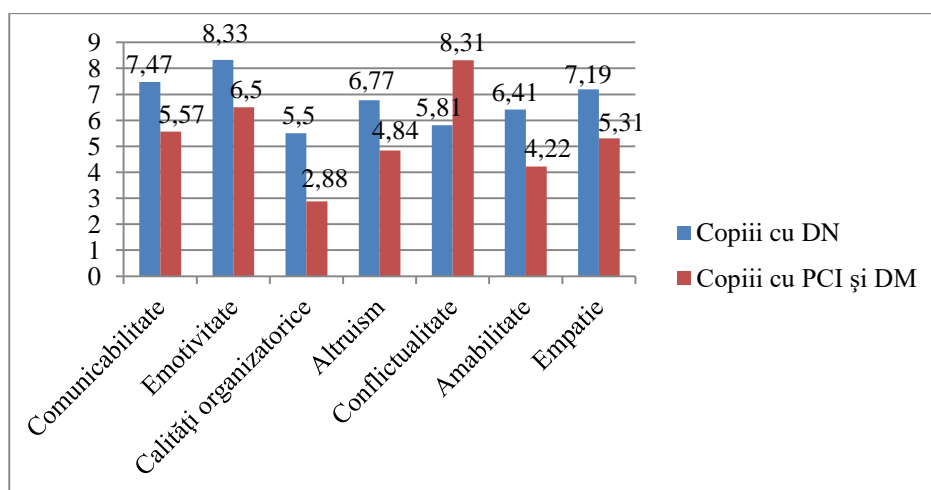


Fig. 2.1. Valorile calităților comunicative

În urma analizării datelor obținute în cadrul cercetării au fost înregistrate divergențe mai puțin semnificative în primul și al doilea grupuri la indicatorul *Manifestarea empatiei* ($t=2,109$; $p<0,05$). Trebuie să menționăm că manifestările emotive cu caracter empatic au fost rare în ambele grupuri, situație condiționată de formarea insuficientă a deprinderilor de percepție socială la copiii cu deficiențe.

Particularitățile menționate mai sus, care caracterizează calitățile comunicative ale copiilor cu PCI și DM, sunt examinate de către noi în calitate de factori cu impact negativ asupra comunicării în procesul interacțiunii interpersonale la acești copii.

Cercetarea comunicării verbale în situațiile comunicării situativ-practice cu adultul

În prima situație comunicativă copilului i se propunea să participe, împreună cu adultul, la jocul *Dimineața păpușii Anișoara*. După cum s-a stabilit pe durata cercetării, majoritatea copiilor cu PCI asociată cu DM reacționau emoțional la propunerea adultului de a se juca, examinau activ atributele de joc, se interesau de destinația acestora, de denumire. Doar la 17,6% dintre copiii acestui grup s-au observat manipulări nespecifice, absența sau epuizarea rapidă a interesului față de joc.

Totodată, majoritatea copiilor cu DN au demonstrat o atitudine indiferentă față de acest tip de activitate. Specifică pentru acești copii era executarea momentană a tuturor acțiunilor, deseori fără însoțire verbală. Lipsa interesului, în cazul dat, este condiționată de „primitivismul” excesiv al acțiunilor cu semnificație dominantă în etapele precoce de însușire a regulilor de joc de către copiii cu DN.

Respectiv, copiii din ambele grupuri demonstau posibilități diferite sub aspectul prezentării verbale a limbajului, al activismului în procesul interacțiunii verbale. Datele cantitative comparative privind indicatorii activismului comunicativ-verbal, prezentarea lexicală și gramaticală la copiii din ambele grupuri sunt expuse în Tabelul 2.4.

Tabelul 2.4. Valorile particularităților de comunicare verbală ale copiilor cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	2,84	0,11	3,03	0,1	1,283	>0,05
Structura gramaticală a expresiilor	2,59	0,12	3,13	0,06	4,032	<0,001
Structura lexicală a expresiilor	2,66	0,11	3,09	0,12	2,706	<0,01

După cum se observă în Tabelul 2.4, majoritatea copiilor cu PCI asociată cu DM manifestau interes față de comunicarea cu adultul. Astfel, la activismul comunicativ-verbal avem diferențe nesemnificative ($t=1,283$; $p>0,05$). Caracterul situativ de interacțiune a determinat particularitățile prezentării limbajului: expresii simple, în care se conturează elementele semnificative ale situației („Așa, mănâncă terci...”, „Vom găti supă...”). O parte dintre copii intrau în dialog cu păpușa, punându-i întrebări (după modelul adultului). Acest lucru

condiționează particularitățile specifice de selectare de către copii a expresiilor de diverse tipuri comunicative.

Tabelul 2.5. Valorile medii ale particularităților de utilizare a tipurilor de expresii verbale de către copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Tipurile de expresii	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Inițiative</i>	1,81	0,17	3,81	0,23	6,967	<0,001
<i>Reactive</i>	4,03	0,19	5,06	0,19	3,806	<0,001
<i>Comunicări</i>	1,09	0,14	2,38	0,2	5,289	<0,001
<i>Explicații</i>	0,03	0,03	1,28	0,17	7,256	<0,001
<i>Propuneri</i>	0,13	0,06	0,41	0,1	2,436	<0,05

Tabelul 2.5 și Figura 2.2 prezintă folosirea de către copiii din ambele grupuri a diverselor tipuri de expresii verbale în cadrul jocului *Dimineața păpușii Anișoara*, demonstrând deosebirile semnificative în utilizarea de către copiii ambelor grupuri a majorității tipurilor de expresii ($p < 0,001$). La utilizarea propunerilor deosebirea este mai puțin semnificativă ($t = 2,436$; $p < 0,05$).

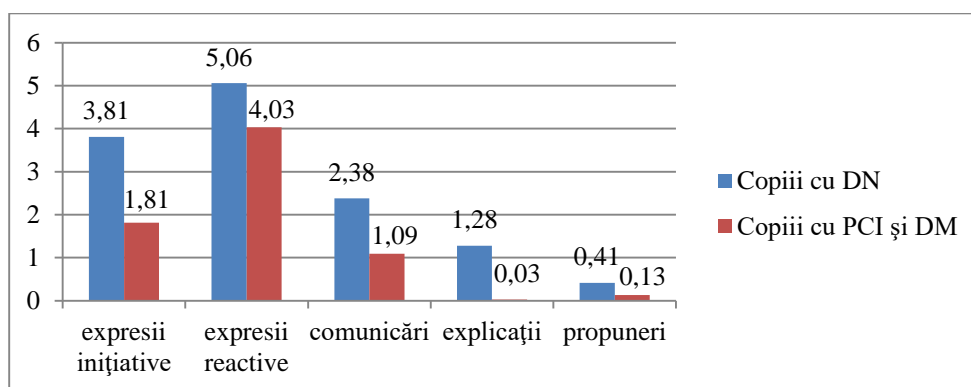


Fig. 2.2. Utilizarea expresiilor în situația comunicării situativ-practice cu adultul

Pentru depistarea legăturii corelaționale dintre parametrii mijloacelor verbale de comunicare studiate în situații comunicative experimentale s-a realizat analiza corelațională. Pentru aceasta s-a alcătuit matricea corelațională cu coloane ce semnifică tipurile expresiilor și rânduri ce semnifică indicatorii activismului comunicativ-verbal, structurării gramaticale și lexicale a expresiilor (*Anexa 12*).

În urma prelucrării matematice a datelor obținute a fost constatată prezența legăturii corelaționale pozitive a indicatorilor nominalizați mai sus cu expresiile de *inițiativă*, *interogative*, *egocentrice*, legate de reflectarea în plan extraverbal a consecutivității acțiunilor efectuate, de planificare a operațiilor viitoare (Figura 2.3).

În Figura 2.3 sunt indicate legăturile semnificative statistice, al căror coeficient depășește 0,50. Prezența unei astfel de legături ne permite să tragem concluzia privind posibilitățile semnificative ale situației prezentate sub aspectul stimulării la copiii cu PCI și DM a

deprinderilor de utilizare a tipurilor date de expresii în unitate cu efortul de însușire de către copii a mijloacelor lingvistice adecvate de prezentare a acestora. Acest specific va fi luat în calcul la stabilirea caracteristicilor conținutale ale impactului pedagogic asupra dezvoltării competențelor de comunicare la această categorie de copii.

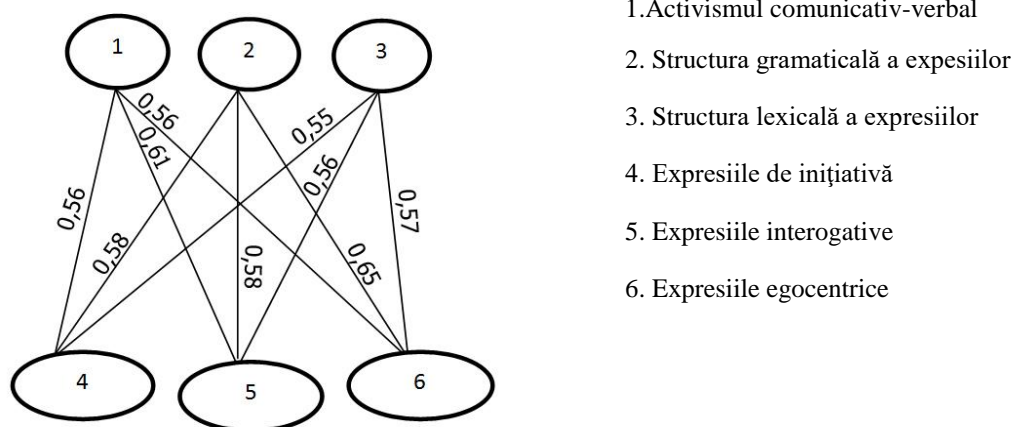


Fig.2.3. Interconexiunile activismului comunicativ-verbal și a expresiilor copiilor cu PCI și DM în I situație de comunicare situativ-practică cu adultul ($k=0,55-0,65$)

Interacțiunea copiilor cu PCI și DM și a copiilor cu DN cu adultul în a doua situație comunicativă s-a caracterizat prin direcționarea spre crearea produsului material concret al activității obiectual-practice (înșiruirea mărgelilor pe fir).

Analiza cantitativă a demonstrat deosebiri semnificative la toți indicatorii, la copiii cu PCI asociată cu DM observându-se valori medii mai mici decât la copiii cu DN.

În niciun grup nu s-a observat un punctaj redus al indicatorilor, ceea ce demonstrează importanța situației date de interacțiune comunicativă pentru stimularea activismului comunicativ-verbal al copiilor cu PCI și DM, a utilizării adecvate a mijloacelor de exprimare lexico-gramaticală a intențiilor.

Datele cantitative comparate ale indicatorilor activismului comunicativ-verbal, structurii lexicale și gramaticale a vorbirii copiilor din ambele grupuri sunt expuse în Tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. Valorile cantitative ale particularităților MVC la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	2,94	0,08	3,47	0,13	3,58	<0,01
Structura gramaticală a expresiilor	2,06	0,17	3,13	0,13	4,968	<0,001
Structura lexicală a expresiilor	2,09	0,16	2,94	0,12	4,278	<0,001

Pentru evaluarea deosebirilor, manifestate în utilizarea mijloacelor verbale de comunicare de către copiii ambelor grupuri, am aplicat prelucrarea statistică. Datele despre deosebirile valorice ale indicatorilor medii pe grupuri sunt expuse în Tabelul 2.7.

Tabelul 2.7. Valorile medii pe grupuri ale particularităților de utilizare a MVC de către copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Tipuri de expresii	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Inițiative</i>	2,53	0,15	4,09	0,12	6,967	<0,001
<i>Reactive</i>	0,56	0,12	1,19	0,14	3,806	<0,01
<i>Indicații</i>	0,78	0,15	2,53	0,19	5,289	<0,001

Datele Tabelului 2.7 demonstrează deosebirile semnificative în utilizarea de către copiii cu PCI și DM și cei cu DN a tuturor tipurilor de expresii: inițiative și indicații ($p < 0,001$); reactive ($p < 0,01$). Scăderea numărului acțiunilor și reacțiilor verbale în grupul copiilor cu PCI asociată cu DM este determinată de caracterul preponderent nonverbal de interacționare a acestora cu adultul. Din punctul nostru de vedere, în cazul dat utilizarea predominantă a mijloacelor nonverbale în activitatea comunicativă a copiilor cu PCI și DM nu poartă caracter negativ, deoarece demonstrează formarea dialogului la nivel nonverbal la acești copii.

După cum a arătat cercetarea, copiii cu PCI asociată cu DM asimilau cu ușurință algoritmul acțiunilor, stabilit de necesitatea înșiruirii, pe rând cu adultul, a mărgelilor pe firul de ață, în unele cazuri copiii reglînd independent ordinea executării acțiunilor cu ajutorul mijloacelor nonverbale (gestuale, tactile) și verbale. Adresările copiilor cu o rugămintă deseori se caracterizau prin direcționarea spre primirea ajutorului din partea adultului.

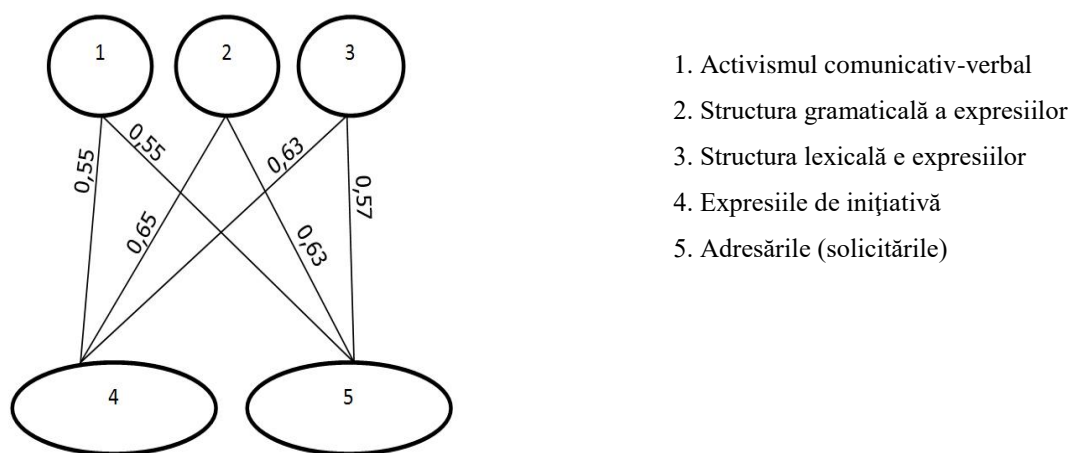


Fig. 2.4. Interconexiunile activismului comunicativ-verbal și structurii lingvistice a expresiilor copiilor cu PCI și DM în situația a II-a de comunicare situativ-practică cu adultul ($k = 0,55-0,65$)

Analiza corelațională a demonstrat prezența interacțiunii pozitive a indicatorilor activismului comunicativ-verbal, structurării gramaticale și lexicale a limbajului copiilor cu PCI și DM cu expresiile de inițiativă, adresările cu o rugămintă (Figura 2.4).

Bazându-ne pe datele analizei corelaționale, putem face concluzia despre anumite posibilități de utilizare a situației propuse pentru formarea la copiii cu PCI asociată cu DM a activismului verbal, pentru însușirea de către ei a unităților lingvistice și a regulilor de funcționare a acestora în comunicarea verbală în procesul activității recuperativ-dezvoltative.

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicării nesituativ-cognitive cu adultul

În prima situație de interacțiune comunicativă copilului i se propunea să-și demonstreze cunoștințele despre subiectul dialogului (*Cîinele în viața omului*). Copiii cu PCI și DM și cei cu DN au demonstrat posibilități diferite sub aspectul prezentării limbajului, activismului în procesul interacțiunii verbale. Datele cantitative comparate ale indicatorilor activismului comunicativ-verbal, structurii lexicale și gramaticale a limbajului la copiii din ambele grupuri sunt expuse în Tabelul 2.8.

Tabelul 2.8. Valorile cantitative comparate ale particularităților MVC la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	2,06	0,1	3,22	0,14	6,723	<0,001
Structura gramaticală a expresiilor	2,00	0,11	2,75	0,12	4,633	<0,001
Structura lexicală a expresiilor	2,38	0,12	2,72	0,12	2,047	<0,05

După cum arată datele din Tabelul 2.8, caracteristic pentru copiii cu PCI asociată cu DM s-a dovedit a fi interesul scăzut pentru comunicarea cu adultul ($t=6,723$; $p<0,001$), manifestat prin reacția haotică, selectivă la inițiativele experimentatorului, concentrarea, în procesul contactului, pe propriul comportament. Se poate presupune că acest aspect are legătură cu insuficiența conștientizării sale ca narator în procesul interacționării, ca izvor de informații pentru interlocutor, situație caracteristică copiilor cu deficiențe multiple.

Deosebiri semnificative observăm și la structura gramaticală a expresiilor ($t=4,633$; $p<0,001$), iar la cea lexicală deosebirile sunt mai puțin semnificative ($t=2,047$; $p<0,05$).

Datele experimentale obținute în cadrul cercetării au fost evaluate de către noi din punctul de vedere al veridicității matematico-statistice a deosebirilor, manifestate prin utilizarea

mijloacelor verbale de comunicare la copiii din ambele grupuri. Datele privind deosebirile semnificațiilor indicatorilor medii pe grupuri sunt expuse în Tabelul 2.9.

Tabelul 2.9. Indicatorii medii pe grupuri ai particularităților utilizării MVC de către copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Tipurile de expresii	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Reactive</i>	4,5	0,44	12,63	0,38	13,889	<0,001
<i>Comunicări</i>	5,47	0,49	13,25	0,46	11,502	<0,001
<i>Explicații</i>	0,22	0,09	1,03	0,11	5,661	<0,001

Datele din Tabelul 2.9 demonstrează divergențe pronunțate în semnificațiile tuturor indicatorilor ($p < 0,001$), îndeosebi a expresiilor reactive și comunicărilor. Luând în considerare ideile teoretice referitoare la importanța realizării rolului de ascultător în calitate de confirmare a pregătirii subiectului pentru comunicare, se prezintă ca necesară formarea la copiii cu PCI asociată cu DM a poziției active de răspuns în procesul desfășurării comunicării. În urma prelucrării matematice a datelor obținute s-a constatat prezența corelației pozitive dintre un șir de indicatori examinați (Figura 2.5).

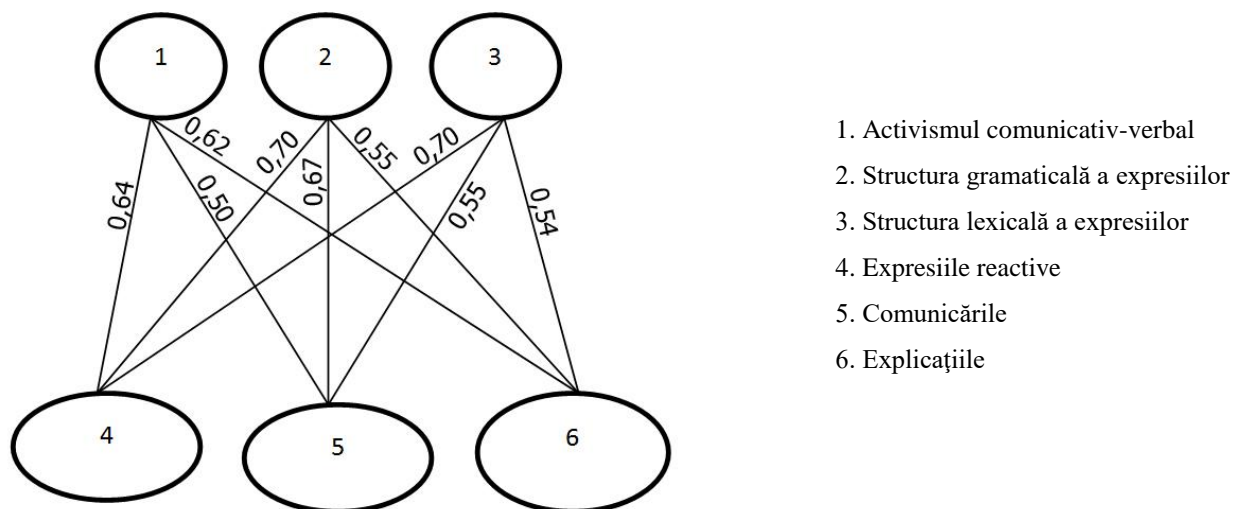


Fig. 2.5. Interconexiunile activismului comunicativ-verbal și structurii lingvistice a expresiilor copiilor cu PCI și DM în I situație de comunicare nesituativ-cognitivă cu adultul ($k=0,50-0,70$)

Bazându-ne pe interconexiunile corelaționale ale activismului comunicativ-verbal, ale particularităților gramaticale și lexicale de prezentare a expresiilor cu actualizarea expresiilor reactive, comunicărilor, explicațiilor, putem face concluzia privind raționalitatea formării poziției active de răspuns la copilul cu PCI asociată cu DM, exprimată cu ajutorul respectivelor mijloace lingvistice, în limitele situației nominalizate mai sus în procesul activității recuperativ-dezvoltative organizate.

În situația a doua de interacțiune comunicativă atenției copilului i s-a propus o carte necunoscută după conținut și cu imagini viu colorate. După cum s-a menționat, practic toți copiii participanți la cercetarea experimentală acceptau să examineze imaginile cu plăcere. Totodată, realizarea acestui tip de activitate decurgea diferit în grupurile ce includeau copii cu PCI și DM și copii cu dezvoltare normală. Pentru 56,25% dintre copiii cu PCI și DM caracteristice au fost epuizarea rapidă a atenției în procesul examinării imaginilor, instabilitatea și durata scurtă a interesului inițial, nivelul sporit al distragerii de la ocupația propusă. În plus, 12,5% dintre copiii acestui grup se caracterizează prin manipulări nespecifice (aruncarea cărții etc.), ceea ce vorbește despre subdezvoltarea necesităților cognitive, de formare a impresiilor noi și, în fond, a reprezentărilor despre carte ca izvor de informații. Menționăm că astfel de reacții au fost unice la copiii cu DN (6,25%).

Datele cantitative comparate referitoare la cercetarea particularităților activismului comunicativ-verbal, ale structurii gramaticale și lexicale a expresiilor sunt expuse în Tabelul 2.10.

Tabelul 2.10. Datele cantitative comparate ale cercetării particularităților MVC la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	2,25	0,13	3,34	0,15	6,723	<0,001
Structura gramaticală a expresiilor	2,47	0,16	3,06	0,13	4,633	<0,01
Structura lexicală a expresiilor	2,38	0,15	3,22	0,15	2,047	<0,001

După cum se vede din tabelul dat, semnificative sunt diferențele la toți trei indicatori.

S-a constatat că doar 34,37% din copiii cu PCI asociată cu DM manifestau interes pentru comunicarea cu adultul, formulând replici reactive, mai rar – de inițiativă. Concentrarea asupra propriului comportament, observată la 28,12% din copiii acestui grup, se exprima prin reacția selectivă, neregulată la adresările experimentatorului, producerea autocomenzilor (*Așa, răsfoiește. Răsfoiește atent...*).

În procesul desfășurării examinării cărții și discuției, în scopul realizării intențiilor comunicative, copiii din ambele grupuri produceau expresii, caracterizate prin apartenența la diverse tipuri comunicative. Datele privitoare la deosebirile semnificațiilor indicatorilor medii pe grupuri sunt expuse în Tabelul 2.11.

Deosebirile semnificative în utilizarea expresiilor de toate tipurile ($p < 0,001$) sunt condiționate de nivelul diferit al dereglărilor activității cognitive, de caracteristicile calitative și cantitative ale cercului de cunoștințe, de specificul reprezentărilor despre mediu la copiii cu PCI asociată cu DM. O parte (21,87%) dintre acești copii pentru analiza comparată în procesul discuției demonstau capacități de argumentare a părerii proprii, de exprimare a presupunerilor, de transmitere a impresiilor și reprezentărilor privind realitatea înconjurătoare. Caracteristică pentru acești copii este producerea replicilor, reprezentate de un complex de construcții sintactice, ce reflectă relațiile temporale, spațiale, de scop, de cauză-efect („Podul a fost construit pentru ca oamenii să nu cadă sub roțile mașinilor? Nu se poate să mergi pe acolo, căci o să te accidenteze mașina”, „Câinii nu pot împinge mingea, fiindcă nu le este comod. Ei doar o mișcă așa, cu năsul” ș. a.). Acest aspect vorbește despre o mai mare diferențiere a senzației, gândirii, reprezentărilor despre obiecte și fenomene din lumea reală ale copiilor cu dezvoltare normală în comparație cu cei cu PCI și DM.

Tabelul 2.11. Indicatorii medii pe grupuri ai particularităților utilizării MVC de către copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Tipuri de expresii	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Inițiative</i>	2,5	0,29	4,66	0,28	5,382	<0,001
<i>Reactive</i>	3,66	0,28	7,84	0,51	7,266	<0,001
<i>Comunicări</i>	4,59	0,32	9,28	0,43	8,667	<0,001
<i>Explicații</i>	0,06	0,04	0,53	0,11	3,968	<0,001
<i>Egocentrice</i>	3,63	0,14	1,63	0,17	-9,188	<0,001
<i>Interogative</i>	0,94	0,1	4,25	0,14	19,088	<0,001

Copiii cu PCI asociată cu DM mai des produceau expresii interogative îndreptate spre primirea informației despre denumirea obiectelor, acțiunilor (56% din numărul total al expresiilor interogative). Stereotipia selectării mijloacelor sintactice de prezentare a tipului dat de replici, fenomenele „suprageneralizării” vorbesc despre limitarea cercului de procedee sintactice, necesare pentru exprimarea semnificațiilor spațiale, temporale ș. a. De exemplu: „Asta cum?”, cu semnificația „Unde?”; „Ce ea stă?”, cu semnificația „De ce stă?” ș. a. (Figura 2.6). Ultima expresie însă s-ar putea să aibă o cauză dublă: în DM și în stereotipurile verbale ale mediului din care provine copilul, reprezentând calcuri din l.rusă.

Întrebările copiilor cu DN se deosebeau prin diversitate, atât sub aspectul conținutului, cât și sub aspectul prezentării lingvistice („Racul poate fi mîngîiat? Se mănîncă? Ce gust are?”). Acest specific este condiționat de nivelul mai înalt al dezvoltării cognitive și verbale la copiii din grupul respectiv. Totodată, capacitățile de formulare a întrebărilor referitoare la cauză („De ce

mașina merge fără lumină?”), la scop („La ce îi trebuie racului asta (cochilia)?”), caracterizarea obiectelor din poziția destinației lor funcționale („Dar pentru ce sunt aceste săgeți (pe stradă)?”), aspecte întâlnite la 25% dintre copiii cu PCI și DM, demonstrează necesitățile lor de receptare a unor noi informații, de explicare și precizare a reprezentărilor, posibilitățile lor potențiale de comunicare cognitivă cu adultul, în general.

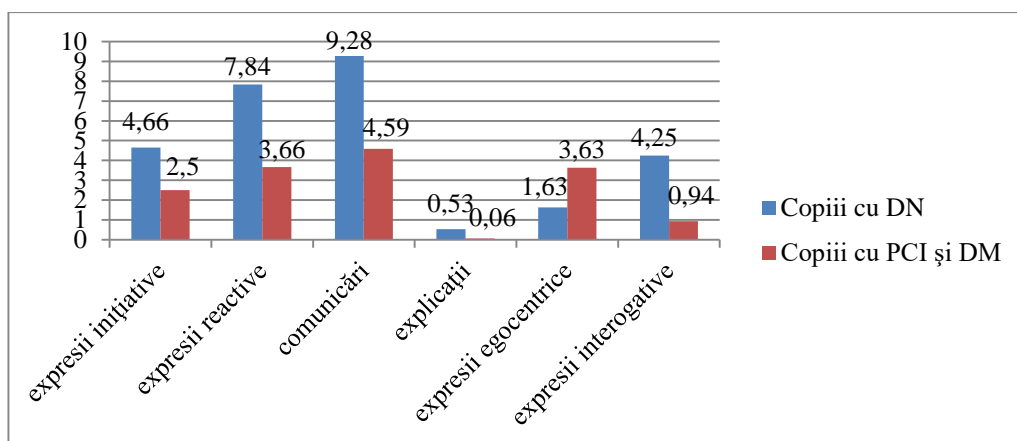


Fig. 2.6. Utilizarea expresiilor în situația comunicării nesituativ-cognitive cu adultul

Pentru a depista existența conexiunilor corelaționale dintre nivelul activismului comunicativ-verbal, structura lexicală și gramaticală a limbajului, indicatorii selectării tipurilor comunicative de expresii, direcționate spre realizarea anumitor intenții, a fost aplicată analiza matematică a datelor experimentale obținute.

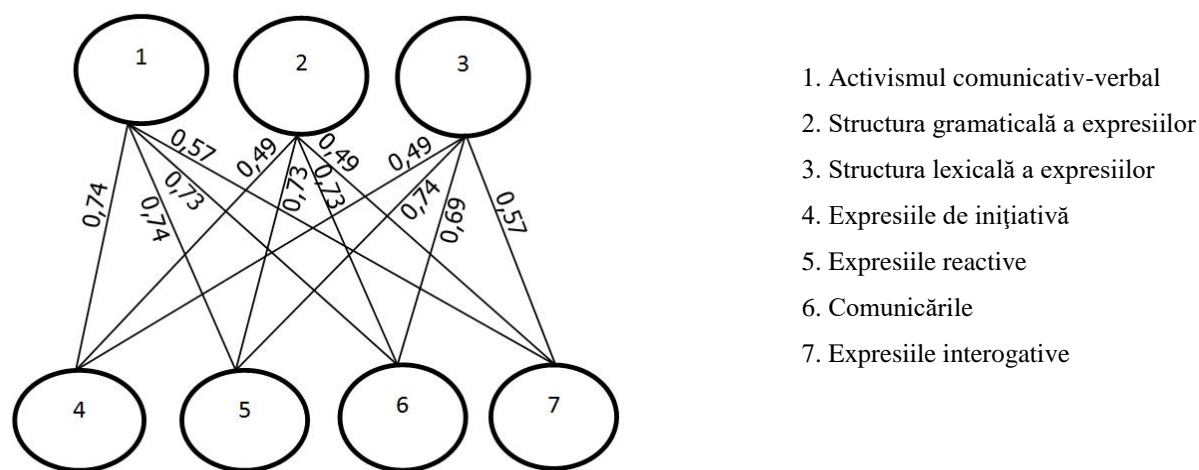


Fig. 2.7. Interconexiunile activismului comunicativ-verbal și structurii lingvistice a expresiilor copiilor cu PCI și DM în situația a II-a de comunicare nesituativ-cognitivă cu adultul (k=0,49-0,75)

Datele despre interconexiunile corelaționale sunt prezentate în Figura 2.7, care demonstrează existența legăturii pozitive semnificative dintre indicatorii activismului comunicativ-verbal, structura lexicală și gramaticală a comunicărilor, expresiilor de inițiativă,

reactive, interogative a copiilor cu PCI și DM. Această constatare servește drept temei pentru presupunerea privind semnificația tipului dat de interacțiune pentru stimularea necesităților cognitive la copiii cu PCI asociată cu DM și, ca urmare, privind necesitatea formării la copii a mijloacelor lingvistice de prezentare a expresiilor în baza asimilării deprinderilor de exprimare a intențiilor comunicative corespunzătoare.

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicării nesituativ-personale

În prima situație de interacțiune comunicativă în limitele formei de comunicare nesituativ-personală copilului i se oferea posibilitatea de a desena independent pe o temă liberă. Majoritatea copiilor cu PCI asociată cu DM reacționau cu plăcere la propunerea adultului de a desena. Doar 15,62% din aceștea au refuzat să deseneze, chiar dacă li s-a oferit suportul din partea partenerului comunicativ adult. Situația respectivă este determinată de dereglarea considerabilă a funcțiilor locomotorii, de limitarea reprezentărilor despre mediu, de interesul scăzut pentru realizarea activității date.

Caracteristic pentru acești copii este reprezentarea obiectelor din mediul apropiat, folosite adesea în activitatea obiectual-practică și de joc (mărgelile, mingi), reproducerea conținutului propriilor lucrări, realizate anterior în cadrul activităților speciale, desfășurate sub conducerea pedagogului. Desenele a 43,75% din copiii cu PCI și DM și a 18,75% din copiii cu DN se deosebesc prin absența obiectelor recunoscute. De regulă, procesul desenării la acești copii decurge rapid, iar interesul pentru realizarea lucrării – este instabil și de scurtă durată.

Interesul pentru activitatea plastică, observat la copiii cu PCI asociată cu DM, se consolidează prin posibilitatea comunicării cu pedagogul, asigurarea ajutorului emoțional și rațional. Motivele personale ale comunicării rareori erau actualizate de către copiii grupului experimental. Unele expresii ale copiilor reflectă etape separate de realizare a acțiunilor („Așa, acum fereastra... încă soarele”, „Verde...așa” ș.a.). În cazuri separate, în procesul executării însărcinării propuse copiii informau adultul despre conținutul desenului său („Flori de acestea noi culegeam”), produceau expresii, caracterizate prin atitudine nesituativă („Da’ eu am un câine...”, „Tata a venit și mi-a adus bomboane”, „Voi unde locuiți ?”).

Sarcina de a compara desenele, chiar dacă acestea se deosebeau evident după calitatea executării, s-a dovedit a fi peste puterile majorității copiilor cu PCI și DM. Copiii alegeau desenul care le era pe plac, dar aveau dificultăți în prezentarea raționamentelor pentru alegerea lor. Doar în 28,12% de cazuri era posibilă utilizarea adjectivelor *bun-rău*, în 9,37% - o apreciere mai detaliată (*Aici îngrijit e colorat, Albastru, roșu, Rău e colorat, iese din linii* ș.a.).

Datele despre valorile indicatorilor medii pe grupuri sunt prezentate în Tabelul 2.12.

Cele mai pronunțate deosebiri în grupuri s-au înregistrat la indicatori precum expresiile reactive și expresiile-comunicări ($p < 0,001$). Reducerea frecvenței în utilizarea tipurilor de expresii sus-menționate este condiționată în grupul experimental de concentrarea atenției copiilor asupra activității, de capacitățile de organizare și menținere a interacțiunii verbale.

Tabelul 2.12. Indicatorii medii ai particularităților utilizării MVC de către copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Tipuri de expresii	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Reactive</i>	1,53	0,19	3,84	0,25	7,505	<0,001
<i>Comunicări</i>	1,56	0,19	3,75	0,27	6,634	<0,001
<i>Appreciative</i>	0,19	0,08	0,56	0,11	2,728	<0,01
<i>Pozitive</i>	0,09	0,05	0,31	0,08	2,224	<0,05

Copiii din ambele grupuri au demonstrat posibilități diferite în domeniul structurării lexico-gramaticale, al activismului comunicativ-verbal în procesul discuției ($p < 0,001$). Datele cantitative comparate sunt prezentate în Tabelul 2.13.

Tabelul 2.13. Valorile cantitative particularităților MVC la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	2,00	0,15	3,44	0,29	4,442	<0,001
Structura gramaticală a expresiilor	2,13	0,18	3,00	0,23	2,98	<0,01
Structura lexicală a expresiilor	2,09	0,18	3,13	0,21	3,72	<0,001

Prin utilizarea metodei corelației liniare a lui Pirson a fost relevată prezența unei interlegături pozitive considerabile dintre indicatorii activismului comunicativ-verbal, ai structurii lexicale și gramaticale a vorbirii la copiii cu PCI asociată cu DM și comunicărilor.

Se poate presupune că activitatea de recuperare-dezvoltare cu copiii cu PCI și DM, în condițiile comunicării nesituativ-personale cu adultul, se va dovedi efectivă în cazul când efortul va fi îndreptat, pe de o parte, asupra îmbogățirii arsenalului de mijloace lexicale și gramaticale, iar pe de alta, asupra dezvoltării competențelor și abilităților de realizare a acestora.

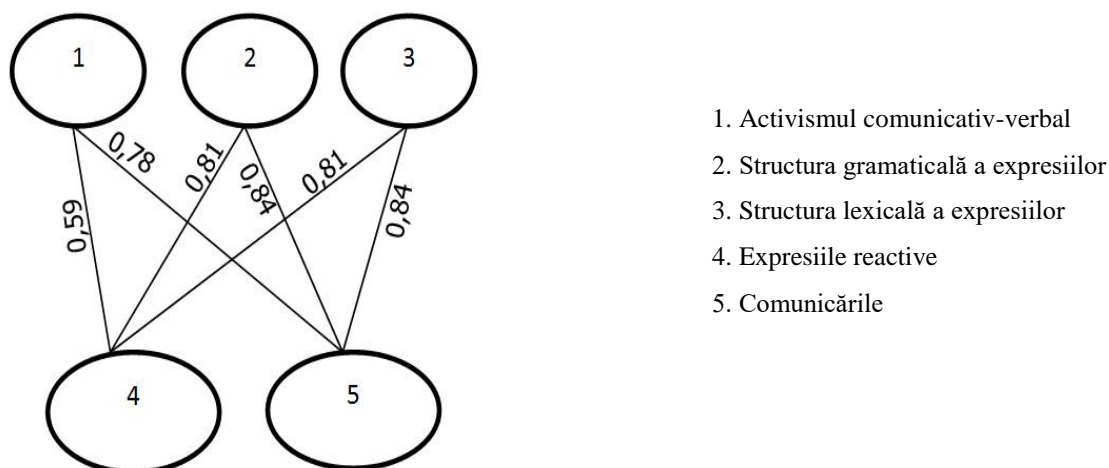


Fig. 2.8. Interconexiunile activismului comunicativ-verbal și structurii lingvistice a expresiilor copiilor cu PCI asociată cu DM în I situație de comunicare nesituativ-personală cu adultul (k=0,59-0,84)

În a doua situație de interacțiune comunicativă copiilor li s-a propus să examineze, împreună cu examinatorul, fotografiile ce reflectau diverse momente din viața membrilor colectivului de copii. Experimentatorul se arăta interesat de viața copilului în colectivitate: cu cine prietenește (se joacă), ce calități ale prietenilor îl atrag cel mai mult, care sunt ocupațiile și jocurile comune.

S-au observat diferențe semnificative în domeniul structurii lexico-gramaticale, al activismului comunicativ-verbal în procesul dialogului ($p < 0,001$). Datele cantitative comparate sunt prezentate în Tabelul 2.14.

Tabelul 2.14. Valorile cantitative ale particularităților MVC la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	1,69	0,16	2,44	0,13	3,7	<0,001
Structura gramaticală a expresiilor	1,81	0,13	2,94	0,12	6,39	<0,001
Structura lexicală a expresiilor	1,88	0,14	3,06	0,1	6,901	<0,001

59,37% din copiii cu PCI asociată cu DM nu au manifestat interes pentru stabilirea și menținerea contactului în situația prezentată. Copiii se limitau la identificarea imaginii proprii, uneori – a imaginilor altor copii, numind prenumele corespunzătoare sau folosind gesturile indicatoare. Stimularea către desfășurarea ulterioară a interacțiunii nu contribuia la continuarea

dialogului. Copiii implicați în cercetare demonstau atitudine indiferentă față de acțiunile de inițiativă ale partenerului comunicativ, nu respectau distanța de comunicare, deplasându-se liber prin încăperea, focusându-și atenția pe obiectele mediului proximal sau pe excitanții sonori. Pentru 15,62% din copii au fost caracteristice încercările de a transfera comunicarea în planul acțiunilor obiectuale - „Se poate mașina?”, „Haideți de-a doctorul” ș. a., prima expresie putând fi și un calc din rusă, cu origine în mediul comunicativ al copilului.

În final, 12,5% din copiii cu PCI și DM și 31,25% din copiii cu DN intrau în dialog cu interlocutorul, fără însă a manifesta interes pentru continuarea interacțiunii începute. De regulă, copiii nu aveau dificultăți în a recunoaște imaginile proprii și ale altor membri ai colectivului, comunicau despre acțiunile întreprinse de către ei, într-un șir de cazuri indicau particularitățile situațiilor prezentate (indicarea parametrilor spațial-temporal ai situației). Totodată, copiii din ambele grupuri nu-și informau interlocutorii referitor la calitățile lor personale, particularitățile comportamentului în timpul orelor ocupaționale.

Analiza calitativă a datelor obținute a evidențiat divergențe semnificative cu privire la posibilitățile copiilor din ambele grupuri de structurare lexico-gramaticală a expresiilor formulate.

În procesul experimentului am constatat că, analizând fotografiile, copiii cu PCI asociată cu DM focusau mai des atenția interlocutorului pe particularitățile caracteristice exterioare ale colegilor și asta în detrimentul particularităților comportamentale ale acestora, al relațiilor cu semenii („Vestă roșie...”, „E așa de mică...” ș. a.). Este un semn al formării insuficiente a capacității de percepție socială la copiii din categoria respectivă.

Copiii din ambele grupuri le este specifică utilizarea pe larg a adjectivelor *bun-rău*, a prunamelor *acesta-aceasta* atunci când caracterizau particularitățile personale ale semenilor. Acest fapt ne permite să tragem concluzia privind caracterul limitat al mijloacelor lingvistice de exprimare a intențiilor comunicative și, prin urmare, privind dificultățile în desfășurarea verbală a expresiilor la copiii din ambele grupuri. Argumentându-și comunicarea selectivă cu semenii, copiii cu PCI asociată cu DM apelau la diferite sisteme motivaționale. Majoritatea lor invocau motive ce reflectau, într-o formă emoțională, prezența unor manifestări atitudinale specifice pentru realizarea actului comunicării („Ea(el) mă iubește”). Totodată, în grupul de control, în 15,62% de cazuri, dominantă a fost motivația cu utilizarea criteriilor funcționale („El mă apără”, „El întotdeauna mă servește. Și pe Irina tot” ș. a.), ceea ce nu s-a observat în grupul experimental. Astfel, în conștiința copiilor se fixează formele spontane de comunicare, exprimate prin participare, întrajutorare. Aceste forme, care poartă un caracter emoțional activ, de fapt reglementează comportamentul copilului.

Am evaluat datele experimentale obținute din punctul de vedere al veridicității matematico-statistice, insistând pe deosebirile manifestate de către copiii ambelor grupuri în utilizarea mijloacelor activității comunicative. Datele despre deosebirile valorice ale indicatorilor medii pe grupuri la copiii din grupuri sunt expuse în Tabelul 2.15 și Figura 2.9.

După cum se vede din Tabelul 2.15, sunt deosebiri semnificative la utilizarea tuturor tipurilor de expresii ($p < 0,001$).

Tabelul 2.15. Indicatorii medii pe grupuri ale particularităților utilizării MVC de către copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Tipurile de expresii	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Comunicări</i>	1,5	0,13	3,25	0,23	6,588	<0,001
<i>Inițiative</i>	0,06	0,04	0,84	0,09	7,745	<0,001
<i>Reactive</i>	2,19	0,25	4,38	0,36	4,993	<0,001
<i>Apreciative</i>	0,72	0,1	1,69	0,18	4,635	<0,001
<i>Pozitive</i>	0,5	0,1	1,16	0,1	4,597	<0,001

În literatura de specialitate găsim argumente în favoarea tezei care stabilește o relație strânsă între creșterea gradului de complexitate a structurii motivaționale ca forță de imbold a comunicării și gradul de complexitate a componentei cognitive, care include și orientarea spre calitățile personale ale subiecților activității comunicative (Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина).

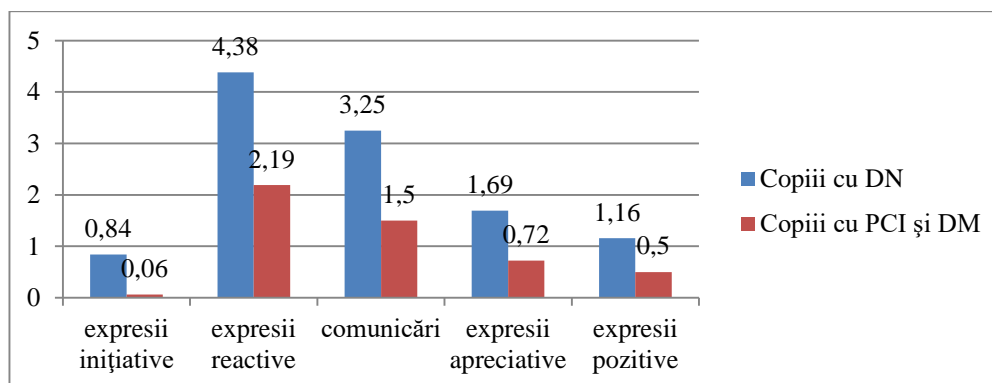


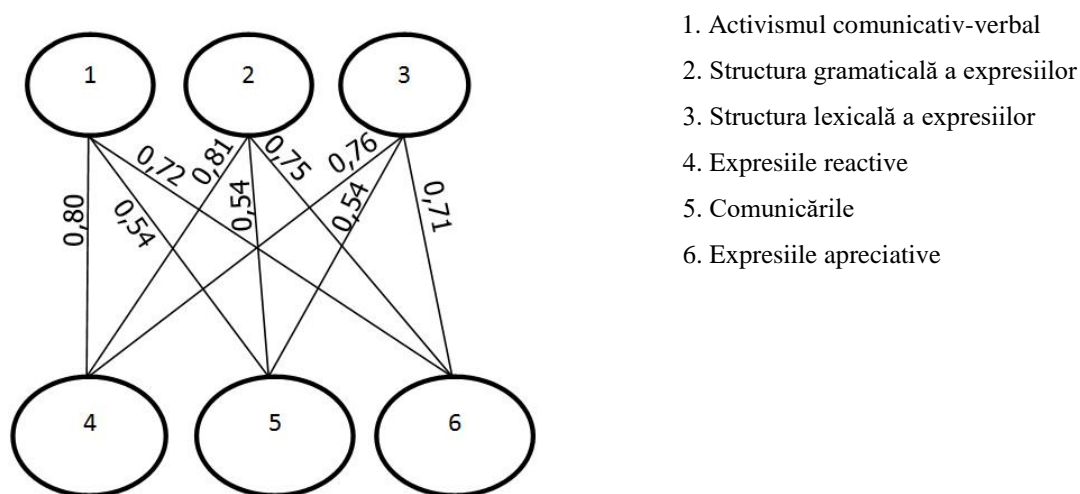
Fig. 2.9. Utilizarea expresiilor în situația comunicării nesituativ-personale cu adultul

Analiza calitativă a replicilor copiilor cu PCI asociată cu DM a conturat următoarea situație: în 21,87% de cazuri copiii produceau expresii ce conțineau aprecierea particularităților morale, estetice ale semenilor (*deștept, veselă, frumos* ș.a.). În același timp, incapacitatea de a explica părerile proprii, ca răspuns la întrebările adultului, observată la 18,75% din copiii examinați, certifică înțelegerea imprecisă, inadecvată a sensurilor specifice cuvintelor respective (*bun la suflet* – „pentru că el mănâncă zăpadă”; *calmă* – „pentru că ea se joacă cu mine” ș. a.).

În limbajul a 6,25% din copiii cu PCI asociată cu DM se întâlneau monologuri, extinse ca durată și străine, după conținut, contextului comunicativ („Dar ei s-au bătut... Ședeau acolo... Au

căzut drept pe covor... Iar el rîdea... Coșmar!”). Pentru că este insuficient dezvoltat, factorul adresatului, în cazul acestor copii, se exclude selectarea valorii informative a vorbirii, sprijinirea pe cunoștințele generale anterioare. Ca o consecință directă a acestei situații, interpretarea adecvată de către receptor a unor asemenea tipuri de expresii devine imposibilă.

Să examinăm datele analizei corelaționale. În urma analizei matematice a materialului experimental, am depistat prezența unei legături pozitive reciproce între nivelul activismului comunicativ-verbal, structurarea lexico-gramaticală a limbajului: a expresiilor reactive și apreciative, a discursurilor verbale (Figura 2.10).



1. Activismul comunicativ-verbal
2. Structura gramaticală a expresiilor
3. Structura lexicală a expresiilor
4. Expresiile reactive
5. Comunicările
6. Expresiile apreciative

Fig. 2.10. Interconexiunile activismului comunicativ-verbal, structurării lingvistice a expresiilor copiilor cu PCI asociată cu DM în situația a II-a de comunicare nesituativ-personală cu adultul ($k=0,54-0,81$)

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile activității comune cu copiii

În prima situație de interacțiune comunicativă activitatea copiilor a fost îndreptată spre crearea produsului material comun. Copiilor li se prezenta imaginea unei mânuși pentru a o colora împreună cu prietenul. Pedagogul direcționa atenția copiilor asupra necesității de a colora consecutiv fiecare „deget”.

Copiii cu PCI asociată cu DM au demonstrat în 75% de cazuri incapacitatea de a organiza independent activitatea comună și de a stabili contactul verbal productiv. Dificultățile pronunțate (imposibilitatea de a începe îndeplinirea acțiunilor conform instrucțiunii, de a regla liber consecutivitatea colorării) au condiționat necesitatea acordării de către experimentator a ajutorului sub formă de întrebări („Cine va începe?”, „Care deget îl vei colora tu?”, „Cu ce culoare?”), explicații („Mai întâi colorează acest deget... Transmite lui (ei) desenul... Acum tu colorează un deget...” ș. a.), replici stimulative („Acum ce trebuie să facem?”, „Cui o să-i

transmiți desenul?”). Este important să menționăm că adesea realizarea de către experimentator a controlului și reglării activității în diade avea loc pe parcursul întregului timp de creare a imaginii colorate, ceea ce mărturisește despre dificultățile asimilării de către copiii din categoria dată a algoritmului de interacțiune. În același timp, în grupul de control doar în 34,37% de cazuri la stabilirea și menținerea relațiilor de colaborare cooperantă a fost nevoie de ajutorul adultului. Intervenția se limita la întrebări cu caracter organizatoric și adresări stimulative.

Analiza datelor experimentale a determinat câteva variante de interacțiune la copiii din ambele grupuri.

Astfel, 15,62% din copiii cu PCI asociată cu DM au demonstrat o atitudine indiferentă, uneori cu elemente de negativism, față de partener, ceea ce excludea posibilitatea organizării unei colaborări depline. La copiii cu DN astfel de manifestări nu au fost înregistrate.

Potrivit rezultatelor cercetării, 40,62% din copiii cu PCI și DM și 21,87% din copiii cu DN își exprimau formal pregătirea către colaborare cu partenerul, însă nu interacționau în procesul realizării sarcinii propuse, preferând să acționeze independent. În mare măsură copiii se orientau spre adult, demonstrându-i rezultatele colorării, așteptând indicații privind activitatea ulterioară. Reacția la adresările partenerului se realiza episodic. Coordonarea vorbirii și a acțiunilor cu partenerul practic lipsea, copiii necesitând ajutor din partea adultului.

Colaborarea copiilor a avut loc în 9,37% de cazuri în grupul copiilor cu PCI și DM și în 28,12% de cazuri în grupul copiilor cu DN.

Analiza datelor statistice ale rezultatelor cercetării. Datele despre deosebirile valorice ale indicatorilor medii pe grupuri la copiii din ambele grupuri sunt expuse în Tabelul 2.16.

Observăm deosebiri semnificative la utilizarea tuturor tipurilor de expresii ($p < 0,001$).

Pentru copiii cu DN era caracteristică, într-o măsură mai mare, colaborarea în procesul activității comune, fapt care s-a reflectat în utilizarea expresiilor reglative (indicațiilor).

Tabelul 2.16. Indicatorii medii pe grupuri ai particularităților utilizării MVC de către copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Tipurile de expresii	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Indicații</i>	0,31	0,09	1,13	0,09	6,324	<0,001
<i>Egocentrice</i>	1,19	0,09	0,25	0,08	-7,656	<0,001
<i>Inițiative</i>	1,19	0,14	3,88	0,32	7,652	<0,001
<i>Reactive</i>	0,44	0,1	2,34	0,2	8,569	<0,001
<i>Comunicări</i>	1,06	0,11	3,72	0,23	10,43	<0,001
<i>Propuneri</i>	0,06	0,04	1,94	0,17	10,481	<0,001
<i>Apreciative</i>	0,19	0,07	2,13	0,15	11,882	<0,001

În baza analizei conținutului expresiilor reglative, produse de către copiii din ambele grupuri în procesul interacțiunii cu semenii, au fost selectate următoarele tipuri de replici:

- Indicațiile de coordonare a părții operaționale a activității productive: *Ia verdele, Ține negrul, Iată pe acesta colorează-l;*

- Indicațiile de coordonare a părții organizatorice a activității productive: *Nu încurca!, Ajunge atîta, Acum colorează tu, Mai repede!;*

- indicațiile conținând componente apreciative: *Mai trebuie aici de colorat, Mai îngrijit, nu ieși din linie!, Nu mai trebuie!.*

Conținutul expresiilor apreciative a inclus:

- aprecierea rezultatului acțiunilor productive ale partenerului: *Andrei a colorat rău;*

- aprecierea cu caracter personal: *Bravo.*

Pentru copiii cu DN sunt specifice autoaprecierile și aprecierile desfășurate ale activității partenerului: *Tu colorezi așa de bine și îngrijit. Unde te-ai învățat?*

Pe lângă acestea, copiii, în general, își împărtășeau informațiile despre capacitățile personale, despre comportament: *Eu colorez bine. Mie-mi place. Pe mine chiar învățătoarea m-a învățat să nu ies după linie, Iar eu niciodată nu mă alint. Mă comport bine. Trebuie să fim ascultători.* Totuși, frecvența unor astfel de expresii este destul de redusă chiar și la copiii din grupul de control.

S-au observat diferențe în structurarea lexico-gramaticală, al activismului comunicativ-verbal în cadrul dialogului ($p > 0,05$). Datele cantitative comparate sunt prezentate în Tabelul 2.17.

Tabelul 2.17. Valorile comparate ale particularităților MVC la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	2,63	0,18	3,13	0,19	1,924	>0,05
Structura gramaticală a expresiilor	2,63	0,18	3,09	0,19	1,814	>0,05
Structura lexicală a expresiilor	2,84	0,2	3,31	0,19	1,704	>0,05

Cu ajutorul metodei corelației liniare a lui Pirson a fost depistată prezența interconexiunii pozitive a indicatorilor activismului comunicativ-verbal, prezentării lexicale, gramaticale a

limbajului copiilor cu PCI asociată cu DM, pe de o parte, și a expresiilor de inițiativă, reactive, comunicările, explicațiile, indicațiile, solicitările, pe de altă parte. Această relație necesită a fi luată în considerație la organizarea activității comune în diade (grup) cu copiii cu PCI și DM, la formarea la ei a intențiilor comunicative și a mijloacelor de exprimare verbală.

Datele interconexiunilor în grupul copiilor cu PCI și DM sunt prezentate în Figura 2.11.

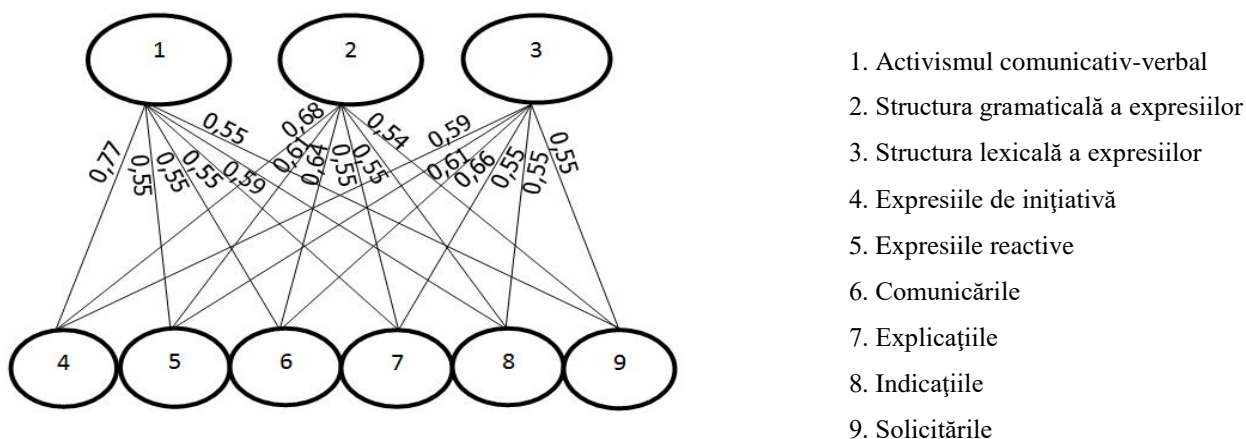


Fig. 2.11. Interconexiunile activismului comunicativ-verbal, structurării lingvistice a expresiilor copiilor cu PCI și DM în situația activității productive în diade ($k=0,55-0,77$)

Cele mai înalte valori ale coeficientului corelațional se observă la indicatorii activismului comunicativ-verbal, structurile lexicale și gramaticale ale limbajului și în expresiile de inițiativă (de la 0,68 până la 0,77), valori aflate în concordanță cu cele ale cercetărilor psihologice ale nivelului înalt al inițiativei în cadrul interacțiunii comunicative simetrice, diversității mijloacelor lexicale și gramaticale utilizate de către copii, precum și saturării emoționale a acestora [149].

În a doua situație de interacțiune comunicativă adultul organiza jocul *De-a doctorul* în diada semenilor.

După cum s-a menționat deja, majoritatea copiilor cu PCI asociată cu DM reacționau cu plăcere la propunerea adultului de a se juca. Vom accentua însă că interesele copiilor cu PCI asociată cu DM se concentrău, în general, asupra acțiunilor nemijlocite cu atributele de joc, spre deosebire de copiii cu DN care manifestau interes pentru interacțiunea cu partenerul.

Datele experimentale obținute au fost apreciate de noi prin prisma veridicității matematico-statistice a deosebirilor, manifestate în procesul utilizării mijloacelor activității comunicative de către copiii din ambele grupuri. Datele referitoare la deosebirile valorice ale indicatorilor medii pe grupuri sunt prezentate în Tabelul 2.18 și în Figura 2.12.

Datele Tabelului 2.18 demonstrează că divergența cea mai pronunțată se atestă la indicatorii utilizării expresiilor reactive, apreciative, explicațiilor și propunerilor de către copiii din ambele grupuri ($p < 0,001$).

Tabelul 2.18. Indicatorii medii ale particularităților utilizării MVC de către copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Tipuri de expresii	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Inițiative</i>	2,28	0,25	3,47	0,3	3,049	<0,01
<i>Reactive</i>	0,34	0,11	0,97	0,06	5,226	<0,001
<i>Comunicări</i>	2,00	0,22	3,12	0,28	3,163	<0,01
<i>Explicații</i>	0,03	0,03	2,25	0,22	10,197	<0,001
<i>Propuneri</i>	0,19	0,07	2,03	0,17	9,983	<0,001
<i>Apreciative</i>	0	0	1,00	0,12	8,418	<0,001

Îndeplinind un rol anumit în procesul interacțiunii de joc cu semenii, copiii cu DN evoluau în calitate de sursă competentă de informații, ceea ce a asigurat posibilitatea actualizării expresiilor cu caracter explicativ și de comunicare. Totodată, nivelul limitat al cunoștințelor și reprezentărilor despre mediu ale copiilor cu PCI asociată cu RM, importanța prioritară a adultului în planul organizării și reglării activității au condiționat reducerea numărului tipurilor de expresii în vorbirea subiecților cercetării.

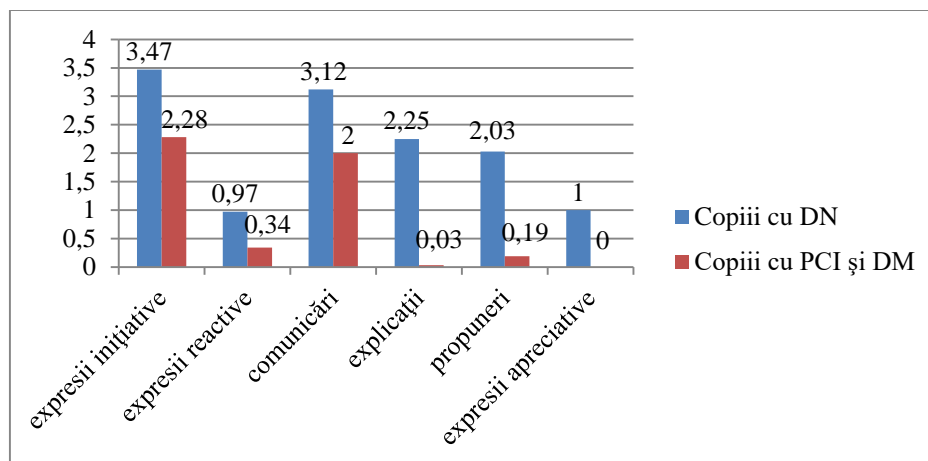


Fig. 2.12. Utilizarea expresiilor în condițiile activității de joc cu semenii

S-au observat diferențe și în domeniul structurării lexico-gramaticale, al activismului comunicativ-verbal în cadrul dialogului (Tabelul 2.19).

Tabelul 2.19. Valorile particularităților MVC la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Indicatorul	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	2,125	0,13	3,125	0,19	1,924	<0,001
Structura gramaticală a expresiilor	2,00	0,18	2,625	0,18	1,814	<0,05
Structura lexicală a expresiilor	2,00	0,2	2,969	0,2	1,704	<0,01

Rezultatele analizei corelaționale desfășurate au confirmat prezența unei puternice legături pozitive reciproce între indicatorii activismului comunicativ-verbal, structurării gramaticale a expresiilor și actualizarea expresiilor de inițiativă, reactive, comunicărilor, indicațiilor, propunerilor, întrebărilor, solicitărilor (Figura 2.13).

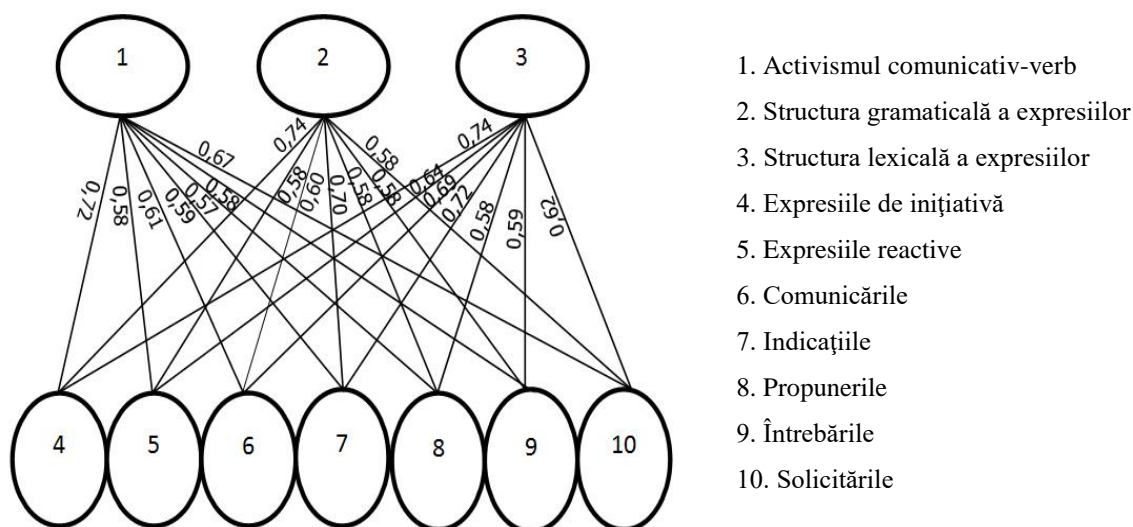


Fig. 2.13. Interconexiunile activismului comunicativ-verbal, structurării lingvistice a expresiilor copiilor cu PCI asociată cu DM în situația activității de joc în diade ($k=0,58-0,74$)

Rezultatele obținute confirmă concluziile unui numeros grup de cercetători privind importanța jocului pentru dinamizarea activității verbale și cognitive la copiii cu deficiențe, ceea ce urmează a fi luat în considerație la elaborarea experimentului formativ.

2.3. Cercetarea formelor de comunicare și a relațiilor interpersonale la copiii cu PCI asociată cu DM

În Tabelul 2.20 sunt prezentate rezultatele medii ale grupurilor de copii la cercetarea formelor dominante de comunicare.

După cum rezultă din datele obținute în urma cercetării, la 53,12% de copii cu PCI asociată cu DM predomină nesemnificativ forma situativ-practică, la 18,75% – cea cognitivă și la ceilalți

28,13% – cea personală. Valoarea medie a indicatorilor formelor respective, de asemenea, confirmă predominarea formei practice de comunicare, ceea ce este veridic din punct de vedere statistic.

Tabelul 2.20. Formele de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN. Perioada de pînă la desfășurarea activității de recuperare-dezvoltare

Forma comunicării	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
SP	17,91	0,78	18,13	0,85	0,27	>0,05
NC	16,38	0,65	17,94	0,69	1,648	>0,05
NP	17,81	0,83	22,19	0,7	3,936	<0,001

Utilizarea metodei elaborate de М.И. Лисина a permis depistarea diferențelor dintre grupurile de copii studiate referitoare la formele de comunicare. Astfel, în grupul copiilor cu DN predomină comunicarea personală, caracterizată printr-o mai mare implicare emoțională, inițiativă, motivație individuală formată ($p < 0,001$). Copiii cu PCI și DM, în general, manifestă în situații practice o comunicare depersonalizată, care nu cere implicare personală nemijlocită.

Astfel, a fost determinată valoarea dominantă a formei practice de comunicare în cazul copiilor cu PCI asociată cu DM, care este mai scăzută în comparație cu copiii cu DN, ceea ce poate fi luat în considerație la elaborarea activității de recuperare-dezvoltare în scopul atragerii atenției asupra dezvoltării copilului cu PCI și DM (figura 2.14).

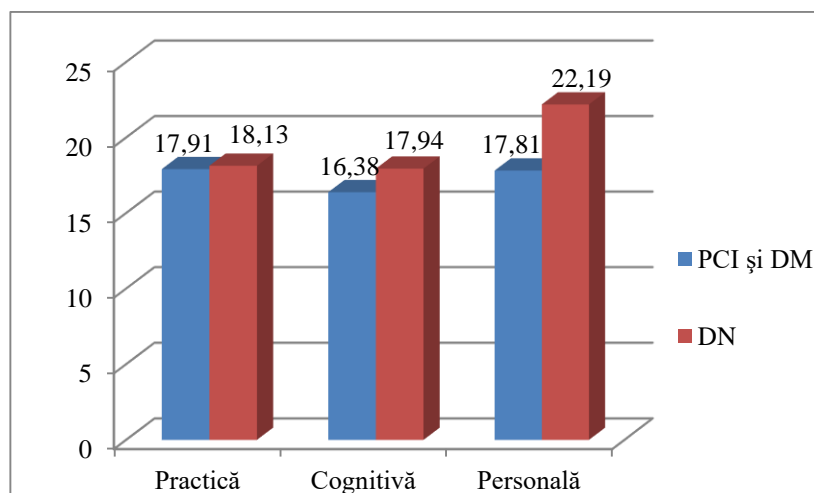


Fig. 2.14. Valorile medii ale indicatorului formelor de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN

Observările asupra copiilor confirmă, în măsură considerabilă, datele metodei М.И. Лисина. Rezultatele vorbesc despre faptul că, spre deosebire de copiii cu DN, cei cu PCI asociată cu DM se comportă mai pasiv și nu manifestă mare dorință de cooperare cu adultul sau

semenii. Ei nu tind, din inițiativă proprie, spre comunicare, însă, în cazul stimulării insistente și susținerii permanente, reușesc, totuși, să stabilească contacte cu copiii și adulții. Atunci când li se adresează adultul, copiii acceptă să facă schimb de impresii și caută periodic susținerea și atenția acestuia. Vorbirea expresiv-mimică, spre deosebire de copiii cu DN, este utilizată rareori, mai des folosindu-se gesturile.

De asemenea, copiii cu PCI și DM necesită stimulări suplimentare din partea adultului pentru a participa la comunicare. Acțiunile lor cu jucăriile și obiectele poartă un caracter izolat, rareori apare dorința de a acționa împreună cu ceilalți. Copiii nu acordă prea mare atenție altui copil, jucăriei/obiectului/ocupației noi. Dar acestea îi interesează mai mult decât contactul cu adultul. Nu se atestă tendința activă de a se juca cu partenerul sau de a i se adresa.

În procesul comunicării, copiii cu PCI asociată cu DM folosesc limbajul verbal mai rar decât cei cu DN. Mijloacele expresiv-mimice ale comunicării, privirea înviorată, reacțiile motore spontane nu apar dintr-odată; la început, aceste manifestări sunt de scurtă durată, monotone și puțin expresive. În procesul comunicării copiii cu PCI asociată cu DM preferă utilizarea gesturilor, însoțindu-le cu mimica spontană și grimasele cu caracter exclamativ pronunțat, astfel exprimându-și emoțiile. Stabilirea contactului cu adultul are loc doar la inițiativa și cu susținerea acestuia.

Prezintă interes studierea particularităților relațiilor interpersonale la copiii cu PCI asociată cu DM (Tabelul 2.21).

Tabelul 2.21. Relațiile interpersonale la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN. Pînă la desfășurarea activității de recuperare

Factori	PCI și DM (N=32)		DN (N=32)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
1. Atitudinea față de părinți	57,19	3,54	29,06	2,85	-6,184	<0,001
2. Atitudinea față de pedagog	39,06	2,99	41,25	3,38	0,484	>0,05
3. Curiozitatea	46,25	2,76	60,94	2,55	3,907	<0,001
4. Tendința spre comunicarea cu semenii	44,06	3,2	72,19	2,41	7,021	<0,001
5. Tendința spre liderism	15,31	1,74	32,81	2,12	6,388	<0,001
6. Conflictualitatea, agresivitatea	49,69	3,0	60,00	2,54	2,626	<0,05
7. Reacția la frustrare	58,13	2,78	10,94	1,51	-14,892	<0,001
8. Izolarea	57,81	2,8	27,19	3,05	-7,399	<0,001

Datele experimentale obținute demonstrează că la copiii cu PCI asociată cu DM la indicatorul *Atitudinea față de părinți* doar la 18,75% din copii aceste valori constituie mai puțin

de 50%, la restul copiilor acestea dominând și constituind 60%, iar la unul dintre copii - chiar 80%. Relațiile interpersonale cu alt adult (pedagogul) sunt exprimate altfel:

doar la 34,37% din copii aceste valori constituie 50%, iar la restul – cu mult sub acest indice;

în plus, valoarea medie a indicatorului dat este aproximativ de 1,5 ori mai mic decât a indicatorului *Atitudinea față de părinți*;

doar la 25% din copii s-au depistat relații semnificative cu semenii, valoarea acestora constituind 70%, pe când la ceilalți copii – sub 50%.

Potrivit datelor obținute, la copiii cu PCI și DM contactele cele mai apropiate se manifestă în relațiile cu părinții, îndeosebi cu mama, ceea ce confirmă, o dată în plus, informațiile frecvente din literatura de specialitate referitoare la existența unor relații de simbioză între copilul cu deficiențe și mamă. În aceeași ordine de idei, rezultatele cercetării demonstrează că relațiile cu alt adult decât părinții, de exemplu cu pedagogul, sunt dezvoltate mai bine în comparație cu relațiile dintre semenii. Această situație, care denotă dificultatea de comunicare între copii, dictează necesitatea de identificare a cauzelor fenomenului dat pentru a-i diminua, maximum posibil, impactul negativ.

Metoda la care ne referim permite depistarea unor particularități ale copiilor cu PCI asociată cu DM potrivit altor indicatori. Astfel, în cazul a 71,87% dintre copiii testați factorul curiozității constituia 50% și mai mult, valoarea medie fiind de 46,4%. Tendința spre liderism a înregistrat, în general, valori foarte reduse și doar în cazul unui copil a depășit 50%, în timp ce la mai bine de jumătate dintre copii tendința către liderism lipsea cu desăvârșire, iar la ceilalți aceasta era exprimată nesemnificativ. Pe de altă parte, indicatorii conflictualității, agresivității și frustrării, din contra, constituie valori înalte la mai mult de jumătate dintre copiii examinați. În acest context, la un număr considerabil de copii cu PCI și DM (81,25%) cele mai înalte valori le-a înregistrat indicatorul izolării.

Rezultatele demonstrează deosebiri semnificative la majoritatea factorilor ($p < 0,05$), cu excepția atitudinii față de pedagog ($p > 0,05$).

Cercetările relațiilor interpersonale la copiii cu DN au demonstrat valori înalte pe scalele *Tendința către comunicarea cu semenii* și *Curiozitatea*.

La copiii cu PCI asociată cu DM particularitățile reacțiilor la frustrare sunt legate de caracteristicile emoțional-volitivă, în special de instabilitatea emoțională. În urma studierii reacțiilor de frustrare la copiii cu PCI asociată cu DM am constatat prezența la ei a unui număr mare de reacții de acuzare/învinuire, de percepere a situației drept fatală, inevitabilă. Direcționarea reacțiilor spre astfel de trăiri poate fi considerată drept protecție psihologică specifică prin

evitarea conflictului. Fixarea exagerată a atenției pe dificultăți în căutarea unei soluții raționale și optime pentru conflictul trăit, incapacitatea de a face față în mod independent greutăților vieții, pasivitatea în soluționarea conflictului sunt caracteristice copiilor cu PCI și DM. Spre deosebire de copiii cu PCI și DM, la copiii cu DN tipul și direcționarea reacțiilor în situațiile de frustrare sunt determinate de astfel de caracteristici personale, ca independența, perseverența în atingerea scopului, autocontrolul comportamentului și responsabilitatea.

Cercetarea ne-a permis să constatăm că reacția la frustrare a copiilor cu PCI și DM se caracterizează prin următoarele date statistice (Figura 2.15):

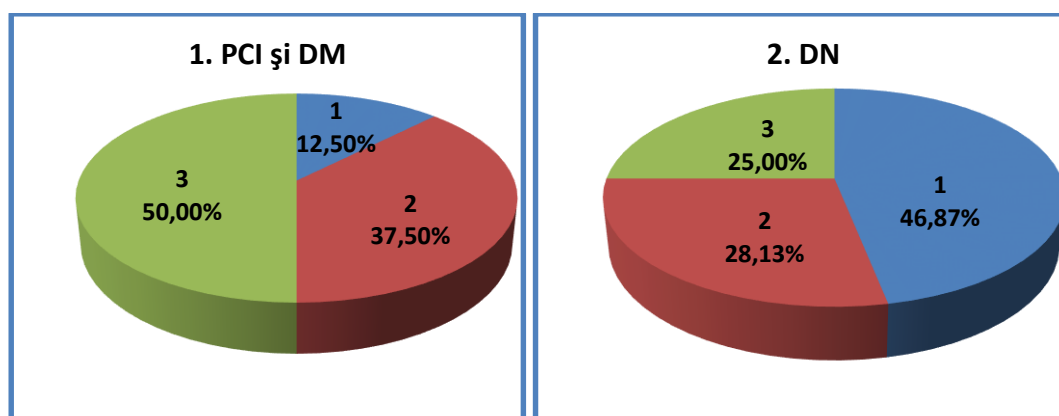


Fig. 2.15. Diverse tipuri de reacții la frustrare la copiii cu PCI asociată cu DM și cu DN
Semnificație: 1 – reacție neutră; 2 – reacție pasiv-suferindă; 3 – reacție activ-agresivă

- 12,5% - copiii, la care predomină reacția neutră la frustrare, extern acest lucru practic nu se manifestă; acești copii continuă să se ocupe de activitățile lor, deși se confruntă cu dificultăți de percepere și acceptare, trăiesc intens momentele negative ale situației;

- 37,5% - copiii cu reacție pasiv-suferindă; comportamentul specific pentru aceștia se axează pe neliniște, refuzul contactelor cu copiii și al oricăror acțiuni; starea de neliniște constituie o barieră pentru implicarea într-o activitate cu scop definit; acești copii nu știu să-și exprime dorințele proprii; lipsiți de inițiativă și mereu speriați, ei sunt de acord cu tot ce se întâmplă în jur;

- 50% - copiii cu reacție activ-agresivă la frustrare; agresivitatea îi împinge mereu spre conflicte cu semenii (se bat, se îmbrîncesc); la orice acțiuni din afară reacționează prin strigăte și plîns; contactul este formal și se desfășoară pe un fundal emoțional de anxietate; activitatea cu finalitate bine determinată lipsește.

Generalizînd rezultatele obținute în cadrul cercetării după metoda lui R. Jili, constatăm, că, pe fundalul curiozității, la copiii cu PCI asociată cu DM se depistează un nivel înalt al conflictualității, agresivității, izolării, frustrării, pe de o parte, și o tendință redusă spre liderism, pe de alta. Pornind de la această constatare, se prezintă ca fiind justificată presupunerea conform

căreia dereglările relațiilor interpersonale la acești copii pot fi legate de izolarea lor și închiderea în sine, iar agresivitatea înaltă – de senzațiile de durere. După prezența unui nivel înalt al curiozității poate fi prognozată eficiența unei eventuale activități de recuperare-dezvoltare cu acești copii. Preponderent, această activitate urmează a fi direcționată spre formarea competențelor de comunicare în condițiile elaborării unui model de ocupații bine gândit și structurat.

Conform rezultatelor obținute putem menționa următoarele (Figura 2.16):

1. Au fost depistate deosebiri semnificative între copiii cu PCI și DM și cei cu DN după criteriul *Atitudinea față de părinți*. Atașarea exagerată este caracteristică copiilor cu PCI și DM ($M = 57,19$; la DN – $29,06$; $t = - 6,184$; $p < 0,001$).

Practic, toți copiii cu PCI și DM sunt orientați, în primul rând, spre comunicarea cu părinții. Acest lucru se confirmă și prin observările efectuate asupra interacțiunii părinților și copiilor aparținând acestui grup; părinții sunt, pentru copiii lor, izvorul principal de informație despre lumea înconjurătoare, reglatorul principal al aprecierii acțiunilor lor și centrul atașării lor emoționale.

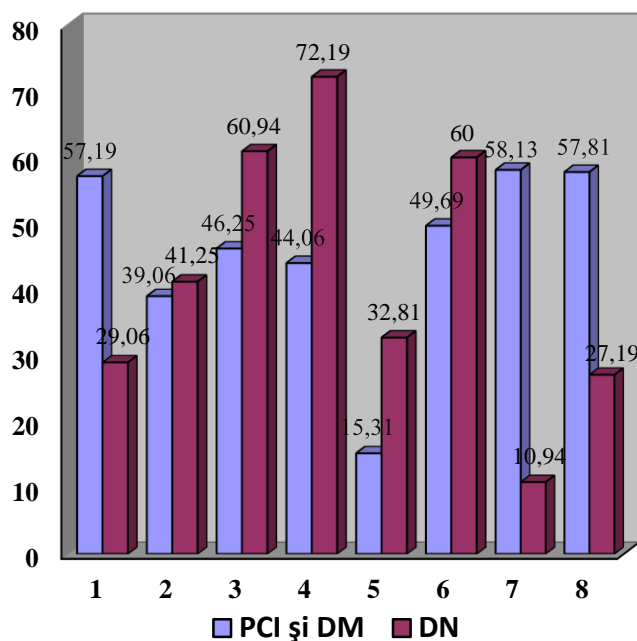


Fig. 2.16. Indicatorii relațiilor interpersonale ale copiilor cu PCI asociată cu DM și cu DN

Semnificații: cifrele pe axa absciselor: 1 – atitudinea față de părinți, 2 – atitudinea față de pedagog; 3 – curiozitatea; 4 – comunicabilitatea în grupul de copii; 5 – liderismul; 6 – conflictualitatea, agresivitatea; 7 – reacția la frustrare; 8 – izolarea/separarea.

Astfel, în procesul interacțiunii cu lumea înconjurătoare, copiii cu PCI și DM sunt orientați nu spre multitudinea obiectelor lumii înconjurătoare, ci, practic, spre un singur obiect, reprezentat de persoana (persoanele) care-i îngrijește, în primul rând – spre părinți.

2. La criteriul *Curiozitate* copiilor cu DN le sunt caracteristice rezultate mai înalte decât copiilor cu PCI și DM (indicatorul mediu, DN– 60,94, PCI și DM – 46,25; $t = 3,907$; $p < 0,001$). Aceasta se explică prin faptul că, spre deosebire de copiii cu PCI și DM, cei cu DN manifestă mai mult interes pentru cercetarea și studierea obiectelor lumii înconjurătoare și sunt mai atenți față de semenii și adulții.

3. Copiii cu DN manifestă un nivel mai înalt la criteriul *comunicabilitate în colectiv* față de copiii cu PCI și DM (rezultatele medii, DN– 72,19, PCI și DM – 44,06; $t = 7,021$; $p < 0,001$). Acest lucru se explică prin faptul că copiii cu DN mai des sunt inițiatori ai comunicării, adresându-se către semenii cu întrebări și propuneri, răspunzând (atât la nivel emoțional, cât și la cel comportamental) la adresările acestora. Copiii cu PCI și DM reacționează slab la adresări și rareori se adresează către cei din jur.

4. Copiii cu DN, în comparație cu cei cu PCI și DM, manifestă o tendință pronunțată spre *liderism* (valoarea medie pe scala dată, DN– 32,81, PCI și DM – 15,31; $t = 6,388$; $p < 0,001$).

5. Copiii cu DN manifestă un nivel mai înalt de *agresivitate* în comparație cu copiii cu PCI și DM (60% și, respectiv, 49,69%; $t = 2,626$; $p < 0,05$). Comportamentul copiilor cu PCI și DM depinde, în primul rând, de particularitățile lor individuale și doar în al doilea rând – de situație. Acesta variază în limite largi, dar, în general, era mai agresiv decât la copiii cu DN.

6. O reacție destul de pronunțată la *frustrare* (diferența de aproximativ 6 ori) au manifestat copiii cu PCI și DM (valoarea medie – 58,13) în comparație cu copiii cu DN (valoarea medie – 10,94, $t = - 14,892$; $p < 0,001$).

Chiar și unele situații dificile de mică intensitate le provocau majorității copiilor cu PCI și DM o reacție negativă și intensă la frustrare (dispersarea rezultatelor – de la ne semnificative până la foarte înalte). La majoritatea copiilor cu DN situațiile problematice întâlnite provocau doar o mică reacție frustrantă.

7. La criteriul *Tendința spre izolare*, de asemenea, au fost depistate deosebiri importante (media la PCI și DM – 57,81, la DN – 27,19; $t = - 7,399$; $p < 0,001$). Copiii cu PCI asociată cu DM au manifestat o tendință spre izolare și neimplicare mai mare decât cei cu DN. În comportamentul real copiii nu numai că nu tindeau spre comunicare, ci o evitau în mod insistent și activ. Ei nu se jucau cu semenii, se simțeau neconfortabil când li se cerea participarea la o activitate comună.

Cei mai mulți copii cu DN manifestau interes unul față de altul, tindeau spre petrecerea timpului în mod activ și colectiv, jucându-se și comunicând, stabileau relații personale și de rol.

Particularitățile relaționării interpersonale relevate la copiii cu PCI asociată cu DM demonstrează deosebiri în comparație cu copiii cu dezvoltare normală.

Așadar, în comportamentul interpersonal al copiilor cu PCI și DM predomină reacțiile de frustrare, izolare, orientare spre părinți (toți indicatorii enumerați sunt considerabil mai pronunțați decât la copiii fără deficiențe); sunt dezvoltate insuficient calitățile de lider și comunicabilitatea.

Astfel, examinarea copiilor cu PCI asociată cu DM (după metoda lui R. Jili) a permis stabilirea, în general, a deosebirilor esențiale în formarea comunicării interpersonale. Datele obținute confirmă faptul că la acești copii, în comparație cu copiii din grupul de control, nivelul deprinderilor comunicative este mai redus, ceea ce justifică pe deplin recomandarea activităților de recuperare-dezvoltare.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Comunicarea este definitorie ființei umane. Această teză este confirmată praxiologic de caracteristicile comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM, de aceea metodologia cercetării acestor copii trebuie să se conformeze obiectului cercetării (caracteristicilor acestei categorii de educați), luând în considerație, întâi de toate, particularitățile comunicării acestora, prin care se dezvoltă întreaga lor personalitate.

2. Studiul experiențial (experimentul de constatare) a confirmat caracteristicile teoretice ale copiilor cu PCI asociată cu DM la toți indicii, a descoperit particularități individuale ale comunicării verbale a acestora, inclusiv:

- a confirmat imaturitatea gândirii și comunicării în aspectele lexical, gramatical și stilistic: interesul scăzut pentru comunicare, reacția haotică, selectivă, instabilitatea interesului, concentrarea pe propriul comportament, agresivitatea, insuficiența conștientizării actului de comunicare etc., precum și epuizare rapidă, insuficiența capacității de percepție socială și de reprezentări sociale;

- a depistat deosebiri statistic veridice în semnificațiile indicatorilor comunicabilității, capacităților organizatorice, emotivității, amabilității, conflictualității;

- a confirmat preferința acestei categorii de copii de a comunica cu un adult (semnificativ în viața lor) și indiferența față de semenii și reticența pentru activități preferate de copiii sănătoși;

- în condițiile diminuării semnificative a comunicării verbale a acestor copii, crește rolul comunicării nonverbale cu adulții;

- copiii întâmpină dificultăți semnificative la realizarea rolului comunicativ de ascultător, considerat drept confirmare a gradului de pregătire a comunicanților către comunicare;

- la acești copii predomină comunicarea situativ-practică, depersonalizată, lipsită de inițiativă proprie.

3. S-a observat o anumită îmbunătățire a calității comunicării verbale a acestei categorii de copii, condiționată de noutatea și caracterul intuitiv al mijloacelor învățării-comunicării, de prezentarea explicit-sistemică a materiilor lexicale (cuvinte, expresii), de potențarea capacității de comunicare a copilului prin incursiunea în actul comunicării al acestuia a învățătorului (adultului).

4. Astfel datele studiului experiențial al comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM au confirmat ipotezele:

a) între comunicarea copilului cu parcurs normal de dezvoltare și cea a copilului cu PCI asociată cu DM există deosebiri semnificative, comunicarea verbală fiind condiționată nemijlocit de dezvoltarea intelectuală a copilului;

b) dificultățile de comunicare ale copiilor cu PCI asociată cu DM sunt condiționate de scăderea necesității de a comunica verbal, limitarea experienței verbale, precum și de caracterul limitat al utilizării mijloacelor de comunicare.

Rezultatele obținute la etapa de constatare a cercetării, alături de reperele teoretice, au servit drept bază pentru elaborarea unui model specific de dezvoltare a comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM.

3. ARGUMENTAREA EXPERIMENTALĂ A DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA COPIII CU PARALIZIE CEREBRALĂ INFANTILĂ ASOCIATĂ CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

3.1. Metodologia dezvoltării comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală

La structurarea modelului de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI și DM au fost luate ca bază ideile științifico-teoretice privind legătura reciprocă și unitatea celor trei tipuri de semne primordiale: *plastic-motor* (plastico-gestual), *grafic* și *verbal*, care determină dezvoltarea culturală și intelectuală a copilului [105; 144]. Unitatea sistemelor de semne menționate mai sus reflectă structura conștiinței copilului. Dezvoltarea la copiii cu PCI asociată cu DM a competențelor de comunicare s-a realizat în limitele diverselor tipuri de activități – ludice, plastice, constructive, de muncă etc.

Didactica recomandă ca procesul instructiv-educativ să respecte în mod unitar următoarele cerințe: activitățile în care sunt antrenați copiii să se sprijine pe acceptarea liberă și suficient motivată a acestora ca și pe respectarea particularităților individuale și de vîrstă; activitățile de învățare să faciliteze înțelegerea și să asigure solicitarea efortului propriu al fiecărui copil; actul cunoașterii să se întemeieze pe contactul direct al copilului cu obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare; activitățile de învățare să fie concepute și conduse în așa fel încît cunoștințele, capacitățile și atitudinile să se învețe într-o ordine logică, sistematică și progresivă; diferitele competențe, priceperi și deprinderi dobîndite de copii în procesul învățării să fie asimilate în așa fel încît să fie permanentizate, deci și posibil a fi actualizate – aplicate în orice împrejurări de viață.

Cercetarea noastră, avînd ca subiecți copiii cu PCI asociată cu DM, impune respectarea acestor principii generale, însă, dat fiind domeniul și scopul vizat, a necesitat și conturarea unor ***principii operaționale*** specifice. Deduse din studiile și cercetările în domeniul științelor educației, dezvoltate în contextul cercetării noastre, acestea au obținut formula:

- *principiul unității dezvoltării și comunicării copilului și a mediului educațional*, care reglementează dezvoltarea generală și cea specială și mecanismele comunicării, în cadrul unui mediu educațional structurat pedagogic (factori de mediu, situații de învățare-dezvoltare etc.);

- *principiul considerării unicității (identității) copilului, a nevoilor sale specifice și a potențialului de formare-dezvoltare;*

- *principiul transformării potențialului comunicativ al copilului în capacitate de comunicare*, care reglementează modul de valorificare a premiselor comunicării și formarea-dezvoltarea competenței de comunicare;

- *principiul dezvoltării comunicării copilului în unitatea-interacțiunea sferelor afectivă, cognitivă și socială ale personalității sale*;

- *principiul centrării condițiilor pedagogice de învățare-formare-dezvoltare a comunicării pe personalitatea specifică a copiilor cu PCI asociată cu DM*, care reglementează aplicarea unor strategii didactice specifice, concentrice stimulării prin joc, valorificării experiențelor personale și sociale, combinării activităților individualizate cu cele grupale;

- *principiul reprezentării condițiilor învățării-formării-dezvoltării comunicării copilului de personalitatea profesională a pedagogului*.

Organizarea activităților de dezvoltare a comunicării a antrenat:

- abordarea individuală și diferențiată, pornind de la particularitățile dezvoltării fiecărui copil;

- descărcarea psihodinamică – alternarea fazelor de încordare psihică și de activism motor;

- diminuarea deosebirilor dintre instruire și activitate cotidiană: competențele de comunicare se formează – dezvoltă copiii cu PCI asociată cu DM la școală și acasă, în procesul activității vitale a copilului.

Principiile modelului pedagogic propus de noi trebuie privite în unitatea și interdependența lor. Considerate în ansamblu și în interacțiunea lor sistematică, ele constituie, de asemenea, importante repere pentru intervenția pedagogică marcată de eficiență.

Particularitățile specifice ale dezvoltării cognitive, social-personale, emoționale, verbale a copilului cu PCI asociată cu DM necesită o structurare deosebită a instruirii-dezvoltării, care urmează a fi centrată pe socializarea copilului și restabilirea maxim posibilă a integrității pierdute de dezvoltare.

Una din condițiile acestei structurări este repetarea în instruire, ceea ce asigură formarea cunoștințelor și abilităților trainice. Acest obiectiv constă, pe de o parte, în principiul concentric de structurare a activităților după conținut, iar pe de alta, în legăturile liniare dintre acțiunile întreprinse de către diverși specialiști. Anume din acest considerent putem presupune că o condiție necesară pentru realizarea sistemului de dezvoltare a comunicării este coordonarea reciprocă și continuitatea în lucrul specialiștilor. Este un deziderat ce poate fi realizat în baza comunității intențiilor pedagogice, legăturii tematice, utilizării metodelor de bază și a procedeelelor interacțiunii adultului și copilului.

Pentru dezvoltarea comunicării unui copil cu PCI asociată cu DM se impune elaborarea și implementarea ulterioară, pas cu pas, a programului individual de formare și stimulare a acesteia, bazat pe cazul concret, pe specificul și necesitățile nemijlocite ale copilului, dar și pe așteptările părinților, care, în demersul recuperativ, sunt partenerii principali ai echipei multidisciplinare. Rolul părinților în recuperarea copilului este unul activ, ei fiind orientați spre comunicarea cu membrii grupurilor de sprijin și consiliere, de la care pot prelua experiențe și metode de abordare a dizabilității propriului copil, spre autoinstruire continuă în vederea cunoașterii cât mai bune a capacităților acestuia, însușirii procedurilor de recuperare aplicate de către specialiști, și asta deoarece activitățile vor avea efectul scontat numai dacă vor avea o continuitate în familie. Efectele unui astfel de program vor fi cu atât mai palpabile, cu cât implementarea va fi începută mai devreme, de preferat – imediat ce este diagnosticată deficiența.

La copiii cu PCI asociată cu DM sunt dezvoltate extrem de pasiv vorbirea și comunicarea verbală, de aceea am considerat necesară practicarea comunicării nonverbale.

Rolul mijloacelor nonverbale de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM este foarte important, deoarece incapacitatea exprimării corecte și adecvate a emoțiilor, rigiditatea, stângăcia și neconformitatea limbajului mimico-gestual îi împiedică să comunice cu alte persoane. Lipsa de înțelegere din partea celor din preajmă generează frică, înstrăinare, ostilitate.

Între timp, există tehnologii încercate în timp, prin a căror aplicare abilitatea de a-și exprima gândurile și sentimentele prin expresiile faciale poate înlocui exprimarea verbală. Utilizarea și dezvoltarea continuă a mijloacelor mimice sunt necesare pentru o mai bună înțelegere a interlocutorului, pentru conferirea unei anumite animații în comunicarea cu cel de alături. O atenție deosebită am acordat unor astfel de elemente ale comunicării nonverbale, cum sunt privirea, gesturile, intonația.

În comunicarea cu copiii cu PCI asociată cu DM mimica, gesturile, pantomimica sunt ajutoare importante. Pentru aceasta am considerat necesar să le formăm copiilor deprinderi active de comunicare nonverbală, de a le inocula progresiv elementele culturii comunicaționale, inclusiv ale comunicării nonverbale. Acestea pot și trebuie să completeze emoțional vorbirea copilului cu deficiențe, aflat în imposibilitatea de a se exprima fluent prin mijloace verbale.

Copiii care posedă o pantomimică săracă nu sunt în stare să-și exprime plener propria stare emoțională și nici nu sunt în stare să-i înțeleagă pe alți purtători ai limbajului nonverbal. Firește, acest lucru complică procesul de comunicare.

Înțelegerea mijloacelor de comunicare nonverbală și stăpânirea acestora le ajută copiilor cu PCI asociată cu DM să devină interlocutori interesanți, să cunoască mai bine oamenii, să-și facă prieteni. Aplicarea metodelor alternative de comunicare contribuie la dezvoltarea posibilităților

cognitive, stimulează și intensifică activismul copilului și interacțiunea acestuia cu cei din jur, îmbogățește vocabularul, lărgeste reprezentările despre mediul înconjurător, sporește volumul atenției, memoriei etc.

Deoarece copiii cu deficiențe multiple posedă posibilități diferite, și selectarea mijloacelor de comunicare depinde de posibilitățile fizice și intelectuale ale copilului.

Copiii cu PCI și DM necesită atenție și îngrijire sporită. Doar în cazul atitudinii interesate și dorinței sincere de a schimba în bine viața copilului putem obține rezultatele scontate. Dacă procesul pedagogic nu este centrat pe nevoile reale ale copilului, atunci nu vor fi de mare ajutor nici programele sau modelele special elaborate. În acest context, acordăm atenție deosebită atitudinii față de copii, caracterului contactelor pe care aceștia le stabilesc și le practică. Le oferim copiilor posibilitatea să se afle în diverse roluri, poziții și condiții, creăm situații, în care la copil apare dorința de a comunica și interesul față de lumea înconjurătoare, inclusiv față de oameni. Copilului i se acordă dreptul de a soluționa independent probleme situaționale, de a găsi ieșire din situațiile conflictuale, dificile. Doar în acest mod el învață să facă față provocărilor vieții cotidiene.

Elaborarea Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM a fost fundamentată pe următoarele rezultate empirice: 1) copiii cu PCI și DM au un nivel mult mai redus de dezvoltare a sferei comunicaționale, comparativ cu cei cu DN; 2) la copiii cu PCI și DM se atestă imaturitatea tuturor componentelor comunicării, nedezvoltarea nevoii de comunicare.

Respectiv, modelul dat are menirea de a dezvolta la categoria dată de copii: - nevoia de comunicare; - competențele de comunicare și de relaționare cu cei din jur.

Realizarea conținutului modelului are loc diferențiat, luând în considerare particularitățile deprinderilor de comunicare ale copilului, starea sferelor sensoră, motoră, cognitivă, nivelul de dezvoltare al activității obiectual-practice, precum și deprinderile de interacționare interpersonală.

În fiecare caz concret este oportună corectarea și modificarea materialului, proiectarea consecutivității și intensității studierii acestuia, creînd programul individual, ținînd cont de mijloacele de comunicare accesibile copilului, ceea ce-și găsește oglindire în realizarea principiului individualizării. Proiectarea traiectoriei instructiv-educative a fiecărui copil în parte este condiționată de posibilitățile sale individuale. Se prevede varierea volumului materialului, succesiunii și termenilor de instruire.

Dezvoltarea nemijlocită a comunicării se construiește pe baza conceptului orientării active. Condiția de bază este activismul relativ liber al copilului în situațiile cotidiene reale. Conținutul

modelului de dezvoltare a competenței de comunicare formează situații comunicaționale condiționate, motivante, în limitele cărora se realizează salutul, luarea de rămas bun, alegerea obiectului sau activității, solicitarea ajutorului, a obiectului, a începerii, continuării sau încheierii activității, exprimarea emoțiilor, menținerea dialogului etc. Varietatea situațiilor este determinată de conținutul comunicării și de “vocabularul” actualizat, de partenerii comunicativi, de mijloacele de comunicare prezente, precum și de nivelul de independență și voluntaritate, strategiile de activizare ale comportamentului comunicativ. Tematica activităților este condiționată de situațiile comunicative desfășurate în regimul zilei și de deprinderile formate.

Experimentul formativ s-a bazat pe *ipoteza* că elaborarea și implementarea unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM va asigura depășirea dificultăților de comunicare, determinînd îmbunătățirea performanțelor școlare și contribuind la socializarea acestor copii.

În experimentul formativ au fost antrenați copiii cu PCI (diferite forme) asociată cu DM cu vârsta de 7-8 ani: 16 copii – grupul experimental, 16 copii – grupul de control. Experimentul formativ s-a desfășurat pe parcursul anului de studii 2011-2012 (nouă luni), de două-trei ori pe săptămîină și cu durata activităților de 25-30 de minute.

Mediul în care s-a aplicat modelul de dezvoltare a comunicării este Centrul de Reabilitare *Asclepio* din satul Varnița, raionul Anenii Noi, în care activitatea este organizată după criteriile social-integrative și psihopedagogice, prin care este respectat dreptul la diferență și specificitate al elevilor deficienți: copiii sînt abordați ca ansamblu de resurse ce trebuie valorificate nediscriminativ, creîndu-li-se un climat educațional suportiv, bazat pe acceptare și afecțiune reciprocă, susținere și încredere. Părinții acestor copii sînt antrenați în parteneriate educaționale.

Categoriile de specialiști care au contribuit la realizarea acestui program: învățători, logopezi, kinetoterapeuți, profesori psihopedagogi. În urma evaluării inițiale, sub coordonarea profesorului psihopedagog, au fost elaborate programele de intervenție personalizate pentru elevii cu PCI asociată cu DM, acestea fiind aplicate de către fiecare membru al echipei multidisciplinare, la care s-a realizat cooptarea părinților în intervenție, astfel încît deprinderile formate în mediul școlar să fie consolidate în mediul familial.

Scopul activităților formative a constat în dezvoltarea la copiii cu PCI asociată cu DM a competențelor și abilităților de comunicare verbală și nonverbală, aferente socializării lor eficiente.

Obiectivele experimentului:

- dezvoltarea mijloacelor verbale de comunicare;
- formarea capacităților de aplicare practică a mijloacelor nonverbale de comunicare;

- dezvoltarea necesității/nevoii de comunicare;

- dezvoltarea la copii a competenței de comunicare și a activismului social în diverse situații din viață, fiind sprijiniți/asistați de părinți, pedagogi, semeni, de alte persoane din anturajul lor;

- cultivarea la copii a comportamentelor socio-emoționale și a trăsăturilor de caracter pozitive, care să le faciliteze înțelegerea reciprocă în procesul comunicării.

Bazându-ne pe clasificarea didactică a metodelor de instruire, în procesul experimentului formativ am aplicat:

- *metode și procedee intuitive: examinarea desenelor, tablourilor, imaginilor foto, obiectelor, și observația;*

- *metode și procedee verbale: explicația, discuția, povestirea, procedeul aprecierii pedagogice a procesului executării activității și rezultatului acesteia.*

- *metode și procedee practice: jocurile mobile, cu subiect, degetale, de rol etc., exercițiile verbale, creative, imitative.*

Una din metodele principale în sistemul dezvoltării comunicării a fost metoda modelării, înțeleasă (în cazul dat) ca reproducerea, cu sprijin din partea profesorului, a modelelor comunicaționale inițiale.

Drept metodă – activitate principală de dezvoltare a comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM a servit *jocul*. Pentru copil, jocul este tipul esențial de activitate, deoarece prin joc el cunoaște proprietățile diverselor materiale din natură sau create de om, deosebirile dintre fenomenele meteorologice, caracteristicile anotimpurilor etc. Prin joc se dezvoltă limbajul, memoria, atenția, inteligența copilului – elemente esențiale pentru formarea competențelor de comunicare și integrare socială.

În joc se formează personalitatea, se dezvoltă necesitatea asimilării normelor de comportament. Л.С. Выготский, examinând jocul ca sursă de dezvoltare, susținea că acesta creează *zona proximei dezvoltări*: în joc copilul întotdeauna este mai presus decât vârsta sa, decât comportamentul său obișnuit, cotidian.

Instruirea prin activități ludice este mai accesibilă pentru copiii cu deficiențe, indiferent de vârsta acestora, decât instruirea școlară clasică. Toate obiectivele propuse de către pedagog se realizează în baza activității obiectual-practice, ceea ce îi oferă copilului posibilitatea de a cunoaște obiectul utilizând toți analizatorii, îl încurajează să opereze cu diverse obiecte, imitând acțiuni din viața reală.

Pentru a asigura activitatea și eficiența instruirii ludice, regulile jocului nu erau explicate în prealabil, ci învățate și implementate pe parcurs, pas cu pas, de la simplu la complex. Se trecea la

altă regulă de joc doar atunci cînd precedenta era însușită temeinic. Am procedat la stabilirea unui contact cît mai strîns cu copilul, direcționînd evoluția jocului din interior, instruind subtil, de la egal la egal.

Comunicarea cu fiecare copil a fost permanentă, axată pe necesitatea dezvoltării spiritului de observație, capacității de a imita, atenției, memoriei, limbajului.

În procesul experimentului formativ s-au utilizat forme de lucru individual și în grup (de la 2 pînă la 3-4 copii). Aceasta ne-a permis să ținem cont la maximum de particularitățile psihologice ale copiilor, să creăm condiții favorabile pentru abordarea diferențiată a acestora. Activitățile în grup au beneficiat de condiții favorabile pentru dezvoltarea abilităților copiilor în a stabili raporturi reciproce interactive în diverse tipuri de activități. În cadrul ocupațiilor individuale am tins spre descoperirea și activizarea potențialului de dezvoltare cognitivă, verbală și comunicativă al fiecărui copil. Am distins drept principale formele organizaționale folosite: activitatea comună a adultului și a copilului (individuală și în subgrup), activitatea în diadă a copiilor, activitatea comună a pedagogului și copiilor în cadrul comunicării libere, nereglementare. Treptat, formele de organizare se schimbă: de la comunicarea individuală cu adulții pînă la situații de viață modelate, apoi la comunicarea în condiții reale în afara instituției.

În structura experimentului formativ am distins patru etape de lucru. Complicarea și lărgirea conținutului cu trecerea la o nouă etapă depindea de sporirea nivelului de independență a copilului în procesul comunicării, extensiei cercului comunicativ, posedarea competențelor de comunicare în diverse situații, soluționarea situațiilor conflictuale, problematice cu ajutorul mijloacelor adecvate de comunicare.

Etapa I: Pregătitoare.

Sarcinile principale la această etapă au fost:

- crearea mediului comunicativ;
- trezirea activismului comunicativ la copil drept condiție de dezvoltare ulterioară a comunicării, a interesului față de lumea înconjurătoare și a interrelațiilor umane;
- dezvoltarea acțiunilor obiectuale și de joc, a interacțiunii intersubiective în diverse tipuri de activitate, a modelelor de comportament verbal și nonverbal în limitele interacțiunii dialogate.

Au fost create situații comunicative, ce se repetă în procesul activității de joc, precum și în procesul comunicării nereglementate în realizarea sarcinilor de regim, fapt care a atribuit continuitate procesului instructiv.

Pedagogul se afla în preajma copilului, menținînd contactul vizual. Pe parcursul activităților el lăuda orice manifestări, cît de minime, de activism al acestuia (mimică, mișcări, vocalizări, exprimări etc.).

Au fost luate în considerație preferințele copiilor în selectarea jocurilor. Importantă a fost stabilirea colaborării productive cu copilul în limitele tipurilor de activitate solicitate de el.

Srijinul verbal în procesul interacțiunii pedagogului cu copilul a inclus verbalizarea stării emoționale (atît proprii, cît și a copilului), comentarea, explicarea acțiunilor, constatarea rezultatului. Rolul esențial al vorbirii adultului în procesul activității comune a fost determinat de legătura directă a cuvîntului cu acțiunea, obiectul, însușirea, precum și de posibilitatea repetării multiple a materialului verbal.

Am utilizat pe larg imagini, cărți, ce reprezintă oameni și animale și acțiuni ale acestora, precum și obiecte ale naturii moarte. Copiii au fost implicați în coparticipare activă, erau stimulate reacțiile imitative. De asemenea, am apelat la citirea și discutarea poeziilor și povestirilor, vizionarea unor subiecte video, a filmelor cu desene animate, recunoașterea pe imagini și fotografii a diverselor moduri de exprimare a emoțiilor, exprimarea prin mimică și gesturi a stărilor emoționale, imitarea pozelor și mișcărilor personajelor.

Luînd în considerație dereglările de articulare ale copiilor, pedagogul nu insista pe reproducerea clară a conținutului fonetic al cuvintelor. Dacă copilul demonstra atitudine negativă față de încercările pedagogului de a-l implica în interacțiunea verbală, preferam să nu insistăm pe răspunsul imediat, ci să păstrăm pauza pentru reacția presupusă (pînă la 3 min.), prin mimică arătînd, că așteptăm răspunsul.

Realizarea sarcinilor primei etape a condiționat posibilitatea complicării ulterioare și extinderii comunicării verbale în procesul interacțiunii cu adultul.

Etapa II: Dezvoltarea comunicării în sistemul relațiilor „copil – adult”.

Activitatea a fost direcționată la dezvoltarea și actualizarea competențelor de comunicare ale copiilor în sistemul relațiilor *copil – adult*, în cadrul unor activități individuale (activitatea comună a copilului și pedagogului), în subgrupe și a activităților libere, nereglementate.

Un mijloc important de organizare a interacțiunii adultului cu copilul l-a constituit introducerea în situația de comunicare a comunicanților adăugători – păpuși, jucării (animale), care au urmărit formarea calităților comunicative pozitive, stimularea activismului verbal și nonverbal, dezvoltarea abilităților de dialogare. Am variat componența personajelor adăugătoare (comunicanților) în funcție de preferințele individuale și cognitive ale copiilor, de capacitățile lor sensitiv-motorii.

Pentru formarea caracterului voluntar al activității de comunicare a copiilor au fost realizate activitățile:

- adresarea întrebărilor de către pedagog,
- prezentarea modelului de formulare a adresărilor,

- utilizarea tacticii *așteptarea comunicativă* - menținerea contactului vizual încurajator, pauze.

Importantă la etapa dată a fost educarea vorbirii de tip întrebare-răspuns, a abilităților de a reacționa la replica-stimul. Întrebările au fost formulate în funcție de scopul activității:

- actualizarea de către copii a experienței anterioare, sprijinită de materiale ilustrative;
- precizarea reprezentărilor despre obiecte, fenomene;
- depistarea relațiilor cauză-efect.

Inițial formulam întrebările, răspunsurile la care necesitau redarea fragmentară a cuvintelor întrebării, apoi întrebările se complicau în aspect semantic-conținutul și gramatical.

Deoarece activizarea vorbirii copiilor cu deficiențe este sporită considerabil de experiențele personale practic-cognitive, am utilizat analiza fotografiilor de la excursii, jocuri, activități.

Pentru a actualiza și fixa impresiile de la excursii, plimbări și observații am desfășurat discuții tematice, am creat situații de joc, am implicat copiii în activitatea obiectual-practică, productivă, utilizând pe larg imitarea - mișcările animalelor, acțiunile subiecților în situațiile comunicării cotidiene, de joc etc.

Comportamentul verbal al adultului în procesul examinării în comun a fotografiilor, cărților, realizării acțiunilor de joc a inclus comentarii și întrebări. Implicând copiii în dialog, pedagogul îndeplinea funcția de organizator al discuției, stabilind tema și selectând materialul verbal.

Etapa III: Dezvoltarea comunicării în sistemul relațiilor „copil – copil”.

La această etapă activitatea de dezvoltare s-a bazat pe actualizarea (consolidarea) competențelor și comportamentelor de comunicare ale copiilor în sistemul relațiilor *copil – copil*, care s-a desfășurat nereglementat în subgrupe, în comun și în diade.

La această etapă ”se respectă distanța” – copiilor li se acorda independență în stabilirea strategiilor de comportament verbal, selectarea tacticii adecvate de susținere a dialogului, verbalizarea intențiilor comunicative, alegerea independentă a atributelor de joc, stabilirea consecutivității vorbirii, reglării acțiunilor etc. – menținându-se însă legătura pedagogului și a copiilor, care erau ajutați la formularea propozițiilor și expresiilor.

Am variat componența diadelor copiilor, deoarece interacțiunea copiilor în diade mixte oferea condiții pentru realizarea de către copilul cu un nivel mai înalt de dezvoltare a rolului de lider, ceea ce reglează și direcționează acțiunile partenerului.

Activitatea de dezvoltare a inclus jocurile-dramatizări, care, în calitatea lor de texte artistice, sînt surse prețioase de selectare și utilizare în propria vorbire a copiilor a figurilor de stil, dar care îndeamnă și la improvizare și creație. Copilul, acționînd în corespundere cu rolul

ales, conduce dialogul din partea personajului său. Pedagogul poate acționa ca unul dintre comunicanți, coordonând acțiunile copiilor în corespundere cu subiectul, adresând întrebări ajutătoare, propunând modele de expresii. Pentru jocurile-dramatizări am folosit fragmente din poveștile cunoscute de copii.

Nivelul de implicare a adultului în organizarea interacțiunii dialogate s-a modificat continuu pe parcursul instruirii experimentale. Inițial, pedagogul îndeplinea funcția de organizator și reglator al acțiunilor comune, oferind ajutor individual fiecărui copil în selectarea materialelor necesare, îndeplinirea operațiilor, respectarea succesiunii, formularea adresărilor partenerului. Apoi stimula independența copiilor în realizarea acțiunilor comune, stabilirea strategiilor comportamentului comunicativ, selectarea tacticilor verbale optime.

Etapa IV: Dezvoltarea comunicării în situațiile problematice.

Obiectiv: Dezvoltarea competenței și comportamentelor de comunicare în situațiile-problemă și în situațiile conflictuale prin crearea modelelor de situații comunicative, care transferă modelele de comportament verbal *cunoscute* în modele verbale *active*.

Am modelat diverse situații, precum:

- adultul stabilește contactul cu copilul, participă la activitatea comună. Când în dialog survine pauza, adultul se îndepărtează, prefăcându-se că e ocupat cu altceva. Totodată, adultul nu propune tipuri alternative de activități, așteptând când copilul i se va adresa, îi va atrage atenția;

- adultul aduce o jucărie nouă, dar o pune în afara zonei de accesibilitate a copilului. Jucăria este oferită copilului doar după ce acesta o va cere;

- adultul propune copilului un tip de activitate (colorare, aplicație etc.), dar nu-i pune la dispoziție toate materialele necesare. Copilul trebuie să formuleze, verbal sau nonverbal, adresarea corespunzătoare.

Pentru a forma la copii abilitatea de a modela un dialog, formulând replicile personajelor-participanți, am elaborat variante de dialoguri tematice, precum: „Lui Alexandru i-au dăruit o mașină mare și frumoasă (se demonstrează jucăria). Prietenul său Andrei dorea foarte mult să se joace cu ea. Andrei s-a apropiat de Alexandru și a întrebat:” ... „, Alexandru a răspuns: „Bine. Joacă-te tu cu mașina, apoi o să mi-o dai mie să mă joc”. Ce l-a rugat Andrei pe Alexandru?

Mai târziu am creat situații-probleme în procesul citirii și discutării ulterioare a povestirilor, poeziilor, examinării fotografiilor.

Posibilitățile complicării ulterioare a activității de comunicare, în planul conținutului și mijloacelor de exprimare a acestuia, la trecerea la fiecare nouă etapă a activității de dezvoltare, s-au stabilit reieșind din particularitățile individuale, cognitive și verbale ale copiilor.

Modelul de dezvoltare a comunicării la copiii cu PC asociată cu DM (MDCC-PC/DM) este constituit din șase compartimente, fiecare incluzând un obiectiv și unitățile de conținut (temele pentru activitățile în instituțiile speciale și la domiciliu):

Compartimentul 1. Comunicarea cu mediul înconjurător.

Compartimentul 2. Sentimentele și dorințele mele.

Compartimentul 3. Modul de viață.

Compartimentul 4. Comunicarea cu prietenii.

Compartimentul 5. Comunicarea cu adulții.

Compartimentul 6. Cultura comunicării (eticheta) (*Anexa 13*).

Structura activităților. Pentru a nu impune tipare, ci a oferi posibilitatea de a aborda în mod creativ elaborarea activităților de dezvoltare la copiii cu PCI asociată cu DM și a comportamentelor de comunicare verbală, luând în considerare particularitățile și posibilitățile individuale și de vârstă, precum și mobilul motivațional, *Modelul* nu prezintă activitățile desfășurate, ci modele ale acestora.

Fiecare activitate s-a desfășurat în etapele:

1. *Înviorarea* – 3-5 min. Obiectiv: stabilirea contactului între copii și pedagog, crearea atmosferei de încredere, acceptare.

2. *Etapa de bază* – 10-15 min. Obiectiv: realizarea sarcinilor pedagogice principale la tema activității.

3. *Relaxarea* – 5 min. Obiectiv: înlăturarea încordării psihoemoționale.

4. *Bilanțul* – 3-5 min. Obiectiv: retroacțiunea (feedback), realizată prin aprecierea emoțional-cognitivă a competențelor, abilităților și comportamentelor formate.

Inițial aflam ce ar dori copilul să învețe, clarificam necesitățile și experiența copiilor în diverse situații sociale. I se explica copilului, de ce este atât de important să se comporte astfel în situația dată, unde îi pot fi de folos abilitățile formate recent. Apoi, împreună cu copiii, era identificată legătura dintre situația dată și viața cotidiană a copilului.

Proiectarea activităților a luat în calcul materialele din alte compartimente, deoarece toate sunt complementare, interconexate și au ca scop formarea competențelor și comportamentelor de comunicare verbală și nonverbală în viața cotidiană a copiilor cu PCI asociată cu DM.

Activitățile s-au constituit din situații de stimulare a activismului comunicativ al copiilor. Copiii erau ajutați să-și formeze comportamente de comunicare, care au inclus:

- capacitatea de înțelegere a semnificației adresărilor verbale și nonverbale și de utilizare corectă a acestora;

- capacitatea de a întreține un dialog și a stabili contacte;

- abilitatea de a desfășura activități independente în situații practice, zilnice și festive.

Toate însărcinările au fost gândite să antreneze copiii în conversație, să-i încurajeze să vorbească cât mai mult, pedagogul veghind în permanență îmbogățirea vocabularului copiilor, modul de manifestare a afecțiunilor.

Am avut grijă să antrenăm cât mai mult timp copiii în dialog și comunicare afectivă cu colegii, pedagogul, persoanele din comunitate, aceștia punându-le întrebări sau răspunzând la întrebările copiilor, iar copilul producându-se în ambele roluri, de emițător-interogator și de receptor-retroactiv. Pedagogul oferă modele de dialog, iar copilul le repetă cu sîrguință. Materiile, pentru a fi transformate în cunoștințe – *informații personalizate atitudinal* [40, p.28-30], au fost repetate de mai multe ori, concomitent îmbogățindu-se vocabularul copiilor și formându-li-se comportamente temeinice de limbaj, căci repetarea este definitorie formării comportamentelor de comunicare la copiii cu deficiențe multiple.

În planificarea activităților ne-am conformat următoarelor *cerințe*, condiționate de particularitățile dezvoltării psihofizice a copiilor cu PCI asociată cu DM:

- desfășurarea unei activități preliminare de îmbogățire a experienței emoționale și sociale a copilului, de ex., atragerea atenției copilului la pozele omului în timpul îndeplinirii unor activități sau operații de lucru; implicarea în examinarea fotografiilor ce reprezintă membrii familiei, rudele, semenii în diverse stări afective; observații periodice asupra comportamentului animalelor, păsărilor etc.;

- accesibilitatea subiectelor, exercițiilor și jocurilor, care au fost stabilite/formulate în funcție de experiența socială anterioară a copilului și de nivelul real de dezvoltare a mijloacelor de comunicare;

- desfășurarea activităților în grupuri mici (2-4 copii), iar la necesitate – individual, care permite pedagogului să realizeze o instruire personalizată complexă, ajutînd fiecare copil să realizeze sarcina;

- organizarea activității pe etape, în interconexiunea tuturor sarcinilor de învățare și comutarea oportună de la un tip de activitate la altul, respectând în mod obligatoriu pauzele fizice, în care anumite exerciții se execută în ritm muzical, corespunzător versurilor;

- repetarea materiilor învățate în condiții de modificare a situației de învățare.

Valorile de personalitate formate-dezvoltate, în special cele de comunicare verbală-nonverbală, - competențe, abilități, comportamente etc., erau consolidate în mediul real prin organizarea împreună cu copiii cu dezvoltare normală a diverselor forme de petrecere a timpului liber și a comunicării practice.

3.2. Metodologia antrenării părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM

Un rol deosebit în dezvoltarea comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM îi aparține familiei, care creează baza, premisele pentru dezvoltarea ulterioară reușită a copilului. Familia trebuie să devină un partener esențial al echipei multidisciplinare. Ea este cea care cunoaște copilul cel mai bine și care are dreptul de a stabili priorități și obiective în educația copilului. Între specialiști și părinți trebuie să existe raporturi de respect reciproc, de empatie și încredere. Familiei trebuie să i se ofere ocazia de a împărtăși observațiile și sentimentele despre copil, cât mai des cu putință.

Pe de altă parte, angajarea și responsabilizarea familiei în educația copiilor este fundamentală pentru reușita participării școlare. Mai ales la copiii cu deficiențe, gradul de interes și colaborare a părinților cu școala este cel mai adesea direct proporțional cu rezultatele școlare obținute de copii. Implicarea familiilor în ameliorarea educației copiilor a condus la multe schimbări pozitive, în sensul promovării dreptului la educație în școlile obișnuite pentru copiii cu dizabilități, după cum menționează și W. Mc. Craken, H. Sutherland [216].

Comunicarea și colaborarea eficientă dintre profesori și părinți s-a bazat pe câteva elemente: respectul (reciproc), care poate fi modelat adesea de către cadrele didactice; este important să se plece de la premisa că părinții sunt cei mai importanți profesori din viața copilului; atitudinea imparțială, care solicită gândirea pozitivă și deschisă despre familie, evitarea judecăților evaluative și dezaprobatore; atitudinea empatică față de părinte, poate fi ușor sesizată de acesta prin deschiderea la dialog și comunicare sinceră, sensibilă.

Au fost conturate câteva modalități de stimulare a implicării familiale: invitarea părinților în activități, pentru a înlesni o experiență pozitivă, prin selectarea unei activități ce poate fi demonstrată ușor, angajarea părinților de a lucra cu grupuri mici de copii, consilierea în îndrumarea comportamentului copiilor etc.; constituirea unor grupuri de sprijin formate din părinți, pentru a le oferi șansa de a-și comunica informații, de a da și de a primi un suport emoțional, de a lucra ca o echipă cu interese comune în favoarea copiilor; păstrarea confidențialității informațiilor este foarte importantă, pe de o parte, pentru ca părinții să obțină mai multe informații pentru a se implica, pe de altă parte, pentru că multe din aceste informații pot fi dureroase; implicarea părinților ca factori de decizie este esențială, pentru că aceștia constituie resurse foarte importante pentru școală, surse de informații care pot fi incluse în modalități diverse de luare a deciziilor privitoare la copiii cu deficiențe multiple, la care aceștia trebuie să participe; formarea unei echipe de sprijin care să includă și părinții, este o modalitate de a optimiza funcționarea echipei de sprijin în ansamblu.

Discuțiile în familie au fost favorabile stabilirii comunicării personale și a relațiilor de prietenie, ne-au ajutat să-i implicăm pe părinți în procesul de instruire și dezvoltare a copilului, să identificăm abordarea corectă a acestuia. Discutând cu părinții, îi putem motiva să fie sinceri, să vorbească despre ce-i îngrijorează mai mult, să împărtășească lucruri, pe care nu le spun în prezența persoanelor străine. Doar în cadrul acestor discuții putem din mai multe variante să găsim pe cea care va avea influența dorită asupra părinților.

Vizitând familia, pedagogul nu doar o studiază, dar îi face cunoscuți pe părinți cu scopul și obiectivele modelului de dezvoltare a comunicării, cu particularitățile stării psihofizice a copilului cu PCI asociată cu DM, cu specificul activităților. Pedagogul are posibilitatea să ofere părinților ajutorul practic în organizarea regimului și timpului liber al copilului.

Lucrul cu părinții oferă posibilitatea studierii experienței pozitive a educației familiale, verificării eficacității metodelor și mijloacelor de educație în condițiile familiei, depistării neajunsurilor și greșelilor în educația copiilor, folosirii acestui material în lucrul său practic.

Deseori părinții sunt susceptibili, de aceea acordăm prioritate consultărilor individuale. În cadrul acestora inițial stabilim relații de încredere reciprocă prin convorbiri sincere. Discuțiile ulterioare se axează pe analiza stării psihofizice a copilului, pe eventualele acțiuni de recuperare-dezvoltare, pe perspectivele dezvoltării, pe suportul pe care poate și trebuie să-l ofere copilului familia. În discuțiile cu părinții pedagogul evocă reușitele, dozează activitățile ulterioare, chibzuite minuțios, cunoscând particularitățile familiei respective (nivelul de cultură, relațiile reciproce, numărul de copii etc.), în așa fel ca părinții să nu fie dezarmați de sentimentul propriei incapacități.

La etapa următoare s-a examinat și accesat abilitarea psihopedagogică a părinților, ei fiind implicați în realizarea activităților, elaborarea unui plan de acțiuni în familie.

Lucrul cu părinții a antrenat cunoașterea acestora în cadrul seminarelor practice și consultărilor tematice, gen:

- *Dezvoltarea vorbirii în ontogeneză;*
- *Particularitățile de comunicare a copiilor în familie și cu semenii;*
- *Rolul jocului în dezvoltarea comunicării copiilor;*
- *Tehnici de depășire a barierelor în comunicare;*
- *Înlăturarea încordării psihice și crearea posibilităților de autoformare.*

Cunoașterea particularităților de dezvoltare a comunicării a condus la descoperirea rolului comunicării în dezvoltarea copilului, precum și cunoașterea procesului de dezvoltare a comunicării la vârsta școlară mică, studierea mijloacelor principale de comunicare.

O atenție deosebită s-a acordat, pe de o parte, comunicării emoționale a adultului cu copilul, relațiilor cu membrii familiei și stilurilor de educație în familie (*responsabil, autoritar, hipertutelar* etc.), iar pe de alta - particularităților actelor de comunicare ale copiilor, condițiilor apariției nevoii de comunicare cu semenii, motivelor comunicării (*practice, cognitive, personale*) și dinamicii acestora, mijloacelor de comunicare a copilului cu semenii.

Activitatea de pregătire a părinților pentru rolul de factor de sprijin al dezvoltării comunicării copilului s-a centrat pe:

- cunoașterea jocului ca mijloc de dezvoltare a comunicării;
- principiile generale ale jocurilor de dezvoltare a comunicării: combinării elementelor de joc și învățării; complicării treptate a sarcinilor instructive și a condițiilor jocului; formării comunicării verbale și nonverbale în activitatea ludică;
- metodologia organizării și desfășurării diverselor tipuri de jocuri, accentul punându-se pe jocurile de familie și pe rolul părinților în organizarea lor.

În cadrul consultațiilor în grupul de părinți aceștea și-au împărtășit experiențele, au depistat greșelile, au re trăit împreună insuccesele, s-au bucurat de succese, ajutându-se reciproc. Pedagogul la aceste consultații nu doar învață, dar și se sfătuie cu părinții pentru a căuta împreună căi de înlăturare a greșelilor și neajunsurilor. O astfel de adresare îi încurajează pe părinți să devină participanți activi ai procesului de dezvoltare a comunicării.

Părinții au fost instruiți prin:

- demonstrație: pedagogul demonstrează părintelui, folosind jocul de rol, cum trebuie să lucreze cu copilul;
- inversarea rolurilor: după demonstrarea de către pedagog, părintele demonstrează, la rândul său, ceea ce a învățat recent;
- predarea sub supraveghere: pedagogul supraveghează în prima săptămână de lucru, îndruma pe parcurs părintele.

Împreună cu părinții s-a stabilit un set de reguli pe care trebuie să le urmeze copilul, părinții, pedagogul.

Părinții au fost implicați în activitățile de dezvoltare a comunicării copilului lor. Asistând la acestea, părinții devin martori și participanți ai procesului de instruire și dezvoltare a copilului, pot compara succesele copilului său cu succesele altora, analiza dinamica schimbărilor pozitive în dezvoltarea copilului.

Finalitățile acestor activități sînt:

- creșterea responsabilității părinților pentru educația copilului lor,

- dezvoltarea capacității de a aprecia mai obiectiv munca enormă a cadrelor didactice în instruirea și educația copiilor,

- îmbogățirea culturii pedagogice a părinților: alfabetizarea în domeniul pedagogiei speciale, familiarizarea cu cerințele față de munca pedagogului.

După realizarea activității pedagogul inițiază o discuție cu părinții, explicându-le obiectivele activității, metodele aplicate, apreciază rezultatele.

Părinții au fost ghidați să-și centreze efortul de sprijinire a dezvoltării comunicării copilului lor pe înțelegerea și realizarea următoarelor activități:

- dezvoltarea înțelegerii vorbirii are loc prin stabilirea legăturii dintre cuvintele rostite de adult și obiectele ce-l înconjoară pe copil în spațiul casnic;

- necesitatea fixării cunoștințelor și abilităților dobândite la activitățile de dezvoltare a comunicării;

- încurajarea oricăror adresări și inițiative ale copilului către adult;

- organizarea vieții casnice a copilului astfel încât el - zilnic, la aceeași oră, într-un loc special destinat - să aibă posibilitate să se ocupe cu fixarea, analiza cunoștințelor și comportamentelor de comunicare formate anterior prin activități speciale;

- întreținerea agendei verbale a copilului, care oglindește completarea de către acesta a vocabularului activ;

- alegerea jucăriilor și cărților, luând în considerație impactul așteptat asupra dezvoltării comunicării copilului;

- învățarea de către părinți a gesturilor cu ajutorul cărora comunică copilul, pentru a-l înțelege și a iniția discuția cu el;

- urmărirea de către părinți a vorbirii sale;

- organizarea condițiilor de depășire de către copil a comunicării casnice și de deschideri pentru comunicarea cu semenii, drept cel mai bun stimul și model de imitare a vorbirii.

Rolul părinților în recuperarea copilului este unul activ, ei fiind orientați spre comunicarea cu membrii grupurilor de sprijin și consiliere, de la care pot prelua experiențe și metode de abordare a dizabilității propriului copil, spre autoinstruire continuă în vederea cunoașterii cât mai bune a capacităților acestuia, însușirii procedurilor de recuperare utilizate de către specialiști, și asta deoarece activitățile vor avea efectul scontat numai dacă vor avea o continuitate în familie.

Pentru ca părinții să obțină încredere în posibilitățile de dezvoltare a copiilor lor, ei sunt invitați la jocurile teatralizate comune, la sărbători, excursii etc., care sînt ocazii mai puțin formale, dar foarte utile, de cunoaștere reciprocă, pedagogul putând surprinde astfel numeroase aspecte interesante ale relației părinte-copil.

A fost încurajată și participarea părinților la realizarea programelor individuale pentru a aprecia relevanța deprinderilor formate în școală pentru viața cotidiană a acestor copii. Mai întâi a fost realizată o evaluare preliminară - pentru a defini comportamentele fiecărui copil și a construi expectanțe de progres în dezvoltarea comunicării sale și a marca prioritățile învățării. Apoi s-a avut grijă ca planul individualizat de intervenție, a cărui realizare începe în instituție, să fie continuat și dezvoltat în familia copilului, care să acționeze în echipă cu învățătorul, profesorul de sprijin, logopedul, asistentul social, cadrele medicale, psihopedagogul, consilierul școlar, kinetoterapeutul și alți membri ai echipei multidisciplinare – condiții acreditate teoretic, praxiologic și experimental de organizare corectă a vieții și activității copilului în familie, creîndu-se astfel o atmosferă moral-afectivă propice formării copilului a trăsăturilor și comportamentelor sociale pozitive și prevenirii deficiențelor secundare.

Implicarea reușită a părinților în procesul de dezvoltare a comunicării copilului a fost ghidată de anumite *reguli-principii*, precum:

- Răbdarea este cea mai importantă în tendința de a altoi copilului deprinderi trainice. Uneori pare că toate eforturile sunt năprasnice – atât de lent își formează copilul abilitățile și deprinderile necesare. Dar rezultatele pozitive vor veni neapărat în timp.

- Părinții nu trebuie să creadă că copilul va poseda totul dintr-odată, deoarece, pentru copil, o acțiune complexă poate fi inițial imposibilă. E necesar a diviza acțiunea în operații mici, căci numai astfel e posibil a obține, treptat, formarea-dezvoltarea competențelor, trăsăturilor și comportamentelor comunicative așteptate.

- Adultul va însoți verbal acțiunile sale și ale copilului, va explica totul copilului, atrăgând atenție asupra unor detalii și tinzînd ca și copilul să verbalizeze acțiunile sale.

- A ajuta copilul în limite raționale, căci cu cît copilul e mai independent astăzi, cu atît mai liber și mai fericit mîine.

- Instruirea copilului este incompatibilă cu graba, iritabilitatea. Se alege timpul pentru activități cînd copilul are dispoziție bună, iar părinții nu se grăbesc.

- Părinții neapărat trebuie să-și expună părerea privitor la reușitele și nereușitele copilului – acestuia îi este important să simtă implicarea reală a părinților.

Metodologia, elaborată și aplicată de noi, de antrenare a părinților în activitatea de sprijinire a formării copilului cu PCI asociată cu DM, așa cum arată datele experimentului de formare (vezi 3.3), a favorizat formarea la copii a valorilor așteptate ale comunicării.

3.3. Valori ale dezvoltării experimentale a comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM

Eficiența *Modelului de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM*, elaborat de noi, a fost probată de datele experimentului de control.

În experimentul de control au participat 16 subiecți - grupul experimental (GE), și 16 subiecți din grupul de control (GC), format din copii, cărora li s-a aplicat metodologia tradițională de dezvoltare a comunicării. Toți copiii participanți la experimentul de control beneficiază de ajutor psihopedagogic acordat în instituțiile speciale. Acest fapt a avut atribuție directă la menținerea unei atmosfere afective pozitive în procesul cercetării de control.

Copiilor li se propunea să îndeplinească repetat însărcinările experimentului de constatare. În calitate de însărcinări mai reprezentative au fost recunoscute următoarele:

- participarea împreună cu adultul în jocul cu subiect,
- examinarea în comun cu adultul a unei cărți cu conținut cognitiv,
- discuția personală cu adultul pe tema *Eu și prietenii mei*,
- participarea împreună cu semenii în activitatea productivă și de joc.

Au fost cercetate:

- *calitățile comunicative*,
- *formele de comunicare*.
- *relațiile interpersonale*.

Evaluarea dezvoltării comunicării s-a realizat prin analiza statistică a datelor experimentului. Datele retestării sunt prezentate în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Datele experimentului de control

	Total			lot2						t	p
	N	M	n	1			2				
				N	M	n	N	M	n		
Vîrsta	32	7,531	0,09	16	7,625	0,125	16	7,438	0,128	1,0452	>0.05
Anchetarea: emotivitatea	32	6,31	0,48	16	7,34	0,55	16	5,28	0,71	2,286	<0.05
Organizarea	32	3,09	0,51	16	4,44	0,83	16	1,75	0,4	2,908	<0.01
Altruismul	32	5	0,57	16	6,72	0,66	16	3,28	0,71	3,549	<0.01
Conflictualitatea	32	6,88	0,61	16	5,56	0,88	16	8,19	0,73	-2,301	<0.05
Amabilitatea	32	5,59	0,64	16	7,31	0,85	16	3,88	0,77	3,009	<0.01
Empatia	32	5,84	0,61	16	6,63	0,72	16	5,06	0,96	1,304	>0.05
Comunicabilitatea	32	5,55	0,44	16	6,85	0,59	16	4,25	0,46	3,482	<0.01
Comunicarea SP: activismul	32	2,781	0,209	16	3,375	0,256	16	2,188	0,262	3,2405	<0.01

comunicativ-verbal											
Structura gramaticală	32	2,563	0,185	16	3,063	0,213	16	2,063	0,249	3,0518	<0.01
Structura lexicală	32	2,719	0,181	16	3,25	0,194	16	2,188	0,245	3,3983	<0.01
Tipuri de expresii: inițiative	32	3,47	0,32	16	4,81	0,36	16	2,13	0,22	6,415	<0.001
Reactive	32	5,38	0,31	16	6,5	0,29	16	4,25	0,37	4,784	<0.001
Comuniări	32	2,19	0,26	16	3,25	0,34	16	1,13	0,13	5,943	<0.001
Explicații	32	0,72	0,14	16	1,38	0,15	16	0,06	0,06	7,842	<0.001
Propuneri	32	0,28	0,09	16	0,44	0,16	16	0,13	0,09	1,753	>0.05
Comunicarea NC: activismul comunicativ-verbal	32	2,844	0,211	16	3,563	0,273	16	2,125	0,202	4,2343	<0.001
Structura gramaticală	32	2,688	0,213	16	3,188	0,277	16	2,188	0,277	2,5527	<0.05
Structura lexicală	32	2,5	0,22	16	2,938	0,335	16	2,063	0,249	2,0963	<0.05
Tipuri de expresii: inițiative	32	3,41	0,34	16	4,88	0,26	16	1,94	0,35	6,811	<0.001
Reactive	32	4,81	0,3	16	5,75	0,35	16	3,88	0,35	3,788	<0.01
Comunicații	32	5,78	0,26	16	6,81	0,29	16	4,75	0,23	5,552	<0.001
Explicații	32	0,13	0,06	16	0,25	0,11	16	0	0	2,232	<0.05
Interogative	32	2,13	0,29	16	3,25	0,39	16	1	0,16	5,312	<0.001
Egocentrice	32	1,75	0,22	16	2,63	0,2	16	0,88	0,22	5,845	<0.001
Comunicarea NP: activismul comunicativ-verbal	32	1,938	0,215	16	2,438	0,273	16	1,438	0,288	2,5200	<0.05
Structura gramaticală	32	2,469	0,19	16	3	0,258	16	1,938	0,213	3,1743	<0.01
Structura lexicală	32	2,375	0,209	16	3	0,274	16	1,75	0,233	3,4754	<0.01
Tipuri de expresii: inițiative	32	0,41	0,1	16	0,75	0,14	16	0,06	0,06	4,382	<0.001
Comunicații	32	2,31	0,23	16	3,19	0,26	16	1,44	0,2	5,280	<0.001
Apreciative	32	0,47	0,13	16	0,88	0,2	16	0,06	0,06	3,843	<0.01
Pozitive	32	0,16	0,07	16	0,25	0,11	16	0,06	0,06	1,455	>0.05
Reactive	32	3	0,29	16	3,88	0,42	16	2,13	0,29	3,457	<0.01
Activitatea în comun (sit. 1): activismul comunicativ-verbal	32	2,656	0,209	16	3,25	0,266	16	2,063	0,249	3,2578	<0.01
Structura gramaticală	32	2,563	0,205	16	3,063	0,281	16	2,063	0,249	2,6635	<0.05
Structura lexicală	32	2,938	0,22	16	3,5	0,258	16	2,375	0,301	2,8378	<0.01
Tipuri de expresii: inițiative	32	2,5	0,29	16	3,75	0,28	16	1,25	0,27	6,461	<0.001
Reactive	32	1,03	0,17	16	1,56	0,24	16	0,5	0,16	3,689	<0.01
Comunicații	32	2,22	0,24	16	3,38	0,22	16	1,06	0,11	9,349	<0.001
Indicații	32	0,88	0,17	16	1,25	0,27	16	0,5	0,16	2,424	<0.05
Propuneri	32	0,47	0,12	16	0,88	0,18	16	0,06	0,06	4,265	<0.001
Apreciative	32	0,72	0,14	16	1,19	0,19	16	0,25	0,11	4,286	<0.001
Activitatea în comun (sit. 1): activismul comunicativ-verbal	32	2,688	0,208	16	3,313	0,237	16	2,063	0,266	3,5086	<0.01
Structura gramaticală	32	2,469	0,196	16	2,938	0,266	16	2	0,242	2,6084	<0.05
Structura lexicală	32	2,469	0,211	16	3,125	0,18	16	1,813	0,306	3,6956	<0.001
Tipuri de expresii: inițiative	32	3,31	0,26	16	4,25	0,31	16	2,38	0,27	4,546	<0.001
Reactive	32	1,09	0,23	16	2,06	0,3	16	0,13	0,09	6,313	<0.001
Comunicații	32	1,84	0,25	16	2,88	0,3	16	0,81	0,14	6,243	<0.001
Indicații	32	1,47	0,18	16	0,81	0,21	16	2,13	0,18	-4,757	<0.001

Propuneri	32	0,63	0,11	16	1	0,13	16	0,25	0,11	4,390	<0.001
Apreciative	32	0,19	0,07	16	0,38	0,12	16	0	0	3,000	<0.01
Formele de comunicare: practică	32	17,375	0,396	16	17	0,713	16	17,75	0,348	-0,9453	>0.05
Cognitivă	32	17,25	0,258	16	17,688	0,35	16	16,813	0,356	1,7527	>0.05
Personală	32	19,938	0,481	16	22,188	0,421	16	17,688	0,326	8,4513	<0.001
Testul R.Jili: factor 1	32	40,625	3,701	16	29,375	4,516	16	51,875	4,399	-3,5689	<0.01
Factor 2	32	37,813	3,291	16	32,5	3,227	16	43,125	5,532	-1,6590	>0.05
Factor 3	32	52,5	2,694	16	60	3,873	16	45	2,739	3,1621	<0.01
Factor 4	32	57,188	2,952	16	68,125	3,319	16	46,25	3,01	4,8821	<0.001
Factor 5	32	24,688	2,289	16	30,625	2,954	16	18,75	2,869	2,8837	<0.01
Factor 6	32	37,813	2,684	16	31,875	2,772	16	43,75	4,171	-2,3712	<0.05
Factor 7	32	24,063	4,185	16	8,75	2,72	16	39,375	5,807	-4,7759	<0.001
Factor 8	32	30	3,42	16	18,125	2,617	16	41,875	4,763	-4,3701	<0.001

Cercetarea repetată a calităților comunicative la copiii cu PCI asociată cu DM a demonstrat diferențe semnificative aproape la toți indicatorii ($p < 0,05$) (Tabelul 3.2), nesemnificativă fiind diferența la indicatorul *empatie*.

Tabelul 3.2. Indicatorii medii caracteristici particularităților de manifestare a calităților comunicative ale copiilor din GE și GC

Indicatorul	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Comunicabilitatea</i>	6,85	0,59	4,25	0,46	3,482	<0,01
<i>Emotivitatea</i>	7,34	0,55	5,28	0,71	2,286	<0,05
<i>Calități organizatorice</i>	4,44	0,83	1,75	0,4	2,908	<0,01
<i>Altruism</i>	6,72	0,66	3,28	0,71	3,549	<0,01
<i>Conflictualitate</i>	5,56	0,88	8,19	0,73	-2,301	<0,05
<i>Amabilitate</i>	7,31	0,85	3,88	0,77	3,009	<0,01
<i>Empatie</i>	6,63	0,72	5,06	0,96	1,304	>0,05

Figura 3.1 prezintă diferența rezultatelor cercetării calităților comunicative la testare și retestare:

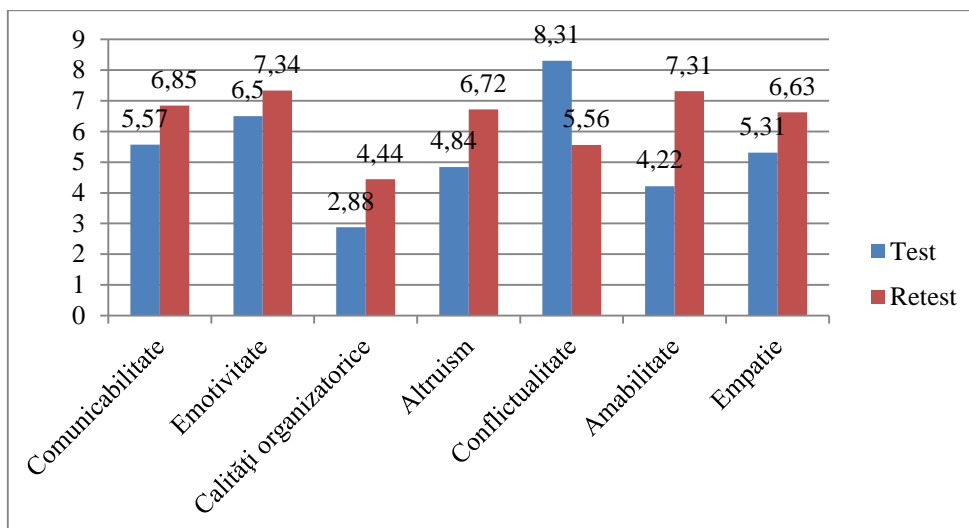


Fig. 3.1. Rezultatele cercetării calităților comunicative

Evaluarea dezvoltării mijloacelor verbale de comunicare în condițiile comunicării situativ-practice cu adultul

Tabelul 3.3 indică prezența deosebirilor semnificative în utilizarea de către copiii din GE și GC a tipurilor comunicative de expresii în procesul jocului în comun cu adultul *Dimineața păpușii Anișoara*. Creșterea numărului de expresii: comunicări, explicații certifică despre modificarea poziției copiilor cu PCI și DM în procesul comunicării, legată de acceptarea rolului activ al subiectului comunicativ, de dezvoltarea relațiilor de parteneriat.

Tabelul 3.3. Indicatorii medii pe grupuri ce caracterizează particularitățile utilizării mijloacelor verbale de comunicare de către copiii din GE și GC

Tipul de expresii	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Inițiative</i>	4,81	0,36	2,13	0,22	6,415	<0,001
<i>Reactive</i>	6,5	0,29	4,25	0,37	4,784	<0,001
<i>Comunicări</i>	3,25	0,34	1,13	0,13	5,943	<0,001
<i>Explicații</i>	1,38	0,15	0,06	0,06	7,842	<0,001
<i>Propuneri</i>	0,44	0,16	0,13	0,09	1,753	>0,05

Figura 3.2 prezintă diferența rezultatelor în situația comunicării situativ-practice cu adultul.

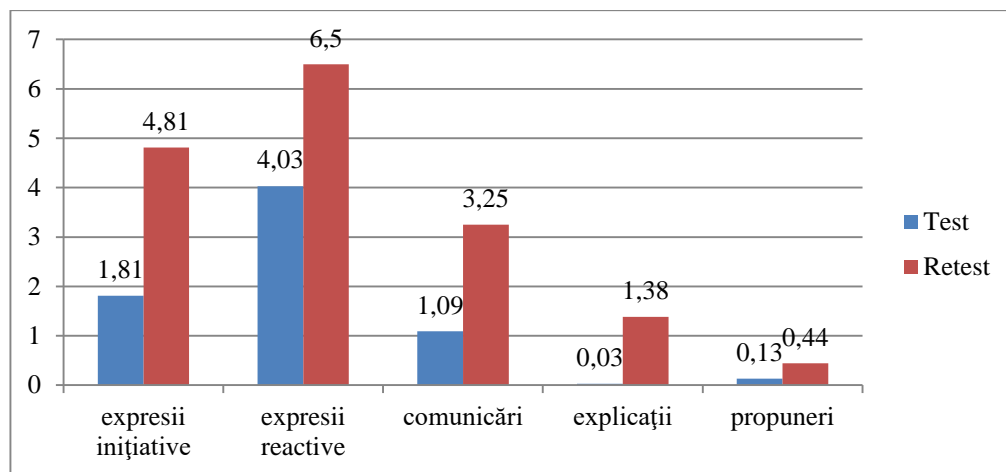


Fig. 3.2. Rezultatele în situația comunicării situativ-practice cu adultul

Copiii din ambele grupuri au demonstrat posibilități diferite sub aspectul structurării verbale a limbajului, al activismului în procesul interacțiunii verbale. Datele cantitative comparative privind indicatorii activismului comunicativ-verbal, structura lexicală și gramaticală la copiii din GE și GC denotă diferențe semnificative la toți trei indicatori ($p < 0,01$) (Tabelul 3.4).

Tabelul 3.4. Datele cantitative comparative ale cercetării particularităților de comunicare verbală la copiii din GE și GC

Indicatorul	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	3,38	0,26	2,19	0,26	3,241	<0,01
Structura gramaticală a expresiilor	3,06	0,21	2,06	0,25	3,052	<0,01
Structura lexicală a expresiilor	3,25	0,19	2,19	0,25	3,398	<0,01

Evaluarea dezvoltării mijloacelor verbale de comunicare în condițiile comunicării nesituativ-cognitive cu adultul

Datele cantitative comparate referitoare la cercetarea particularităților activismului comunicativ-verbal, ale structurii gramaticale și lexicale a expresiilor în situația examinării și discutării cărții sunt expuse în Tabelul 3.5.

Observăm că în Tabelul 3.5 semnificative sunt diferențele la toți trei indicatori ($< 0,05$).

Tabelul 3.5. Datele cantitative comparate ale cercetării particularităților mijloacelor verbale de comunicare la copiii din GE și GC

Indicatorul	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	3,56	0,27	2,13	0,20	4,234	<0,001
Structura gramaticală a expresiilor	3,19	0,28	2,19	0,28	2,553	<0,05
Structura lexicală a expresiilor	2,93	0,34	2,06	0,25	2,096	<0,05

Tabelul 3.6 demonstrează existența deosebirilor certe între copiii ambelor grupuri după toți indicatorii ($p < 0,05$). În general, este necesar să accentuăm că sporirea numărului expresiilor interogative confirmă posibilitatea stimulării necesităților cognitive ale copiilor cu PCI asociată cu DM în comunicarea cu partenerul adult, ceea ce este important pentru dezvoltarea cognitivă și personală a acestor copii.

Tabelul 3.6. Indicatorii medii pe grupuri ce caracterizează particularitățile utilizării mijloacelor verbale de comunicare de către copiii din GE și GC

Tipul de expresii	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Initiative</i>	4,88	0,26	1,94	0,35	6,811	<0,001
<i>Reactive</i>	5,75	0,35	3,88	0,35	3,788	<0,01
<i>Comunicări</i>	6,81	0,29	4,75	0,23	5,552	<0,001
<i>Explicații</i>	0,25	0,11	0	0	2,232	<0,05
<i>Interogative</i>	3,25	0,39	1,0	0,16	5,312	<0,001
<i>Egocentrice</i>	2,63	0,2	0,88	0,22	5,845	<0,001

Figura 3.3 prezintă diferența rezultatelor în situația comunicării nesituativ-cognitive cu adultul.

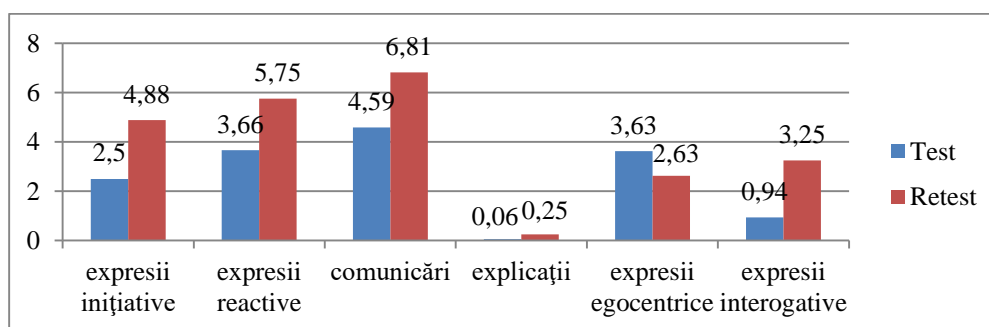


Fig. 3.3. Rezultatele în situația comunicării nesituativ-cognitive cu adultul

Evaluarea dezvoltării mijloacelor verbale de comunicare în condițiile comunicării nesituativ-personale cu adultul

Pentru descrierea rezultatelor vom apela la rezultatele analizei statistice a datelor obținute. S-au observat diferențe semnificative în domeniul structurării lexico-gramaticale și al activismului comunicativ-verbal în procesul dialogului ($p < 0,05$). Datele cantitative comparate sunt prezentate în tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Datele cantitative comparate ale cercetării particularităților mijloacelor verbale de comunicare la copiii din GE și GC

Indicatorul	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	2,44	0,27	1,44	0,29	2,520	<0,05
Structura gramaticală a expresiilor	3,0	0,26	1,94	0,21	3,174	<0,01
Structura lexicală a expresiilor	3,0	0,27	1,75	0,23	3,475	<0,01

Tabelul 3.8 indică prezența deosebirilor semnificative în utilizarea de către copiii din GE și GC a tipurilor comunicative de expresii: inițiative, comunicări, apreciative și reactive ($p < 0,01$), în procesul examinării fotografiilor. Nesemnificativă este diferența în utilizarea expresiilor pozitive ($> 0,05$).

Tabelul 3.8. Indicatorii medii pe grupuri ce caracterizează particularitățile utilizării mijloacelor verbale de comunicare de către copiii din GE și GC

Tipul de expresii	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Inițiative</i>	0,75	0,14	0,06	0,06	4,382	<0,001
<i>Comunicări</i>	3,19	0,26	1,44	0,2	5,280	<0,001
<i>Apreciative</i>	0,88	0,2	0,06	0,06	3,843	<0,01
<i>Pozitive</i>	0,25	0,11	0,06	0,06	1,455	>0,05
<i>Reactive</i>	3,88	0,42	2,13	0,29	3,457	<0,01

Figura 3.4 prezintă diferența rezultatelor în situația comunicării nesituativ-personale cu adultul.

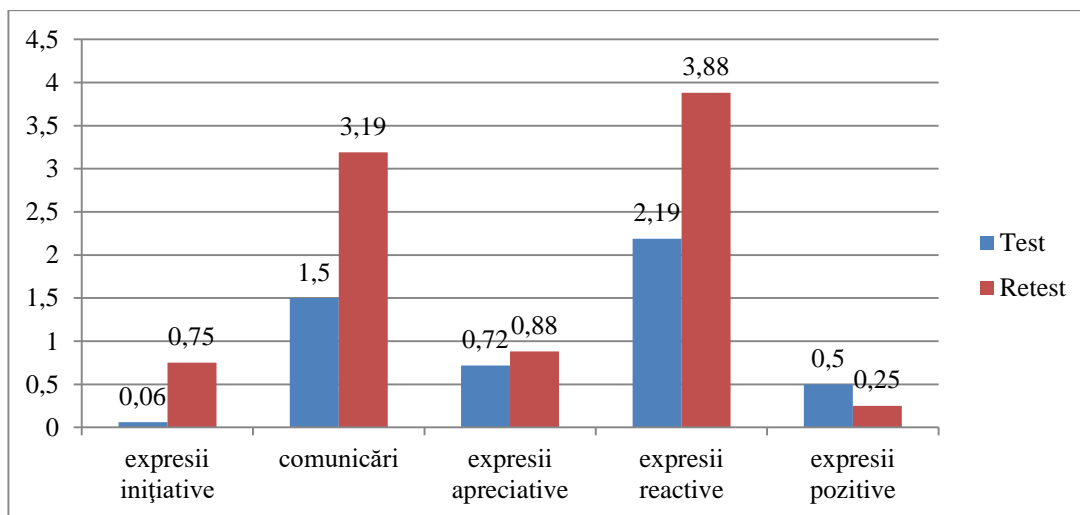


Fig. 3.4. Rezultatele în situația comunicării nesituativ-personale cu adultul

Deosebirile semnificative dintre copiii GE și GC prin prisma utilizării expresiilor care conțin componente cognitive și afective și se atribuie categoriei apreciative are importanță esențială sub aspectul formării deprinderilor de percepție socială la copiii cu PCI asociată cu DM.

Evaluarea dezvoltării mijloacelor verbale de comunicare în condițiile activității productive în comun cu semenii

Să apelăm la rezultatele prelucrării statistice a datelor cercetării în situația colorării în comun cu semenii. Informația privind diferențele valorice dintre indicatorii medii pe grupuri (utilizarea diverselor tipuri de expresii) sunt prezentate în Tabelul 3.9; observăm deosebiri semnificative la utilizarea tuturor tipurilor de expresii ($p < 0,05$), îndeosebi a celor inițiative, apreciative, comunicărilor și propunerilor ($p < 0,001$) (Tabelul 3.9).

Tabelul 3.9. Indicatorii medii pe grupuri ce caracterizează particularitățile utilizării mijloacelor verbale de comunicare de către copiii din GE și GC

Tipul de expresii	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Inițiative</i>	3,75	0,28	1,25	0,27	6,461	<0,001
<i>Reactive</i>	1,56	0,24	0,5	0,16	3,689	<0,01
<i>Comunicări</i>	3,38	0,22	1,06	0,11	9,349	<0,001
<i>Indicații</i>	1,25	0,27	0,5	0,16	2,424	<0,05
<i>Propuneri</i>	0,88	0,18	0,06	0,06	4,265	<0,001
<i>Apreciative</i>	1,19	0,19	0,25	0,11	4,286	<0,001

S-au observat diferențe semnificative și în domeniul structurării gramaticale și lexicale, al activismului comunicativ-verbal în procesul dialogului ($p < 0,05$). Datele cantitative comparate sunt prezentate în tabelul 3.10.

Tabelul 3.10. Datele cantitative comparate ale cercetării particularităților mijloacelor verbale de comunicare la copiii din GE și GC

Indicatorul	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	3,25	0,27	2,06	0,25	3,258	<0,01
Structura gramaticală a expresiilor	3,06	0,28	2,06	0,25	2,664	<0,05
Structura lexicală a expresiilor	3,5	0,26	2,38	0,30	2,838	<0,01

Evaluarea dezvoltării mijloacelor verbale de comunicare în condițiile activității de joc în comun cu semenii

Datele experimentale obținute au fost apreciate de noi în baza analizei statistic-matematice a deosebirilor manifestate în procesul utilizării mijloacelor activității comunicative de către copiii din ambele grupuri. Datele referitoare la deosebirea valorice ale indicatorilor medii pe grupuri sunt prezentate în Tabelul 3.11.

Absolut la toate tipurile de expresii avem deosebiri semnificative ($p < 0,01$).

Tabelul 3.11. Indicatorii medii pe grupuri ce caracterizează particularitățile utilizării MVC de către copiii din GE și GC

Tipul de expresii	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
<i>Inițiative</i>	4,25	0,31	2,38	0,27	4,546	<0,001
<i>Reactive</i>	2,06	0,3	0,13	0,09	6,313	<0,001
<i>Comunicări</i>	2,88	0,3	0,81	0,14	6,243	<0,001
<i>Indicații</i>	0,81	0,21	2,13	0,18	-4,757	<0,001
<i>Propuneri</i>	1,0	0,13	0,25	0,11	4,390	<0,001
<i>Apreciative</i>	0,38	0,12	0	0	3,000	<0,01

S-au observat diferențe și în domeniul activismului comunicativ-verbal și al structurării lexico-gramaticale ($p < 0,05$) în procesul dialogului. Datele cantitative comparate sunt prezentate în tabelul 3.12.

Tabelul 3.12. Datele cantitative comparate ale cercetării particularităților MVC la copiii din GE și GC

Indicatorul	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
Activismul comunicativ-verbal	3,31	0,24	2,06	0,27	3,509	<0,01
Structura gramaticală a expresiilor	2,94	0,27	2,0	0,24	2,608	<0,05
Structura lexicală a expresiilor	3,13	0,18	1,81	0,31	3,696	<0,001

Figura 3.5 prezintă diferența rezultatelor în situația activității de joc în comun cu semenii.

Menționăm că deosebirile statistic semnificative în utilizarea de către copiii GE și GC a expresiilor cu caracter regulativ în procesul activității productive și de joc în comun cu semenii sunt examinate de către noi de pe poziția formării mecanismelor de coordonare a interacțiunii intersubiective, deprinderilor de elaborare a strategiei generale a activității comunicative, care asigură unitatea strânsă a acțiunilor verbale și nonverbale întreprinse de către comunicanți.

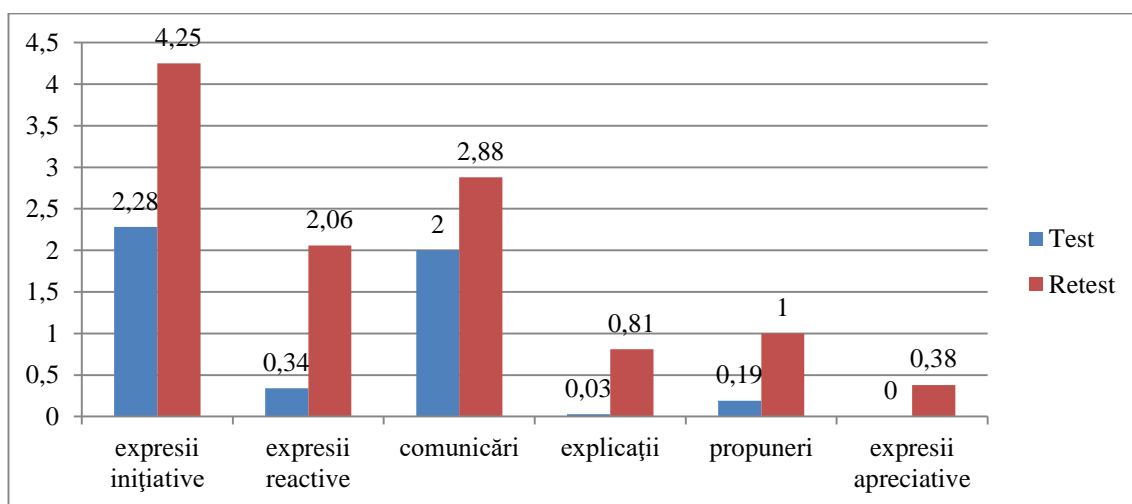


Fig. 3.5. Rezultatele comunicării în condițiile activității de joc cu semenii

În baza analizei rezultatelor instruirii experimentale am distins modificări calitative în dezvoltarea verbală, comunicativă, personală a copiilor care au participat la experiment. Combinarea formelor de lucru, individuale și în grup, precum și susținerea încurajatoare din partea adultului, au asigurat interesul stabil al copiilor cu PCI asociată cu DM față de

interacțiunea comunicativă cu diverse categorii de parteneri. Atmosfera activităților de dezvoltare a deprinderilor de comunicare la acești copii exercita influență asupra comportamentului, gradului de concentrare asupra scopului propus, contribuia la atenuarea manifestărilor emoționale negative în procesul interacțiunii cu semenii.

Toți copiii, într-o măsură mai mare sau mai mică, manifestau interes față de comunicarea cu adultul. Pentru acești copii era caracteristică absența reacțiilor negative și a refuzului de a executa lucrările propuse de către pedagog. Adeseori s-a făcut simțită dorința de a merita lauda și aprobarea adultului. Putem concluziona că însărcinările, precum și însăși stuația de interacțiune cu adultul erau atractive pentru copii. Nivelul înalt al direcționării atenției în procesul realizării activității comune cu partenerul comunicativ contribuia la apariția asociațiilor interreplece, fapt care certifică formarea capacității de a replica la copiii cu PCI asociată cu DM.

Analiza particularităților interacțiunii verbale cu semenii vorbește despre sporirea nivelului de independență a copiilor în planul stabilirii strategiei activității obiectual-practice, de joc și, prin urmare, a interacțiunii comunicativ-verbale în procesul realizării acesteia.

Complexul acțiunilor pedagogice a influențat manifestarea competențelor, trăsăturilor și comportamentelor dobândite prin interacțiunea adecvată în procesul activității libere nereglementate, precum și în procesul organizării jocurilor comune în colectivul de copii. Pedagogii au constatat lărgirea cercului de comunicare al copiilor cu PCI și DM, posibilitățile creării asociațiilor stabile în procesul realizării activităților de varia tipuri (obiectual-practice, de joc). Complicarea conținutului activității comunicative în rezultatul realizării activităților se exprima în actualizarea de către copii a întrebărilor cognitive, comunicarea impresiilor de la diverse activități, exprimarea aprecierilor personale referitoare la cele întâmplate.

Totodată este necesar să menționăm că pentru majoritatea copiilor cu PCI asociată cu DM, care au participat la instruirea experimentală, actualizarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicative spontane prezenta dificultăți semnificative, ceea ce mărturisește despre dificultățile de transferare a motivațiilor comunicative din categoria „cunoscute” în categoria „acționale”.

Generalizînd cele expuse mai sus, specificăm că, în perioada instruirii, dinamica pozitivă a fost înregistrată practic la toți participanții la experiment. Tendințele de bază s-au manifestat în sporirea activismului verbal și a spiritului de inițiativă, în posibilitățile sporite de realizare a rolului comunicativ de ascultător în situațiile comunicative organizate special, în condițiile comunicării spontane, în îmbogățirea intențiilor comunicative, în însușirea mijloacelor lingvistice adecvate pentru realizarea acestor intenții. Modelul propus pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM se baza pe recunoașterea necesității de abordare

complexă, în procesul asimilării de către copii a unităților lingvistice, a legităților de funcționare a lor și a sistemului de motive comunicative, a intențiilor, deprinderilor de coordonare a comportamentului verbal la nivelul de discurs.

Acțiunea special organizată prin sistemul lucrului la dezvoltarea comunicării contribuie la sporirea rolului compensator al limbajului în dezvoltarea copiilor cu PCI asociată cu DM, ușurează socializarea acestei categorii de copii.

Evaluarea dezvoltării formelor de comunicare

În procesul instruirii formative la copiii cu PCI asociată cu DM s-au înregistrat un șir de modificări ale formelor de comunicare (Tabelul 3.13).

Tabelul 3.13. Cercetarea formelor de comunicare în GE și GC

Forma comunicării	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
SP	17	0,71	17,75	0,35	-0,945	>0,05
NC	17,69	0,35	16,81	0,36	1,753	>0,05
NP	22,19	0,42	17,69	0,33	8,451	<0,001

Rezultatele demonstrate de către copiii grupului experimental, după desfășurarea activității de dezvoltare a comunicării, sunt remarcabile prin faptul că la copii a început să prevaleze semnificativ forma personală de comunicare:

- la 6,25% din copii preva la forma practică de comunicare,
- la 12,5% - cea cognitivă,
- la 81,25% - cea personală.

Semnificația medie a formelor indicate confirmă prevalarea remarcabilă a formei personale de comunicare.

În Figura 3.6 sunt prezentate valorile medii ale diverselor forme de comunicare la copiii din GE și GC.

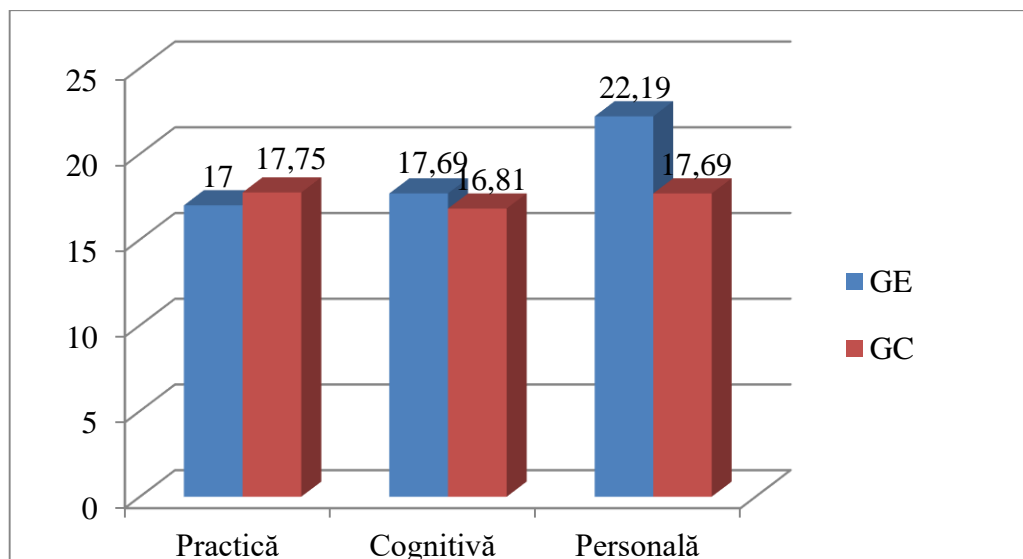


Fig. 3.6. Valorile medii ale indicatorului formelor de comunicare în GE și GC

Figura 3.7 prezintă diferența rezultatelor cercetării formelor dominante de comunicare la testarea inițială și cea finală.

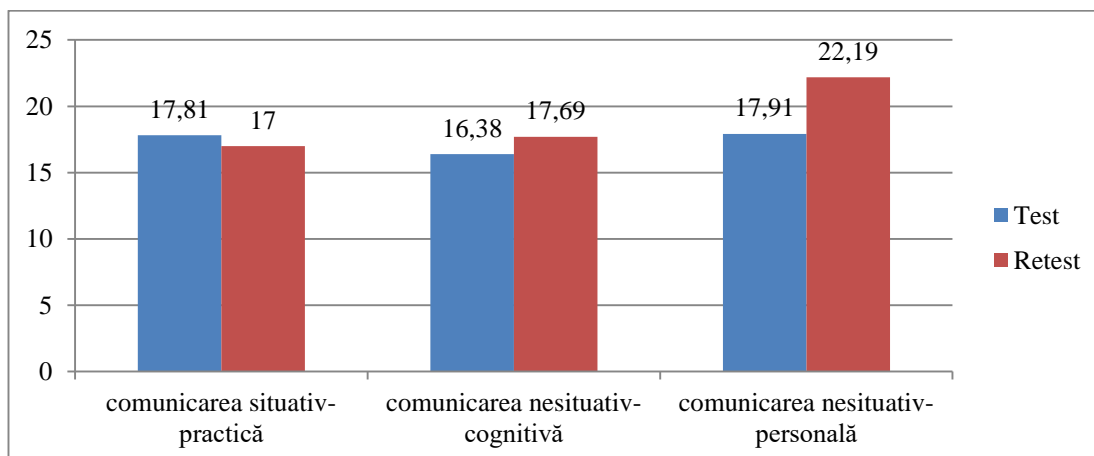


Fig. 3.7. Rezultatele cercetării formei dominante de comunicare

Să examinăm rezultatele comparative ale grupului experimental. Este evident că deosebiri veridice se înregistrează îndeosebi la forma personală de comunicare: $t=8,481$; $p<0,001$.

Se constată:

- creșterea numărului de situații ce presupun comunicare nesituativ-personală:

media test – 17,91;

retest – 22,19;

- sporirea numărului de situații de alegere de către copil a formelor de comunicare nesituativ-cognitivă:

media test – 16,38;

retest – 17,69.

Prin urmare, după desfășurarea activităților de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM:

- a sporit necesitatea de atenție binevoitoare și colaborare;
- se observă dezvoltarea gândirii intuitiv-plastice și a imaginației;
- a sporit volumul operațiilor verbale;
- copiii se străduie să comunice pe fundalul activității independente.

Evaluarea dezvoltării relațiilor interpersonale

Vom începe analiza datelor cu prezentarea indicatorilor medii ai relațiilor interpersonale la copiii din GE și GC (Tabelul 3.14).

Tabelul 3.14. Cercetarea relațiilor interpersonale la copiii din GE și GC

Nr. factor	GE (N=16)		GC (N=16)		t	p
	Media	μ	Media	μ		
1	29,38	4,52	51,88	4,39	-3,569	<0,01
2	32,5	3,23	43,13	5,53	-1,660	>0,05
3	60,0	3,87	45,0	2,74	3,162	<0,01
4	68,13	3,32	46,25	3,01	4,882	<0,001
5	30,63	2,95	18,75	2,87	2,884	<0,01
6	31,88	2,77	43,75	4,17	-2,371	<0,05
7	8,75	2,72	39,38	5,80	-4,776	<0,001
8	18,66	2,62	41,88	4,76	-4,370	<0,001

Semnificația factorilor:

- 1 – atitudinea față de părinți;
- 2 – atitudinea față de pedagog;
- 3 – curiozitatea;
- 4 – tendința spre comunicarea cu semenii;
- 5 – tendința spre liderism;
- 6 – conflictualitatea, agresivitatea;
- 7 – reacția la frustrare;
- 8 – izolarea.

La indicatorul *atitudinea față de părinți* la 43,75% din copiii GE semnificațiile constituiau 20%, iar la ceilalți acestea predominau și constituiau 40% (valoarea medie – 29,38). Comportamentul tipic a constat în orientarea preponderentă și interesul spre/față de semenii. Relațiile interpersonale cu pedagogii erau exprimate în mod diferit:

- la 62,5% din copii semnificațiile constituiau 40%,

- la ceilalți copii erau mult mai reduse,
- semnificația medie a acestui indicator este 32,5.

Datele obținute vorbesc despre faptul că, după desfășurarea activităților de dezvoltare a comunicării, atașarea față de părinți a devenit mai puțin strânsă, iar atitudinile față de pedagog au obținut caracter cognitiv, pedagogul fiind acceptat ca izvor al noilor informații.

Dezvoltarea copiilor este certificată și de alți indicatori analizați. Practic, la toți copiii prevalează curiozitatea. Indicatorii curiozității demonstrează că:

- la 68,75% din copii semnificațiile sunt de 60%,
- la 3 copii – 70% ,
- la alți 2 copii – 80%,
- valoarea medie constituie 60,0.

Predomină caracteristica *tendința spre comunicarea cu semenii*, la 68,75% din copii semnificațiile constituind 70%, iar semnificația medie fiind de 68,13. A apărut interesul față de comunicarea reciprocă între copii, dorința de a acționa împreună, de a imita acțiunea adultului. Necesitatea de comunicare este exprimată mai intens.

În schimb, ne semnificativ a crescut *tendința spre liderism*, doar la 25% semnificația constituind 60%, iar valoarea medie fiind de 30,63.

Se observă o scădere a indicatorilor la scalele:

- *conflictualitatea, agresivitatea*, la 12,5% – 50%, valoarea medie – 31,88;
- *reacția la frustrare*, la 25% – 20%, la majoritatea copiilor indicatorul este egal cu 0, valoarea medie – 8,75;
- *izolarea*, la 43,75% – 20%, valoarea medie – 18,66.

Cercetarea relațiilor interpersonale la copiii din grupul de control a demonstrat modificări la scalele: *izolarea, curiozitatea, conflictualitatea*.

În Figura 3.8 sunt prezentate semnificațiile medii ale indicatorilor relațiilor interpersonale la copiii din ambele grupuri.

Semnificații: cifrele pe axa absciselor:

- 1 – atitudinea față de părinți;
- 2 – atitudinea față de pedagog;
- 3 – curiozitatea;
- 4 – comunicabilitatea în grupul de copii;
- 5 – liderismul;
- 6 – conflictualitatea, agresivitatea;
- 7 – reacția la frustrare;
- 8 – izolarea/separarea.

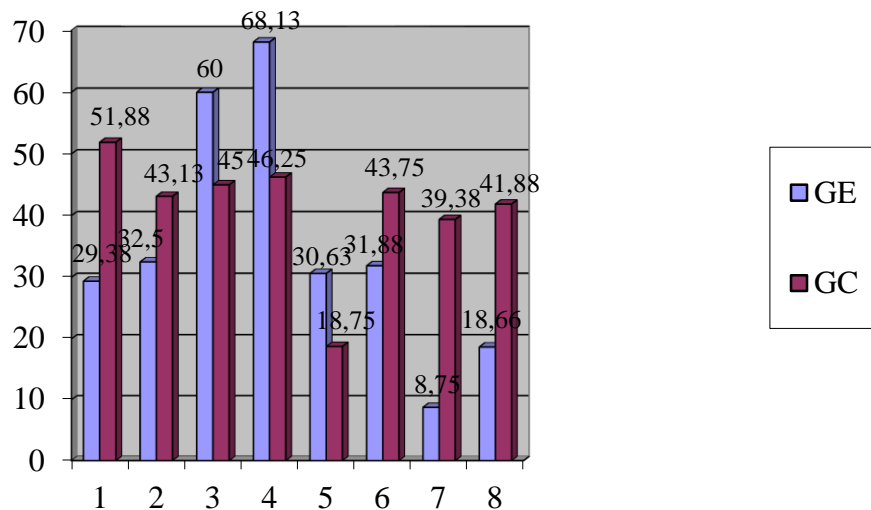


Fig. 3.8. Indicatorii relațiilor interpersonale la copiii din GE și GC

Descriind rezultatele obținute după aplicarea modelului de dezvoltare a comunicării la copii, vom menționa, în primul rând, următoarele tendințe.

În comportamentul interpersonal al copiilor cu PCI asociată cu DM au început să prevaleze calități, precum curiozitatea și comunicabilitatea, s-a manifestat tendința spre liderism, iar conflictualitatea și agresivitatea au scăzut simțitor; reacțiile de frustrare au înregistrat valori ne semnificative, iar includerea în activitate și comunicare, din contra – destul de înalte; indicele orientării spre părinți a scăzut.

Vom examina în continuare rezultatele comparate ale cercetării relațiilor interpersonale, în cadrul desfășurării experimentului de constatare și a celui de control, după exemplul unei fete de 7 ani, cu diplegie spastică asociată cu retard mintal mediu.

1. *Atitudinea față de părinți* în cadrul experimentului de constatare constituia 80%, iar la experimentul de control a scăzut considerabil, constituind 40%.

2. *Atitudinea față de pedagog*: la experimentul de constatare – 20%, pe când în cadrul experimentului de control – 40%.

3. Nivelul de *curiozitate* constituia în cadrul experimentului de constatare 50%, iar la experimentul de control – 60%.

4. A sporit destul de considerabil nivelul *comunicabilității*: la experimentul de constatare – doar 10%, iar la experimentul de control – 40%.

5. Tendința spre *liderism* a crescut de două ori, în cadrul experimentului de constatare fiind 20%, pe când la experimentul de control – 40%.

6. Nivelul de *conflictualitate și agresivitate* a scăzut de la 50% în cadrul experimentului de constatare la 20% în cadrul experimentului de control.

7. *Reacția la frustrare* în cadrul experimentului de constatare are valori foarte înalte – 80%, după desfășurarea activităților de dezvoltare a comunicării scăzând considerabil pînă la 20%.

8. Și nivelul de *izolare* a scăzut mult, constituind la experimentul de constatare 70%, pe cînd la experimentul de control – 30%.

Pe lîngă cele menționate, fetița manifesta inițial un grad înalt de impulsivitate, atenție dispersată, nu memora sarcinile propuse spre realizare, trecea rapid de la o sarcină la alta, era incapabilă de un autocontrol al comportamentului, supunîndu-se totalmente impulsurilor interne, iar uneori manifestînd reacții emoționale inadecvate.

După aplicarea experimentală a Modelului DCC-PCI/DM această fată manifesta un nivel mediu al impulsivității, își putea menține atenția asupra însărcinării, deși pe o durată scurtă, uita unele însărcinări, mult mai rar manifesta careva reacții emoționale inadecvate.

Conform exemplului analizat observăm o ameliorare a ritmului de dezvoltare a relațiilor interpersonale, a activismului copiilor cu PCI asociată cu DM în procesul de comunicare cu adulții și semenii, aceștea manifestînd mai mult interes, precum și motivație pentru procesul de comunicare.

Totodată, la copiii din GC indicii comunicabilității și curiozității, tendinței spre liderism practic nu s-au modificat, iar manifestările sporite ale conflictualității și agresivității s-au păstrat.

Să efectuăm analiza comparată a rezultatelor înregistrate de către GE pînă la și după aplicarea modelului de dezvoltare a comunicării (Figura 3.9).

Semnificații ale cifrelor pe axa absciselor:

- 1 – atitudinea față de părinți;
- 2 – atitudinea față de pedagog;
- 3 – curiozitatea;
- 4 – comunicabilitatea în grupul de copii;
- 5 – liderismul;
- 6 – conflictualitatea, agresivitatea;
- 7 – reacția la frustrare;
- 8 – izolarea/separarea.

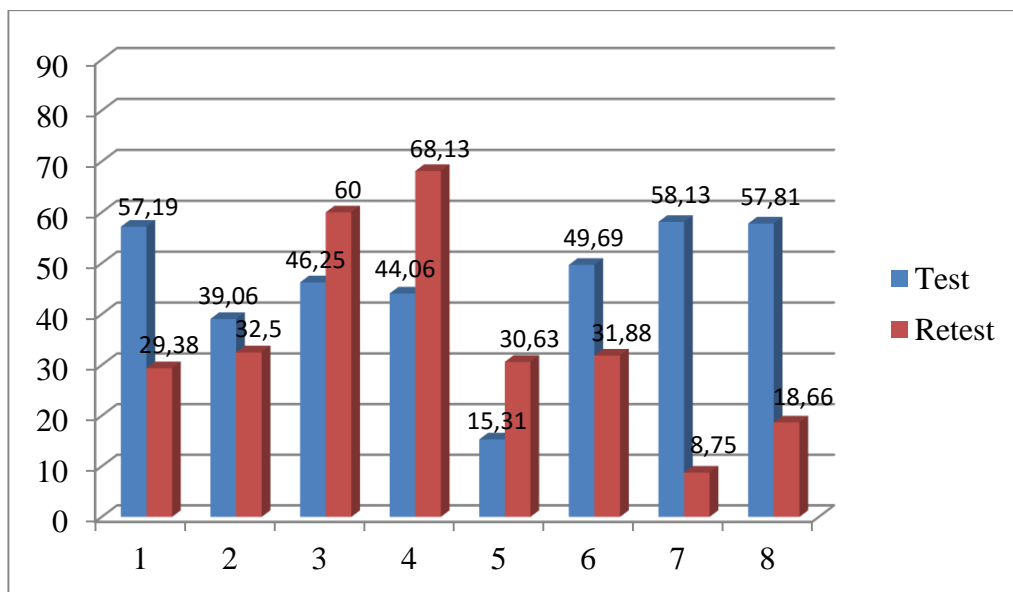


Fig. 3.9. Compararea rezultatelor pînă la și după activitatea dezvoltativă

Să examinăm modificările survenite în comunicarea interpersonală în grupul experimental după desfășurarea activității dezvoltative. În acest scop vom compara rezultatele înregistrate de copii.

1. Constatăm modificări accentuate ale rezultatelor, produse după desfășurarea activității de recuperare-dezvoltare, conform scalei *Atitudinea față de părinți*:

media test – 57,19;

retest – 29,38, ceea ce demonstrează tendința clară de scădere, la acești copii, a dependenței de părinți.

2. În procesul desfășurării activității de dezvoltare a comunicării la copii a sporit, în mare măsură, indicatorul scalei *curiozitatea*:

media test – 46,25;

retest – 60,0.

3. A sporit indicatorul scalei *Comunicabilitatea în grupul de semeni*:

media test – 44,06;

retest – 68,13.

4. Evaluînd rezultatele înregistrate la scala *Liderism*, care permite aprecierea tendinței copilului către rolul de lider în grup, constatăm:

sporirea valorilor medii conform selecției de la 15,31,

conform testului inițial, pînă la 30,63, conform retestării.

5. Putem deci afirma despre scăderea conflictualității și agresivității, survenită ca urmare a activităților dezvoltative: s-a redus valoarea medie a acestui indicator pe grup:

test– 49,69,

retest – 31,88.

6. La analiza rezultatelor secțiunii a doua conform scalei *Reacția la frustrare* observăm scăderea valorilor medii conform selecției de la 58,13 pînă la 8,75. Aceste rezultate vorbesc despre scăderea generală a sensibilității la situațiile de frustrare în comunicare, adică despre alegerea de către copii, în cazul unor asemenea situații, a unei modalități mai echilibrate de comportament, decît cea inițială.

7. La scala *Izolarea* constatăm, conform rezultatelor secțiunii a doua, scăderea atît a rezultatului mediu pe grup, cît și a dispersiei răspunsurilor date de copii:

media test– 57,81,

retest – 18,66, ceea ce vorbește despre diminuarea acestei forme de comportament la copii.

Concluzii la experimentul de formare. Datele experimentului au demonstrat, că:

1. Un model educativ-didactic de dezvoltare la copii cu PCI asociată cu DM a competenței de comunicare trebuie să se constituie, pe lângă principii, obiective, conținuturi și metodologii generale, din:

a) principii educativ-didactice specifice activității de comunicare a copiilor cu PC asociată cu DM: *accesibilității, multilateralității, individualizării și diferențierii, temeiniciei și durabilității rezultatelor, dezvoltării prin activitate, conștientizării și activismului copiilor;*

b) obiective generale și de referință specifice, care să ghideze activitatea profesorului și a elevilor;

c) conținuturi educaționale adaptate capacității reale de comunicare a copiilor cu PCI asociată cu DM și capacității de dezvoltare a comunicării acstor copii;

d) o metodologie specifică, centrată pe accesibilitate și activismul copiilor, pe activitatea ludică și pe individualizarea activității.

2. Dezvoltarea comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM este determinată de:

a) elaborarea și aplicarea, în condiții educaționale concrete, a unui program educațional individualizat (PEI), bazat pe specificul și necesitățile copilului, dar și pe așteptările părinților ca parteneri ai echipei multidisciplinare; PEI-ul presupune abordarea problemei din multiple puncte de vedere: senzorio-motric, cognitiv, limbaj și comunicare, socio-emoțional, autonomie personală și socială, volitiv-reglatoriu;

b) măsura în care pedagogii iau în considerație: starea sferelor sensoră, motoră și cognitivă a copiilor; nivelul de dezvoltare a activității lor obiectual-practice; nivelul deprinderilor de

interacționare interpersonală; nivelul de formare la copii a competenței de comunicare; aspectele specifice ale competenței de comunicare a acestei categorii de copii;

c) utilizarea mijloacelor nonverbale de comunicare: sistemul gestual, pictogramele, sistemul Bliss, precum și utilizarea mijloacelor intuitive.

3. În condițiile concluziilor 1-2, indicatorii comunicabilității, emotivității, calităților organizatorice, altruismului, amabilității au crescut considerabil, atestându-se concomitent și o scădere pe măsură a nivelului conflictualității:

a) a crescut, în *comunicarea situativ-practică* cu adultul, numărul de expresii reactive, inițiative, comunicări, explicații ($p < 0,001$), fapt care certifică modificarea poziției de comunicare a copiilor, manifestată prin acceptarea rolului activ al subiectului comunicativ și dezvoltarea relațiilor de parteneriat;

b) s-au observat, în *situația comunicării nesituativ-cognitive* cu adultul, deosebiri certe la toți indicatorii ($p < 0,05$): sporirea numărului expresiilor interogative ($t = 5,312$; $p < 0,001$);

c) s-a constatat, în condițiile *comunicării nesituativ-personale* cu adultul, deosebiri semnificative în utilizarea de către copiii GE a expresiilor inițiative, apreciative, reactive, comunicărilor ($p < 0,01$), ceea ce are importanță esențială în formarea competenței sociale.

4. În toate situațiile de comunicare s-au atestat deosebiri certe în domeniul activismului comunicativ-verbal, prezentării lexicale și gramaticale ($p < 0,05$).

5. La copii a început să prevaleze semnificativ forma nesituativ-personală de comunicare ($t = 8,451$; $p < 0,001$).

6. Ca urmare a dezvoltării competenței de comunicare, se observă o ameliorare a ritmului de dezvoltare a relațiilor interpersonale, prevalând activismul comportamental al copiilor:

- ei se includ mult mai activ în procesul comunicării,
- manifestă mai mult interes și motivație pentru relaționarea cu adulții din afara familiei și cu semenii,

- s-au înregistrat semne evidente de descreștere a indicatorilor reacției la frustrare și izolării ($p < 0,001$), într-o măsură mai mică – la cei ai conflictualității și agresivității copiilor ($p < 0,05$); au devenit mai pronunțate și mai frecvente tendința spre liderism și calitățile de lider ($t = 2,884$; $p < 0,01$), curiozitatea ($t = 3,162$; $p < 0,01$) și comunicabilitatea copiilor în grup ($t = 4,882$; $p < 0,001$).

7. Prin aplicarea MDCC-PCI/DM au fost elucidate posibilitățile de dezvoltare a comunicării acestor copii.

Explicațiile decalajului descoperit justifică ipoteza înaintată de noi.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Experimentul de formare, desfășurat conform *Modelului de dezvoltare a comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM*, a confirmat ipoteza cercetării - elaborarea și implementarea unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM va asigura depășirea dificultăților de comunicare, determinînd îmbunătățirea performanțelor școlare și contribuind la socializarea acestor copii, a oferit rezultate semnificative teoretic și practic cu privire la activitatea de comunicare a copiilor cu PCI asociată cu DM.

2. Aplicarea experimentală a Modelului DCC-PCI/DM a validat Modelul - principiile, obiectivele, conținuturile și metodologiile generale și specifice, precum și capacitatea acestuia, fiind aplicat cu pricepere în condiții concrete, de a asigura o dezvoltare semnificativă comunicării copiilor cu acest tip de dizabilități.

3. Experimentul desfășurat conform Modelului DCC-PCI/DM a demonstrat că dezvoltarea comunicării la copiii cu acest tip de dizabilități este posibilă în condițiile în care:

a) activitatea copiilor și a pedagogului este ghidată de un program educațional individualizat (PEI), elaborat în conformitate cu specificul (senzorio-motric, cognitiv, de limbaj și comunicare, socio-emoțional) și necesitățile copilului pentru autonomie personală și socială, reglate volitiv, și așteptările părinților;

b) pedagogii iau în considerație: starea sferelor sensoră, motoră și cognitivă a copiilor; nivelul de dezvoltare a activității lor obiectual-practice; nivelul deprinderilor de interacționare interpersonală; nivelul de formare la copii a competenței de comunicare; aspectele specifice ale competenței de comunicare a acestei categorii de copii; utilizează mijloace nonverbale de comunicare (mimica, sistemul gestual, pictogramele) și intuitive.

4. În condițiile concluziilor 1-3, indicatorii comunicabilității, emotivității, calităților organizatorice, altruismului, amabilității cresc considerabil, atestându-se concomitent și o scădere pe măsură a nivelului conflictualității: în toate situațiile comunicaționale s-au atestat deosebiri certe în domeniul activismului comunicativ-verbal, prezentării lexicale și gramaticale ($p < 0,05$); la copii începe să prevaleze semnificativ forma nesituativ-personală de comunicare ($t=8,451$; $p < 0,001$); devin mai pronunțate și mai frecvente tendințele spre liderism și calitățile de lider, curiozitatea și comunicabilitatea în grup, observându-se concomitent o ameliorare a ritmului de dezvoltare a relațiilor interpersonale, prevalarea activismului comportamental al copiilor și înregistrându-se semne evidente de descreștere a reacției la frustrare și izolare, la conflictualitate și agresivitate.

5. Rezultatele experimentului au condus la elucidarea posibilităților de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea efectuată, prin rezultatele teoretice și experimentale, a contribuit la soluționarea *problemei științifice* – argumentarea teoretico-aplicativă a eficientizării procesului de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM în baza aplicării Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării.

1. Studiul teoretic al problemei a relevat vechimea ei în spațiul cultural european, inclusiv în URSS/Rusia, România și Republica Moldova, prin sistematizarea rezultatelor cercetărilor în domeniu, fiind sintetizat un tablou clinic-psihofiziologic-pedagogic semnificativ dezvoltării comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM, care include:

- perioada de afectare a sistemelor cerebrale (perioada precoce);
- cauzalitatea nedevelopării totale și asocierea deficienței mintale - afectarea sistemelor cerebrale în perioada precoce;
- relația între deficiența psihofiziologică a acestor copii și retardul în dezvoltarea psihofiziologică generală, în dereglările de comunicare și experiențele slabe și defectuoase de comunicare;
- cauza principală a nedevelopării fonetico-fonemate a limbajului la copiii cu PCI asociată cu DM: caracterul avansat al dereglărilor structurii lexico-gramaticale;
- cauza principală care îi dezavantajează în plan educațional și social pe copiii cu paralizii centrale infantile asociate cu deficiența mintală: dereglările de comunicare.

2. Caracteristica complexă a tabloului clinic-psihofiziologic-pedagogic a conturat limitele obiectului de cercetare și scopul acesteia:

- caracterul definitoriu al comunicării pentru ființa umană, în general, și pentru copiii cu PCI asociată cu DM, în special;
- conformarea metodologiei cercetării acestor copii la obiectul de cercetare (caracteristicilor psihofiziologice/ale comunicării acestor educați).

3. Studiul praxiologic a confirmat caracteristicile teoretice ale copiilor cu PCI asociată cu DM la toți indicii, a descoperit particularități individuale ale comunicării verbale a acestora, inclusiv:

- a confirmat imaturitatea gândirii și comunicării în aspectele lexical, gramatical și stilistic: interesul scăzut pentru comunicare, reacția haotică, selectivă, instabilitatea interesului, concentrarea pe propriul comportament, agresivitatea, insuficiența conștientizării actului de comunicare, capacitatea de percepție socială și de reprezentări sociale etc., precum și epuizarea rapidă a acestei disabilități;

- a depistat deosebiri statistic veridice în semnificațiile indicatorilor comunicabilității, capacităților organizatorice, emotivității, amabilității, conflictualității, precum: preferința acestei categorii de copii de a comunica cu un adult (semnificativ în viața lor) și indiferența față de semenii și reticența pentru activități preferate de copiii sănătoși; creșterea rolului comunicării nonverbale cu adulții; dificultățile copiilor în realizarea rolului comunicativ de ascultător și predominarea comunicării situativ-practice.

4. Rezultatele obținute la etapa de constatare a cercetării, alături de reperele teoretice, au servit drept bază pentru elaborarea unui *Model pedagogic de dezvoltare a comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM*, care a întrunit, alături de cele genurile, principii (*accesibilității, multilateralității, individualizării și diferențierii, temeiniciei și durabilității rezultatelor, dezvoltării prin activitate, conștientizării și activismului copiilor*), obiective (dezvoltarea comunicării prin dezvoltarea generală și specifică a copiilor), conținuturi (valori accesibile și adecvate vârstei și caracteristicilor psihofiziologice) și metodologii (individualizarea, activitatea în grup, activitatea ludică etc.) specifice dezvoltării comunicării la această categorie de copii.

5. Experimentul de formare, desfășurat conform *Modelului DCC-PCI/DM*, a confirmat ipoteza cercetării - depășirea dificultăților de comunicare a copiilor cu PCI asociată cu DM, îmbunătățirea performanțelor școlare și socializarea acestor copii prin aplicarea unui model pedagogic special construit; a oferit rezultate semnificative teoretic și practic cu privire la activitatea de comunicare a acestor copii. În special și în particular, experimentul:

- a validat principiile, obiectivele, conținuturile și metodologia proiectată de *Modelul DCC-PCI/DM*;

- a demonstrat că dezvoltarea comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM este posibilă în condițiile în care activitatea copiilor și a pedagogului este ghidată de un program educațional individualizat (PEI), iar pedagogii iau în considerație starea psihofiziologică a copiilor, nivelul de dezvoltare a activității lor obiectual-practice, nivelul deprinderilor de interacționare interpersonală, nivelul de formare a competenței de comunicare, aspectele specifice ale competenței de comunicare și utilizează mijloace nonverbale și intuitive de comunicare;

- a confirmat că indicatorii comunicabilității, emotivității, calităților organizatorice, altruismului, amabilității cresc considerabil, atestându-se concomitent și o scădere pe măsură a nivelului conflictualității;

- a condus la elucidarea posibilităților de dezvoltare a comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

6. S-a stabilit că legătura corelațională strânsă dintre indicatorii activismului comunicativ-verbal, prezentarea lexicală și gramaticală a limbajului cu diverse tipuri de expresii certifică importanța respectivelor situații de comunicare pentru dezvoltarea competenței de comunicare.

7. Implementarea Modelului DCC-PCI/DM a provocat o dinamică pozitivă în dezvoltarea comunicării acestor copii în aspectele comunicării verbale și nonverbale, în relațiile interpersonale, sporirea activismului și nivelului de independență a copiilor.

Recomandări pentru implementare:

1. Cercetătorilor în domeniul psihopedagogiei speciale, cadrelor didactice din școlile speciale și centrele de reabilitare pentru copiii cu deficiențe – aplicarea constructivă a metodelor de diagnosticare și a *Modelului DCC-PCI/DM*.

2. Cadrelor didactice din domeniul pedagogiei speciale:

- specificarea expresă în programele educaționale individualizate a obiectivelor, conținuturilor și metodologiei de dezvoltare a comunicării;
- însușirea metodologiei specifice dezvoltării comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM: jocul, mijloacele intuitive, mijloacele nonverbale de comunicare etc.

3. Părinților copiilor cu PCI asociată cu DM: studiul și aplicarea metodologiei elaborate și aplicate în cercetarea noastră; colaborarea strânsă cu pedagogii în soluționarea tuturor problemelor de educație lingvistică a copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Abric J. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. Bălănescu M. Dinamica dezvoltării comunicării verbale la copiii de vîrstă școlară mică cu tulburări de limbaj, normali și cu handicap de intelect. Autoref. teză dr. psihol. București, 2011. 40 p.
3. Belibova S. Cercetarea formelor de comunicare la copiii cu paralizie cerebrală infantilă. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. XI. Chișinău, 2012, p. 148-155
4. Belibova S. Comunicarea augmentativă – oportunitate de integrare socială a copiilor cu CES. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. IX. Chișinău, 2010, p. 450-459
5. Belibova S. Dezvoltarea comunicării copiilor cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală în cadrul relațiilor interpersonale. În: Revista științifico-practică Psihologie, 2014, nr.3-4, p.
6. Belibova S. Diagnosticarea dezvoltării abilităților de comunicare la copiii cu deficiențe fizice severe. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. XI, p. II. Chișinău, 2012, p. 163-168
7. Belibova S. Factorul comunicării și dezvoltarea copilului cu deficiențe psihice. În: Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice: Materialele conferinței internaționale științifico-practice. Chișinău, 2012, p.31-37
8. Belibova S. Probleme teoretice și practice în comunicarea copiilor cu deficiențe multiple. În: Teorii și experiențe în educația incluzivă. Culegere de articole. Chișinău: Pontos, 2013, p. 47-52
9. Belibova S. Studiu experimental al comunicării la copiii cu PCI asociată cu deficiență mintală. În: Revista științifico-metodică Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2014, nr. 37, p.
10. Bodorin C. Surdopsihologia. Chișinău: Ed. Valinex, 2006. 156 p.
11. Bodrug O. Modele psihopedagogice de dezvoltare a limbajului la copiii cu R.D.P. (structura lexico-gramaticală). Autoref. tezei de dr. în psihologie. Chișinău, 2001. 23 p.
12. Bolboceanu A. Comunicare cu adultul și dezvoltare cognitivă: aspecte etative. Chișinău: IȘE, 2003. 118 p.
13. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.136 p.

14. Bolboceanu A., Cumatrenco T. Influența comunicării asupra dezvoltării intelectuale la vârsta micii școlarități. În: *Elevul contemporan: schițe de portret psihologic*. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1999, p. 4-12
15. Bucun N., Nosafii A. Acțiuni psihopedagogice de influență în pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2011, p. 75-81
16. Bucun N., Nosafii A. Curriculumul recuperatoriu pentru pregătirea către școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, p. II. Chișinău: IȘE, 2009, p. 249-255
17. Callo T. *Educația comunicării verbale*. București: Litera, 2003. 148 p.
18. Chelcea S. (coord.) *Comunicarea nonverbală în spațiul public*. București: Tritonic, 2004. 184 p.
19. Coman S. *Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*. Iași: Ed. Spiru Haret, 2001. 36 p.
20. Crețu V. *Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii moderne și metode de cercetare*. București: Printech, 2006. 232 p.
21. Crețu V. Modul curricular pentru educația specială a copiilor cu handicap mintal sever. În: *Societate și handicap*, 2001, nr.1-2, p. 22.
22. Cucoș C. *Psihopedagogie*. Iași: Polirom, 2008. 736 p.
23. Danii A., Racu A. *Educația terapeutică complexă și integrată*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006. 208 p.
24. Danii A., Popovici D.V., Racu A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 232 p.
25. Danii N. Aspecte ale modernizării metodologiei formării comunicării verbale la elevii cu deficiențe de auz. Ghid metodic. Chișinău: Ed. „Bostan Vera”, 2006. 150 p.
26. Danii N. Rolul familiei în formarea deprinderilor de comunicare la copiii cu probleme în dezvoltare. În: *Vocea părinților*, 2004, nr.8
27. Danii N., Belibova S. În sprijinul voluntarilor și părinților: importanța jocului în formarea deprinderilor de comunicare la copiii cu probleme în dezvoltare. În: *Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății*. Vol. II. Chișinău, 2010, p. 158-162
28. Doise W. *Interacțiuni sociale și dezvoltări cognitive*. În: *Psihologie socială. Aspecte contemporane/coord. A. Neculau*. Iași: Polirom, 1996, p. 123-136

29. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educaționale speciale. Iași: Polirom, 2006. 200 p.
30. Golu P. Pregătirea psihologică a copilului pentru școală. Iași: Polirom, 2009. 216 p.
31. Golu P. Psihologie socială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 378 p.
32. Iacob L. Cercetarea comunicării astăzi. În: Psihologie socială. Aspecte contemporane/coord. A. Neculau. Iași: Polirom, 1996, p. 179-195
33. Lungu O. Ghid introductiv pentru SPSS 10.0. Seria Psihologie experimentală aplicată, 1989. 235 p.
34. Mititiuc I. Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj. Iași: Ed. Ankarom, 1996. 292 p.
35. Moțet D. Psihopedagogia recuperării handicapurilor neuromotorii. București: Ed. Fundației Humanitas, 2001. 208 p.
36. Mușu I. (coord.) Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale. București: Ed. MarLink, 2000. 149 p.
37. Nosatfi A. Modele psihopedagogice de intervenție în procesul pregătirii pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. Autoref. tezei de dr. în psihologie. Chișinău, 2010. 27 p.
38. Olărescu V. Prevenția și terapia tulburărilor de limbaj la copilul cu paralizie cerebrală infantilă. În: Psihologie. pedagogie specială. Asistență socială, 2008, nr. 2(11), p. 13-26
39. Olărescu V. Însușirea comunicării de către copilul cu paralizie cerebrală infantilă. În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 2002, p. 67-69
40. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Ed. II. București: Sigma, 2013. 198 p.
41. Păunescu C. Deficiența mintală și procesul învățării. București: EDP, 1976. 324 p.
42. Păunescu C., Mușu I. Psihopedagogia specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual. București: ProHumanitate, 1997. 366 p.
43. Popescu A. Terapia ocupațională și ergoterapia. București: Cerma, 1993. 142 p.
44. Popovici D.V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Pro Humanitate, 2000. 303 p.
45. Popovici D.V. Elevii cu tulburări de învățare. În: Educația integrată a copiilor cu handicap. București: UNICEF, 1998. 90 p.
46. Popovici D.V. Schiță de program educativ personalizat pentru organizarea integrării sociale a școlărilor mici instituționalizați cu deficiență mintală. În: Societate și Handicap, 2004, nr.2, p.32-36

47. Popovici D.V. Orientări teoretice și practice în educația integrată. Arad: Ed. Aurel Vlaicu, 2007. 354 p.
48. Popovici D.V. Adaptarea curriculară și Planul de Intervenție Individualizat pentru copiii cu CES. În: Verza E., Păun E. Educația integrată a copiilor cu handicap. București: As. RENINCO, UNICEF, 1998.
49. Popovici D.V., Racu S. Recuperarea copiilor cu polihandicap. Chișinău: ÎSFE-P *Tipografia Centrală*, 2012. 244 p.
50. Popovici D.V. (coord.) Recuperare și educație în handicap. Constanța: Ovidius University Press, 2007.
51. Popovici D.V. (coord.), Racu A., Racu S., Danii A. Psihopedagogia integrării. Chișinău: ISFE-P. *Tipografia Centrală*, 2010. 184 p.
52. Popovici D.V. (coord.), Racu A., Danii A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău: Ed. Univers Pedagogic, 2007. 232 p.
53. Radu Gh. Psihopedagogia școlarii cu handicap mintal. București: Pro Humanitate, 2000. 342 p.
54. Radu Gh. Psihopedagogia dezvoltării școlarii cu handicap. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1999.
55. Radu Gh., Verza E. (coord.) Terapia limbajului în învățământul ajutat. Raportul limbaj-comunicare-învățare la deficienții mintal. În: Verza E. (coord.) Probleme de defectologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988, 281 p.
56. Radu I. D. Educația psihomotorie a deficienților mintal. București: ProHumanitate, 2000.
57. Racu A., Danii A. Psihopedagogia specială. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 130 p.
58. Racu A., Popovici D.V., Danii A. Educația incluzivă. Chișinău: Universul, 2009. 152 p.
59. Racu A., Popovici D.V., Danii A., Crețu V. Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple. Chișinău: Ruxanda, 2009. 376 p.
60. Racu A., Verza F.E., Danii A. Psihopedagogia corecțională. Chișinău: Inst. de Formare Continuă, 2011. 254 p.
61. Racu A., Verza Em.F., Racu S. Pedagogia specială. Chișinău: ISFE-P *Tipografia Centrală*, 2012. 316 p.
62. Racu A., Popovici D.V., Danii A. Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale. Chișinău: ISFE-P *Tipografia Centrală*, 2010. 150 p.
63. Racu I. Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare. Teză de dr. hab. în psihologie. Chișinău, 1998. 313 p.

64. Racu J. Psihogeneza limbajului în medii de comunicare mixtă. Autoref. tezei de dr. hab. în psihologie. Chișinău, 2008. 37 p.
65. Rotaru M. Cercetarea, corecția și dezvoltarea actului lexic la copiii deficienți mintal. Date experimentale, recomandări. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2002. 65 p.
66. Rotaru M. Particularitățile limbajului copiilor cu deficiență mintală. În: Probleme actuale ale științelor socio-umane. Chișinău: UPSC „I. Creangă”, 2013, p. 18-21.
67. Roșca M. Psihologia deficienților mintal. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967. 248 p.
68. Rusnac V. Asistența copiilor de vîrstă fragedă marcați de devieri de dezvoltare. În: Psihologia sec. XX: probleme vechi, viziuni noi. Culegere de articole. Chișinău: IȘE, 2001.
69. Sillamy N. Dicționar de psihologie. Trad. de dr. Leonard Gavrilu. București: Univers Enciclopedic, 2000. 351 p.
70. Slama-Cazacu T. (red.) Cercetări asupra comunicării. București: Ed. Academiei RSR, 1973. 360 p.
71. Slama-Cazacu T. Dialogul la copii. București: Ed. Academiei Române, 1961. 168 p.
72. Stănică C., Vrășmaș E. Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997. 328 p.
73. Străchinaru I. Psihopedagogie specială. Vol. I. Iași: Ediția Trinitas, 1994. 208 p.
74. Trifan L., Rotaru M. Factorii dezvoltării comunicării la copiii cu deficiențe mintale. În: Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. Chișinău, 2010, p. 88-92
75. Verza E. Conduita verbală a școlărilor mici (normali, logopați și debili mintal). București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973. 156 p.
76. Verza E. Particularități ale structurilor verbale la debilul mintal. În: Analele Universității București, Seria Psihologie, 1971.
77. Verza E. Psihopedagogie specială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 144 p.
78. Verza E. Elemente de Psihopedagogia Handicapaților. București: Ed. Universității București, 1990 p. 239 p.
79. Verza E., Verza F. E. (coord.) Tratat de psihopedagogie specială. București: Ed. Universității din București, 2011. 1310 p.
80. Verza F.E. Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate. București: Ed. Fundației Humanitas, 2004. 369 p.
81. Verza F.E. Integrarea școlară a copiilor cu handicap asociat sever și profund. În: Educația integrată a copiilor cu handicap/Verza E. și Păun E. (coord.). Iași: Multiprint, 2007. p. 143-144

82. Vianu T. Dubla intenție a limbajului și problema stilului. În: *Arta prozatorilor români*. București: Albatros, 1977, p. 9-14
83. Voinea M. *Dicționar de sociologie*. București: Ed. Babei, 1988. 376 p.
84. Zlate M. *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom, 2000. 413 p.
85. Агавелян О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития. Автореферат диссертации кандидата психологических наук. Москва, 1989. 34 с.
86. Алексеенко Е.В. Особенности логопедической работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей. В ж: *Дефектология*, 1989, № 6, с. 42-46
87. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. Москва: Наука, 1977. 280 с.
88. Арушанова А.Г. *Речь и речевое общение детей 3-7 лет*. Москва: Мозаика-Синтез, 1999. 272 с.
89. Астапов В.М. *Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии*. Учебное пособие. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. 214 с.
90. Баряева Л.Б., Зарин А. *Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития*. Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, Изд-во «СОЮЗ», 2001. 416 с.
91. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. *Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью*. Пособие для учителя. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2004. 44 с.
92. Бгажнокова И.М. *Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития*. М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2012. 240 с.
93. Бедельбаева Х.Т. Влияние общения на избирательное отношение детей к «социальным» и «несоциальным» зрительным сигналам. В: *Новые исследования в психологии*, 1978, № 2 (21), с. 55-68
94. Белибова С.Г. *Альтернативные системы обучения детей с множественными нарушениями развития*. В: *Мат. IX Восточно- и Центральноевропейской Региональной конференции по проблемам альтернативной коммуникации*. Киев: ДІА, 2013, с. 12-17
95. Белобрыкина О.А. *Речь и общение: Популярное пособие для родителей и педагогов*. Ярославль: Академия развития, 1998. 239 с.
96. Блюмина М.Г. Распространённость, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов. В ж: *Дефектология*, 1989, № 3, с. 3-10
97. Бодалев А.А. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия, 1983. 328 с.

98. Бойков Д.И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ интернатов/дис. канд. психол. наук. СПб., 1994. 231 р.
99. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005. 288 с.
100. Болбочану А. Значение общения со взрослыми для умственного развития детей. В ж: *Дошкольное воспитание*, 1982, № 11, с. 36 -39
101. Ветрова В.В. Особенности речи дошкольников в ситуации вербального управления деятельностью. В кн: Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания дошкольников/В.В. Ветрова. Москва, 1981. 173 р.
102. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. Москва: Просвещение, 1987. 159 с.
103. Воронкова В.В. (ред.) Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
104. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1996. 414 с.
105. Выготский Л.С. Общие закономерности аномального развития. В: Психология аномального развития ребёнка. Хрестоматия. Т. 1. Москва, 2002, с. 10-23
106. Выготский Л.С. Основы общей дефектологии. Дефект и компенсация. Собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 5. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
107. Вяранен В.А. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы. Автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1971. 16 с.
108. Гаврилушкина О.П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников. В ж: *Ребёнок в детском саду*, 2003, № 1, с. 19-25
109. Галигузова Л.Н. Влияние потребности в общении на избирательность восприятия у детей раннего возраста. В: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии/под ред. В.В. Давыдова и М.И. Лисиной. Москва, 1978, с. 110-115
110. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. В кн.: Введение в психологию. Москва: Книжный дом «Университет», 1999, с. 162-216
111. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. Москва – Ленинград: Учпедгиз, 1947. 136 с.
112. Гордиенко Е.А. Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе. В ж: *Дефектология*, 1981, № 5, с. 14-21.
113. Даргевичене Л.И. Особенности личностных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы. Автореф. дис. канд. пед. наук. М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. 16 с.

114. Дульнев Г.М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения. В кн.: Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. Москва: Педагогика, 1971, с. 3-10
115. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. Под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. Москва: Просвещение, 1981. 33 с.
116. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы в специализированном учреждении для детей с нарушением интеллекта. Методическое пособие. Москва: Институт коррекционной педагогики РАО, 2000. 95 с.
117. Елагина М.Г. Значение ситуативно-делового общения со взрослыми для становления активной речи у детей. В кн: Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми/под ред. М.И. Лисиной. Москва: Педагогика, 1985. 208 с.
118. Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребёнка раннего возраста. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 143 с.
119. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. Москва: Академия, 2008. 240 с.
120. Забрамная С.Д. Некоторые особенности внимания детей с глубокими нарушениями интеллекта и пути его коррекции. В: Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. Москва: МГПИ, 1983. 109 с.
121. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
122. Закрепина А. В. Особенности социального развития детей с умеренной формой умственной отсталости, воспитывающихся в семье. В ж: *Дефектология*, 2002, № 5, с. 17-29
123. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребёнка. Москва: Педагогика, 1986, с.107-125
124. Запорожец А.В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. Москва: Педагогика, 1974. 288 р.
125. Защиринская О.В. Коммуникативная дезадаптация учащихся с нарушением интеллекта. В: Историческая психология и ментальность. Конфликт. Риск. Дезадаптация. Сборник статей. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002, с. 168-201
126. Защиринская О.В. Проблема формирования предпосылок коммуникативной компетентности в специальной психологии. В: Психологические проблемы самореализации личности. Сб. ст.. Вып. 7. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003, с. 212-225

127. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников. Москва: КАРО, 2005. 240 с.
128. Ипполитова М.В., Мастюкова Е.М. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников, страдающих церебральным параличом. В ж.: Дефектология, 1972, №5, с. 29-41
129. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
130. Катюхин В.Н., Дементьева Н.Ф. Дома-интернаты. СПб.: Айсинг, 2010. 262 с.
131. Кларк Г., Кларк Е. Как маленькие дети употребляют свои высказывания. В кн: Психолингвистика / Сост. А.М. Шахнарович. Москва: «Прогресс», 1984, с. 353-366
132. Ковалёв В.В. Психиатрия детского возраста. Москва: Медицина, 1995. 558 с.
133. Кольцова В.А. Усвоение понятий в условиях непосредственного общения. В кн: Проблемы общения в психологии. Москва: Наука, 1981, с. 60-78
134. Кольцова В.А., Мартин Л. Личностные детерминанты общения в условиях совместной познавательной деятельности. В: Психологические исследования общения/под ред. Б.Ф. Ломова, В.Н. Носуленко. Москва: Наука, 1985. с. 207-219
135. Комарова С.В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями. В ж: *Логопед*, 2004, № 2, с. 76-84
136. Коррекция и компенсация нарушений вербального общения у детей с церебральным параличом. Мат. н.-пр. конф. СПб.: ООО «А-принт», 2007. 64 с.
137. Кравцова Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва: Педагогика, 1991. 152 р.
138. Кравцова Е. Ребёнок внутри общения. В ж: *Дошкольное образование*, 2005, №3, с. 2-6
139. Кристен У. Поддерживающая коммуникация В кн: Обучение и развитие детей и подростков с глубокими умственными и множественными нарушениями. Псков: ПОИПКРО, 1999, с. 79-93
140. Кузнецова Л.В. (ред.) Основы специальной психологии. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.
141. Лапошина Е. Психологические барьеры общения у детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, nr. 19, 2010, p. 42-54
142. Левченко И.Ю., Ипполитова М.В., Хайрулина И.А. Дифференциация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата с учётом особенностей и возможностей

- овладения ими учебным материалом. В кн: Детский церебральный паралич/сост. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. СПб.: Дидактика-плюс, 2003, р. 362-386
143. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва: Смысл, 1999. 365 с.
144. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 2005. 214 с.
145. Лидак Л.В. Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры. Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 1982. 22 с.
146. Липакова В.Н. Проблема комплексности в коррекции нарушений речи у детей с тяжёлой умственной отсталостью. В: Медико-психолого-педагогическая реабилитация лиц с комплексными нарушениями. Сб. мат. н.-пр. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001, с. 35-38
147. Липакова В.Н. Формирование речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью в степени имбецильности. В: Речевая деятельность в норме и патологии. Мат. межотраслевой н.-пр. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999, с. 35-40
148. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 143 с.
149. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 383 с.
150. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. В кн: Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. Москва: НИИ ОПП АПН СССР, 1980, с. 36-46
151. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками. В сб.: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. Москва, 1980, с. 55-78.
152. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. Кишинёв: Штиинца, 1987. 135 с.
153. Лисина М.И., Ружская А.Г., Авдеева Н.Н. и др. Развитие общения школьников со сверстниками. Москва: Педагогика, 1989. 215 с.
154. Лисина М.И., Смирнова Р.А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками. В кн: Генетические проблемы социальной психологии/под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной. Минск, 1985, с. 72-87.
155. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии. В кн: Методические проблемы в социальной психологии/отв. ред. Е.В. Шорохова. Москва: Наука, 1975, с. 124-135
156. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Москва: Педагогика, 1989. 100 с.

157. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). Москва: Педагогика, 1978. 224 с.
158. Лурия А.Р. Язык и сознание. Москва: Изд-во Московского университета, 1998. 335 с.
159. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. Практическое пособие. Москва, 2000. 124 с.
160. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.
161. Мамайчук И.И. Динамика некоторых видов познавательной деятельности у дошкольников с церебральным параличом. В ж: *Дефектология*, 1976, № 3, с. 29-37.
162. Мастюкова Е.М. Детские церебральные параличи. Киев: Здоров'я, 1988, с. 99-112
163. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. Москва: Просвещение, 1985. 203 с.
164. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учебно-методическое пособие/под ред. С.Е. Гайдукевич. Минск: БГПУ, 2009. 276 с.
165. Мещерякова С.Ю., Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста. Москва: Владос, 2007. 301 с.
166. Мясищев В.Н. Психология отношений/Под ред. А.А. Бодалева. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
167. Недоленко С.В. Педагогические условия развития игровой деятельности учащихся с умеренной умственной отсталостью. Дис. канд. пед. наук. СПб., 2000. 198 с.
168. Основы коммуникации: Программа развития личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками/Под ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Образование, 1995. 195 с.
169. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. Уч. пос. для студ. высших пед. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 160 с.
170. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. СПб.: СОЮЗ, 1997. 256 с.
171. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении. В кн: Возрастные особенности психического развития детей. М.: НИИ общей и педагогической психологии, 1982, с. 94-111
172. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 3: Навыки общения. Москва: Ассоциация Даун Синдром, 2001. 112 с.
173. Пронников В.А., Ладанов И.Д. Язык мимики и жестов. Москва: Сполохи, 1998. 212 с.

174. Раку Ж. Психогенезис речи в смешанных коммуникативных средах. В кн: Теоретико-экспериментальное исследование. Кишинёв: Типография КПУ им. Крянгэ, 2007. 238 с.
175. Раку Ж. Влияние общения со взрослым на развитие познавательной мотивации на начальном этапе обучения: Дис. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук/Ин-т пед. и психол. наук. Кишинёв, 1996. 209 с.
176. Роговин М.С., Польшваная М.Ю. Межличностные отношения в коллективах психически больных и психически здоровых детей. В кн: Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Т. 85, вып. 5, 1985, с. 751-755
177. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. Москва: Педагогика, 1989. 216 с.
178. Рузская А.Г. Поведение детей раннего и дошкольного возраста в условиях речевых и неречевых воздействий взрослого. В кн: Мат. III всесоюзного съезда об-ва психологов СССР. Т.2. Москва, 1990.
179. Семёнова К.А. Детские церебральные параличи. Москва: Медицина, 1968. 258 с.
180. Силвестру А.И. Основные факторы развития образа самого себя у дошкольников. В кн: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М.: Ин-т Общей и Педагогической Психологии АПН СССР, 1980, с. 119-139
181. Симонова Н.В. Динамика игровой деятельности у дошкольников с церебральным параличом. В ж: *Дефектология*, 1990, № 5, с. 71-78.
182. Смирнова Е.О. Взаимосвязь между развитием ролевой игры и общением со сверстниками у школьников. В кн: Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Ленинград, 1973, с. 148-149
183. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Уч. пос. Москва: Академия, 2000. 151 с.
184. Смирнова Е.О. Особенности общения с взрослыми на эффективность обучения дошкольников. В ж: *Вопросы психологии*, 1980, № 5, с. 105-112
185. Стернин И.О. О понятии коммуникативного поведения. В кн: *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. Halle, 1989, с.279-282
186. Терещук Р. Развитие популярности среди товарищей. В ж: *Дошкольное воспитание*, 1983, № 9, с. 45-47
187. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития. Пер. с англ./ Под ред. Д.В. Колесова. Москва: Педагогика, 1988. 240 с.
188. Устинова Э.В. Имбецильность лёгкой степени у детей школьного возраста. В ж: *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*, 1989. Т. 89, вып. 3, с. 28-32

189. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности. Рязань: Узорочье, 2002. 362 с.
190. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития. В кн: Специальная педагогика/Под ред. Н.М. Назаровой. Москва, 2001, с.332-345.
191. Шаталова Е.Ю., Дементьева Н.Ф. Характеристика общения умственно отсталых лиц, находящихся в психоневрологических домах-интернатах. В ж: *Дефектология*, 1987, № 3, с. 26-30
192. Шилова Е.А. Развитие речи у учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства. Автореф. дис. канд. пед. н. Москва, 1996. 16 с.
193. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
194. Шипицына Л.М. Основы коммуникации. СПб.: Речь, 1995. 290 с.
195. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. СПб.: Союз, 2004. 336 с.
196. Шипицына Л.М. Уроки общения для детей с нарушением интеллекта. Пособие для учителей и родителей. СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2006. 302 с.
197. Шипицына Л.М., Заширинская О.В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. СПб.: Речь, 2009. 128 с.
198. Школьников Н.Н. Система развития коммуникативного поведения у детей дошкольного возраста с осложнёнными формами интеллектуальной недостаточности. Автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1993. 15 с.
199. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание. Пер. с нем. А. П. Голубева. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 432 с.
200. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 417 с.
201. American Speech-Language-Hearing Association. Report: Augmentative and Alternative Communication. ASHA Supplement, 1991, No.33(5), pp. 9-12
202. Ariel A. Education of children and adolescent with learning disabilities. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. 127 pp.
203. Baylon Ch., Mignot X. La communication. Paris: Armand Colin, 2005. 420 pp.
204. Beauvois J.L., Ghiglione R. L'homme et son langage. Paris: PUF, 1981.
205. Beukelman D., Mirenda P. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore: Brookes Publishing Co, 2013. 616 pp.

206. Bloom L., Lahey M. Language development and language disorders. New York: John Willey, 1978. 535 pp.
207. Broadbent Donald E. Perception and communication. Oxford: Oxford University Press, 1987. 337 pp.
208. Bronckart J.P. Le langage: entre l'universeli et le particulier. In: Archives de psychologie, 1988, No. 56, pp. 251-258
209. Burgon J. K., Buller D. B., Woodall V. G. Nonverbal communication. The unspoken dialogue. New York: Harper & Row, 1996. 535 pp.
210. Chomsky N. Language and Mind. New York: Cambridge University Press, 2006.
211. Clark E.T. Children's perception of educable mentally retarded children. In: American Journal of Mental Deficiency. Vol. 68, 1964, pp. 602-610
212. Fletcher K.L. & Bray N.W. External and verbal strategies in children with and without mental retardation. In: AJMR. Vol. 99, 1995, No.4, pp. 363-375
213. Goossens C. Aided communication intervention before assessment: A case study of a child with cerebral palsy. In: Augmentative and Alternative communication, 1989, No. 5, pp. 14-26
214. Kraat A.W. Augmentative and alternative communication: Does it have a future in aphasia rehabilitation? In: Aphasiology, 1990, No. 4, pp. 321-338
215. Hersov L.A., Berger M., Nicol A.R. Language and language disorders in childhood. Oxford: Pergamon Press, 1980. 183 pp.
216. McCracken W., Sutherland H. Efficient – not deficient. Guide for parents of children with hearing impairments. București: Semne 94, 1996, p. 3-17
217. McDonald A. Symbol Systems. In: Augmentative Communication in Practice: An Introduction. Edinburgh: CALL Centre, 1998, pp. 19-26
218. Mayer-Johnson R. The picture communication symbols: Combination Book. Solana Beach: Mayer-Johnson Company, 1995.
219. Millar S. Supporting children using augmentative and alternative communication in school. In: New Communication without speech: Practical augmentative and alternative communication. Oxford: Mackeith Press, 2001, pp. 103-124
220. Miranda P., Iancono T., Williams R. Communication options for persons with severe and profound disabilities: State of the art and future directions. In: Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 1990, No. 15(1), pp. 3-21
221. Mugny G. Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. In: European Journal of Social Psychology. Vol.8, 1978, pp.181-192

222. Orelove F.P., Sobsey D. Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach. Baltimore: Paul H. Brookes, 1987.
223. Oury C. Educating children with profound handicaps. British Institute of Mental Handicap, 1987.
224. Piaget J. Le langage et la pensee chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestle, 1923. 318 pp.
225. Rowski M., Sevcik R.A. Augmentative and alternative communication systems: Considerations for individuals with severe intellectual disabilities. In: Augmentative and Alternative Communication, 1988, No. 4 (2), pp. 83-93
226. Rowski M., Sevcik R.A. Augmentative Communication and Early Intervention. In: Infants & Young Children. Vol. 18, no. 3. Lippinkott Williams & Wilkins Inc., 2005, pp. 174-185
227. Schiefeldusch R.J. The development of communication skills. In: Language and mental retardation. New York, 1967, pp. 92-109
228. Schiefeldusch R.J., Richardson S.O. Speech and social development of mentally retarded children. In: Language and mental retardation. New York, 1967, pp. 174-191
229. Snell M.E. Curriculum and methodology for individuals with severe disabilities. In: Education and Training in Mental Retardation, 1988, No. 23, pp. 302-314
230. Vanderheiden C. Overview. In: Augmentative Communication: An introduction. Maryland: Rockville, 1986, pp. 1-28

Model de plan de intervenție personalizat pentru copiii cu deficiențe multiple

I. DOMENIUL MOTOR

I.I Domeniul motricității generale

<i>Data</i>	<i>Manifestări comporta - mentale</i>	<i>Obiective operaționale</i>	<i>Activitate</i>	<i>Metode si mijl. didactice</i>	<i>Obs.</i>
	<i>Poziții și tonus muscular</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să se ridice în picioare singur; - să stea în picioare; - să se ridice în poziție șezândă din culcat; - să își mențină poziția șezândă 5 min. - să se așeze în ghemuit și apoi să se ridice; - să se aplece după un obiect și să se ridice. 	Exerciții de motricitate	Exemplul Explicația Conversația Planșe Papușă	
	<i>Mers și alergări</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să meargă înainte - să meargă în diferite ritmuri (normal, lent sau repede) după model - să meargă înapoi - să meargă pe un traseu simplu, dat 	Exerciții de motricitate	Demonstrația Explicația Conversația Planșe Papușă	
	<i>Sărituri</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să se miște dezordonat (țopăie); - să sară pe loc pe ambele picioare. 	Exerciții de motricitate	Exemplul Explicația Planșe Papușă	
	<i>Apucare, aruncare, prindere</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să prindă cu ambele mâini un obiect (minge) - să apuce un obiect - să arunce obiecte de anumite mărimi cu o mână (stângă/dreaptă) - să prindă cu ambele mâini un obiect (se subliniază care dintre ele: minge – mare, mică, moale, tare) 	Exerciții de motricitate	Demonstrația Explicația Conversația Planșe;Minge	
	<i>Echilibru</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să își păstreze echilibrul cu ochii închiși, stînd pe ambele picioare - să lovească cu piciorul o minge mare, mică 	Exerciții de motricitate	Exemplul Conversația Minge	

I.II Domeniul motricității fine și coordonării oculo-motorii

<i>Data</i>	<i>Obiective operaționale</i>	<i>Activitate</i>	<i>Metode si mijl. didactice</i>	<i>Obs.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - să pună și să scoată obiecte mici în/din cutii; - să bată din palme; - să tragă de sfoară jucării, pe o anumită distanță; - să construiască un turn din mai multe cuburi; - să realizeze mîzgîlituri pe foaie; - să imită anumite gesturi simple; - să imită anumite acțiuni (deschide/închide ușa, învîrte cheia etc); - să realizeze dupa model, mișcări repetitive; - să despacheteze diverse obiecte, prin ruperea hîrtiei; - să mototolească hîrtia; - să rostogolească forme din plastilină/lut; - să mîzgîlească cu instrumente de scris/colorare groase (markere, carioci, culori cerate); - să realizeze în manieră proprie, dactilopicturi; - să atingă degetul mare de fiecare deget; - să apuce creionul între degetul mare și arătător; - să înșire pe sfoară mărgelile mari; - să utilizeze șablonul în realizarea unor figuri geometrice mari; - să coloreze respectînd conturul; - să realizeze diverse imagini prin lipirea părților componente (casă, brăduț, omul) de dimensiuni mari; 	<p>Exerciții pentru dezvoltarea motricității fine</p> <p>Jocuri de construit</p> <p>Exerciții de mototolire, înșurubare/ deșurubare</p> <p>Exerciții de scriere, colorare, dactilopictură</p> <p>Exerciții de înșirare a mărgelilor pe sfoară</p>	<p>Explicația</p> <p>Demonstrația</p> <p>Munca supravegheată</p> <p>Cuburi</p> <p>Puzzle</p> <p>Coli de scris</p> <p>Cartoane</p> <p>Lipici</p> <p>Acuarele</p> <p>Plastilină</p> <p>Șabloane</p> <p>Markere</p> <p>Mărgelile</p> <p>Jucării</p>	

I.III. Domeniul psihomotricității

<i>Data</i>	<i>Obiective operaționale</i>	<i>Activitate</i>	<i>Metode si mijl. didactice</i>	<i>Obs.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - să utilizeze în efectuarea acțiunilor, predominant o anumită mîină (stînga-dreapta) - să arate părțile principale ale corpului omenesc * la propria persoană * la partener - să identifice elemente de detaliu ale schemei corporale 	<p>Exerciții privind dezvoltarea schemei corporale</p> <p>Exerciții privind dezvoltarea lateralității</p>	<p>Conversația</p> <p>Demonstrația</p> <p>Munca dirijată și independentă</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - să redea grafic, în manieră proprie, principalele părți ale corpului omenesc - să asambleze corect corpul uman din trei părți componente - să îmbrace/dezbrace păpușa - să diferențieze copiii în funcție de sex - să identifice culorile unor obiecte cunoscute din mediul apropiat sau din imagini - să recunoască în contexte diferite patru culori uzuale (roșu, galben, albastru, verde) - să grupeze obiecte cunoscute după culoare - să asocieze formele geometrice (cercul și dreptunghiul) cu obiectele din mediul cunoscut - să realizeze imagini simple din forme geometrice (soare, minge) - să identifice diverse poziții ale unor obiecte în raport cu propria persoană (pe-sub, sus-jos) - să localizeze sursele sonore - să facă deosebire între gusturi (dulce, sărat, acru, amar) - să execute o serie de două sarcini simple, succesive 	<p>Exerciții de îmbrăcat/dezbrăcat papușa</p> <p>Exerciții de grupare a obiectelor, jucăriilor, după un criteriu dat</p> <p>Audiții muzicale;</p> <p>Exerciții de recunoaștere a pozițiilor unor obiecte raportate la propria persoană</p> <p>Exerciții de recunoaștere a gusturilor</p>	<p>Planșa “corpul uman”</p> <p>Jetoane</p> <p>Puzzle</p> <p>Casetofon</p> <p>Casete audio</p> <p>Fructe</p> <p>Alimente</p> <p>Jucării</p>	
--	--	--	--	--

II. DOMENIUL COMUNICARE ȘI LIMBAJ

<i>Data</i>	<i>Obiective operaționale</i>	<i>Activitate</i>	<i>Metode si mijl. didactice</i>	<i>Obs.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - să reacționeze la vocea umană, prin diverse manifestări - să semnalizeze anumite nevoi , prin diferite reacții verbale și/sau comportamentale - să semnalizeze înțelegerea unui mesaj simplu, prin răspunsuri adecvate (verbale și non-verbale) - să emită după model, sunete izolate (vocale și consoane) - să indice recunoașterea unor animale prin emiterea de onomatopee - să pronunțe combinații de două cuvinte legate (substantiv – adjectiv/verb) - să reacționeze la solicitările simple ale adultului - să execute comenzi simple (ia, stai 	<p>Exerciții de dezvoltare a auzului fonematic</p> <p>Exerciții de verbalizare, după model</p> <p>Exerciții de tipul</p>	<p>Explicația</p> <p>Conversația</p> <p>Munca independentă</p> <p>Exercițiul</p> <p>Planșe</p> <p>Jetoane</p> <p>Jucării</p>	

<p>jos, închide/deschide ușa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - să formuleze propoziții simple (pe bază de imagini) - să răspundă la întrebarea <i>Ce face?</i> pt. activități familiare - să răspundă la întrebarea <i>Cine?</i> cu suport concret - să răspundă la întrebarea <i>Cum?</i> cu suport concret - să răspundă la întrebarea <i>Unde?</i> cu suport concret - să identifice și să numească acțiuni - să se prezinte în maniera proprie - să recunoască și să numească persoane din mediul familiar (familie, școală) - să diferențieze, în contexte diferite persoane, după anumite criterii (sex, vîrstă) - să identifice și să denumească cel puțin trei elemente din următoarele categorii: <ul style="list-style-type: none"> • rechizite • mobilierul clasei • obiecte de igienă • obiecte din locuință • obiecte de îmbrăcăminte • legume • fructe • animale • păsări • jucării • dulciuri • băuturi • alimente • mijloace de transport • flori • meserii și ocupații 	<p><i>Întrebare – răspuns</i></p> <p>Exerciții de identificare și denumire a unor obiecte, acțiuni cunoscute</p>		
--	--	--	--

III. DOMENIUL COGNITIV

III.I. Citire – scriere - comunicare

<i>Data</i>	<i>Tipuri de abilități</i>	<i>Obiective operaționale</i>	<i>Activitate</i>	<i>Metode si mijl. didactice</i>	<i>Obs.</i>
	<i>Abilități de receptare a mesajului oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să asculte comenzi simple legate de acțiuni/activități cotidiene - să asculte o poveste scurtă cu suport ilustrat 	Exerciții de dezvoltare a auzului fonematic	Explicația Conversația Munca independentă Exercițiul	

		<ul style="list-style-type: none"> - să execute, în manieră personală, sarcini simple - să indice verbal/nonverbal înțelegerea unui mesaj simplu - să răspundă verbal/nonverbal la întrebări simple, privind acțiuni la care participă - să povestească o succesiune de acțiuni reale - să răspundă verbal/ nonverbal la întrebări simple privind acțiuni, situații, evenimente la care copilul participă 		<p>Planșe Jetoane Jucării</p>	
	<p>Abilități de exprimare orală și comunicare independentă</p>	<ul style="list-style-type: none"> - să se recomande în maniera proprie - să exprime/semnalizeze nevoi personale (foame, sete) - să recunoască persoane cunoscute, verbal și nonverbal - să utilizeze formule uzuale de salut, verbal și nonverbal - să asocieze anumite cuvinte cu obiecte familiare - să grupeze obiecte familiare, după anumite criterii - să denumească, în maniera proprie, obiecte familiare - să răspundă cu <i>Da</i> sau <i>Nu</i> la întrebări simple, verbal și nonverbal - să răspundă, în manieră proprie, la întrebări simple, cu referire la persoane și acțiuni desfășurate în prezența sa - să formuleze propoziții simple ca răspuns la întrebări - să descrie o imagine simplă, în manieră personală - să repete după model, cuvinte, propoziții scurte - să formuleze cuvinte pe baza literei sau silabei 	<p>Exerciții de verbalizare, după model</p>	<p>Explicația Conversația Munca independentă Exercițiul</p> <p>Planșe Jetoane Jucării</p>	

		inițiale - să formuleze propoziții cu cuvinte cunoscute			
	Abilități de citire	- să imită zgomotele din natură și onomatopeele - să pronunțe prin imitație silabe directe (consoană+vocală) - să pronunțe prin imitație, cuvinte simple, familiare, cu suport concret - să pronunțe prin imitație, combinații de două cuvinte simple, cu suport concret - să identifice grafeme de tipar mari (jucării, litere tridimensionale): A, O, U, I, P, T, C, M, F, S, E, L, A, N, S, B, V, Z, A, I, D, R, J, T, G, H, X, K, CE, CI, GE, GI, CHE, CHI, GHE, GHI - să formeze silabe prin asocierea grafemelor mari de tipar - să identifice grafeme mari de tipar, în diferite contexte (ziar, reviste, tablă) - să memoreze poezii scurte, ghicitori, proverbe	Exerciții de recunoaștere a literelor învățate; Exerciții de asociere literă – sunet; Exerciții de alcatuire de propoziții simple cu cuvinte date Memorare de poezii, ghicitori	Explicația Demonstrația Munca independentă Planșe Jucării Litere tridimensionale Manual Ziare	
	Abilități de scriere	- să utilizeze șablonul pt. a reda grafic diverse imagini (obiecte, forme geometrice) - să reprezinte grafic diferite imagini prin unire de puncte: <ul style="list-style-type: none"> • forme geometrice • legume, fructe • cifre, litere -să realizeze grafic diverse imagini, întărind conturul cu marker, cariocă, pix - să realizeze semne pregrafice în spații mari: <ul style="list-style-type: none"> • linie curbă • șarpele, fumul • mărgelile mari, mărgelile mici 	Scriere de forme geometrice Semne pregrafice	Conversația Demonstrația Exercițiul Jetoane Planșe Coli de scris Markere	

	<ul style="list-style-type: none"> • găduțul • linii oblice • linii verticale <p>- să scrie litere de tipar mari, după model</p> <p>- să copieze silabe și cuvinte simple scrise cu litere de tipar mari</p>	Exerciții de scriere a literelor mari de tipar		
--	---	--	--	--

IV. DOMENIUL SOCIO-AFECTIV

IV.I. Autonomie personală și socială

<i>Data</i>	<i>Tipuri de deprinderi</i>	<i>Obiective operaționale</i>	<i>Activitate</i>	<i>Metode si mijl. didactice</i>	<i>Obs.</i>
	<i>Hrănirea</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să-și manifeste nevoia de hrană, lichide - să adopte o poziție corespunzătoare luării mesei - să mănânce singur (sau cu sprijin) - să folosească corespunzător tacîmurile - să țină cana în mână și să bea din ea - să folosească șervețelul la indicația adultului 	Servirea prînzului la cantina școlii, alături de ceilalți copii	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrația - conversația - jocul de rol - ilustrații - veselă, - tacîmuri - meniu 	
	<i>Deplasarea autonomă</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să comunice dorința de a se deplasa în altă încăpere - să meargă pe un traseu dat - să se urce și să coboare din pat - să se așeze și să se ridice singur pe scaun/din bancă - să se orienteze într-un spațiu delimitat cunoscut - să evite obiectele și situațiile periculoase 	<p>Exerciții de lateralitate și schemă corporală</p> <p>Exerciții pentru dezvoltarea motricității generale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrația - conversația - planșa <i>Schema corporală</i> - papușa - mingi - obiecte din clasă 	
	<i>Utilizarea toaletei</i>	<ul style="list-style-type: none"> - să comunice (verbal sau nonverbal) nevoia de a merge la toaletă - să se îmbrace și să se dezbrace asistat la toaletă - să folosească hîrtia igienică 	Executarea comenzilor atunci cînd este asistat și sprijinit fizic și verbal	<ul style="list-style-type: none"> - conversația - comunicarea prin imagini (semnalizează dorința de a merge la toaletă prin 	

		<ul style="list-style-type: none"> - să se spele pe mâini la solicitarea adultului - să folosească prosopul pentru a se șterge pe mâini 		ridicarea unui cartonaș)	
	Îmbrăcarea	<ul style="list-style-type: none"> - să manifeste dorința de a se îmbrăca și dezbrăca, verbal/nonverbal - să se îmbrace/dezbrace asistat - să discrimineze corect obiectele de îmbrăcat; - să se încalțe/descalțe asistat - să încheie/descheie fermoare, nasturi, capse la haine, cizme 	<p>Exerciții de îmbrăcat/ dezbrăcat papușa</p> <p>Exerciții de discriminare a obiectelor de îmbrăcat</p> <p>Exerciții de încheiat/ descheiat nasturi, fermoare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - explicația demonstrația conversația - munca independentă ilustrații - obiecte de îmbrăcat/ încălțat 	
	Igiena personală	<ul style="list-style-type: none"> - să se spele pe față și pe mâini asistat - să se ștergă cu prosopul la indicația adultului - să folosească adecvat săpunul și hîrtia igienică - să se spele pe dinți în prezența adultului - să se pieptene - să-și ștergă nasul 	Executarea comenzilor atunci când este asistat și sprijinit fizic și verbal	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrație explicația - obiecte de igienă personală 	
	Igiena camerei/ a spațiului personal	<ul style="list-style-type: none"> - să își pregătească spațiul de lucru, de joacă, patul - să identifice hainele, jucăriile, rechizitele proprii - să aranjeze hainele, cărțile, jucăriile în dulap în stil propriu 	Executarea comenzilor atunci când este asistat și sprijinit fizic și verbal	<ul style="list-style-type: none"> - explicația demonstrația - jucării haine rechizite 	
	Utilizarea mijloacelor de transport	<ul style="list-style-type: none"> - să utilizeze însoțit mijloacele de transport - să se comporte adecvat în mijloacele de transport, în compania persoanelor care-l însoțesc - să traverseze strada însoțit 	Executarea comenzilor atunci când este asistat și sprijinit fizic și verbal	<ul style="list-style-type: none"> - conversația explicația - demonstrația ilustrații 	
	Realizarea activităților gospodărești	<ul style="list-style-type: none"> - să îndeplinească sarcini simple, legate de aranjarea mesei - să participe la aranjarea/ strîngerea mesei, alături de adult 	Executarea comenzilor atunci când este asistat și sprijinit fizic și verbal	<ul style="list-style-type: none"> - explicația demonstrația - conversația obiecte din casă și din clasă 	

		<ul style="list-style-type: none"> - să-și pună farfuria și tacîmurile în chiuvetă - să participe la mici treburi casnice (șters praful) 			
--	--	--	--	--	--

IV. II. Maturizarea social-afectivă

<i>Data</i>	<i>Obiective operaționale</i>	<i>Activitate</i>	<i>Metode si mijl. didactice</i>	<i>Obs.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - să reacționeze la expresia feței celuiilalt - să își exprime emoțiile - să își manifeste interesul față de o persoană prin observarea mișcărilor acesteia - să desfășoare o activitate în compania celorlalți - să știe să-și spună numele - să accepte prezența unei persoane necunoscute - să abordeze “adecvat” persoanele necunoscute - să suporte contactul cu mai mulți oameni - să suporte să se afle într-un loc necunoscut - să ceară ajutorul la nevoie - să evită pericolele evidente - să respecte regulile impuse de adult (comenzi simple) - să reacționeze la diferiți stimuli (muzică, mirosuri, gusturi) - să solicite diverse obiecte ale altor copii - să împartă anumite obiecte/ mîncare/ jucării cu alți copii 	<p>Executarea comenzilor atunci cînd este asistat și sprijinit fizic și verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții - jocuri de rol - ilustrații - diverse obiecte 	

Caracteristica psihopedagogică a unor copii din grupul experimental

A., 7 ani. Diagnoza: PCI (diplegie spastică), retard mintal mediu.

Fetița s-a născut de la a doua graviditate, pe fundalul insuficienței placentare cronice. Nașterea a fost prematură, s-a născut cu greutatea de 1,200 kg. Familia este completă, condițiile sociale sunt satisfăcătoare. Diagnoza a fost pusă la 9 luni. Este beneficiara Centrului de reabilitare „Asclepio”.

În procesul examinării primare s-au constatat următoarele: fata se teme de oamenii și situațiile necunoscute. Problema comunicării este problema de bază a copilului. Nu are încredere în sine. Confruntându-se cu probleme de contact, se retrage în propria găoace, ignoră cele ce se întâmplă în afara limii sale interioare, refuză categoric să participe la activitățile comune. Se orientează bine în culori, însă desenează rău. Atenția este instabilă. Îndeplinește însărcinările fără tragere de inimă. Vorbește în șoaptă. Nu utilizează comunicarea expresiv-mimică, folosește în exces gesturile.

Este tensionată, persistă anxietatea și temerile (fobiile). Îi este frică să înceapă un lucru independent, să facă un pas fără suportul adultului. Grad ridicat de reflexivitate, închidere în sine, concentrare pe lumea interioară, interes scăzut față de cele ce se întâmplă în jurul său, introversie profundă.

Neajutorare și lipsă de independență, refuzul de a îndeplini independent însărcinarea, așteptarea permanentă a susținerii și ajutorului din exterior. Tendință spre pesimism. Se observă dominarea formelor fobio-depresive de comportament.

„Neincluderea” în situație și dezadaptarea. Absența totală a acțiunilor deliberate.

A. B., 8 ani. Diagnoza: PCI (forma atonico-astatică), retard mintal mediu.

Băiatul s-a născut din prima sarcină a mamei care este de vîrstă înaintată (a născut prima dată). Graviditatea a decurs pe fundalul pericolului de întrerupere a sarcinii în al doilea trimestru. Nașterea a fost prematură, la 26 de săptămîni de graviditate. Greutatea copilului la naștere a fost de 650 gr. A crescut și s-a dezvoltat cu reținere motorie și verbală. Suferă de strabism. Condițiile în familie sunt bune. Are o soră de 2 ani fără deficiențe. Poziția tatălui este de acuzare, o învinuiește pe mamă că petrece puțin timp cu băiatul, din care cauză în familie deseori apar conflicte.

În timpul examinării psihologice primare copilul, pentru prima dată, a acceptat contactul, deși inițial a dat dovadă de neliniște, plîngea. Înțelege bine ghicitorile, recunoaște culorile,

numește formele obiectelor. Este dreptaci. Memoria corespunde normei. Intelectul este în general păstrat.

Copilul este anxios, posedă o labilitate emoțională înaltă și o dispoziție instabilă. Refuză contactul cu copiii și activitățile comune cu aceștia. Starea de frică îl împiedică să se implice într-o activitate motivantă. Nu-și manifestă în niciun mod dorințele proprii. Inițiativa este absentă.

Este fricos, ezitant și neîncrezător în sine, se pierde ușor în condiții noi. Într-un mediu necunoscut îi este frică să comunice. Nu este pasionat de nimic.

Îndeplinește fără ezitare instrucțiunile altora, evitând propria opinie și dorință, manifestă frică față de conflicte, este de acord cu toți.

M., 8 ani. Diagnoza: PCI (hemipareză pe stînga), retard mintal mediu. Băiatul este de la a doua sarcină, care a decurs fără complicații. Nașterea a fost urgentă, fără asfixie, greutatea – 1,800 kg.

Este educat într-o familie nepartitară, fără tată, cu bunica. Condițiile sociale sunt precare.

În timpul examinării psihologice primare s-a observat instabilitatea atenției, memoria redusă. Refuză să îndeplinească însărcinările. La orice acțiuni din partea adultului și copilului reacționează prin țipăt și plîns.

Nivel ridicat de agresivitate: copilul îi agasează permanent pe colegi, înjură, sare la bătaie, distruge ceea ce fac alții; uneori poate fi agreabil, dacă-i place ceva sau dacă este cointerestat. Comportamentul voluntar și direcționarea acțiunilor sunt absente.

Îi sunt caracteristice iritabilitatea excesivă, sensibilitatea exagerată față de excitanții externi, frica. Deseori dă dovadă de neliniște, îngrijorare, dezinhibiție. Se deosebește prin impresionabilitate, supărare, reacționează bolnăvicios la tonul vocii, la cele mai mici observații, observă ușor modificările în dispoziția celor din jur. Ușor apar reacții de nemulțumire, încăpăținare și negativism. Prezintă un nivel înalt al dezadaptării.

A. C., 7 ani. Diagnoza: PCI (sindrom hiperkinetic), retard mintal mediu. Fetița este de la a doua sarcină, care a decurs fără complicații; naștere urgentă cu asfixie (înconjurarea de două ori a cordonului ombilical în jurul gâtului), măsuri de reanimare timp de 3 minute.

Condițiile sociale insuficiente. Familia este incompletă. Are un frate de 10 ani.

Datele examinării psihologice primare: atenție instabilă, lipsă de concentrare, nu diferențiază culorile. Manifestă agresivitate și învinuiri la adresa mamei.

Ancheta de studiere a calităților comunicative
(Încercuți litera cu răspunsul Dvs.)

1. Cît de ușor intră copilul în contact cu adultul?
 - a) Ușor în orice situație. Comunicarea este stabilă.
 - b) Preponderent în situațiile comunicării special create (ocupații, joc).
 - c) Foarte dificil.
- a) Manifestă copilul inițiativă în comunicarea cu adultul?
 - b) Inițiază independent comunicarea, deseori interacționează.
 - c) Deseori inițiază comunicarea în scopul soluționării unor situații-problemă.
 - d) Este mai mult pasiv, preferă să stea de o parte.
2. Cît de ușor intră copilul în contact cu persoane necunoscute sau puțin cunoscute?
 - a) De cele mai dese ori nu are probleme.
 - b) Are nevoie de prezența adultului apropiat.
 - c) Evită comunicarea, manifestă încătușare, neliniște.
3. Este comunicabil cu alți copii?
 - a) În majoritatea cazurilor preferă să se joace împreună cu alți copii.
 - b) Mai des se joacă singur, dar se interesează de acțiunile altor copii, îi urmărește în timpul activităților.
 - c) Preferă singurătatea.
4. Înfruntă ușor posibilele obstacole în comunicare?
 - a) Se străduiește să înlătore de unul singur obstacolele, manifestă flexibilitate în comunicare.
 - b) Necesită susținerea adultului.
 - c) De regulă, este indiferent față de apariția obstacolelor în comunicare, nu încearcă să le înlătore.
5. Care este atitudinea emoțională față de stabilirea contactului cu adultul?
 - a) În procesul comunicării predomină emoțiile pozitive, dorința de a o continua.
 - b) De cele mai multe ori, este neutru față de interlocutor.
 - c) Stare emoțională cu elemente de negativism, agresiune.
6. Care este atitudinea emoțională față de comunicarea cu alți copii?
 - a) Prevalează emoțiile pozitive.
 - b) De regulă, este neutru față de comunicarea cu interlocutorul.

c) Stare emoțională cu elemente de negativism, agresiune.

7. Ce comportament are în timpul jocului?

a) Poate organiza jocul în comun, preferă rolurile principale.

b) Acceptă interacționarea propusă de alți copii, îndeplinește diverse roluri.

c) Interacționează cu greu și practic nu acceptă indicațiile altora.

8. Manifestă compasiune față de alți oameni?

a) Da, față de adulți și copii.

b) De la caz la caz, mai frecvent față de un adult apropiat.

c) Nu manifestă; uneori, inconștient, imită reacțiile emoționale ale celor din jur (bucuria, frica etc.).

9. Cum reacționează la dorința altui copil de a se alătura activității sale de joc sau de muncă?

a) De cele mai dese ori, este de acord, împarte jucăriile cu semenii.

b) În egală măsură este de acord și refuză.

c) De cele mai multe ori refuză sau ignoră dorința exprimată.

10. Acordă ajutor, sprijin celor din jur?

a) Deseori le propune ajutor adulților și copiilor.

b) Îndeplinește însărcinările, însă nu manifestă inițiativă.

c) Nu acordă ajutor.

11. Se manifestă conflictualitatea în comunicarea cu copiii?

a) Evită situațiile conflictuale.

b) Uneori creează conflicte și menține situația de conflict.

c) De cele mai multe ori creează situații conflictuale, manifestă insistență, agresivitate excesivă.

12. Respectă regulile de comportament amabil?

a) De cele mai dese ori le respectă.

b) De cele mai dese ori le respectă în relațiile cu adultul.

c) Nu respectă regulile comportamentului amabil.

Aprecierea rezultatelor:

Nivelul de dezvoltare a fiecărei calități comunicative a personalității conform anchetei se stabilește cu ajutorul următoarei scale:

Alegerea variantei A – 10 puncte.

Alegerea variantei B – 5 puncte.

Alegerea variantei C – 1 punct.

Evaluarea rezultatelor studierii mijloacelor verbale de comunicare

Evaluarea mijloacelor verbale de comunicare s-a realizat în conformitate cu două scale de indicatori:

1. Evaluarea mijloacelor verbale de comunicare cu evidența indicatorilor activismului comunicativ-verbal al copilului pe parcursul interacționării, prezentării lingvistice a enunțurilor.
2. Evaluarea mijloacelor verbale de comunicare cu evidența indicatorilor de selectare a tipurilor comunicative de exprimare.

Fiecare însărcinare din cadrul formelor de comunicare evidențiate (situativ-practică, nesituativ-cognitivă, nesituativ-personală, activitatea comună a copiilor) a fost evaluată aparte. Am abordat sistemul unic de evaluare a mijloacelor verbale de comunicare, care include trei indicatori: activismul comunicativ-verbal, prezentarea gramaticală a expresiilor, prezentarea lexicală a expresiilor.

1. Activismul comunicativ-verbal

Nu manifestă interes față de situația de comunicare și față de interlocutor; lipsește inițiativa în comunicare; nu este atent la comportamentul verbal și nonverbal al partenerului, reacția la adresările partenerului este episodică – 1 punct (nivel scăzut).

Manifestă pasivitate în situația dată; nivel foarte redus de inițiativă în comunicare; reacția la adresările partenerului este selectivă, neregulată; în mai mare măsură se manifestă concentrarea asupra propriului comportament decât interesul pentru stabilirea și menținerea contactului cu partenerul – 2 puncte (nivel mai jos de mediu).

Interesul față de situația de comunicare și față de partener este scăzut; în general, este atent față de comportamentul verbal și nonverbal al partenerului, reacționează adecvat la adresările acestuia; manifestarea inițiativei în comunicare este scăzută; necesită stimulare pentru menținerea contactului – 3 puncte (nivel mediu).

Este interesat de situația de comunicare și de interlocutor; manifestă inițiativă în comunicare; reacționează la adresările interlocutorului; necesită o stimulare ne semnificativă pentru menținerea contactului – 4 puncte (nivel mai sus de mediu).

Este interesat de situația de comunicare și de interlocutor; își manifestă activ inițiativa în comunicare; ocupă o poziție activă de răspuns – 5 puncte (nivel înalt).

2. Structura gramaticală a expresiilor

Utilizează cuvinte separate, caracterizate prin amorfism gramatical – 1 punct (nivel scăzut).

Utilizează expresii din unul sau două cuvinte; se observă stereotipia în utilizarea construcțiilor sintactice, deseori nu le finalizează, omițând fragmente importante din contextul comunicativ – 2 puncte (nivel mai jos de mediu).

Utilizează expresii caracterizate prin construcții sintactice unice; se atestă agramatisme de tipul dereglărilor de acord și ale ordinii cuvintelor în expresie – 3 puncte (nivel mediu).

Utilizează expresii caracterizate printr-un complex de construcții; utilizează preponderent construcții sintactice simple – 4 puncte (nivel mai sus de mediu).

Utilizează expresii caracterizate printr-un complex de construcții; deseori utilizează construcții sintactice complexe – 5 puncte (nivel înalt).

3. Structura lexicală a expresiilor

Selectarea mijloacelor lexicale este dereglată, deseori neadecvată situației de comunicare; sunt posibile ecolaliile, perseverările – 1 punct (nivel scăzut).

Se observă dificultăți de actualizare a cuvintelor; este caracteristică stereotipia, imprecizia în utilizarea mijloacelor lexicale – 2 puncte (nivel mai jos de mediu).

Selectarea mijloacelor lexicale în general este adecvată situației de comunicare; sunt posibile substituirile de cuvinte după asemănarea semantică și funcțională; se observă stereotipia în utilizarea lexicului, limitarea la contextul acțional – 3 puncte (nivel mediu).

Selectare adecvată, operativă și independentă a mijloacelor lexicale necesare; se observă limitarea lexicului prin contextul acțional – 4 puncte (nivel mai sus de mediu).

Selectarea mijloacelor lexicale se realizează adecvat situației de comunicare; deseori utilizează mijloacele lexicale „nesituative” – 5 puncte (nivel înalt).

**Procesul-verbal al cercetării mijloacelor verbale de comunicare
în situațiile comunicative experimentale**

N.P. copilului

Parametrii studierii modului de utilizare a mijloacelor de comunicare	Situațiile comunicative (Nr.)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Expresiile de inițiativă								
2. Expresiile reactive								
<u>După funcții:</u>								
De constatare:								
3. Comunicări								
4. Explicații								
Reglative:								
5. Propuneri								
6. Indicații								
7. Solicitări								
8. Amenințări								
9. Interogative								
10. Apreciative								
11. Egocentrice								

Procesul verbal al examinării formei dominante de comunicare

1. Numele, prenumele copilului _____

2. Vîrsta _____

3. Data completării _____

Situțiile propuse	Ordinea selectării situației	Obiectul atenției în primele minute	Caracterul acti vismului în raport cu obiectul atenției	Nivelul onfortabilității	Analiza exprimărilor verbale după:				Durata activit.	Punctaj total
					formă	temă	funcții	conținut		
1. Comunicare practică										
2. Comunicare cognitivă										
3. Comunicare personală										

**Scara indicatorilor pentru stabilirea formei dominante de comunicare
a copilului cu adulții**

Nr.	Indicatorii comportamentului	Punctaj
I	<i>Ordinea alegerii situațiilor:</i>	
	jocuri-ocupații	1
	lectura cărților	2
	convorbirea pe teme personale	3
II	<i>Obiectul atenției în primele minute ale experimentului:</i>	
	jucăriile	1
	cărțile	2
	adultul	3
III	<i>Caracterul activismului în raport cu obiectul atenției:</i>	
	nu-l privește	0
	privire fugitivă	1
	apropiere	2
	atingere	3
	exprimare verbală	4
IV	<i>Nivelul confortabilității în timpul experimentului:</i>	
	tensionat, blocat	0
	îngrijorat	1
	timid	2
	calm	3
	descătușat	4
	vesel	5
V	<i>Analiza expresiilor verbale ale copiilor:</i>	
	1 După formă:	
	situative	1
	nesituative	2
	2 După temă:	
	nesociale (animale, jucării, obiecte etc.)	1
	sociale (eu, alți copii, părinții etc.)	2
3 După funcții:		

4	rugămintea de a-l ajuta	1
	întrebări	2
	expuneri	3
	După conținut:	
	expresii constatative	1
	expresii despre însușiri	2
	aprecierea părerii	3
VI	<i>Durata activității:</i>	
	minimă – până la 3 min.	1
	medie – până la 5 min.	2
	maximă – până la 10 min. și mai mult	3

**Indicațiile și însărcinările corespunzătoare acestora
la aplicarea metodicii lui R. Jili**

Nr.	Denumirea indicatorului	Nr. însărcinărilor	Punctajul total
1.	Atitudinea față de părinți	1, 2, 3, 4, 5	5
2.	Atitudinea față de pedagog	3, 5, 12 – 15	6
3.	Curiozitatea	6, 7, 12 – 16	7
4.	Tendința spre comunicare în grup	6, 8, 10	3
5.	Tendința spre liderism în grup	6 – 10	5
6.	Conflictualitatea, agresivitatea	8 – 11, 17 – 19	7
7.	Reacția la frustrare	11, 17 – 20	5
8.	Tendința spre izolare	3, 5, 7, 8, 10, 13, 14	7

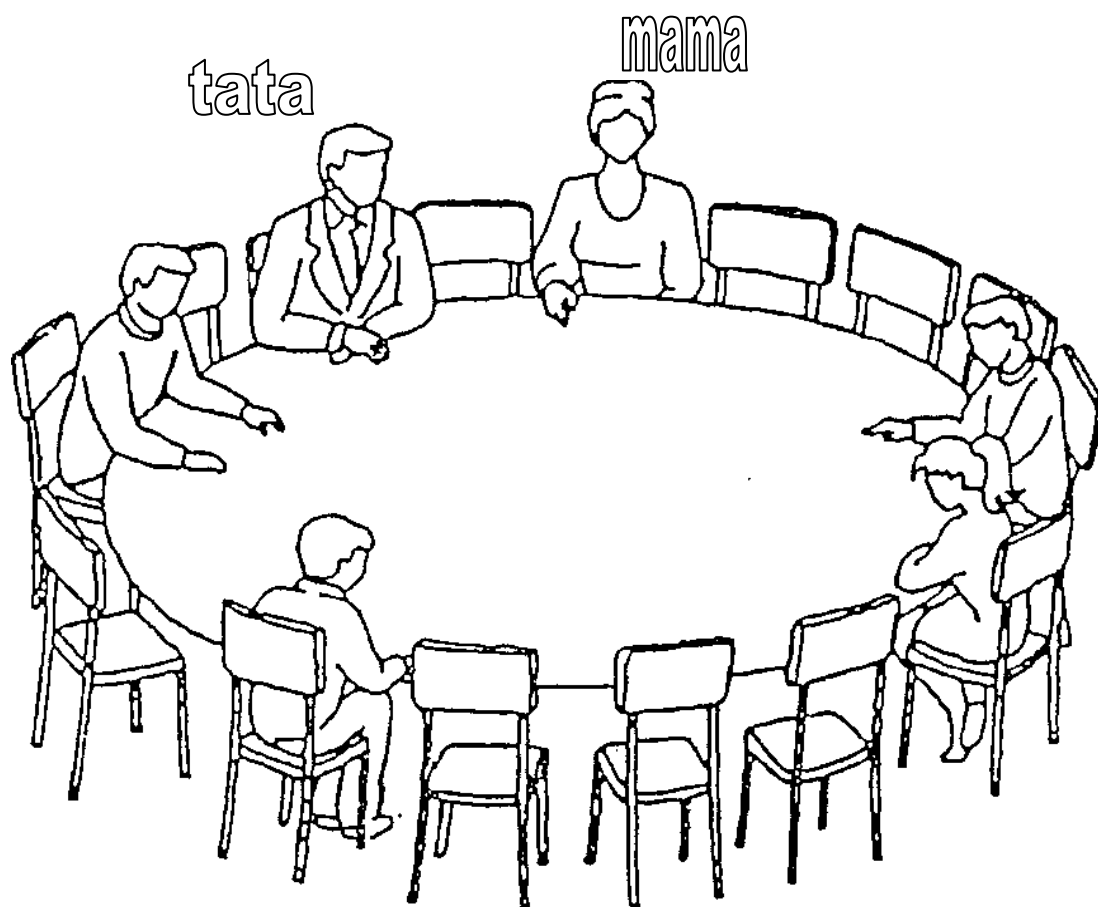
**Numărul însărcinărilor și scările corespunzătoare acestora la aplicarea
metodicii lui R. Jili**

Nr. crt.	Nr. scărilor corespunzătoare	Nr. însărcinării	Nr. scară
1	1	11	6, 7
2	1	12	2, 3
3	1, 2, 8	13	2, 3, 8
4	1, 8	14	2, 3, 8
5	1, 2, 8	15	3
6	3, 4, 5	16	2, 3
7	3, 5, 8	17	6, 7
8	4, 5, 6, 8	18	6, 7
9	4, 5, 6	19	6, 7
10	4, 5, 6, 8	20	7

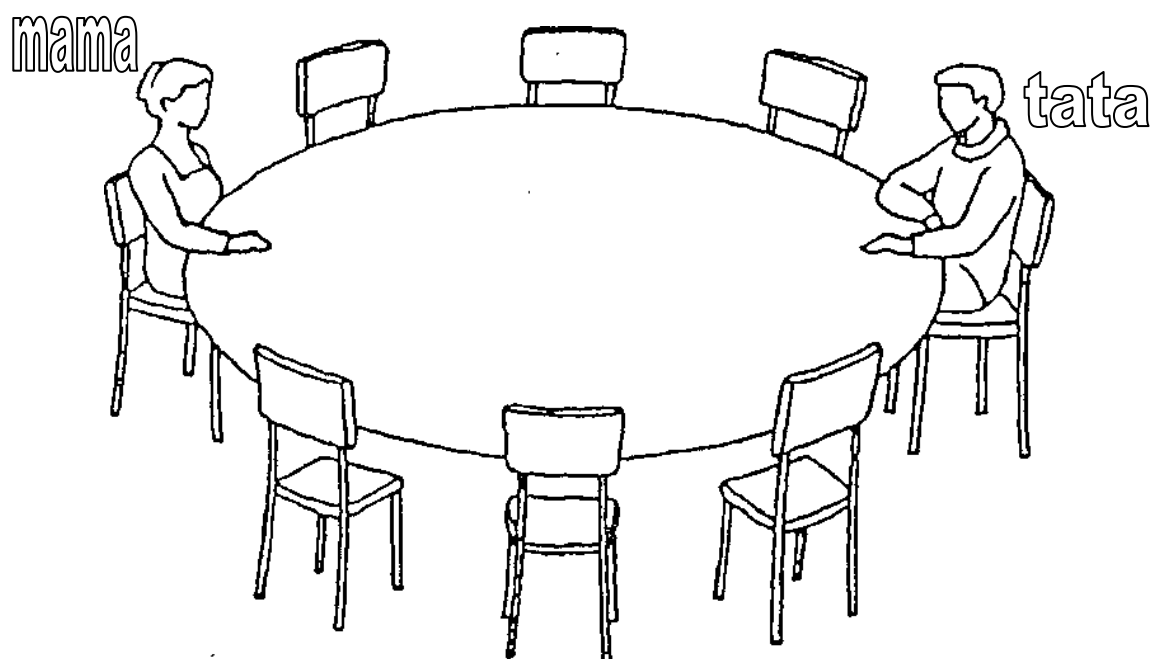
Modelul fișei de înregistrare la metodică cercetării relațiilor interpersonale

Atitudinea. Caracteristicile comportamentale	Procente									
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1. Atitudinea față de părinți										
2. Atitudinea față de pedagog										
3. Curiozitatea										
4. Tendința spre comunicare în grup										
5. Tendința spre liderism în grup										
6. Conflictualitatea, agresivitatea										
7. Reacția la frustrare										
8. Tendința spre izolare										

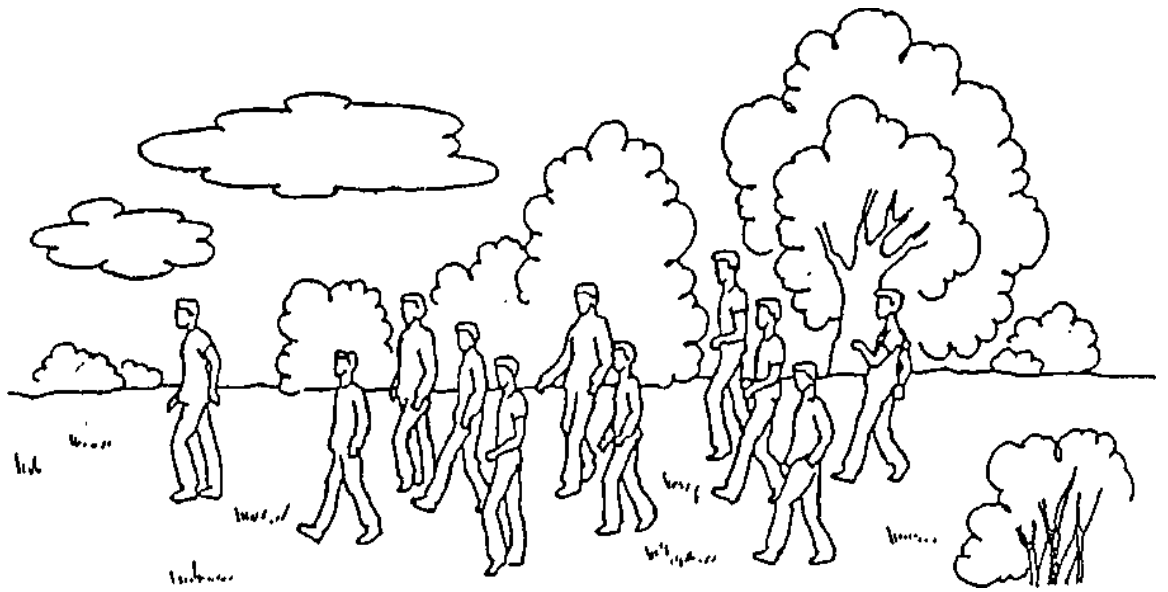
Seria imaginilor cu subiect pentru metodică cercetării relațiilor interpersonale



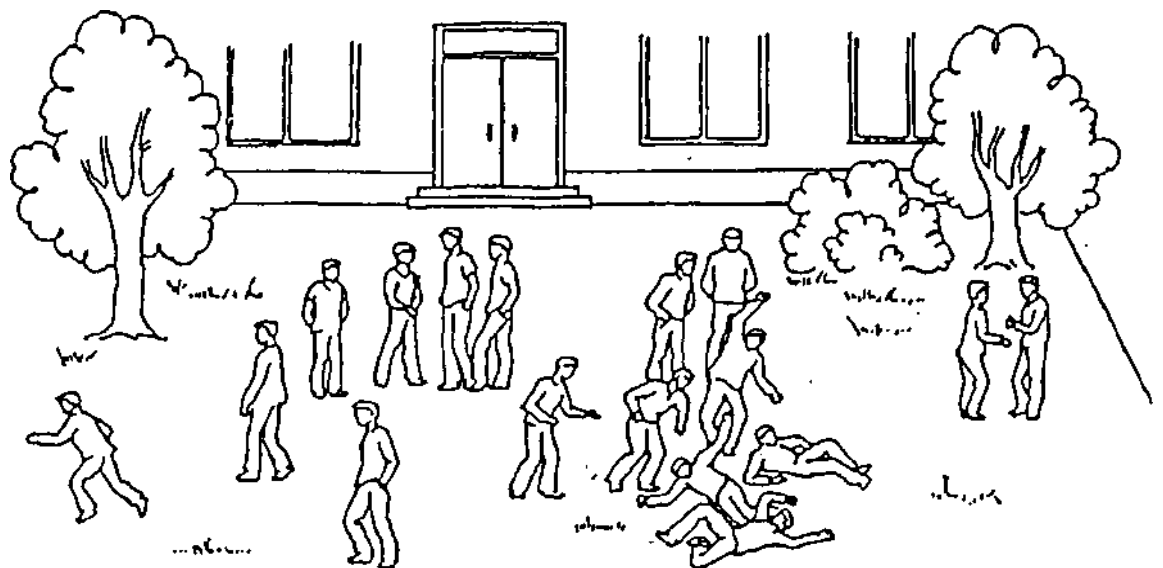
Des. 1



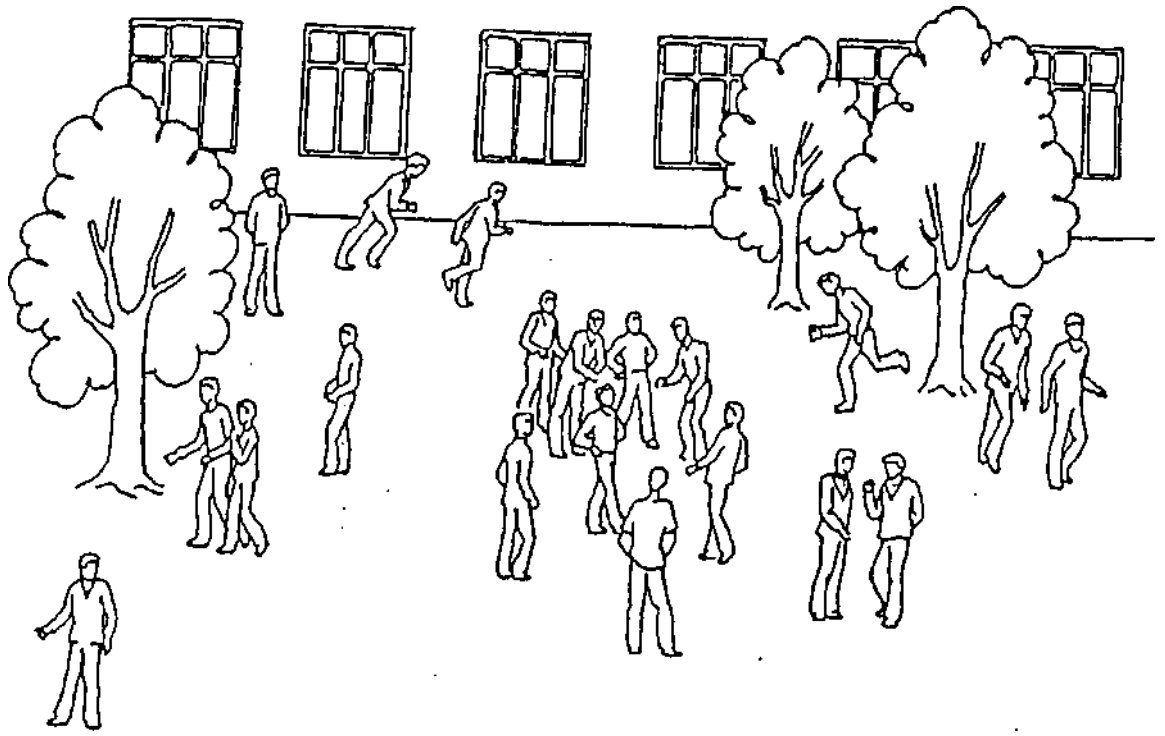
Des. 2



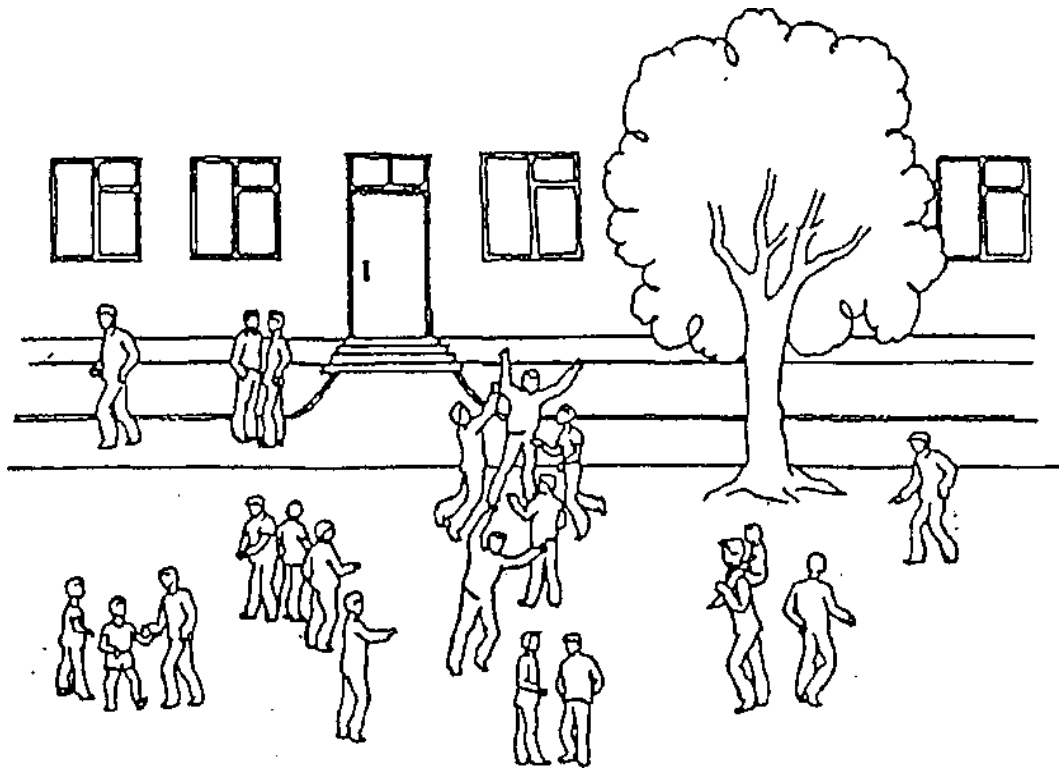
Des. 3



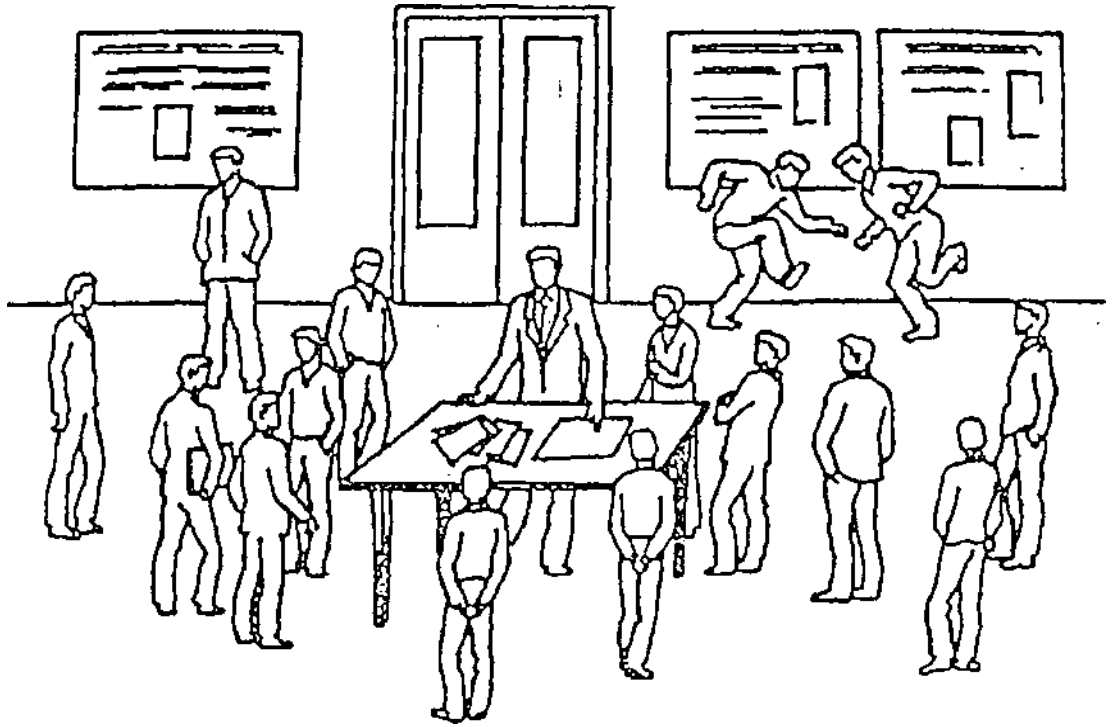
Des. 4



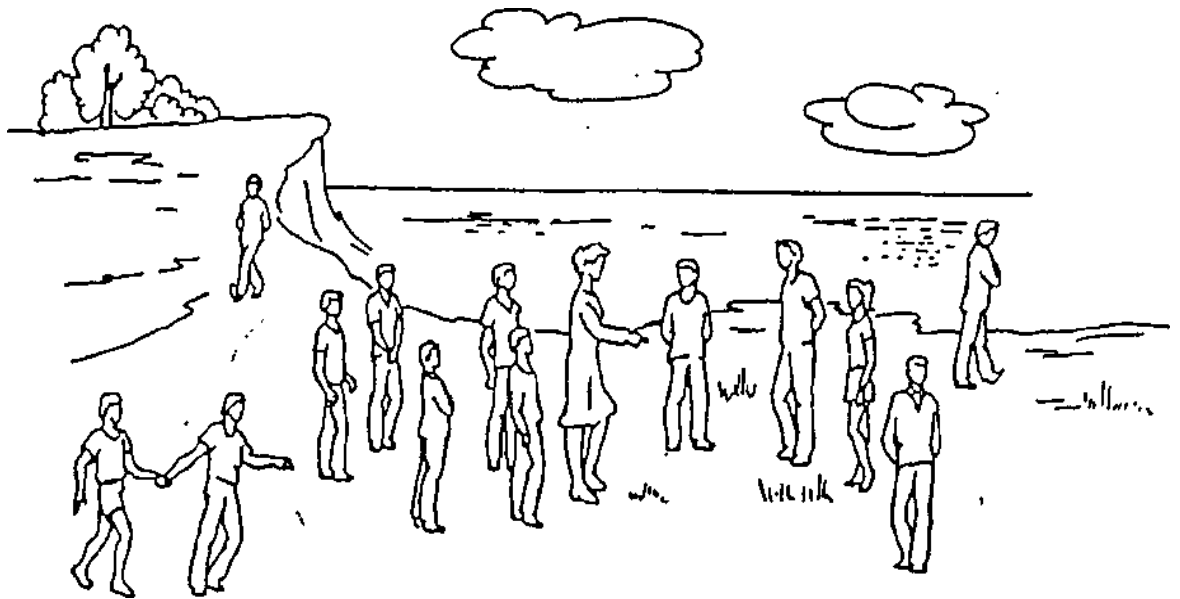
Des. 5



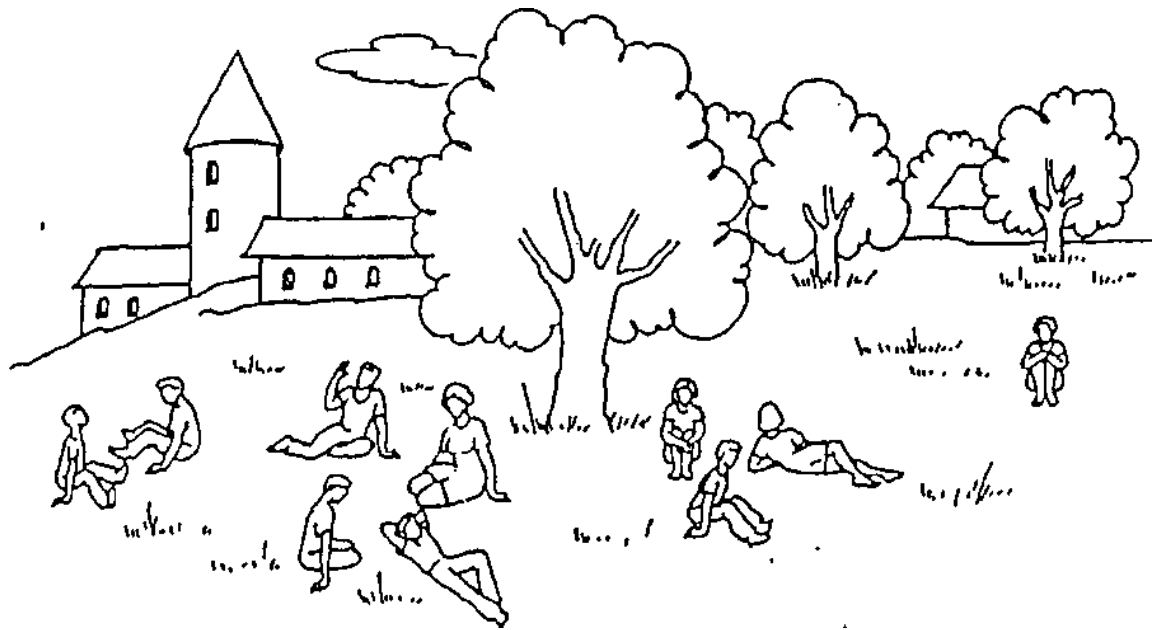
Des. 6



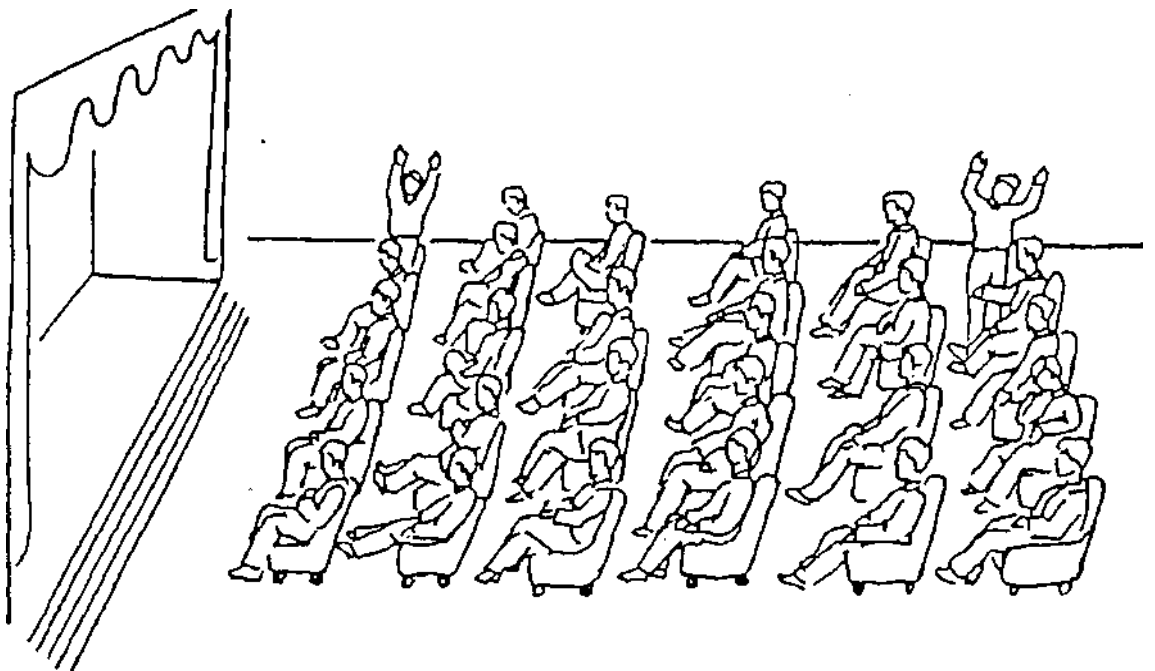
Des. 7



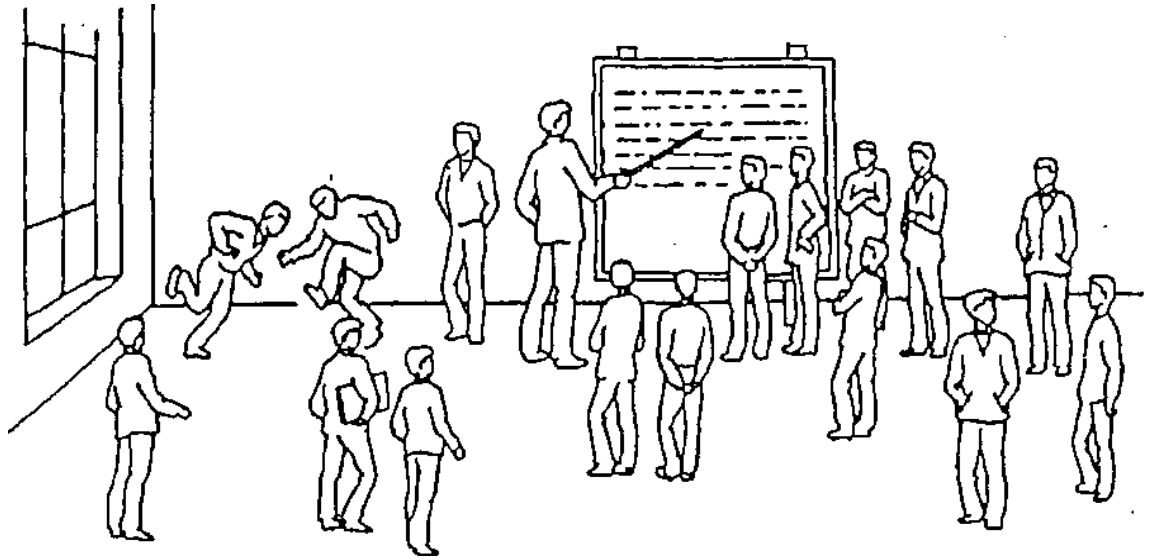
Des. 8



Des. 9



Des. 10



Des. 11

Însărcinările care însoțesc imaginile cu subiect

1. Iată masa, la care stau diferite persoane: mama, tata, în dreapta – fratele cu sora, în stînga – un nene cunoscut, iar mai aproape de noi – un băiat. Indică sau marchează cu o cruciuliță, unde șezi tu.

Notă. Varianta de răspuns, în cadrul căreia copilul alege locul între părinți, permite notarea prezenței variabilei Nr. 1. Alte variante de răspuns nu se înregistrează în fișa de înregistrare la variabila Nr. 1.

2. La masă, în stînga, șede mama, în dreapta – tata. Arată sau marchează cu o cruciuliță unde te vei așeza tu.

3. Cum crezi, oamenilor le place să primească cadouri? S-a decis să i se ofere un cadou unei persoane. Cui ai vrea să i se ofere acest cadou? Sau îți este indiferent?

4. Tu ai posibilitate să pleci într-o călătorie interesantă, însă acolo, încotro pleci, sunt doar două locuri libere: unul – pentru tine, iar altul – pentru altă persoană. Pe cine ai lua cu tine?

5. Ție și încă altor cîteva persoane li s-au oferit cadouri. Cineva a primit un cadou mai bun decît cadourile celorlalți. Cum crezi, cine? Sau, poate, îți este indiferent?

6. Pleci cu prietenii la plimbare. Arată unde te afli tu.

7. Cu cine preferi să te joci? Cu copiii de vîrsta ta? Cu copiii mai mici? Cu copiii mai mari? (Copilul va alege o singură variantă de răspuns.)

8. Acesta este terenul de joacă. Povestește, ce se întîmplă aici. Indică, unde te afli tu.

9. Iată colegii tăi. Ei se ceartă dintr-un motiv necunoscut. Povestește, ce se întîmplă. Arată, unde te afli tu.

10. Aceștia sunt colegii tăi. Ei se ceartă pentru că nu au împărțit un joc. Arată, unde te afli tu.

11. Un coleg te-a îmbrîncit. Tu ai căzut. Ce vei face?

Varianta 1 (variabila Nr. 6: conflictualitatea, agresivitatea). Îl vei lovi? Vei striga la el? Te vei certa cu el?

Varianta 2 (variabila Nr. 7: reacția la frustrare). Vei plînge? Te vei plînge pedagogului?

Varianta 3. Nu vei face nimic? (nu se va nota în fișa de înregistrare.)

12. Copiii stau în jurul mesei. Pedagogul explică ceva. Arată, unde te afli tu.

Notă. La răspunsul copilului, în care el se vede în apropierea pedagogului, se fac notări concomitent pentru două variabile: atitudinea față de pedagog și curiozitatea.

13. Ești la plimbare cu colegii. Pedagogul vă explică ceva. Arată, unde te afli tu.

14. În timpul plimbării v-ați așezat pe iarbă. Unde te vei afla tu?

Notă. Două variante de notare:

1. Atitudinea față de pedagog. Dacă copilul a ales locul lângă acesta, se notează variabila Nr. 2.

2. Tendința spre izolare (variabila Nr. 8). Se notează dacă copilul alege un loc separat de ceilalți copii.

În cazul altor variante de răspuns nu se fac înregistrări în fișă.

15. Copiii privesc un spectacol interesant. Toți se comportă diferit. Arată, unde te afli tu.

(Se apreciază variabila Nr. 3 – curiozitatea.)

16. Pedagogul indică ceva pe tabel. Arată, unde te afli tu.

Notă. Se apreciază două variabile: Nr. 2 – atitudinea față de pedagog; Nr. 3 – curiozitatea.

17. Unul dintre copii râde de tine. Ce vei face?

Notă. Trei variante de răspuns:

Varianta 1 (variabila Nr. 6 – conflictualitatea, agresivitatea). Îi vei spune cuvinte urite? Vei încerca să-l lovești?

Varianta 2 (variabila Nr. 7 – reacția la frustrare). Vei plînge?

Varianta 3. Vei strînge din umeri? Sau vei începe să râzi și tu de el? (Nu se înregistrează.)

18. Cineva dintre copii îl ia în derîdere pe prietenul tău. Ce vei face? Trei variante de răspuns (vezi însărcinarea precedentă).

19. Cineva dintre colegi ți-a luat carioca fără permisiunea ta. Cum vei proceda?

Notă. Trei variante de răspuns:

Varianta (variabila Nr. 7 – reacția la frustrare). Vei plînge? Vei spune pedagogului? Vei striga?

Varianta 2 (variabila Nr. 6 – conflictualitatea, agresivitatea). Vei încerca să i-o iei înapoi? Îl vei bate?

Varianta 3. Reacție adecvată la cele întâmplate. (Nu se înregistrează.)

20. Sunt jocuri, în care trebuie să concurezi (loto, șah etc.). Imaginează-ți că ai jucat cu cineva într-un astfel de joc și de două ori la rînd ai pierdut. Cred că nu-ți sunt pe plac cele întâmplate. Ce vei face în așa caz?

Notă. Există două variante de răspuns:

Varianta 1 (variabila Nr. 7 – reacția la frustrare). Vei plînge? Te vei enerva?

Varianta 2. Sau poate că nu vei spune nimic și vei continua jocul? (nu se înregistrează.)

**Indicatorii mijloacelor verbale de comunicare
(coeficientul corelației liniare Pirson)**

Pentru determinarea corelației dintre indicatorii studiați ai mijloacelor verbale de comunicare a copiilor cu deficiențe multiple s-au alcătuit matricele corelaționale.

Rîndurile erau constituite din:

1. Activismul comunicativ-verbal
2. Prezentarea gramaticală a expresiilor
3. Prezentarea lexicală a expresiilor

Coloanele erau constituite din:

4. Expresiile de inițiativă
5. Expresiile reactive
6. Expresiile de constatare:
7. Comunicările
8. Explicațiile
9. Expresiile reglative:
10. Propunerile
11. Indicațiile
12. Solicitățile (rugămințile)
13. Amenințările
14. Expresiile interogative
15. Expresiile apreciative:
16. Pozitive
17. Negative
18. Expresiile egocentrice

Modelul pedagogic de dezvoltare a comunicării

Compartimentul I. Comunicarea cu mediul înconjurător

Scopul: familiarizarea copilului cu mediul înconjurător, formarea capacității de a se orienta în mediu.

Toate activitățile acestui compartiment contribuie la stabilirea legăturii reciproce dintre om, lumea animală și cea vegetală, relevă particularitățile comunicării cu natura înconjurătoare.

Incapacitatea de a-și exprima corect emoțiile, imobilizarea, stângăcia și inadvertența vorbirii mimico-gestuale împiedică comunicarea copiilor cu PCI asociată cu DM, îndeosebi a celor „nevorbitori”, cu semenii și adulții. Neînțelegerea din partea celuilalt deseori este cauza fricii, înstrăinării, ostilității. Limbajul mișcărilor stă la baza comunicării animalelor. Mișcărilor expresive ale animalelor ne permit să le înțelegem. Observând comportamentul animalelor și învățându-ne să le înțelegem, putem utiliza limbajul mișcărilor acestora și al reacțiilor vocale în procesul învățării comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM.

Subiecte ale activităților

Subiectul 1.1. Anotimpurile

Conținutul programului. Reprezentări elementare despre schimbările din natură în diferite anotimpuri, observări asupra fenomenelor atmosferice (soare, ploaie, nori, ninsoare, vânt, tunet ș. a.). Schimbările sezoniere din natură: anotimpurile și caracteristicile lor elementare; munca la natură după sezon.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Deosebirile dintre anotimpuri, deprinderile de comunicare cu natura, capacitatea de a povesti despre stările sale emoționale sub influența fenomenelor naturii.

Tipurile de lucru asupra dezvoltării vorbirii orale. Activizarea comunicării verbale și nonverbale. Abilitatea de a răspunde la întrebări, de a imita gesturi, mișcări ale corpului, ale degetelor mâinii. Dezvoltarea auzului fonematic și pronunțarea sunetelor vorbirii.

Material metodic

Jocul didactic *Cum poate fi vremea?*

Pedagogul: Copii, pe tablă avem imagini. Eu voi citi versuri despre vremea în diferite perioade ale anului, iar voi îmi veți arăta imaginea anotimpului corespunzător.

Ninge iar pe pământ,

Fulgii dansează-n vânt

Albe flori, flori de-argint

Se aștern pe pământ.

(Copiii indică imaginea unde ninge. Aceasta se întâmplă iarna.)

Boabe mari de ploaie grele

Cad din cerul înnorat,

Fulgere brăzdează noaptea,

Vântul bate ne-nceat.

(Copiii indică imaginea cu ploaia. Aceasta se întâmplă toamna.)

Soarele galben ca puful de pui

Pe cer strălucește și-i mare,

Ziua el este, iar noaptea el nu-i,

A pământului gingașă floare.

(Copiii indică imaginea cu soarele. Aceasta se întâmplă vara.)

Vine gerul de la munte, la fereastră se oprește

Și privește focul care-n sobe strălucește.

(Copiii indică imaginea cu gerul. Aceasta e iarna.)

Satele au prins iar viață, izvoarașe, pârâiașe susură iar bucuroase.

Păsările au sosit, primăvara a venit!

(Copiii indică imaginea cu primăvara.)

Totu-i alb în jur cât vezi, noi podoabe pomi-ncarcă

Și visează sub zăpezi satele-adormite parcă.

(Copiii indică imaginea cu zăpadă.)

Trece-o sănioară cu doi voinici în ea

Și-ntr-un colț alb de livadă umblă omul de zăpadă.

(Copiii indică imaginea respectivă.)

În încheiere pedagogul mai arată încă o dată imaginile, explicându-le conținutul.

Discuție despre vreme

Pedagogul: Copii, noi avem în ungherașul naturii calendarul meteo. Ce însemnăm noi aici?

Corect, desenăm ploaia, soarele, vântul, iarna indicăm ninsoarea, toamna – frunzele căzătoare.

Copii, cum credeți că este soarele?

După răspunsurile copiilor pedagogul le propune să asculte o poezie despre soare:

Merge soarele-n aurie trăsură

Și vede tot ce este în jur:

Și cățelul, și cocoșul, și-o căpriță,

Și cum Ion vorbește urît cu-o fetiță.

Pedagogul: Cum credeți, Ion este la fel de bun și grijuliu ca și soarele? Dar i-a plăcut soarelui comportamentul lui Ion?

Copiii răspund.

Jocul *Soarele*

Jucătorii formează un cerc. În centru se află *soarele*, care ține în mâini patru cercuri de culoare galbenă.

Soare, soare, frățioare,

Plimbă-te departe,

Soare, soare, frățioare,

Inelele împarte.

Copiii se mișcă spre dreapta pe cerc. *Soarele* se mișcă spre stînga, așezînd cercurile pe podea, mai aproape de jucători.

Inelele aurii

Le vom strînge noi, copii.

Copiii, care au inelele aproape, le iau și formează patru cercuri mici.

Ne vom juca, le vom roti vioi,

După ce le vom întoarce înapoi.

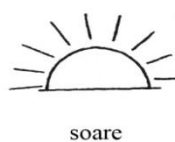
Jucătorii se vor aranja într-un cerc comun. La semnal, copiii se vor împrăștia. La următorul semnal fiecare echipă se va strînge lîngă cercul său.

Desen pe tema *Soarele și norul*

Pedagogul le propune copiilor să deseneze cum își imaginează ei soarele, norul.

Pedagogul desenează un element și propune copilului să ducă la bun sfîrșit desenul, obținînd imaginea dorită și concretizînd: *Ce este?* sau *Cine este?*

Trasarea liniilor (lungi, scurte) în direcția *de la sine*, *spre sine*, apoi a arcurilor:



Desenarea liniilor închise, spiralei:



soare

Pauza dinamică

Minutul fizic reprezintă citirea unei poezii scurte cu îndeplinirea concomitentă a mișcărilor corespunzătoare în tempou lent. Dacă copilul nu vorbește, atunci mișcărilor lui sunt însoțite de cuvintele adultului. E foarte important ca mișcarea să corespundă cuvântului.

Exercițiul *Iepurașii de soare*

Copiii prind iepurașul de soare de pe perete. Pedagogul mișcă oglinda mai jos, mai sus, iar copiii se străduiesc să prindă iepurașul. Pedagogul citește concomitent poezia.

Iepurașii de soare pe perete joacă,
Îi îmbii cu degetul, dar soarele îi poartă.
Haide, prinde-i! Iată-i, mai spre stînga!
Au fugit pe pod.

Exercițiul *Bate vîntul*

Pedagogul. Am plecat noi vara spre pădure. Mergem prin cîmp, soarele încălzește, bate vîntușorul și clatină iarba, florile. El bate încetișor, iată așa: *U-u-u*.

Copiii repetă.

Pedagogul. Am ajuns în pădure, am cules ciuperci. Ne pregătim să facem cale întoarsă. Deodată a început să bată un vînt puternic: *U-u-u*.

Copiii repetă.

Exercițiul *Ploia*

Pedagogul. S-au strîns pe cer norii, au ascuns soarele și deodată a început ploaia. Cum cad picăturile? Haideți să ne amintim.

O picătură, picătura-a doua,
A-nceput încet să plouă –
Pic, pic, pic, pic.
(Copiii însoțesc cuvintele cu bătăi mici din palme.)

Picăturile se-ntrec,
Ploaia noastră întetesc –

Pic, pic, pic, pic.
(Bătăile se întetesc.)

Vom deschide umbreluța
Nu ne va uda ploia.
(Copiii ridică mîinile de-asupra capului, imitînd umbreluța.)

Jocuri cu degetele

Dimineața

Soarele a răsărit, dimineața a venit. (Palmele se încrucișează, degetele sunt desfăcute, reprezentând soarele cu raze.)

- Ei, frate Andrei, trezește vecinii! (Pumnul mâinii drepte e strâns, degetul mare face mișcări circulare.)

- Scoală, Măricel! (Degetul arătător al mâinii drepte atinge degetul mare al mâinii stîngi.)

- Scoală, Arătător! (Atingerea degetului arătător.)

- Scoală, Mijlociu! (Atingerea degetului mijlociu.)

- Scoală, Orfane! (Atingerea degetului inelar.)

- Și tu, Mititel! (Atingerea degetului mic.)

- Salut, pălmuțo! (Atingerea centrului palmei.)

Toți s-au întins și s-au trezit. (Mîinile se ridică în sus, degetele se întind și se mișcă rapid.)

Frunzulițele

Vîntul a-nceput să bată (Suflă pe degete.)

S-s-s, - toate frunzele să cadă... (Pronunță prelung sunetul s)

Zboară, zboară, se rotesc

Și pămîntul învelesc (Palmele ambelor mîini se lasă lent pe masă.)

Pic-pic-pic, pic-pic-pic! (Bat cu degetele pe masă.)

Peste ele ploaia bate

Și pe toate le străbate (Bat cu pumnii în masă)

Apoi zăpada a venit (Mișcări lente ale mîinilor sus-jos-sus)

Cu plapumă albă le-a-nvelit (Palmele se lipesc de masă)

Subiectul 1.2. Excursie în pădure

Conținutul programului. Reprezentările elementare despre natura vie. Cunoaștere a animalelor și păsărilor sălbatice, arborilor, ierburilor, pomușoarelor și ciupercilor.

Animalele sălbatice: aspectul exterior, locul de trai, alimentația; imitarea sonoră și mișcărilor pantomimice ce descriu particularitățile animalului.

Păsările: aspectul exterior, denumirile celor mai răspîndite păsări, alimentația; imitarea sonoră și mișcărilor pantomimice ce descriu particularitățile păsărilor.

Arborii: aspectul exterior, trăsăturile esențiale, modificările sezoniere; utilizarea reprezentărilor despre arbori în procesul exercițiilor pantomimice.

Regulile atitudinii grijului față de natură, acțiuni practice. Familiarizarea cu *Cartea Roșie*. Restricțiile ecologice. Plantele medicinale. Regulile de colectare.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea regulilor de comportare în natură (pădure, parc). Abilitatea de a observa frumusețea naturii înconjurătoare, de a simți cum aceasta influențează dispoziția omului. Deprinderile de comportament în pădure, cu animalele sălbatice și păsările.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Comunicarea nonverbală: gesturile, imitarea, pantomimica. Activizarea vocabularului. Alcătuirea povestirilor, participarea la discuție.

Material metodic

Activitatea Excursia în pădure

Scopul: fixarea cunoștințelor despre pădure, locuitorii acesteia, dezvoltarea senzațiilor vizuale.

Echipament: imagini cu reprezentarea pădurii, animalelor, păsărilor, guașă de culoare verde.

Desfășurarea activității

1. Copiii șed pe scaune, pedagogul citește o povestire scurtă despre pădure. După lectură, pedagogul și copiii se joacă de-a *Cine locuiește în pădure?* și examinează imaginile.

2. Audierea *muzicii pădurii, glasului pădurii.*

3. Desenarea pădurii cu guașă de culoare verde (în funcție de abilitățile și deprinderile copilului – cu sau fără ajutorul pedagogului). Examinarea desenului, poziționând imaginile animalelor și păsărilor (*În această pădure locuiesc păsări și animale – le numesc*).

Jocul-imitare Transformarea

Pedagogul. Imaginați-vă că vă aflați într-o pădure din poveste. Aici locuiesc multe animale. Reprezentați iepurele, lupul, vulpea, ursul, câinele, pisica, broasca.

Iar acum ne transformăm în păsări miraculoase, dăm din aripi și zburăm liber. Avem aripi puternice. Păsările planează lin, frumos.

Timpu transformării – 8-10 minute. Ocupația va fi însoțită de muzică energizantă.

Jocul-imitare Ursul

Îmbrăcînd căciula-mască de urs, pedagogul citește poezia.

Eu sunt ursul din pădure,

Umblu după fragi și mure.

Vara umblu după miere,

Iarna dorm să prind putere.

Pedagogul merge, imitând mersul ursului. Copiii povestesc ce cunosc despre urs și imită mișcărilor efectuate de către pedagog (după posibilitate).

Jocul-imitare *Vulpea*

După jocul cu ursul, pedagogul, îmbrăcînd căciula-mască a vulpii, continuă să citească poezia.

Eu sunt vulpea cea șireată,
Cu codița mătăsoasă,
În pădure stau la pîndă,
Prin cotețuri umblu flămîndă.

Pedagogul merge, imitând mersul vulpii și afișînd o expresie șireată pe față. Toți copiii repetă mișcărilor (după posibilitate).

Jocul-imitare *Lupul*

Pedagogul. Copii, în pădure locuiesc multe animale, însă nu toate sunt bune, printre ele sunt și rele, ca, de exemplu, lupul (îmbracă masca de lup).

Cred că mă cunoașteți bine,
Eu sunt lupul cel vestit.
Și pe iezi, și pe Scufiță
Imediat i-am înghițit.
Lupii seamănă la exterior cu cîinii, îndeosebi cînd sunt mici.

Pedagogul imită mersul și comportamentul lupului, copiii repetă mișcărilor.

Activități la tema *Finisează desenul*

Scopul: a-i ajuta pe copii să capete încredere în forțele proprii, a dezvolta imaginația creativă a copiilor cu PCI asociată cu DM, care se confruntă cu dificultăți în comunicare, a preveni apariția defectului secundar.

Pedagogul desenează elementul și propune copilului să finiseze desenul pentru a obține imaginea unei plante sau a unui animal din pădure, concretizînd: *Ce este?* sau *Cine este?* (Desenarea arcurilor (ciupercă); desenarea liniilor spiralate (albină, fluture, șarpe); grupuri de puncte (mură, gîndac); desenarea diverselor figuri geometrice (rățușcă, broască); conturarea obiectelor și hașurarea acestora în diverse moduri (brăduț, ciupercă, peștișor, cățeluș).

Desenarea după puncte (orientarea vizuală)

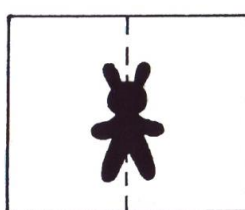
Scopul: dezvoltarea abilității de a măsura “după ochi”, a fermității mîinii și a preciziei mișcărilor.

Pedagogul desenează conturul obiectului prin puncte și propune copilului să tragă peste ele linia (elefant, brad, ciupercă). Apoi copilul colorează obiectul după propria dorință.

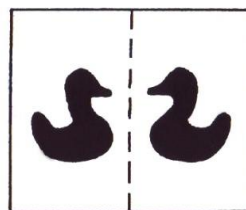
Monotipia (testul Rorșah)

Scopul: degajarea excitației emoționale la copii.

Pedagogul îi propune copilului să deseneze pete colorate pe o jumătate de foaie îndoită în mod egal, mai bine lângă linia de îndoire. Acoperind petele cu cealaltă jumătate de foaie, se nivelează prin mișcări circulare, obținând pete identice. Examinându-le, se completează desenul până la obținerea unei imagini.



iepuraș



rățușcă

Cerbi. Exercițiu pentru relaxarea mușchilor mâinii

Pedagogul. Să ne imaginăm că suntem cerbi. (Ridică mâinile încrucișate de-asupra capului, degetele fiind desfăcute larg.) Iată ce coarne are cerbul! Ridicați și voi mâinile ca mine. Încordați mâinile. Mâinile au devenit ferme, la fel cum sunt coarnele cerbului. (Pedagogul verifică gradul încordării mușchilor la fiecare copil.) Este greu să ținem astfel mâinile. Încordarea e neplăcută. Lăsați mâinile în jos, aruncați-le pe genunchi. Relaxați mâinile, ele se odihnesc. Ascultați și faceți la fel ca mine. Inspirație – expirație! (de 2 ori)

Pedagogul, prin mișcări ușoare ale degetelor, trece peste mîna fiecărui copil de la umăr până la vârful degetelor.

Pedagogul. Iată că s-a terminat jocul nostru. V-ați odihnit puțin, v-ați liniștit, v-ați învățat să ascultați atent și, principalul, ați simțit, cât de plăcut este, când mâinile nu sunt încordate. Ați înțeles cum să le relaxați, să le faceți ascultătoare.

Jocuri cu degetele

Degetele în pădure

Unu, doi, trei, patru, cinci (Țin în față mîna stîngă cu palma îndreptată spre sine)

La plimbare în opinci:

Acesta o ciupercă-a găsit (Îndoaie degetul mic),

Acesta masa a curățit (Îndoaie degetul inelar),

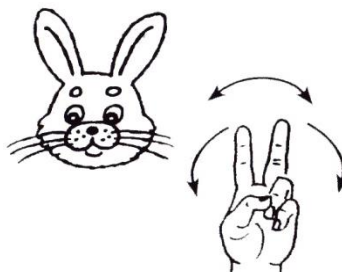
Acesta a început să taie (Îndoaie degetul mijlociu),

Acesta pregătea mîncare (Îndoaie degetul arătător),

Acesta – tot a mâncat (Îndoaie degetul mare),
De aceea și s-a îngrășat.

Iepurașul și urechiușele

Sunt un iepuraș de soi,
Cel mai tare iepuroi.
Am picioare lungi de tot,
Lungi urechi, mustăți pe bot.



Degetele sunt strânse în pumn. Degetele arătător și mijlociu se dezdoaie, se mișcă în părți și înainte.

Exercițiu pentru relaxarea mușchilor aparatului verbal (buzelor, maxilarului inferior)

Broscuța

Pedagogul. Priviți atent ce voi face eu acum (Pedagogul demonstrează mișcarea buzelor, corespunzătoare articulării sunetului, și fixează atenția copiilor asupra încordării și relaxării buzelor). Iar acum ascultați și faceți ca mine.

Hai să bucurăm broscuțele:

Tragem spre urechi buzele!

Tragem, apoi încetăm,

Uite așa ne distrăm.

Buzele nu-s încordate,

Pentru că sunt relaxate...

Subiectul 1.3. Prietenii mei verzi

Conținutul programului. Fructele și legumele: denumirea, aspectul exterior, destinația, culoarea, forma, gustul, mirosul, particularitățile întrebunțării în alimentație (cartoful se fierbe și se prăjește, varza se mănâncă în salată, se pune în borș etc.). Florile: îngrijirea lor.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea legumelor, fructelor, florilor, care cresc în grădină și livadă; abilitatea de a le îngriji și a pregăti din acestea, cu ajutorul adulților, bucate simple: vinegretă, salată, borș etc.

Tipurile de lucru asupra dezvoltării vorbirii orale. Precizarea noțiunilor generalizatoare *legume, fructe*. Activizarea vocabularului. Alcătuirea propozițiilor simple întâlnite frecvent.

Scopurile. Activitățile date sunt îndreptate spre dezvoltarea la copii a următoarelor capacități:

- a înțelege și a iubi frumusețea lumii înconjurătoare;
- a avea grijă față de plante, de a le proteja;
- a înțelege semnificația lumii vegetale pentru starea omului – dispoziția sa.

Material didactic. Lăzi cu pământ; semințe de legume; imagini ale legumelor; un săculeț cu legume; căciuli-măști cu reprezentarea soarelui, ploii, vântului, legumelor; plicuri cu desene reprezentând legume; creioane colorate, carioca.

Material metodic

Jocul *Semănăm semințe*

Scopul: formarea la copii a reprezentărilor generale despre cum apar plantele, unde locuiesc și cu ce se hrănesc.

Jocul se desfășoară pe exemplul semănării legumelor. Pedagogul, inițial singur, apoi împreună cu copiii, seamănă semințele legumelor în pahare speciale pline cu pământ. Totodată, el spune următoarea poezie:

Primăvara toți plecăm
Semințe să semănăm
În pământul cel pufos,
Roditor și mănos.

(Iată că am semănat. Acum să le udăm).

Pedagogul împreună cu copiii seamănă în lada cu pământ semințele. El se înțelege cu copiii, că toți vor îngriji aceste semințe și vor observa, cum acestea vor răsări și vor crește.

Jocul *Cunoști legumele?*

Scopul: a-i învăța pe copii să recunoască vizual legumele.

Pedagogul pune pe tablă imaginile legumelor (morcov, castravete, roșie, varză, mazăre, sfeclă etc.). Apoi îi întreabă pe copii ce legume sunt acestea, le povestește unde cresc, ce trebuie să faci ca ele să crească mari și gustoase.

Exercițiul de relaxare

Scopul: a înlătura încordarea mușchilor pieptului, a-i relaxa.

Pedagogul spune că demult nu a plouat și legumele s-au ofilit: au aplecat mai întâi căpșoarele, apoi frunzulițele, apoi s-au „culcat” cu totul la pământ. Copiii demonstrează, cum s-au ofilit legumele. La „unu” lasă în jos capul, „doi” – lasă mâinile de-a lungul corpului, „trei” – se așează în pirostrie.

Pedagogul. Deodată a venit ploaia și legumele au început să învie (Copiii repetă exercițiul în ordine inversă). A început să bată vântul (Copiii ridică mâinile de-asupra capului). Tulpinițele se leagănă (Mișcă mâinile). Vântul s-a oprit (Copiii lasă mâinile în jos).

Jocul Săculețul fermecat

Scopul: a-i învăța pe copii să recunoască legumele după pipăit.

Pedagogul pune în săculeț, preventiv demonstrându-le copiilor, mulajele legumelor, apoi copiii pe rând le pipăie, recunoscând și numind legumele. Pedagogul le pune întrebări despre trăsăturile caracteristice legumelor.

Jocul Recunoaște după gust

Scopul: a-i învăța pe copii să recunoască după gust legumele.

Pedagogul, pe rând, le leagă copiilor ochii și le dă să guste o bucățică de castravete, sfeclă, morcov, ceapă etc. Copiii trebuie să recunoască ce mănâncă.

Jocul-dramatizare Legumele vesele

Scopul: fixarea cunoștințelor despre particularitățile caracteristice legumelor, folosul acestora și rolul lor în sănătatea și dispoziția omului.

Pedagogul spune, că în grădină au crescut toate legumele, și copiii trebuie să-i ajute mamei la culesul roadei. Pedagogul comunică copiilor, că ei vor culege roada doar cu ajutorul gesturilor și mișcărilor. Copiii, ce joacă rolurile legumelor, îmbracă căciulițele-măști. La cules participă trei-patru copii, ceilalți trebuie să ghicească, ce legumă a fost culeasă. Apoi copiii strâng toate legumele în coș, iar mama le duce acasă (copiii merg din urmă).

Pedagogul. Iată că legumele au inițiat cearta, care dintre ele este mai importantă și mai gustoasă.

Morcovul

Eu m-ascund bine-n pământ,
Frunza verde-o port în vînt,
Delicat și subțirel,
M-alintați cu morcovel.

Ceapa

Eu sunt un pic cam iute,
Învelită cu foi multe.
Chiar și de este așa,
E foarte necesară ceapa.

Varza

Cîte fustițe-s pe noi?
Vreau să le numărați voi.
Varza-i bună în salată
Și-n bucate, și murată.

Castravetele

Lunguiet, foarte-aromat
Și în verde colorat,
Murat sunt acrișor
Și-mi spune castravecior.

Jocuri cu degetele

Legume pentru borș

Curăț pentru borș legume (Mișcări verticale cu mâinile, ca și cum le-am scutura de pământ).
Cîte-mi trebuie, hai, spune?
Trei cartofi (Îndoaie trei degete ale mâinii stîngi),
Doi morcovei (Îndoaie încă două degete),
O ceapă micuță (Îndoaie degetul mic al mâinii drepte),
Puținel pătrunjel (Mai îndoiaie un deget),
Și de varză-un brojbănel (Mai îndoiaie un deget),
Varză, strînge-te puțin, (“Desface” mâinile în părți.)
Celelalte legume vin!
Unu! (Pun degetele mari, apoi cele arătătoare – în pumn)
Doi!
Trei! (Pun degetele mijlocii ale mâinilor)
Focul s-a aprins (Bat din palme).

Culegem prune

Degetul gros și mare (Ridică degetul mare)
După prune în livadă a pornit.
Arătătorul drumu-a arătat (Ridică degetul arătător).
Mijlociul prunele le-a scuturat (Pocnesc cu degetul mare și mijlociu).
Iar mezinul-gospodar mare (bate cu degetul mic pe masă).
Sădește sîmburii în pămîntul moale.

Model al activității la tema *Legumele*

Scopul: precizarea și dezvoltarea vocabularului; dezvoltarea memoriei, atenției, comunicării verbale și nonverbale.

Echipament: imagini obiectuale ale legumelor, mulajele legumelor.

Desfășurarea activității

1. Moment organizatoric

Pedagogul. Numiți legumele care cresc:

- în pământ;

- pe pământ.

2. Jocul didactic *Ce legume vei culege în coș?*

Pe tablă sunt imaginile legumelor.

Pedagogul. Eu am cules morcov. Dar tu?

Pedagogul. Care legume lipsesc în coș?

3. Pedagogul. Cu ce ai servit-o pe mama (tata, prieten)? Eu o voi servi pe mama cu o roșie gustoasă, dar tu?

4. Gimnastica degetală.

Pedagogul. Haideți, copii, să punem varza la murat pentru iarnă: repetați după mine ceea ce voi spune și mișcările mele.

Noi tăiem varza (mișcări cu palmele drepte în sus – în jos).

Noi radem morcovul (degetele strânse în pumn, mișcările de la sine și spre sine).

Noi varza o sărăm (mișcări ce imită presăratul).

Noi varza o stoarcem (degetele se strâng în pumni).

5. Jocul didactic *Un, doi, trei – ridică imaginea!*

La copii pe mese sunt expuse imaginile legumelor (una sau două – în funcție de nivelul dezvoltării copilului). Pedagogul le cere copiilor să ridice imaginile doar ale legumelor, despre care se poate spune: roșu (galben, verde), crește în pământ (pe pământ).

Copiii trebuie să argumenteze, de ce au ridicat anume această imagine.

6. Concluziile activității.

Subiectul 1.4. *Prietenul meu tandru și gingaș*

Conținutul programului. Animalele domestice: aspectul exterior, locul de trai, hrana, folosul adus omului; imitarea sonoră și mișcările pantomimice ce caracterizează animalele.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Abilitatea de a deosebi animalele sălbatice de cele domestice. Deprinderile de îngrijire a animalelor domestice.

Tipurile de activități menite să asigure dezvoltarea vorbirii orale. Dezvoltarea posibilităților copiilor de a vedea particularitățile generale și specifice ale animalelor, abilitatea de a le înțelege după mișcări, sunete, reacții. Imitarea sonoră. Activizarea vocabularului. Coordonarea vorbirii și mișcării.

Scopul. Formarea la copii a atitudinii binevoitoare și grijulii față de animalele domestice, a-i învăța pe copii să înțeleagă particularitățile comportamentului animalelor.

Material metodic

Jocul - dramatizare *În curtea bunicii*

Scopul: dezvoltarea la copii a capacității de a înțelege starea emoțională a animalelor (după caracterul mișcărilor, comportament etc.) și particularitățile comunicării acestora.

Material didactic: jucării sau căciulițe-măști de pisică, găină, puișor, cocoș, purcel; plastilină, plic cu imaginile animalelor.

Camera se transformă în curtea bunicii. La fereastră – scaunul pe care stă motanul (jucărie de pluș). Pe alt capăt al scaunului se află farfuria cu lapte, sub scaun – albiuța.

Pedagogul o imită pe bunicuța, apoi alege pentru acest rol un copil.

Bunicuța. Bună ziua, copii. Așezați-vă. Știți voi oare, cine trăiește în curtea mea? O să vi-i arăt pe toți. Motanul Ricky. Noaptea prinde șoareci, iar ziua doarme, se încălzește la soare și miaună. Știți cum? Neteziți-l. (Ia motanul în brațe, îl mângâie.)

Cu ce am putea să-l servim pe Ricky? Corect, cu lapte.

Copiii arată cum motanul bea lapte cu limbuța, apoi se linge pe botișor.

Povestirea *Despre fetița Lenuța și pisica Mura*

Pînă a începe povestirea pe masa pedagogului se pun un pătuț-jucărie, un scăunel, o cutie mică de carton, o pisicuță-jucărie.

După ce copiii examinează jucăriile, pedagogul începe povestirea: „Era odată o fetiță pe nume Lenuța.

Fetița Lenuța (păpușa) „intră” și „se așează” pe scaun. Pedagogul îi întreabă pe copii cum o cheamă pe fetiță. Copiii răspund în cor și câte unul pe rînd. Răspunsurile pot fi scurte: „Lenuța”, sau mai complete: „Pe fetiță o cheamă Lenuța”. Mai departe pedagogul spune că fetița Lenuța avea o pisică Mura. Mura „intră” și „se așează” la picioarele Lenuței. Apoi se înscenează cum fetița a ieșit la plimbare, iar pisica în acest timp s-a culcat în cutie. Fetița se întoarce și caută pisica sub scaun și sub pat. Copiii îi șoptesc Lenuței unde se găsește pisica. Lenuța o găsește și le mulțumește copiilor pentru ajutor. Fetița mîngâie pisica. Lenuța și pisica pleacă.

În locul jucăriilor – Lenuței și pisicuței – în povestire pot fi utilizate figurine îmbrăcate pe degete.

Jocul *Cine și cum vorbește?*

Scopul: a-i învăța pe copii să răspundă la întrebările despre deosebirile dintre glasurile animalelor domestice.

Pedagogul le spune copiilor că cîinele Rex propune un joc. El va pune întrebări și va arăta imagini ale animalelor. Iar copiii vor răspunde în cor.

- Cum latră cîinele? (- Cîinele latră: „Ham, ham, ham”).

- Cum miaună pisica? (- Pisica miaună: „Miau, miau, miau”).
- Cum face purcelul? (- Purcelul grohăie: „Groh, groh, groh”).
- Cum face oița? (- Oița behăie: „Be-e, be-e, be-e”).
- Cum rage vaca? (- Vaca rage: „Mu-u, mu-u, mu-u”).
- Cum strigă rața? (- Rața strigă: „Mac, mac, mac”).
- Cum cântă cocoșul? (- Cocoșul cântă: „Cu-cu-ri-gu”).

Exercițiu pentru dezvoltarea mușchilor fini ai mâinii și mimicii

Găinușa și puișorii

Scopul: dezvoltarea la copii a imaginației, empatiei, mișcărilor expresive ale corpului.

Exercițiul se îndeplinește cu însoțire textuală:

Iese găinușa la plimbare

Și-și caută de mâncare.

Imitarea: mâinile aduse puțin în părți și înapoi, aplecări înainte cu tot corpul, picioarele drepte, privire concentrată.

Vin și ai ei puișori,

Copilașii gălbiori.

Mâinile-aripi puțin depărtate și îndreptate înapoi, exprimarea curiozității pe față, gâtul întins, ochii și gura larg deschise.

Cot-co-dac, cot-co-dac,

Uitați-vă cum eu fac:

Cu lăbuțele rîmați,

Grăuncioare căutați.

Expresie concentrată pe fața mamei-găinușe: sprîncenele încruntate, buzele rotunjite, gest indicator cu degetul. Găinușa arată cum trebuie căutate grăuncioarele: imitarea scurmatului în pământ, înclinarea capului înainte.

Au mâncat un gândăcior,

Apoi și un viermișor,

Și apușoară au băut,

Cîntă-n ei a încăput.

Corpul e aplecat înainte, gâtul întins, privire atentă, mișcări ale capului în sus – în jos: copiii-puișori ciugulesc insectele și iau apă în cioc. Imitarea înghițirii apei: capul lăsat pe spate, gura întredeschisă, ochii închiși, umerii lăsați, exprimarea satisfacției pe fața relaxată.

Desenarea diverselor animale

Pedagogul desenează un element (diverse linii) și propune copiilor să finiseze desenul pînă la obținerea imaginii, concretizînd: *Ce este?* sau *Cine este?* Aceste sarcini pot fi incluse în ocupații fragmentar sau complet.



dihor



pisică dormind



crocodil

Jocuri cu degetele

Înfilnirea

Scopul: antrenarea la copii a mișcărilor fine ale degetelor mîinilor și consolidarea cunoștințelor despre particularitățile reacțiilor sonore ale animalelor.

Textul se pronunță pe rînd de către pedagog și copiii ce joacă rolurile puilor de animale.

Pedagogul. S-au întîlnit doi pisoi. (Unește degetul mic al mîinii drepte cu cel mic al mîinii drepte a copilului.)

Copilul. *Miau-miau!*

Pedagogul. Doi cățeluși (Unește degetele inelare – al său și al copilului).

Copilul. *Ham-ham!*

Pedagogul. Doi mînzi. (Unește degetele mijlocii).

Copilul. *Mi-ha-ha!*

Pedagogul. Doi purceluși (Unește degetele arătătoare).

Copilul. *Groh-groh!*

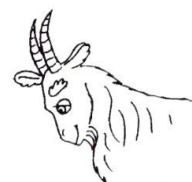
Pedagogul. Doi vițeluși (Unește degetele mari).

Copilul. *Mu-u!*

Pedagogul. Privește, ce cornițe! (Cu ajutorul a două degete arată copilului „capra”, ceilalți copii repetă).

Capra

Capra mari cornițe are
Și împunge tare-tare!



Partea internă a palmei este direcționată în jos. Degetul arătător și cel mic sunt îndreptate înainte. Degetele mijlocii și inelar sunt strînse cu ajutorul degetului mare.

Pisicuțele

Iată cinci pisicuțe. (Arată palma mîinii.)

Una a plecat – și nu mai este (Ascunde degetul mare),

Nu e ea și nu e (Dă din umeri),

Iată patru pisicuțe (Arată patru degete).

Una noaptea a urcat

Pe-un copac (Se mișcă degetele, imitînd urcarea în copac).

Au rămas doar trei (Arată trei degete).

Dar undeva a chițcăit subțirel (Cu degetele se astupă urechile).

Un micuț șoricel.

Pisicuța a auzit – (Degetele mari – după urechi, celelalte se desfac).

Au rămas două pisicuțe (Arată două degete).

Una cu mingea s-a jucat

Și pe ușă a plecat,

Iar cea mai deșteaptă (Arată cu degetul la tîmplă),

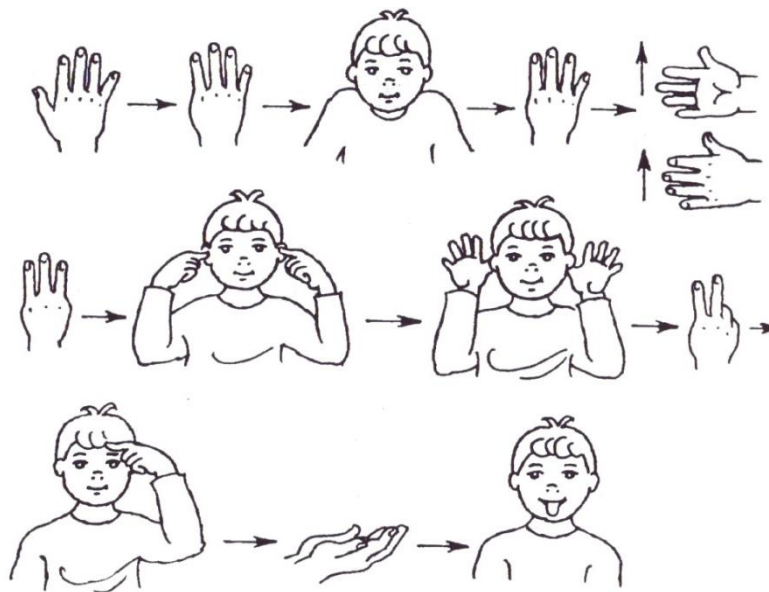
Ultima rămasă –

A venit la farfurică (Palmă pe palmă, imitînd farfurica),

Cum ar face-orice pisică,

A-nceput să bea lăptică

Pentru toate cinci pisici (Se arată cu limba cum bea pisica lapte din farfurică).



Compartimentul II. Sentimentele și dorințele mele

Scopul: a-i învăța pe copii să-și înțeleagă propriile particularități individuale și emoționale, precum și starea emoțională a omului după expresia feței, mimică, gesturi și poziții în timpul comunicării.

Activitățile acestui compartiment le ajută copiilor cu deficiențe multiple să învețe capacitatea de a-și recunoaște emoțiile și sentimentele și de a le dirija, de a stabili contactul vizual cu interlocutorii, de a se orienta în spațiu, abilitatea de a menține poziția, de a-și exprima rugămințile, sentimentele și dispoziția prin mimică adecvată, gest, mișcare etc.

În urma studierii temelor din prezentul compartiment copiii trebuie (după posibilitate):

- să poată povesti altor persoane despre sine, făcând acest lucru destul de amănunțit și consecvent în situațiile de comunicare;
- să poată descrie menirea diverselor părți ale corpului, aspectul propriului *Eu*;
- să înțeleagă importanța atractivității exterioare și să se străduiască s-o mențină;
- să poată executa autocontrolul asupra dorințelor sale.

Subiecte ale activităților

Subiectul 2.1. *Eu*

Conținutul programului. Reprezentări despre organismul uman și funcțiile acestuia. Descrierea omului, părților corpului uman, înălțimii, configurației.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea părților esențiale ale corpului uman. Abilitatea de a găsi, denumi și cunoaște funcțiile principalelor părți ale corpului uman (de exemplu: gura – mîncăm, respirăm, vorbim).

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Reprezentarea omului sub formă de desene pictografice înțelese de către copii. Enumerarea tipurilor de îmbrăcăminte, stabilirea culorii acesteia prin corelarea cu fișiiile de hîrtie colorată, care se suprapun pe elementele hainelor. Alegerea obiectelor necesare pentru desenare (hîrtie, vopsea, creion, pensulă). Colorarea elementelor hainelor desenate, a părților corpului uman. Schimbul portretelor (unul cu altul) și recunoașterea după ele a persoanei reprezentate. Alcătuirea povestirii-descriere a portretului propriu.

Material metodic

Discuție Corpul meu

Scopul: a-i învăța pe copii să se înțeleagă mai bine pe sine; să-și formeze despre sine reprezentări corecte.

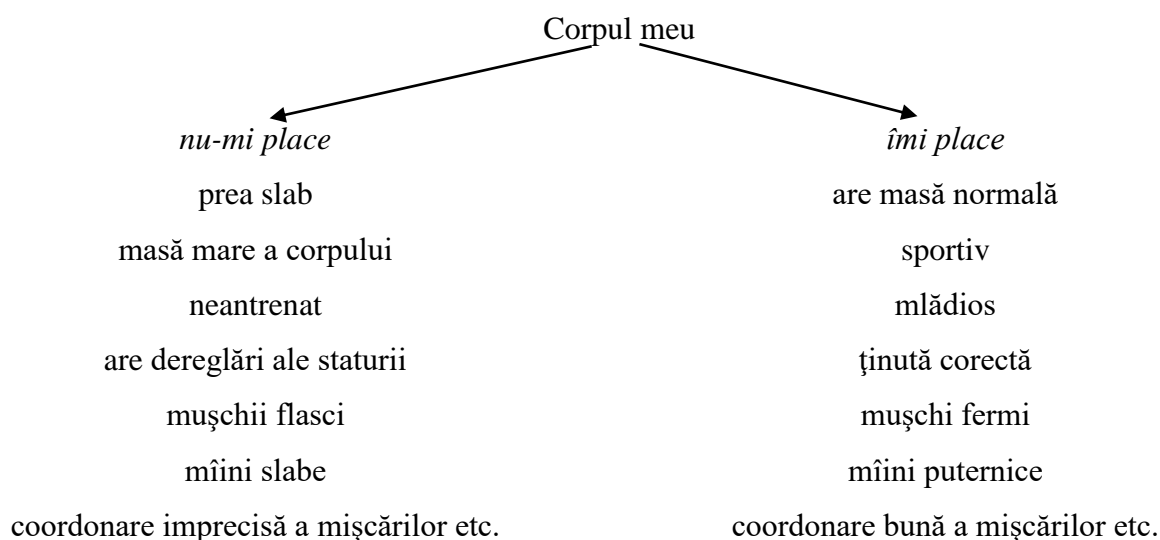
Material didactic: desene ale omului în toată statura.

Pedagogul le propune copiilor să finalizeze cu cuvinte una din cele două propoziții, alegând propria variantă de răspuns.

De exemplu:

Corpul meu îmi place, căci este mlădios.

Corpul meu nu-mi place, căci este neantrenat.



Pedagogul discută despre ce trebuie de făcut pentru ca sesizarea corpului propriu să aducă bucurie.

Jocul didactic *Portretul meu*

Scopul: a-i învăța pe copii să deosebească particularitățile individuale ale propriului aspect, feței, înălțimii, vârstei.

Material didactic: imagini ale copiilor cu diverse vârste, înălțimi, aspect; creioane colorate, carioca.

Pedagogul le propune copiilor să examineze imaginile (diverși copii de diferite vârste în diverse situații de joc) și să stabilească, cum se consideră pe sine – mari, mici sau nu prea, își cunosc sau nu vârsta.

Copiii examinează imaginile copiilor cu diferite înălțimi și spun, cum se consideră pe sine acum și cum ar dori să fie. Ei încearcă să înțeleagă cine e reprezentat pe imagini – băiat sau fată. Pedagogul întreabă, depinde de vârstă dacă omul este bun sau rău.

La următoarea ocupație pedagogul le propune copiilor să examineze la sine și la prietenii lor ochii, sprâncenele, nasul, gura, coafura.

Exercițiul *Oglinda*

Pedagogul le cere copiilor să ia o oglindă și să-și privească atent imaginea. Ce pot spune despre propriul chip? Împreună cu pedagogul se alcătuieste povestirea despre chipul reflectat în oglindă.

Fața mea

Eu am păr (lung, scurt). El e de culoare (deschisă, închisă). Fața mea este (ovală, rotundă). Ochii au culoarea (închisă, albastră, brună). Ei sunt (mici, mari). Am sprâncene (deschise, închise). Nasul are mărime (mare, mică, medie). Buzele (subțiri, groase).

Pedagogul le propune copiilor (3-4) să-și descrie chipul. Atenția copiilor este atrasă asupra deosebirilor exterioare dintre ei: oamenii pot fi asemănători după culoarea părului, ochilor etc., însă fiecare are aspectul său deosebit.

Jocul *De ce așa?*

Scopul: dezvoltarea la copii a conștiinței adecvării personale oamenilor înconjurători.

Material didactic: oglindă mare, imagini ale bunicii și fetiței: păpușa Tincuța.

Pedagogul le arată copiilor compoziția: păpușa Tincuța se privește în oglindă. Se gîndește: „Am doi ochi, două urechi, două mâini, două picioare, iar limba e una și nasul e unul”.

Pedagogul. Haideți, copii, să ne privim în oglindă. Dar la voi cum este?

Copiii se privesc în oglindă, apoi se uită unul la altul și găsesc asemănările și deosebirile.

Jocul didactic *Ce are jucăria?*

Scopul: educarea la copil a sentimentului de autodeterminare în lumea obiectuală, de sesizare a propriului corp și a particularităților specifice ale acestuia.

Material didactic: animale-jucării, omuleți ș. a.; imagini ale diferitor oameni.

Pedagogul îi propune copilului să se compare cu o jucărie: rățușcă, cocoșel, ursuleț, clown, soldat, păpușă etc. Se apreciază expresiile gen:

Rățușca are cioc, iar eu am năsuc,

Ursulețul e mișos, iar pielea mea este netedă,

Ursulețul are patru labe, iar eu am două mâini și două picioare,

Eu sunt vie, iar păpușa, deși se mișcă, nu este vie.

Exercițiul poate fi modificat, propunînd copiilor să se compare cu eroii îndrăgiți sau între ei (de exemplu, băiatul și fata cu înălțime diferită, după culoarea hainelor, capacități etc.).

Jocul *Părțile corpului*

Cunoașterea părților corpului, de regulă, are loc în procesul acțiunilor zilnice ale copilului – în timpul toaletei, spălării mâinilor și picioarelor, îmbrăcatului etc.

Pedagogul, învățînd copilul să se spele și să se îmbrace, permanent numește părțile corpului: *întinde mâinile, spală fața, încalță pantoful pe picior, scoate căciula de pe cap ș. a.*

Un asemenea proces de cunoaștere a părților corpului este cel mai firesc. Vorbind cu copilul, fiecare frază trebuie rostită clar și complet (ex.: *Mihai, pune-ți căciula*).

E necesar să folosim orice ocazie pentru a numi părțile corpului și a întreba copilul denumirile acestora. Instruirea poate fi realizată și prin jocul *Spală păpușa*. Spălând păpușa, copilul trebuie să numească ce părți ale corpului spală.

Exercițiul Acesta-s eu! Aceasta e a mea!

Pedagogul le propune copiilor să răspundă la unele întrebări și rugăminți fără cuvinte, doar cu ajutorul mimicii, gesturilor, mișcărilor. Putem întreba copilul: *Al cui e ghiozdanul?, Cine șede în această bancă?* ș.a.m.d. Pedagogul poate ruga copilul să arate părțile principale ale corpului său, rechizitele sale școlare, permanent accentuând prin gesturi că *este al meu*.

Jocul Degetele vesele

Scopul: a le oferi copiilor ocazia de a se convinge de posibilitățile largi ale degetelor de la mâini prin simțirea mișcărilor musculare.

Pedagogul examinează degetele propriei mâini, spunând: „Acesta e degetul mare, iar acesta e mai mic, iar acesta e micuț de tot. Toate trăiesc alături, ca niște frați. Ascultați o glumă despre aceste degete”.

Copiii îndoie pe rînd degetele după pedagog.

Degețel – băiețel,

Pe unde ai umblat?

Cu-acest frățior –

Prin pădure m-am plimbat (Copiii îndoie primul deget).

Cu-acest frățior –

Legume-am cumpărat (Copiii îndoie al doilea deget).

Cu-acest frățior –

Terci am mîncat (Copiii îndoie al treilea deget).

Cu-acest frățior –

Cîntece-am cîntat! (Copiii îndoie al patrulea deget).

Am cîntat, am cîntat și-am adormit (Toate degetele se strîng în pumn).

După cuvintele „am adormit” copiii pun ambele mâini sub obrazul drept, pleacă capul pe o parte și închid ochii (un minut de liniște).

Pedagogul. A venit un cocoșel și a cîntat: *Cu-cu-ri-gu*.

Toți se trezesc.

Subiectul 2.2. Aspectul meu exterior

Conținutul programului. Îmbrăcămintea și încălțăminte: destinația, îngrijirea, alegerea îmbrăcămintei și încălțăminte după timpul meteo.

Alegerea îmbrăcămintei și încălțăminte cu evidența combinării armonioase a culorilor.

Jocul *Îmbracă păpușa.*

Lucrul practic: alegerea îmbrăcămintei pentru casă, pentru școală, pentru sărbătoare, pentru lucru. Îmbrăcămintea zilnică.

Îmbrăcămintea de sărbătoare, podoabele (cerceii, măgelele etc.).

Fața, dinții, părul, coafura.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea combinării armonioase a culorilor; abilitatea de alegere a îmbrăcămintei de culori corespunzătoare zilelor obișnuite și de sărbătoare, de a alege podoabele; educarea deprinderilor de acuratețe și curățenie.

Cunoștințele despre mijloacele cosmetice de îngrijire a feței, mâinilor, deprinderile de igienă.

Cunoașterea regulilor de îngrijire a părului, abilitatea de a se folosi de șampon, pieptene.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Participarea activă la discuție. Completarea exprimărilor interlocutorilor. Alcătuirea povestirilor pe baza acțiunilor practice. Examinarea revistelor cu modele de îmbrăcămintă și coafuri, discutarea pe marginea acestora.

Material metodic

Jocul *Costumul meu*

Scopul: formarea reprezentării despre faptul că îmbrăcămintea reflectă individualitatea fiecărei persoane.

Material didactic: set de imagini cu eroii filmelor cu desene animate și poveștilor.

Pedagogul îi întreabă pe copii ce îmbrăcămintă preferă să poarte. Ce condiționează gustul lor? Cunosce ei oare că îmbrăcămintea este cusută în atelier sau de către mama și bunica acasă, sau este procurată în magazine?

Pedagogul propune fiecărui copil să inventeze („să coase”) propriul lor costum, care va exprima individualitatea „modelierului”. În calitate de model pedagogul le arată copiilor eroi din filmele cu desene animate și povești, accentuându-le atenția asupra costumelor.

Exercițiul *Eu în viitor*

Pedagogul le propune copiilor să-și imagineze cum vor fi când vor crește mari; cum va fi fața, corpul fiecăruia; ce îmbrăcămintă și încălțăminte vor purta. Copiii povestesc.

Exercițiu pentru relaxarea buzelor, maxilarului inferior *Nucușoara*

Pedagogul. Iar acum imaginați-vă că roadeți o nucă dură. Strângeți tare dinții. Iată așa. (Pedagogul demonstrează, cum trebuie strânși dinții). Maxilarele s-au încordat, au devenit ca piatra.

Este neplăcut. Desfaceți maxilarele – a devenit mai ușor, gura s-a întredeschis, totul e relaxat. Haideți să repetăm.

Jocuri cu degetele

Șoriceii și plăcînțelele

Zece foarte sprinteni șoriceii (Se arată zece degete, apoi la ambele mâini se arată „șoriceii”).

Zece plăcînțele vroiau să ieie ei (Se arată zece degete, cu palmele se reprezintă „plăcînțelele”).

Au deschis cuptorul fierbinte (Cu mâna se arată, cum se deschide ușița).

La tavă au început a se-ntinde (Degetele „aleargă” pe masă).

Lăbuțele toate și le-au fript (Fiecare deget pe rînd sare de pe masă).

La mama acasă iute-au fugit (Pumnul puțin strîns – „căsuța”, încolo pe rînd „intră” degetele mîinii drepte, apoi – invers).

A început să-i trateze mămica (Fiecare deget al mîinii drepte pe rînd se lipește strîns de centrul palmei mîinii stîngi, apoi – invers).

Le-a încălzit tuturor lăptica,

Rănilile pe toate ea le-a pansat,

Și șoriceilor covrigei le-a dat (La ambele mâini, concomitent, se formează „covrigei”, unind degetele mare și arătător, mare și mijlociu ș.a.m.d.).

Degetele noastre

Degetele într-un rînd s-au aranjat (Se arată palmele cu degetele îndreptate):

Zece prieteni buni s-au adunat (Se strîng degetele în pumni).

Aceștia doi pe toate le arată,

Fără să-ntrebe de vreun băiat sau fată (Se arată cele două degete arătătoare. Celelalte degete sunt strînse în pumni și susținute de cel mare).

Cele două degete mijlocii (Se arată degetele mijlocii).

Sunt foarte sănătoase și zglobii. (Celelalte degete se țin strînse.)

Iar acestea – inelare,

Nu mai pot de-ncăpăținare (Se arată degetele inelare. Celelalte se mențin strînse).

Degetelele cele mai micuțe,

Neascultătoare-s și drăguțe (Se arată degetele mici).

Printre ele degetele mari –

Principale sunt și tari (Se arată degetele mari, celelalte fiind strînse).

Subiectul 2.3. Mă imaginez pe mine

Conținutul programului. Reprezentările despre sine: cunoașterea numelui său, prenumelui, orientarea în schema propriului corp și destinația funcțională a părților corpului, sesizarea conștientă a aspectului personal (privirea în oglindă, examinarea fotografiilor ș.a.).

Diferențierea numelui și prenumelui, numirea genului său, sesizarea conștientă a aspectului său (în oglindă, pe fotografii, pe casete video); recunoașterea vocii pedagogului, altor copii, părinților (pe casetele audio, în jocurile de dezvoltare a auzului fonematic și atenției).

Data nașterii, numele și prenumele semenilor, numele și prenumele pedagogilor, directorului etc.

Material metodic

Model de activitate

Pedagogul povestește despre faptul că Anișoara i-a invitat pe Alexandru și Elena în ospete. Acolo aceștia fac cunoștință cu părinții Anișoarei. Alexandru și Elena le povestesc despre sine, cum îi cheamă, unde locuiesc.

Elena merge în ospete la Anișoara.

Se scrie pe „nori”: „Bună ziua, eu sunt Elena”.

Prezentarea oaspeților

Se scrie pe „nori”: Elena Malai, Alexandru Roșioru, Ana Diuța.

Cum Elena, Alexandru și Ana se prezintă?

Cum te prezinți tu? (se scrie pe „nor” prenumele copilului.)

Discuția despre cum trebuie să te prezinți în diverse situații (în autobuz, magazin, la poștă, la punctul medical): când trebuie să-ți spui prenumele și când nu; când trebuie să-ți spui numele; pentru ce trebuie să-ți cunoști datele de anchetă, în care situații ele sunt necesare.

Subiectul 2.4. Caracterul meu

Conținutul programului. Stabilirea trăsăturilor de caracter după desene. Jocul *Povestește totul despre sine* (aprecierea colectivă a calităților pozitive și negative ale partenerilor).

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Abilitatea de a stabili caracterul propriu și al prietenilor după gama cromatică a desenului, după fapte.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Participarea la discuție. Accent pe însușirea vorbirii de legătură.

Material metodic

Exercițiul-discuție *Caracterul meu*

Pedagogul le propune copiilor să vorbească pe tema *Caracterul meu*. În acest scop poate fi propusă următoarea schemă.

1. Dacă m-ar întreba cineva: *Ce fel de om ești?* – eu aș răspunde...

2. Cu cine din eroii cărților sau filmelor cu desene animate te-ai asemăna mai mult, dar nu după aspectul exterior, ci după caracter?

3. Ce-mi place cel mai mult la mine?

4. Ce ai dori să schimbi la tine?

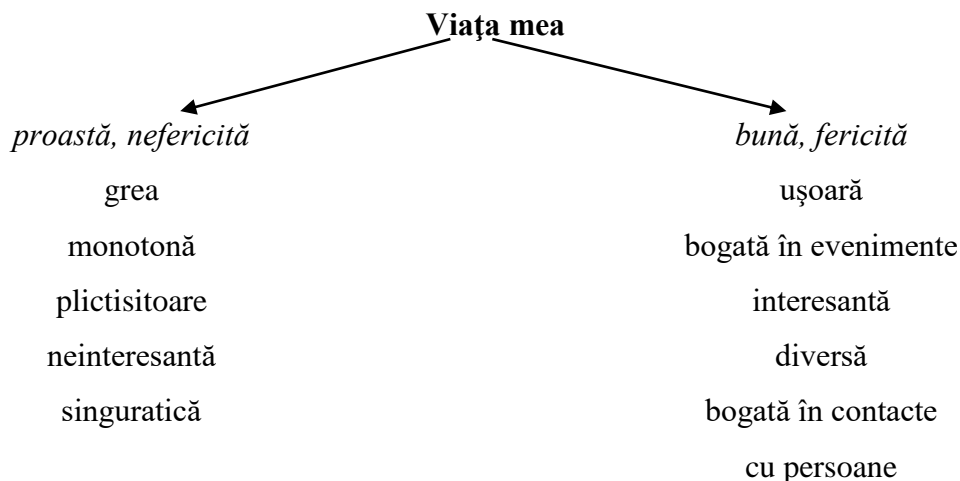
Jocul Ceva pozitiv despre sine

Scopul: a-i învăța pe copii să mediteze despre unele calități pozitive ale sale și să observe calitățile altor persoane.

Pedagogul le propune copiilor să mediteze despre trăsăturile caracterului său, capacități, abilitatea de a comunica cu alți oameni, care le pot aprecia calitățile. Fiecare copil trebuie să spună, iar pedagogul scrie pe raze calitățile pozitive. Pedagogul le propune copiilor să-și împărtășească, dacă vor, impresiile. El le poate ajuta copiilor să se autoaprecieze conform rezultatelor însărcinării.

Pedagogul discută cu copiii, ce au aflat aceștia despre sine și în baza răspunsurilor obținute trag concluzii despre viața lor:

- Cum considerați că este viața voastră?
- Ce cuvinte ați putea utiliza pentru descrierea ei?



- Ce ai dori să schimbi în viața ta?
- De ce ai nevoie pentru aceasta?
- Care calități ale caracterului tău îți pot influența viața în bine sau în rău?

Exercițiu pentru relaxarea mușchilor mâinii *Pumnișorii*

Pedagogul. Strângeți degetele în pumnișori (demonstrează: mâinile stau pe genunchi, degetele sunt strânse în pumni). Uite așa s-au încordat mâinile! Nu este plăcut să stăm așa. Mâinile au obosit. Încetați să strângeți degetele, îndreptați-le. Iată că s-au relaxat mâinile. Se odihnesc. E ușor, plăcut. (Exercițiul se îndeplinește de 3 ori). Iar acum ascultați și faceți ca mine. Inspirație – expirație liniștită, încă o dată inspirație – expirație...

Subiectul 2.5. Dispoziția mea

Conținutul programului. Dispoziția omului, starea sa emoțională (tristețe, bucurie, zâmbet, mirare, indiferență). Regulile menținerii discuției. Analiza situațiilor cotidiene și de joc. Jocul popular *Și eu* (dezvoltarea atenției, auzului fonematic, simțului umorului, inteligenței). Jocul didactic *Ți-am adus un cadou*.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Înțelegerea după expresia feței a stării emoționale a omului, abilitatea de a ține cont de aceasta în timpul comunicării. Cunoașterea regulilor de menținere a discuției, abilitatea de a le utiliza în situațiile din viață.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Utilizarea corectă în vorbire a formelor de cuvinte cunoscute. Participarea activă la discuție. Dezvoltarea vorbirii dialogate. Alcătuirea expresiilor, completarea expresiilor emise de interlocutori în baza observărilor personale. Copiii „nevorbitori” participă la activitatea comună cu ajutorul mijloacelor comunicării nonverbale (pictogramelor, gesturilor etc.).

Material metodic

Jocul didactic *Ziua mea*

Scopul: dezvoltarea la copii a abilității de a vedea și de a înțelege lumea exterioară și interioară.

Material didactic: imagini ale copiilor în activitățile cotidiene, jocuri și distracții; creioane, carioca.

Pedagogul le propune copiilor să asculte poezia *Ziua mea*

Dimineața m-am trezit singur,

Dimineața m-am îmbrăcat singur,

Apoi m-am spălat singur,

Am luat dejunul tot singur.

Ziua m-am plimbat singur.

Și acasă m-am întors singur.

Acasă m-am jucat singur,

Am citit o carte singur,

Seara m-am dezbrăcat singur,

În liniște m-am culcat...

O stea în geam am admirat.

N-am strigat și n-am scîncit.

Iat-așa. Sunt fericit!

Pedagogul. Copii, povestiți cum vă comportați acasă și ce puteți face independent. S-a recunoscut cineva în această poezie? Explicați, băiețelul din poezie s-a comportat bine sau rău și

cum v-ați fi comportat voi. Le-ar plăcea părinților comportamentul vostru, dacă ar fi ca al băiatului din poezie?

Apoi pedagogul le propune copiilor să deseneze cum se comportă ei acasă.

Exercițiul *Baba Cloanța*

Scopul: corecția emoției de furie, antrenarea capacităților de a se influența reciproc.

Copiii șed pe scaune în cerc, față în față. Pedagogul le cere copiilor să arate cum pot fi expresia feței, poziția corpului, gesturile la adulți (mama, tata, bunica, pedagogul), când aceștia sunt supărați pe copii.

Pedagogul întreabă:

- Pentru ce se supără cel mai des adulții pe voi?

- Cum vă mustră adulții? Când vă este teamă? Ce faceți voi ca răspuns: plîngeți, zîmbiți, săriți la bătaie, vă temeți?

Exercițiul *Oglinda dispoziției*

Scopul: a-i învăța pe copii să-și observe propriile emoții, care exprimă o dispoziție sau alta.

Material didactic: oglinzi, imagini cu subiect.

Pedagogul le cere elevilor să ia în mâini oglinda și să o salute, zîmbind. El le spune că oglinda le va fi astăzi de ajutor. Oglinda le va ajuta să vadă care poate fi dispoziția în diverse situații.

Pedagogul le propune copiilor să transmită, cu ajutorul mimicii, dispoziția în următoarele situații:

- când se scoală dimineața din pat;
- când sunt felicitați la ziua de naștere;
- când au căzut întrîmplător;
- când îi doare un dinte;
- când vizionează un spectacol de circ;
- când mănîncă o bomboană gustoasă.

În timpul exercițiului pedagogul efectuează observări asupra copiilor. La sfîrșit, el le sugerează să-i mulțumească oglinzii pentru ajutor și să-i zîmbească.

Reprezentarea propriei dispoziții

Scopul: a antrena la copii abilitatea de a-și exprima propria dispoziție.

Material didactic: guașă sau acuarelă, hîrtie albă.

Pedagogul le propune copiilor, alegînd la dorință culoarea vopselei, să deseneze pete și linii colorate.

Notă: utilizarea culorilor negre și violete vorbesc despre dispoziția depresivă, despre prezența la copii a unui număr mare de fobii.

Discuție la tema *Ce îmi place cel mai mult*

Scopul: a-i învăța pe copii să înțeleagă și să le împărtășească altora gusturile și preferințele proprii, atașamentele și obișnuințele lor.

Pedagogul le propune copiilor să spună ceea ce le place mai mult.

Bucatele mele preferate...

Obiectul meu preferat...

Îmbrăcămintea mea preferată...

Jocul meu preferat...

Cei mai buni prieteni...

După realizarea însărcinării copiii, la dorință, explică, de ce au dat preferință anume acestor lucruri, ocupații etc.

Modelajul *Plastilina fermecată*

Scopul: diminuarea încordării psihoemoționale.

Material didactic: plastilină.

Fiecărui copil i se propune să modeleze din plastilină „sperietoarea” sa, să-i dea denumire și să povestească despre ea. La sfârșitul ocupației „sperietoarele” se nimicesc.

Jocul *Găsește perechea*

Scopul: dezvoltarea capacității de a înțelege starea emoțională a altora după caracterul mimicii și pantomimicii.

Material didactic: fișe cu reprezentarea diverselor stări emoționale (la fiecare stare – două fișe).

Fiecărui copil i se dă câte o fișă. Sarcina constă în găsirea fiecărei perechi. Se pot utiliza doar mijloacele nonverbale de comunicare.

Lucrul cu pictogramele

Scopul: depistarea înțelegerii de către copii a stărilor emoționale ale oamenilor, a învăța copiii să descopere chipul cu ajutorul culorii.

Întrebările pentru copil:

- Ce fel de adulți îți plac cel mai mult?
- Cum ești tu cel mai des?
- Cum sunt de cele mai dese ori tata, mama?

Copilului i se propune să termine fiecare pictogramă (să-i deseneze corpul), să coloreze îmbrăcămintea omulețului cu creioanele, culoarea cărora (după părerea copilului) corespund stării emoționale a pictogramei date.

Pictogramele emoțiilor



Compartimentul III. Modul de viață

Scopul: educarea normelor etice de comportament în diverse situații de viață, abilitatea de a corela particularitățile propriului comportament cu anumite trăsături de caracter, abilitatea de a aprecia deprinderile bune și rele, învățarea acțiunilor și faptelor bune.

Subiecte ale activităților

Subiectul 3.1. Ce pot eu

Conținutul programului. Instruirea copiilor în scopul înțelegerii propriului comportament și dirijării acestuia, luând în considerație normele de comunicare dintre oameni.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Însușirea procedurilor de comunicare în diverse situații de viață și comportament.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Precizarea, îmbogățirea vocabularului. Dezvoltarea vorbirii de legătură. Alcătuirea povestirii despre sine și ocupațiile preferate.

Material metodic

Jocul *Eu cred că aș putea...*

Scopul: formarea la copii a reprezentării despre abilitățile și posibilitățile lor.

Material didactic: modelul – schemă a înscrierii pe tablă „Eu cred că aș putea...”, imagini cu subiect.

Pedagogul le spune copiilor că fiecare dintre ei posedă anumite abilități. Oamenii se deosebesc între ei prin diferite abilități și capacități.

Copiii examinează imaginile cu subiect și răspund, ce pot face persoanele reprezentate pe ele.



a desena



a sădi



a spăla



a fotografia

Pedagogul le propune copiilor să se gândească și să răspundă, ce pot face ei cel mai bine.

Jocul Talentele mele

Scopul: a-i învăța pe copii să înțeleagă particularitățile și posibilitățile individuale.

Material didactic: creioane colorate sau carioca, foi albe de hîrtie.

Pedagogul îi întreabă pe copii: știu ei oare despre unele capacități interesante ale colegilor? În ce constau ele? Fiecărui copil pedagogul îi propune să se gândească dacă are careva talente, ce poate face el bine.

Astfel, personajele reprezentate pe imagini pot:



dansa bine



vorbi frumos



cînta la instrumente
muzicale



desena bine



recita bine poezii

Pedagogul discută împreună cu copiii micile lor talente și le oferă sfaturi despre cum pot fi acestea dezvoltate.

Exercițiul *Depășirea dificultăților*

Exercițiul este utilizat în cazurile când copiii au dificultăți esențiale la executarea acțiunilor cerute (mai des a celor noi).

Presupunem că un copil se confruntă cu greutate la desenarea unor figuri sau are un sentiment defrică înainte de a efectua un lucru nou sau complicat. „Nu reușești? Nu-i nimic, spune pedagogul. Deocamdată, odihnește-te puțin și lasă mâna să lucreze în locul tău. Tu doar privește și observă. Hai să-i dăm un nume. Dar câți ani are? Opt? Uite, ce mică e, dar cât de capabilă și dibace! Laud-o, mîngîie-o. Ea te poate învăța și pe tine să desenezi la fel de bine aceste figuri...”

Astfel, copilul se include în zona dezvoltării proxime a posibilităților spiritual-practice personale. După cum arată observațiile, o astfel de includere condiționată începe să contribuie destul de rapid la modificarea stării psihosomatice generale a copilului, ca rezultat sporind considerabil nivelul posibilităților sale.

Exercițiu pentru relaxarea mușchilor aparatului verbal (buzelor, maxilarului inferior) *Somnul fermecat*

Pedagogul. Copii, rămîneți în poziție relaxată. Acum, cînd voi citi poezia, veți închide ochii. Începem un nou joc – *Somnul fermecat*. Voi nu veți adormi cu-adevărat, veți auzi totul, însă nu vă veți mișca și nu veți deschide ochii, pînă nu vă permit eu. Ascultați atent și repetați în gînd cuvintele mele. Nu șoptiți. Odihniți-vă liniștit, închizînd ochii. ”Somnul fermecat” se va termina atunci cînd voi rosti tare: „Deschideți ochii! Ne trezim!”. Atenție... Începe „Somnul fermecat”...

Cu voce liniștită, lentă, cu pauze prelungi se dă noua formulă a relaxării generale. Formulele separate ale sugestiei se repetă de 2 – 3 ori cu modificarea accentului logic.

Genele se-apeacă-ncet...

Ochii se închid lent...

Liniștiți ne odihnim... (2 ori)

Cu somn fermecat adormin...

Se respiră ușor... lin... adînc...

Mîinile se odihnesc...

Picioarele se odihnesc...

Se odihnesc... adorm... (2 ori)

Gîtul nu e încordat

Ci este re-la-xat...

Buzele nu se-ncordează...

Totul bine se relaxează. (2 ori)

Se respiră ușor... lin... adânc...
Pauză îndelungată. Copiii se trezesc din „somnul fermecat”:
Noi bine ne-am odihnit,
Cu somn fermecat am adormit...
Mai tare, repede, energic:
E bine să ne odihnim!
Dar trebuie să ne trezim!
Pumnișorii strâns strângem
Și mai sus îi ridicăm.
Să ne-ntindem! Să zîmbim!
Toți deschideți ochii, ne trezim!

Jocuri cu degetele *Au adormit*

În corespundere cu textul, copiilor li se îndoiaie pe rînd, degetele mîinii stîngi, începînd cu degetul mic:

Acest deget să doarmă vrea,
Acest deget e-n pat deja,
Acest deget a adormit,
Acest deget a obosit.
S-au sculat degetele, ura!
Au început a se-mbrăca!

Acest deget

Copiilor sunt ajutați să îndoiaie degetele mîinii stîngi în pumn și, recitînd poezioara, să le dezdoiaie pe rînd, începînd cu cel mai mare.

Acest deget e bunicul,
Acest deget e bunica,
Acest deget e tătucul,
Acest deget e mămica,
Acest deget e fetița.

Pentru acest joc este recomandabilă confecționarea mănușilor cu capetele personajelor.

Subiectul 3.2. Eu și școala

Conținutul programului. Școala ca parte componentă a lumii înconjurătoare a copilului. Denumirea, numărul, adresa școlii. Profesiile angajaților școlii. Încăperile școlare și destinația lor. Regulile de comportament ale elevilor în școală, necesitatea lor. Comportamentul în timpul

recreațiilor, luării mesei la cantină. Respectarea igienei personale în școală, regulile de utilizare a WC.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea denumirii, numărului și adresei școlii. Cunoașterea directorului, pedagogilor, medicului, dădacelor. Cunoașterea încăperilor școlare. Respectarea strictă a regimului și cerințelor, a *Regulilor pentru elevi*. Abilitatea de a-i saluta pe angajații școlii, pe părinți și colegi.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Aprofundarea și îmbogățirea vocabularului copiilor la tema *Școala*; învățarea prezentării corecte, din punct de vedere gramatical, a vorbirii; relatarea despre cele văzute în excursie; abilitatea de a participa la discuție.

Material metodic

Exemplul activității *Școala mea*

Material didactic: rechizite școlare, imagini obiectuale, o serie de imagini cu subiect.

Desfășurarea activității

1. Moment organizatoric

Pedagogul. Cel care are pe imagine răspunsul la ghicitoarea mea face un semn.

Bucățică de cărbune,

Cu veșmânt de lemn,

Pe hârtie lasă urme

Scriind orice semn.

(creionul)

Nu sunt carte, dar am foi

Pregătite pentru voi

Cu linii sau pătrățele

Să puteți scrie pe ele.

(caietul)

Petale de flori micuțe,

Așezate-n cutiuțe,

Să putem picta cu ele

Oameni, case, floricele.

(acuarelele)

Sunt rotundă sau pătrată

Ascut creionul îndată.

(ascuțitoarea)

2. Anunțarea scopului activității.

Pedagogul. Cum ați numi în două cuvinte obiectele de pe imagini?

Copilul. Rechizite școlare.

Pedagogul. Unde puneți rechizitele școlare, când plecați la școală?

Copilul. În ghiozdan.

Pedagogul. Cine are nevoie de ghiozdan?

Copilul. Elevii.

Pedagogul. Cine îi învață pe elevi?

Copilul. Profesorul.

Pedagogul. Despre ce vom discuta astăzi la lecție?

Copilul. Despre școală.

3. Jocul didactic *Numește corect*

Se examinează perechi de imagini. Acesta este un creion, iar acestea sunt creioane. Acesta este un pix, iar acestea sunt pixuri. Aceasta este o riglă, dar acestea sunt rigle. Acesta este un ghiozdan, iar acestea sunt ghiozdane ș.a.m.d.

4. Jocul didactic *Magazinul*.

a) Un copil e “vînzător”, ceilalți copii – “cumpărători”. “Cumpărătorul” descrie o rechizită școlară, fără a o numi, iar “vînzătorul” recunoaște obiectul după descriere și i-l dă “cumpărătorului”.

b) Discuție pe marginea întrebărilor:

- Ce am cumpărat la magazin?
- Cum putem denumi, într-un cuvînt, totalitatea obiectelor cumpărate?

5. Minutul fizic.

Noi am scris și am tot scris,

Degetele-au obosit,

Acum să ne odihnim

Și să-ncepem iar să scrim.

În degete ne ridicăm,

Ne-așezăm și ne-ndreptăm,

Mîinile în părți le dăm

Și apoi ne așezăm.

6. Bilanțul activității.

Întrebări de reper pentru consolidarea materialului:

- Ce folosiți voi la școală?
- Cum este școala?
- Ce se află în școală?

Desenarea în comun

Pentru apropierea emoțională și interacționarea copiilor le propunem o activitate comună: realizarea unui desen comun pe o foaie mare de hârtie. Tema desenului: *Clasa noastră*.

Subiectul 3.3. Maniera de comportament

Conținutul programului. Învățarea copiilor să meargă, să șadă, să se ridice, să țină mâinile corect; să găsească ieșirea din situațiile conflictuale, să-și dirijeze comportamentul, să țină cont de colegul de alături.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Abilitatea de a se controla, deprinderile unui comportament corect.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Participarea la discuție. Completarea expresiilor emise de interlocutori pe baza observațiilor personale. Analiza situațiilor cotidiene de comunicare, propuse de către pedagog.

Material metodic

Discuția *Mama este supărată...*

Scopul: a-i învăța pe copii să găsească ieșirea corectă din situațiile conflictuale.

Pedagogul povestește despre faptul că toți copiii, uneori, se ceartă cu mamele sale. Cauzele pot fi diferite: nu și-au strâns jucăriile, nu ascultă etc. Pedagogul îi încurajează pe copii să vorbească:

- Mama ieri s-a supărat pe mine, iar eu – pe mama.
- Ce s-a întâmplat? – întreabă pedagogul.
- Era încă devreme, eu vroiam să mai stau la televizor, dar mama l-a deconectat.
- De ce?
- Nu știu.
- Tu ai întrebat-o pe mama de ce nu te-a mai lăsat să stai la televizor?
- Nu.

Discutând pe marginea acestei situații, pedagogul le ajută copiilor să înțeleagă comportamentul mamei. El le spune copiilor că mama își iubește fiica (feciorul), nu jelește pentru ea (el) nimic (și copilul va confirma acest lucru), că în situația dată mama sau pur și simplu a obosit, sau era amărîtă de ceva și că mama ar trebui să fie înțeleasă și compătimită; în niciun caz nu ar trebui să te superi pentru că a procedat cum a procedat.

Jocul *Așa și nu așa*

Pedagogul. Astăzi este ziua de naștere a lui Victor. El a adus la școală dulciuri. Iar copiii le-au luat și strigă: mai vrem, mai vrem!

Copiii. Nu așa, nu așa!

Pedagogul inventează o situație nouă: „Natalia a venit dimineța la școală. La revedere, spune ea. E timpul să plec acasă”.

Copiii. Nu așa, nu așa!

Pedagogul. Dar cum?

Mai departe pedagogul le propune copiilor să inventeze singuri astfel de situații.

Exercițiul *Așa va fi corect*

Scopul: a-i învăța pe copii să-și conștientizeze propriile trăsături negative de caracter; să înțeleagă, care comportament cărei trăsături de caracter îi corespunde și cum acesta poate fi apreciat.

Adultul le propune copiilor să asculte o povestire și să aprecieze fapta personajelor.

„Mama s-a dus la magazin. Cum numai s-a închis ușa după ea, frații au început să ștrengărească; ba alergau în jurul mesei, ba se trînteau, ba își pasau unul altuia pernuța de pe pat.

Deodată s-a auzit cheia în broască – s-a întors mama. Fratele mai mare, auzind că ușa se deschide, s-a așezat repede pe pat, iar cel mai mic nu a observat întoarcerea mamei și continua să se joace cu perna. A aruncat-o în sus și a nimerit în lustra de pe plafon care a și început să se clatine amenințător. Mama, supărîndu-se, l-a pus pe vinovat în ungher. Fratele mai mare s-a ridicat de pe pat și s-a dus lîngă fratele său.

- De ce te-ai dus în ungher, că doar nu pe tine te-am pedepsit? a întrebat mama.

- Așa va fi corect, i-a răspuns serios feciorul mai mare. Eu am fost cel care a inventat jocul cu perna.

Mama a zîmbit și i-a iertat pe ambii frați.”

Jocuri cu degetele

Degetele

Unu – doi – trei – patru – cinci –

Degetele la plimbare au ieșit.

Unu – doi – trei – patru – cinci –

În căsuță-au revenit.

(Treptat se dezdoaie toate

degetele, începînd cu cel mic,

apoi se îndoaie în aceeași

ordine.)

Subiectul 3.4. Sunt amabil și atent

Material metodic

Exemple de activități

Sandu la stomatolog

Discuție despre parabola reprezentată în imagini. Cine are dreptate și cine nu?

Sandu a venit la stomatolog, pe hol își așteaptă rândul mai multe persoane. Sandu salută amabil persoana de alături: „Bună ziua”. Însă bărbatul îi răspunde doar printr-un mîrîit. „Straniu om”, se gîndește Sandu.

Sandu se așază. Se deschide ușa și intră o doamnă cu doi copii mici, îl salută pe Sandu și acesta îi răspunde amabil. Se ridică de pe scaun și-i oferă doamnei locul. Aceasta îi mulțumește.

Stomatologul apare în ușa cabinetului său și își cere scuze pentru reținere. În curînd a venit și rândul lui Sandu să intre în cabinet. Plecînd, el observă pe podea o suzetă. Sandu o ridică și i-o dă doamnei care îi mulțumește.

Bunăvoința bucură

Pedagogul spune: „Nu toți oamenii sunt amabili. Dar nu trebuie să ne întristăm. Dacă ești amabil și binevoitor, atunci oamenii, de cele mai multe ori, îți răspund la fel”.



Pedagogul desenează fețe binevoitoare.

Deschiderea ușilor

Pedagogul întrebă copiii ce ar trebui de scris pe nurași, explică și scrie pe „nurași”:
Poftim. Mulțumesc.



Sandu o ajută pe bunicuța

Pedagogul întreabă copiii ce ar trebui de scris pe nourași, explică și scrie pe „nourași”: *Pot să vă ajut? Mulțumesc.*



Sandu oferă locul în autobuz

Pedagogul întreabă copiii ce ar trebui de scris pe nourași, explică și scrie pe „nourași”: *Poftim. Mulțumesc.*



Discuție despre cum trebuie să ne comportăm dacă cineva nu este amabil cu noi; în ce situații trebuie să manifestăm amabilitate și grijă față de alți oameni.

Desen la tema *Salut – înseamnă binevoitor*

Scopul: formarea la copii a reprezentării despre semnificația mimicii sau a salutului și a altor forme de comunicare amabilă cu oamenii.

Pedagogul vorbește cu copiii despre faptul că o formă răspîndită de salut este strîngerea de mîna. El întreabă dacă s-a gîndit cineva dintre copii cum se simt degetele atunci cînd oamenii își strîng unii altora mîinile și își zîmbesc. Probabil, degetele zîmbesc și ele.

Copiii strîng mîinile colegilor și le dăruiesc cîte un zîmbet.

Subiectul 3.5. *Mulțumesc și scuzați*

Material metodic

Exemple de activități

Sandu în autobuz

Sandu urcă în autobuz și, întâmplător, împinge o bătrânică. Aceasta se supără și începe a certa „tineretul de azi”. Sandu înțelege că nu a procedat bine și își cere scuze. Femeia se calmează și îl scuză pe Sandu.

Pedagogul întreabă copiii ce ar trebui de scris pe nourași, explică și scrie pe „nourași”: *Fii mai atent! Scuzați. Nu-i nimic.*



Sandu intră în autobuz și împinge bătrânică.



Sandu își cere iertare.

„Mulțumesc” bucură

Pedagogul întreabă copiii ce ar trebui de scris pe nourași, explică și scrie pe „nourași”: *Mulțumesc.*



Ziua de naștere



La masă

Discuție despre cum să te porți, dacă ai pricinuit cuiva neplăceri. Uneori omul are dispoziție proastă. El se ceartă cu toți. Fiecare poate avea motive pentru dispoziție proastă. Trebuie să înțelegem ce ne supără pe noi și că aceleași lucruri îi pot supăra pe alții. Se discută, de ce uneori e atât de greu de cerut iertare.

Jocuri de rol. De exemplu:

- În magazinul alimentară cu autoservire (cerem sfatul unui cumpărător, cum să găsim produsele necesare);

- La masă (tata îți transmite farfuria cu pâine);

- Ziua de naștere (ai primit un cadou care nu-ți place sau tu ai de-acum un așa obiect).

Cuvântul magic *Mulțumesc*

Scopul: a-i învăța pe copii să utilizeze adecvat diferite cuvinte de mulțumire în dependență de situație.

Citirea poeziei, copiii pronunță în cor cuvintele omise.

Doi copii: băiat și fată;

Fata-i tare supărată,

Supărată că aseară

O păpușă bălăioară

Își rupsesse, pe parchet,

Mîna cînd făcea balet.

„Nu fii, dragă, supărată,

Am să ți-o repar îndată.”

Fata s-a înseninat,

Lacrimile și-a uscat

Și-a rostit... (politicos):

„Frate, ... (mulțumesc) frumos!”

Discuție *La magazin*

Pedagogul se adresează copilului:

- Deseori te duci la magazinul din apropiere, vînzătoarea îți zîmbește ca unui cunoscut.

Oare se poate să nu o saluți primul?

Și este foarte bine dacă, primind cumpărătura sau cecul de casă, dejunul în cantina școlară, răspunsul la întrebarea ta, nu uiți să spui încă un cuvînt bun. Care?



Pedagogul înscrie în „nouraș” cuvântul „fermecat”

Subiectul 3.6. Călătoria în țara binelui și răului

Conținutul programului. Copiii își imaginează cum arată binele și răul. Ei învață să definească: binele este ..., răul este ...

Jocul *Eu pot fi o zină bună?*. Zinele fac bine – prin ce se manifestă acesta? Cum să ajuți omul bun și cum să-l împiedici pe cel rău?

Jocul cu *Bagheta magică* ș.a.m.d.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Reprezentarea despre bine și rău, abilitatea de a se exprima; deprinderile de cultură comportamentală, de atitudine tolerantă față de cei din jur.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Alcătuirea povestirii. Participarea la discuție.

Material metodic

Jocul didactic *Bucură-i pe oameni prin fapte bune*

Scopul: educarea necesității de a manifesta bunătate, amabilitate și alte sentimente umane față de cei din jur din propriul imbold, fără obligare.

Analizarea faptelor copiilor. Pregătirea povestirii despre o faptă bună reală a unui copil, fără a supraîncărca subiectul cu detalii. Selectarea ilustrațiilor cu conținut corespunzător.

După povestire pedagogul întreabă:

- Copii, despre care fapte bune ale voastre puteți să vă amintiți?

Copiii își amintesc, povestesc.

Pedagogul, generalizând, accentuează că faptele bune pot fi mari, mici, zilnice. Chiar și cea mai „mică” bunătate este plăcută și necesară oamenilor. De exemplu, să închizi ușa încet; să nu faci gălăgie când toți dorm; dacă te scoli mai devreme, să nu-i trezești și pe prieteni ș. a.

Pedagogul le arată copiilor desenele care reprezintă fapte bune; copiii reproduc conținutul acestora. Apoi pedagogul continuă:

- Copii, cine, după părerea voastră, poate fi numit om bun și de ce?

Copiii răspund:

- Tanea e bună, ea întotdeauna oferă jucăriile și cărțile sale colegilor ș.a.m.d.

Astfel copiii ajung independent la sensul generalizator al noțiunilor *bunătate, stimă*.

Discuția *Faptele voastre bune*

Scopul: a le arăta copiilor variantele posibile ale faptelor bune; îndemnarea spre atitudini binevoitoare, sesizarea corectă a propriului comportament.

Se dă copiilor o sarcină preventivă: să observe atitudinea atentă și grijulie a adulților unul față de celălalt (acasă, în locurile publice, în transport, în curte), a copiilor față de adulți; copiii sunt îndemnați să reprezinte în desene acele fapte (îndeosebi ale semenilor și copiilor mai mari), care i-au impresionat.

Pedagogul le spune că discuția va fi despre amabilitate, atitudinea atentă și grijulie față de adulți, și le adresează copiilor întrebări:

- Ce semnifică cuvintele *a se comporta amabil, a da dovadă de cultură*?
- Cum trebuie să ne comportăm cu adulții, cum să le mulțumim?
- Cum să te porți fără a atrage atenția altora?
- Este oare suficient doar să cunoști regulile amabilității?
- Când putem spune că ne comportăm civilizată?

În procesul discuției se folosesc o serie de desene ce reprezintă fapte bune și manifestări de amabilitate din partea copiilor. Imaginile pot fi aplicate într-o mapă-album. Copiii, examinând desenele, povestesc despre conținutul acestora, implicând experiența proprie. Tematica acestor desene este diversă: băiatul o ajută pe mama să spele vesela, să ducă geanta; copiii udă plantele etc.

La sfârșitul ocupației pedagogul prezintă, cu ajutorul păpușilor, sceneta: „Lenuța și Anișoara merg la plimbare. Deodată a început ploaia. Lenuța avea umbrelă. Ea a deschis-o și a fugit spre casă”.

- Cum ați fi procedat în locul Lenuței? întrebă pedagogul. Copiii răspund.

Pedagogul acoperă cu umbrela ambele păpuși.

Subiectul 3.7. Deprinderile rele

Scopul: formarea la copii a reprezentării despre deprinderile rele; educarea dorinței de a avea grijă de aspectul său exterior (menținerea în ordine a îmbrăcămintei, încălțămintei, igiena personală); formarea deprinderilor pozitive, renunțarea la calitățile negative ale caracterului.

Material metodic

Discuția *Cum pot fi deprinderile*

Scopul: formarea la copii a reprezentării despre deprinderile rele.

Pedagogul le arată copiilor cîteva imagini cu subiect, reprezentînd deprinderile rele, apoi le propune să discute dacă procedează corect copiii din imagini, de ce aceste deprinderi pot fi numite „rele”, „negative”, „dăunătoare”. Pedagogul poate să le povestească despre unele deprinderi rele, cum ar fi:

- luarea în gură a obiectelor necomestibile;
- roaderea unghiilor cu dinții;
- sugerea degetului;
- scobitul în nas;
- refuzul de a strînge după sine rechizitele școlare;
- refuzul de a se spăla pe mîini după plimbare (înainte de masă);
- dezordinea în obiectele personale (îmbrăcămintea etc.).

Pedagogul le propune copiilor să discute, cum poți să te debarasezi de deprinderile rele fără a apela la ajutorul adulților, care este atitudinea oamenilor din jur față de deprinderile rele, ce consecințe negative pot avea acestea ș.a.

Pedagogul citește o poezie:

Să știți că dis-de-diminează

Se spală toți șoriceii,

Și pisoii, și cățeei,

Iepurașii, gîndăceii...

Apoi pedagogul le spune copiilor că Moș Spăluș le-a trimis o scrisoare: „Dragi copii! Sunt foarte bucuros că în fiecare dimineată vă spălați, inclusiv pe dinți. Toți băieții și fetițele fac la fel. Ei doresc să fie curați, ordonați, să placă celor din jur. Este neplăcut să vezi un copil murdar, neglijent”.

Jocul didactic *E timpul de culcare*

Scopul: a-i învăța pe copii să depășească deprinderile rele.

În prealabil, pedagogul le cere copiilor să efectueze observații asupra comportamentului lor și al fraților și surorilor seara, cînd e timpul de culcare, și dimineata, cînd trebuie să se scoale și să meargă la școală; în baza acestor observații să alcătuiască povestiri mici.

Pedagogul le povestește copiilor despre băiețelul Ionel, care nu se poate trezi dimineata. Mama îl trezește, iar el, în loc să se trezească și să se îmbrace, se ascunde sub plapumă, strigă. Din această cauză, în fiecare dimineată mama se supără, se întristează. Ea încearcă să-i explice băiatului, cum trebuie să se comporte, însă Ionel n-o ascultă. El spune că niciun copil nu vrea să se scoale dimineata și se comporta la fel ca el.

Pedagogul discută cu copiii comportamentul băiatului, punîndu-le întrebări:

- Cum considerați voi, Ionel gîndește corect? (Copiii răspund).
- Vedeți, Ionel nu are dreptate.
- Dar cum vă comportați voi dimineața? (Copiii povestesc).

Pedagogul le propune copiilor să-l sfătuiască pe Ionel cum să se debaraseze de lene și să se trezească ușor dimineața. Pentru discuție, pedagogul selectează diverse situații.

Compartimentul IV. Comunicarea cu prietenii

Scopul: dezvoltarea abilității și a necesității de a comunica permanent cu semenii, capacității de coexistență și colaborare; manifestarea grijii și atenției unul față de altul.

Ocupațiile contribuie la formarea abilității de a manifesta o atitudine pozitivă sau negativă față de faptele celor din jur, în diverse situații din viață.

Subiecte ale activităților

Subiectul 4.1. Ne salutăm reciproc

Scopul: a-i învăța pe copii să utilizeze adecvat diverse forme verbale de salut.

A răspunde la cuvintele *bună ziua* și *la revedere* trebuie învățați, în primul rînd, copiii cu un intelect mai dezvoltat, care pot pronunța cuvinte de salut și de rămas-bun. Ceilalți copii, imitîndu-i, vor învăța și ei. Treptat, tot mai mulți copii vor putea să se salute și să-și ia rămas-bun. Atunci, vom putea aborda răspunsurile colective la salut.

O regulă obligatorie trebuie să devină deprinderea de a mulțumi. *Mulțumesc* trebuie să fie un cuvînt obișnuit. Copilul trebuie învățat să mulțumească în orice situație potrivită: după luarea mesei, pentru că a fost ajutat să se îmbrace și să se încălțe, pentru ajutorul acordat în caz de cădere ș.a. E necesar de a-i deprinde pe copii să mulțumească nu doar profesorului, ci și prietenilor, semenilor.

Material metodic

Discuție despre amabilitate

Pedagogul spune:

- Astăzi vom porni în călătorie spre Țara Amabilității. Voi, desigur, cunoașteți multe cuvinte amabile, magice. Amintiți-vă de ele (Copiii răspund).

- De la ce începe comunicarea? Ce cuvinte de salut cunoașteți?

Toți cunosc expresiile etichetei verbale – *bună ziua*, *scuzați*, *mulțumesc* ș.a., care sunt utilizate de către oameni practic zilnic. Este important ca toți copiii nu numai să cunoască aceste forme de exprimare a amabilității, dar și să le utilizeze adecvat, în funcție de situație. Firește,

educarea amabilității verbale este în strânsă legătură cu educarea culturii generale a comportamentului, a atitudinii bune, respectuoase a oamenilor unul față de altul.

Pedagogul continuă să întrebe:

- Pe cine puteți saluta cu cuvântul *salut*? Dar care cuvinte – *bună ziua* sau *salut* – le folosiți mai des?

- Adresarea *bună ziua* este foarte interesantă. Să ne gândim la semnificația acesteia: prin ea, noi ne dorim o zi bună. De aceea oamenilor le este plăcut să o audă.

- Pentru ca oamenilor să le fie mai plăcut, noi adăugăm la cuvintele de salut cuvinte, care fac vorbirea noastră mai caldă și mai binevoitoare. Noi spunem: *Bună ziua, mămico, Salut, Lenuța!*

Nu trebuie să uităm despre aceste cuvinte acasă, la școală, pe stradă...

Intrînd în bibliotecă, cabinetul medical, cabinetul metodic – peste tot trebuie să salutăm.



Pedagogul înscrie în „nourași” cuvintele amabile sugerate de către copii.

Analiza și interpretarea situațiilor verbale.

1. E dimineață. Mergeți la școală. Pe drum vă întâlniți cu niște colegi. Cum o să-i salutați?
2. Ați intrat în școală. Ați văzut profesorul. Cine trebuie să salute primul? Cum veți saluta profesorul?
3. E seară. Mama și tata se întorc de la serviciu. Cum îi veți saluta? Ce cuvinte vă pot ajuta pentru a arăta că sunteți bucuroși să-i vedeți?

Jocul *Mingea fermecată*

Scopul: stabilirea contactului dintre copii, crearea dispoziției pozitive.

Material didactic: o minge.

Copiii transmit unul altuia mingea, spunându-și numele și salutând colegul, care primește mingea.

Jocul *Haideți să ne salutăm*

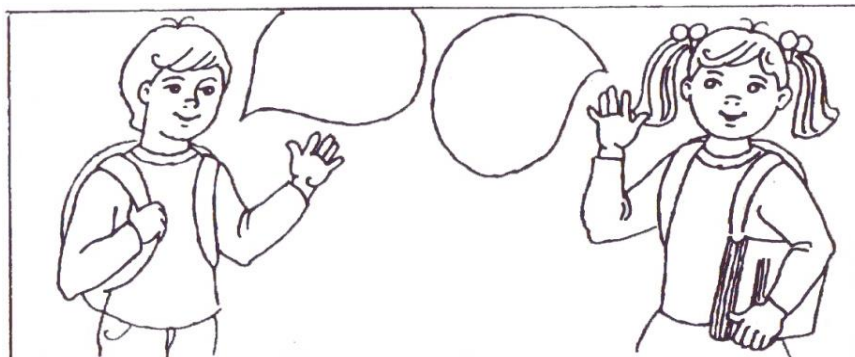
La semnalul pedagogului, copiii se salută unii cu alții într-un mod anumit: o bătaie – copiii salută cu mâinile, două bătăi –salută cu umerii, trei –salută cu spatele.

Exemple de activități

Discuție despre cum oamenii se salută unul cu altul – la serviciu, la magazin, la școală. Ce vorbesc ei dimineața, ziua și seara. Prin ce se deosebesc salutarile persoanelor necunoscute de cele ale prietenilor apropiați. Ce spun oamenii la plecare. Copiilor li se explică de ce este necesar să privim deschis persoana pe care o salutăm.

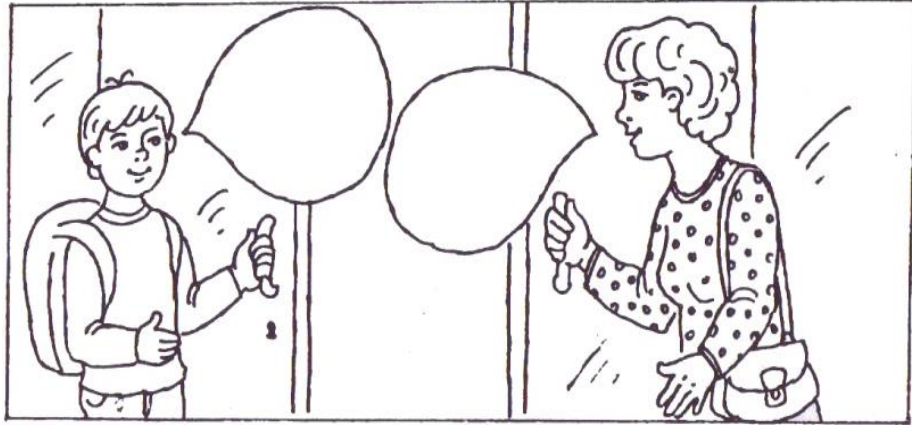
Salută vesel și vioi

Pedagogul întreabă copiii ce ar trebui de scris pe nourași, explică și scrie pe „nourași”:
Bună ziua. Salut.



Prieteni

Cum se salută Sandu și Lenuța?



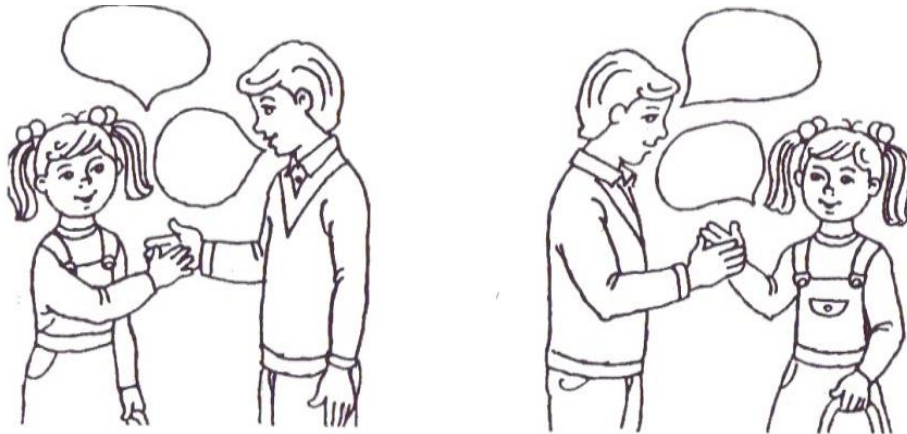
Cunoscuții și vecinii

Profesorul explică și scrie cum Sandu și vecina lui se salută unul cu altul

Cum să ne salutăm de mână

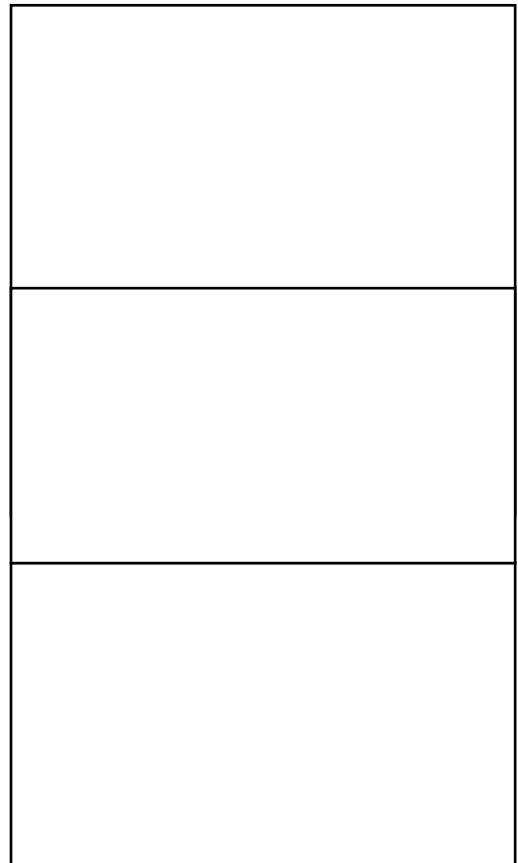
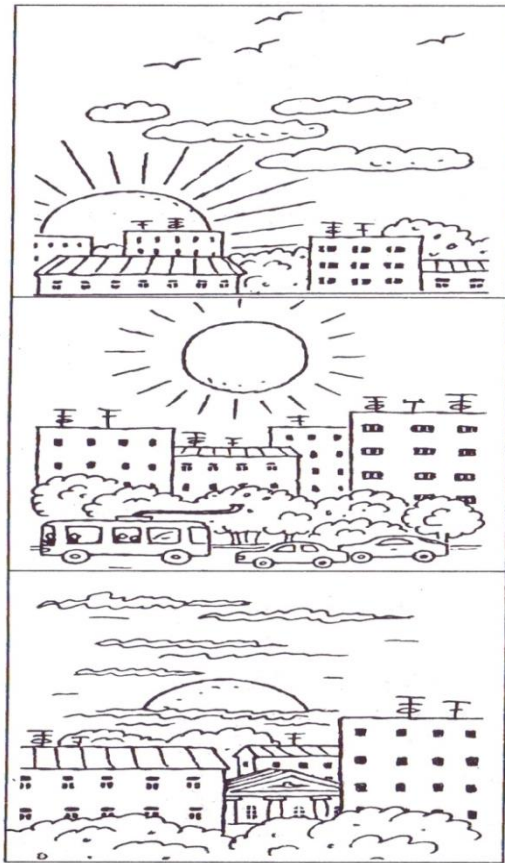
Pedagogul întreabă copiii ce ar trebui de scris pe nourași, explică și scrie pe „nourași”:

Bună ziua. La revedere.



Lenuța merge în ospete la Sandu. Ce-i spune Lenuța tatălui lui Sandu? Lenuța pleacă din ospete.

Salută amabil și binevoitor



Lipește imaginile potrivite timpului zilei



Subiectul 4.2. Prietenii mei

Conținutul programului. Formarea noțiunilor *prieten, prietenie*. Aprecierea sentimentelor și faptelor copiilor în jocurile comune și situațiile din viață.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Abilitatea de a participa la jocul comun cu alți copii, de a se comporta adecvat în societatea copiilor și a adulților. Deprinderile de utilizare a formelor de bază ale comunicării verbale și nonverbale. Dialoguri scurte în diverse situații de viață.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Abilitatea de a participa la discuție. Dialoguri scurte. Îmbogățirea vocabularului.

Material metodic

Discuția *Ce este prietenia*

Pedagogul. Copii, adulții deseori vă spun: „Trebuie să fiți prietenoși”. Gândiți-vă fiecare și răspundeți ce înseamnă *a prieteni*. Amintiți-vă cine și cum prietenește la școală sau acasă, ce face pentru ca prietenia să fie sinceră.

Pedagogul ascultă și încurajează răspunsurile corecte ale copiilor. Dacă un copil greșește, îl roagă să se mai gândească sau se adresează altui copil: „Dar tu cum crezi?”.

Pedagogul. Mulți copii au idei corecte despre cum trebuie să prietenești. Cine poate prieteni, acela are grijă de prieteni, se străduiește să-i trateze cu bunăvoință. Și nu este vorba doar despre prieteni, dar și despre toți colegii (Drept exemplu, pedagogul amintește expresiile unor copii, le completează).

Cel care știe să prietenească, evită certurile, le oferă copiilor propriile jucării, le vorbește amabil. El se străduiește să-i explice singur prietenului regulile jocului, dacă acesta le-a încălcat, și nu se plînge imediat pedagogului. Dacă prietenul nu știe cum să procedeze corect sau nu reușește ce și-a propus, trebuie să-i arăți, să-l înveți.

Copiii atenți nu rămân indiferenți atunci când prietenul plînge sau este trist, ei vor face tot posibilul pentru a-l înveseli, îl vor invita la joacă.

Am să vă povestesc un caz, iar voi gândiți-vă dacă așa procedează prietenii adevărați.

Trei fete – Irina, Lenuța și Cristina – prieteneau. Împreună se jucau, citeau cărți, cântau. Odată Irina a stricat accidental cutia cu hrana pentru păsări. Hrana s-a împrăștiat. Fata s-a speriat și a început repede s-o adune de pe jos, Lenuța o ajuta și-i zicea: „Cum de s-a-ntîmplat așa ceva? Nu avem altă cutie! Hai să-i spunem dnei Valentina și s-o rugăm să ne dea hîrtie ca să reparăm cutia”. În schimb Cristina stătea într-o parte și bombănea: „Mereu le strici pe toate. Îi voi spune dnei Valentina. Unde vom ține acum hrana pentru păsări?”.

Copii, cum credeți, care fetiță este o prietenă adevărată? De ce? Cum procedează prietenii adevărați?

În încheiere pedagogul citește o poezie despre prietenia adevărată.

Prietenia este-o floare rară,

Să fii prieten e un mare dar.

Așa descoperi pentru prima oară

Că mâna ce-o întinzi nu e-n zadar.

Să îl ajuți să-nfrunte supărarea

Cu-o vorbă bună să-i alini durerea,

Dar și atunci când are bucurii

Prieten devotat mereu să-i fii!

Jocul *Reține prenumele*

Recunoașterea prietenilor se produce în procesul comunicării permanente – la școală, la plimbare, la cantină etc.

Copiii rețin prenumele prietenilor în procesul comunicării, precum și în cadrul ocupațiilor speciale. Astfel, pe parcursul zilei pedagogul de nenumărate ori pronunță prenumele copiilor, mai ales în contextul diferitelor sarcini: “Mihai, ajută-l pe Ion”, “Lenuța și Sandu, aduceți cărțile” ș.a.

La ocupațiile speciale, pentru a reține prenumele prietenilor se poate proceda astfel. Pedagogul îl așază pe un copil în fața celorlalți și spune: “Pe acest băiat îl cheamă Andrei”. Toți copiii repetă împreună: “Andrei”. Apoi pedagogul îi spune unuia dintre copii: “Sandu, găsește-l pe Andrei”. Dacă Sandu nu reușește, el este ajutat de alți copii. Pe parcursul zilei, pedagogul revine de câteva ori la cunoștința cu Andrei, spunându-le copiilor: “Unde să fie Andrei? Ion, găsește-l pe Andrei. Irina, vezi ce face Andrei”.

În cadrul unei activități nu se abordează mai mult de două-trei prenume. Se trece la prenumele altor copii doar atunci, când copiii au reținut bine prenumele precedente, adică își recunosc bine prietenii, le pot spune prenumele.

Jocul *Păienjenișul*

Scopul: dezvoltarea relațiilor bune dintre copii.

Unii copii își exprimă ușor emoțiile, pentru alții aceasta este o problemă. În jocul respectiv toți participanții au posibilitatea reală de a-și dezvolta această deprindere importantă. “Păienjenișul” reprezintă o metaforă excelentă a legăturii dintre toți copiii.

Material: un ghem de ață colorată.

Pedagogul. Vreau să vă propun un joc interesant: împreună vom alcătui un păienjeniș mare colorat, care ne va uni pe toți. Fiecare dintre voi poate să-și exprime gândurile și sentimentele bune, pe care le simte față de colegi.

Apucați capătul liber al aței colorate și transmiteți ghemul în direcția unuia dintre colegi. Spuneți-i o frază care întotdeauna va începe cu unele și aceleași cuvinte: “Mihai (Lenuța, Ion ...)! Te simpatizez, deoarece ...”. Colegul tine și el ața în mîna sa, pronunță fraza și transmite ghemul altui coleg ș.a.m.d. Puteți spune cu ce v-a bucurat colegul, ce vă place la el, pentru ce îi sunteți recunoscător. Străduiți-vă să rețineți bine cele spuse de colegi în adresa voastră.

Pedagogul urmărește atent ca în procesul jocului toți copiii să primească ghemul. Le spune: trebuie să iubești nu numai persoanele apropiate, ci și pe colegi. Doar fiecare posedă ceva ce merită stimă și dragoste. Este important de a le insufla copiilor aceste gânduri.

Pedagogul analizează jocul, punînd întrebări:

- Îți este ușor să spui cuvinte plăcute altor copii?
- Cine ți-a spus cuvinte plăcute pînă la jocul nostru?
- Grupul nostru este prietenos?
- De ce fiecare copil merită dragoste?
- Te-a mirat ceva în jocul nostru?

Discuție la tema *Prietenul meu cel mai bun*

Pedagogul le citește copiilor versurile:

Să trăiești pe lume-i greu,
De nu ai un prieten al tău.
În lipsa ta și-al tău cățel
Se simte foarte singurel.

Pedagogul demonstrează desene ce reprezintă prieteni și le propune copiilor să le comenteze, apoi să spună ceva despre prietenul său cel mai bun.

Desenul comun

Scopul: dezvoltarea sentimentului de apropiere dintre copii.

Material: foi de hîrtie.

Pedagogul propune fiecărui copil să lase amprenta palmei sale pe o foaie de hîrtie și să denumească desenul. În încheiere, se organizează o expoziție comună.

Jocul *Fotografiile prietenilor*

Pedagogul le propune copiilor să aleagă două-trei fotografii din cele aranjate pe masă. Copilul trebuie să explice de ce le-a ales anume pe acestea. În ce moment este surprins prietenul său? Ce dispoziție are acesta? Ce poți povesti despre el, cum este? ș.a.

În prima variantă a jocului pot fi utilizate fotografiile copiilor din grup. În a doua variantă, cu ajutorul părinților din albumul familial se aleg fotografiile colegilor cu care prietenesc copiii lor.

Ascultând povestirile, pedagogul ajută la formarea la copii a unor anumite relații cu partenerul.

Jocul Copacii

Pedagogul, vorbind despre ajutorul reciproc, inițiază jocul *Copacii*. Toți *copacii* (copiii) cresc bine, iar unul nu crește, se usucă. Ce să facem? Trebuie să-l udăm, să afinăm solul. “Copăcelul” învie. Dar dacă vorbim nu despre un copac, ci despre un om care se simte rău? Ce să facem? Îl putem mângâia, cuprinde, consola.

Exercițiul Întâlnirea cu prietenul

Scopul: dezvoltarea capacității de a înțelege starea emoțională a altei persoane și a abilității de a și-o exprima pe a sa; dezvoltarea mișcărilor expresive.

Pedagogul le povestește copiilor o istorioară.

”Un băiat avea un prieten. A sosit vara și ei au fost nevoiți să se despartă. Băiatul a rămas în oraș, iar prietenul a plecat cu părinții la odihnă. E plictisitor în oraș fără prieten. A trecut o lună. Într-o zi merge băiatul pe stradă și deodată vede, cum la stație din autobuz coboară prietenul său. Cît de mult s-au bucurat prietenii de această întâlnire!”

La dorință, copiii joacă această scenă. Pedagogul le atrage atenția asupra expresivității mișcărilor și a stărilor de spirit: îmbrățișări, zîmbete, tristețe, bucurie.

Exercițiul Cînd un prieten este

Pedagogul, împreună cu copiii, execută gesturile, mișcărilor în timpul citirii poeziei:

Dispoziția a dispărut (Lasă mîinile în jos),

Nimic nu-ți reușește... (Flutură mîinile)

Însă nu-i totul pierdut (Desfac mîinile),

Cînd un prieten este (Se privesc în ochi unul pe altul),

Ne reușește împreună (Își strîng mîinile),

Ușor noi respirăm – (Inspirație, expirație adîncă),

Dispoziția e bună (Zîmbesc),

De praf ne scuturăm! (Se scutură).

Jocul Crearea portretelor

1. Copiii, asistați de pedagog, decid al cui portret îl vor “desena” astăzi (în mod verbal). Elevul selectat (de exemplu, Lenuța) se află în centrul cercului. Copiii încep să alcătuiască portretul verbal al Lenuței în corespundere cu algoritmul elaborat anterior.

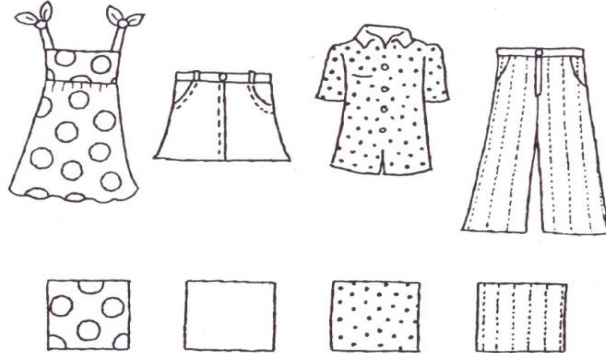
Pedagogul pune întrebări:



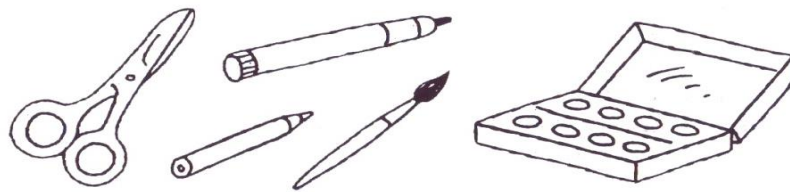
- De ce culoare sunt ochii, părul Lenuței?

- Ce haine poartă Lenuța?

Enumerând elementele vestimentației, copiii stabilesc culoarea acestora și o raportează la fișiile de hârtie colorată.



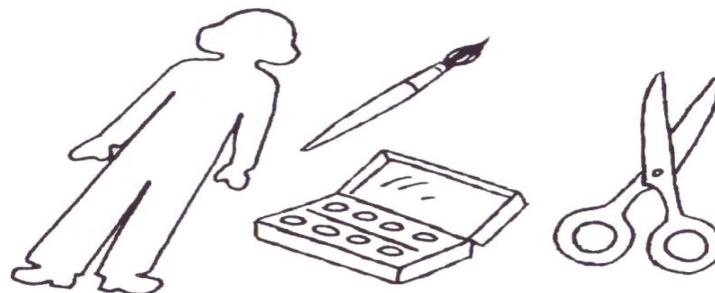
2. Apoi copiii decid ce trebuie să pregătească pentru desen (hârtie, vopsea, instrumente). Vopseaua se alege luând ca repere fișiile colorate selectate.



3. Mai departe copiii explică în ce mod vor desena portretul (punând persoana pe o foaie mare de hârtie și conturând-o), o culcă pe Lenuța pe foaia de hârtie și trasează conturul cu o carioca.



4. Apoi copiii colorează elementele îmbrăcăminteii desenate și părțile corpului cu vopselele selectate anterior.



5. După ce portretul se va usca, el va fi decupat cu foarfecelile și agățat pe perete.

La o ocupație de obicei se realizează un portret. Treptat, se creează o galerie întreagă de portrete.

În procesul lucrului copiii permit cu bucurie să fie examinați, “studiați”, apoi să fie desenați. Pentru unii copii șederea în poziție culcată timp de câteva minute, fără a se mișca, nu este o sarcină simplă, dar totuși interesantă (exercițiu pentru dirijarea stării emoționale). O satisfacție deosebită aduce, desigur, desenarea portretelor. Copiii, care nu pot ține în mână perița sau creionul, colorează părțile mari ale portretului cu mâinile. Copiii, la care este absentă vorbirea, se includ în activitatea comună cu ajutorul mijloacelor comunicării nonverbale (pictograme, gesturi și alte semne).

În încheiere, copiii “desfășoară excursii” în galeria creată de ei înșiși: găsesc portretele lor și ale colegilor, le arată altor elevi, profesorilor, părinților.

Subiectul 4.3. Prietenia băieților și fetelor

Conținutul programului. Deosebirile dintre băieți și fete – exterioare, exprimate prin trăsăturile de bază ale caracterului și prin comportament. Comunicarea cu partenerii de sex opus în diferite situații. Cultura comunicării dintre bărbați și femei. Sentimentul de dragoste.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoștințele elementare despre relațiile băieți-fete, bărbați-femei. Cultura comportamentală.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Participarea activă la discuție, completarea expresiilor produse de prieteni. Răspunsurile la întrebările pedagogului și ale părinților.

Material metodic

Discuția *Cu cine aș vrea să prietenesc*

Scopul: formarea la copii a noțiunii despre trăsăturile pozitive ale caracterului și faptele băieților și fetelor, reprezentarea despre prietenia dintre băieți și fete.

Pedagogul îi întreabă pe copii cu cine aceștia prietenesc și de ce anume. Pe cine nu ar dori să-i primească în jocul lor, cu cine uneori se ceartă? De ce au loc aceste certuri?

Pedagogul poate întreba: cum ar trebui să fie băiatul cu care copiii ar vrea să prietenească? Apoi pedagogul le explică copiilor că băiatul trebuie să fie deștept, puternic, dibaci, curajos, să se poată apăra pe sine și pe fete, să nu mintă. Băieții nu trebuie să tachineze fetele, ci invers, să le apere, să le ajute, să le favorizeze în timpul jocului. Băiatul nu trebuie să fie slab, neîndemânic, fricos, leneș.

Fetele trebuie să fie bune la inimă, îngrijite, răbdătoare, să aibă mâini dibace. Băieții nu doresc să prietenească cu o fată mincinoasă, răutăcioasă, leneșă, guralivă, neîngrijită.

În discuție, pedagogul utilizează exemple cu eroi din povești, din filme sau inspirate din viața copiilor

În încheierea discuției pedagogul le întreabă pe fete: cu care băiat vă place să vă jucați și de ce? Băieții pot răspunde cu care fete ar vrea să prietenească sau să se joace, ce le place la fete.

Jocul didactic *Băiat sau fată?*

Scopul: a-i învăța pe copii să deosebească băieții și fetele după aspectul exterior și acțiuni (comportament).

Material didactic: imagini cu subiect ce reprezintă băieți și fete; o imagine mare, pe care sunt reprezentați câțiva băieți și câteva fete.

Pedagogul le propune copiilor să examineze, pe rind, câteva imagini cu subiect și să răspundă la întrebări:

- Cine e reprezentat pe imagine – băiat sau fată?
- Ce face băiatul (fata)?

Pedagogul le propune, la alegere, băieților și fetelor să demonstreze acele acțiuni sau mișcări, pe care le execută copiii pe o imagine sau alta. Ceilalți copii apreciază corectitudinea îndeplinirii acestui exercițiu.

Apoi pedagogul le propune copiilor să găsească pe imaginea mare toți băieții și să-i însemne cu creion roșu, apoi – toate fetele.

Jocul didactic *Cine ce poartă?*

Scopul: a-i învăța pe copii să găsească deosebiri caracteristice în aspectul exterior al băieților și fetelor.

Material didactic: figurile băiatului și fetei decupate din carton, piese vestimentare.

Pedagogul le spune copiilor că are nevoie de ajutorul lor pentru a stabili cu ce este mai bine să le îmbrace pe păpușile Anișoara și Mihai.

Pedagogul le poate arăta copiilor fusta și, imitând greșeala, să o pună pe silueta băiatului. Copiii repară greșeala. Apoi pedagogul ia, pe rind, diferite obiecte vestimentare care aparțin fetei sau băiatului. Uneori el comite erori conștiente, de exemplu, propune ca băiatului să i se lege fundiță, ceea ce provoacă râsul copiilor.

Împreună cu pedagogul copiii “îmbracă” păpușile. Adăugător, pedagogul poate propune alegerea pentru păpuși a obiectelor potrivite: fetei – coarda, umbrela; băiatului – inelele de gimnastică, undița ș.a.m.d.

Discuția cu subiect *Coafurile noastre*

Scopul: formarea la copii a noțiunii de coafură ca detaliu al aspectului exterior; dezvoltarea fanteziei, imaginației.

Material didactic: imagini cu subiect și obiectuale; obiecte pentru îngrijirea părului: pieptene, agrafe, funde; oglindă.

Pedagogul, împreună cu copiii, examinează și discută pe marginea imaginilor, pe care sunt reprezentați băieți și fete cu diferite coafuri și culori ale părului. Pedagogul le povestește copiilor despre lungimea și culoarea diversă a părului, detaliile și particularitățile coafurilor. Copiii ghicesc, pe care imagine este reprezentat băiatul și pe care – fata.

Pedagogul demonstrează și explică utilitatea obiectelor pentru îngrijirea părului.

Exercițiul *Cunoștința*

Scopul: cultivarea deprinderii de comunicare a băieților cu fetele.

Pedagogul le spune copiilor că astăzi, în grupul lor, a venit o fetiță nouă. El pronunță numele și prenumele acesteia. Apoi, propunând examinarea atentă a fetei, pune întrebări:

- Cum ați aprecia aspectul ei exterior? (îngrijită, frumoasă, gîngășă...)
- Cine trebuie să salute primul? (Băieții. Copiii arată prin gest și mișcare.)
- Ce ați întreba-o pe fată, văzînd-o prima dată?

Apoi pedagogul spune:

- Dacă la sărbătoarea voastră, să zicem la ziua de naștere, unii oaspeți se întîlnesc pentru prima oară, lor trebuie să li se facă cunoștință. Cum anume?

Copiii află că băiatul trebuie să fie prezentat fetei și nu invers. Fata prima întinde mîna cînd face cunoștință.

După o mică discuție pedagogul le propune copiilor să se repartizeze în perechi și să încerce să facă cunoștință unul cu altul.

Discuția *Relațiile noastre*

Scopul: a-i învăța pe băieți și fete cultura comunicării.

Pedagogul propune pentru discuție regulile relațiilor dintre băieți și fete.

1. Băieții trebuie să fie atenți și amabili cu fetele:

- să poată să ofere scurta sau pardesiul fetei;
- să cedeze scaunul în timpul mesei sau activităților;
- să lase fata să intre prima pe ușă.

2. Băieții trebuie să ajute fetelor în situațiile dificile:

- să treacă peste un loc lunecos sau băltoacă de pe stradă, în timpul plimbării;
- să strîngă rechizitele școlare, cărțile;
- să ducă obiecte grele;
- să le apere, dacă cineva vrea să le supere sau să le lovească.

În aceste cazuri ajutorul trebuie acordat fără a fi rugați. În aceasta și constă atenția și amabilitatea băieților.

3. Fetele, la rândul lor, trebuie să accepte ajutorul băieților cu recunoștință. În lipsa necesității, să refuze amabil, spunând *nu, mulțumesc*.

4. În comunicarea cu băieții fetele nu trebuie să fie rele și bîrfitoare.

5. Fetele trebuie să le ajute băieților la efectuarea curățeniei în clasă: să măture, să șteargă praful, să ude florile, să împartă materialul pentru desfășurarea ocupațiilor.

6. Fetele le ajută băieților să aibă grijă de îmbrăcămintea lor și de aspectul exterior: le propun pieptenele, săpunul etc.

Pedagogul, împreună cu copiii, aduce exemple concrete din viață privind regulile respective, propune scenete scurte pentru consolidarea materialului.

Jocul didactic *Apărătorii fetelor*

Scopul: formarea la copii a reprezentării despre asemănările și deosebirile dintre băieți și fete; educarea la băieți a dorinței de a proteja fetele, de a le ajuta.

Material didactic: imagini cu subiect în care băieții și fetele îndeplinesc diverse acțiuni.

Pedagogul, împreună cu copiii, examinează și discută imaginile cu subiect. El atrage atenția copiilor asupra faptului că atît unii, cît și alții pot face multe lucruri la fel. Prin aceasta băieții și fetele se aseamănă. Pedagogul explică de ce băieții sunt mai puternici decît fetele și cum ei pot să protejeze fetele de diferite necazuri. A apăra nu înseamnă a bate pe cineva, ci:

- a ajuta fata să se ridice, în caz că a căzut;
- a-i găsi mînușa pierdută la plimbare, ca să nu-i înghețe mîna;
- a o lăsa să intre prima pe ușă ș.a.

Subiectul 4.4. Lecțiile zîmbetului

Conținutul programului. Cînd omul zîmbește? (Zîmbetele pot fi diferite.) Concurs pentru cel mai bun zîmbet. Concursul amabilității. Cîntecul, dansul, jocul cu zîmbetele.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea caracteristicilor esențiale ale stării emoționale a omului, deosebirile dintre noțiunile *zîmbet* și *rîs*.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Diversitatea expresiilor faciale. Alcătuirea povestirilor. Participarea la discuție.

Material metodic

Jocul *Clovnul Teap-Leap*

Scopul: lărgirea diapazonului emoțional la copii prin înțelegerea și trăirea sentimentului de bucurie; formarea sentimentelor și emoțiilor pozitive prin zîmbet; sesizarea emoțională de către copii a bunei dispoziții la cei de alături.

Pedagogul îi informează pe copii că astăzi la ei în oșpeție a venit un clovn, pe care-l cheamă Teap-Leap. El este foarte vesel, de aceea ar vrea să știedacă și copiii pot rîde, se pot bucura.

Pedagogul atrage atenția copiilor asupra faptului că Teap-Leap ascunde ceva la spate. Este o mică minge colorată. Clovnul le propune copiilor să se joace. Aruncă mingea, copiii se străduie s-o prindă, fac mare zarvă și rîd. Clovnul se bucură și rîde și el împreună cu copiii.

Îi întrebă pe copiii, cînd și de ce rîd. Au observat ei oare cum se transfigurează atunci cînd zîmbesc?

Clovnul le arată copiilor desenele prietenului său Zîmbețel, care, contrar numelui ce-l poartă, este ba vesel, ba trist. El le propune copiilor să găsească în imagini clovni zîmbitori și să-i coloreze.

Jocul *Și eu*

Scopul: dezvoltarea simțului umorului la copii în procesul comunicării.

Regulile jocului: propozițiile din povestirea pedagogului pot fi completate doar cu două cuvinte: „Și eu”, însă cu condiția ca acestea să se potrivească după sens.

Pedagogul începe a povesti.

Pedagogul. Odată mă duceam la rîu.

Copiii. Și eu.

Pedagogul. Pe drum întîlnesc o cloșcă cu pui.

Copiii (tac).

Pedagogul. Ei ciugulesc boabe...

Copiii (tac).

Pedagogul. Se plimbă pe poiana verde.

Copiii. Și eu.

Pedagogul. Deodată a venit uliul.

Copiii (tac).

Pedagogul. Puii și cloșca s-au speriat.

Copiii (tac).

Pedagogul. Și au fugit.

Copiii. Și eu.

Dacă cineva, din neatenție, pronunță la locul nepotrivit „și eu”, ceilalți copii izbucnesc în hohote de râs.

Jocuri cu degetele

Băiețel-degețel

Pînă a începe jocul, pedagogul, arătînd copiilor mîna sa, numește fiecare deget și spune: „Toate degetele trăiesc alături, ca niște frați”. Apoi le propune copiilor să-și numească degetele, după ce citește ritmic o poezioară, accentuînd intonațional întrebarea și răspunsul și făcînd mișcări de joc.

Pedagogul arată degetul mare și spune, adresîndu-i-se:

Degețel-băiețel, pe unde ai umblat?

Cu-acest frățior – prin pădure m-am plimbat,

Cu-acest frățior – legume-am cumpărat,

Cu-acest frățior – terci am mîncat,

Cu-acest frățior – cîntece-am cîntat!

Cu vîrful degetului mare pedagogul, pe rînd, atinge vîrfurile celorlalte degete, începînd cu arătătorul.

Subiectul 4.5. Ziua de naștere

Conținutul programului. Jocul de rol cu subiect *Ziua de naștere*. Vizitele reciproce la zilele de naștere.

Cui și ce să-i dăruiești, cînd să dăruiești, cum să primești cadourile.

Lucrul practic: confecționarea și înmînarea cadourilor prietenilor la ziua de naștere, la sărbători; alcătuirea și scrierea felicitărilor și urărilor.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea formelor etichetei, abilitatea de a le utiliza în timpul comunicării în diverse situații din viață. Abilitatea de a alege, confecționa cadoul, abilitatea de a primi cadoul.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Alcătuirea povestirilor după model. Alcătuirea felicitărilor.

Material metodic

Jocul Ziua de naștere

Lucrul preventiv. Amenajarea ungherașului clasei. Profesorul, împreună cu copiii, concretizează cînd își marchează aceștia zilele de naștere. În clasă poate fi amenajat compartimentul „Zilele noastre de naștere”. Fiecare lună va fi evidențiată printr-o culoare anumită și o imagine reprezentativă pentru anotimpul respectiv. Sub imagine vor fi plasate stegulețe cu numele și prenumele copiilor ce-și serbează zilele de naștere la datele respective.

Discuția preventivă. Conținutul discuției poate include întrebări tradiționale:

- Cum se sărbătorește ziua de naștere?
- Ce cadouri se oferă fetelor, băieților?
- Cum se oferă corect un cadou?
- Care pot fi felicitările tradiționale pentru ziua de naștere?

Se creează tradiția de a marca zilele de maștere în colectiv. De exemplu, dimineața pe banca omagiatului apare o felicitare; înainte de începerea lecțiilor se interpretează un cântec vesel.

Jocul cu subiect *În ospetie la Iepurilă*

Scopul: a-i învăța pe copii să exprime emoțional sentimentul de bucurie și dispoziția veselă, pe care le-o creează comunicarea cu oamenii din jur.

Pedagogul le spune copiilor că astăzi vor merge împreună în ospetie. Este ziua de naștere a lui Iepurilă. El i-a invitat pe toți copiii la el acasă.

Pedagogul le propune copiilor să pregătească pentru Iepurilă cadouri. Iepurilă adoră morcovul, varza. Pedagogul le spune copiilor că la ziua de naștere se pot dărui și flori, și baloane colorate ș.a. Copiii pun toate cadourile în coș.

Pedagogul le propune copiilor să privească dintr-o parte cum Iepurilă se pregătește de sosirea oaspeților. Pedagogul ia în mîini jucăria-Iepurilă și, recitînd poezia, pregătește masa de sărbătoare.

Pe toate le voi reuși,
Cu bine le voi face.
Voi așterne mai întîi
Șervețele curate.
Ceșcuțe, lingurițe
Voi pune eu în rînd
Și ceai din romanițe
Voi face cu bun gînd.
Oaspeții să înțeleagă,
Că sunt bucuros,
Pune-voi în vaza dragă
Flori cu dulce miros.

Iepurașul îi invită pe copii în căsuța sa. Copiii împreună cu pedagogul înmînează cadourile, felicitîndu-l. Iepurașul mulțumește tuturor pentru cadouri și felicitare. Apoi îi invită la masă și-i servește cu ceai și bomboane.

La sfârșitul activității pedagogul le amintește copiilor să nu uite să-i mulțumească lui Iepurilă pentru primire și să-și ia rămas-bun.

Compartimentul V. Comunicarea cu adulții

Scopul: a le ajuta copiilor cu deficiențe multiple, utilizând procedee speciale, să stabilească și să mențină contacte cu persoanele din jur, să găsească limbaj comun cu aceștia; să poată găsi ieșire din situații necunoscute; dezvoltarea deprinderilor sociale în familie și în diferite situații de interacționare interpersonală cu ceilalți, cunoscuți și necunoscuți.

Relațiile copiilor cu deficiențe multiple se caracterizează prin dependență aproape totală de părinți, îndeosebi le sunt caracteristice legăturile strânse, simbiotice cu mama. În această situație se impune dezvoltarea contactelor cu alte persoane adulte. Regulile de comportament și comunicare cu adulții se însușesc de către copilul cu deficiențe multiple nu doar la școală, dar și în alte locații publice – în stradă, în transport, în magazin, la teatru etc. Este important să le arătăm copiilor lumea adulților, să-i ajutăm să înțeleagă faptele bune și cele rele și să se includă singuri în comunicarea cu cei din jur, să se comporte corect nu doar cu cei cunoscuți, dar și cu cei necunoscuți.

Subiecte ale activităților

Subiectul 5.1. Comunicarea

Conținutul programului. Tonul discuției. Adresarea, subiectul discuției, regulile de desfășurare a discuției. Analiza situațiilor propuse de către pedagog. Mimica, gestul, postura, vocea în discuție.

Jocul didactic *Oglinda*.

Înscenări cu ajutorul pedagogului. Situații pentru reprezentarea mirării, fricii, tristeții.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea regulilor de comportament în colectiv, cultura comunicării, abilitatea de a utiliza în vorbire cuvintele și expresiile. Cunoașterea rolului mimicii, vocii, gestului în comunicare. Noțiunea de mimică și gest.

Tipurile de activități pentru dezvoltareavorbirii orale. Discuție, răspunsuri la întrebări.

Material metodic

Jocul Oglinda

Scopul: a le oferi copiilor pasivi posibilitatea de a manifesta activism.

Se alege un conducător, ceilalți copii sunt oglinzi. Conducătorul se privește în oglinzi, iar acestea reflectă cât mai exact toate mișcărilor sale. Adultul urmărește cât de corect sunt repetate mișcărilor.

Jocul Recită versurile cu mâinile

Acest joc poate dura la nesfârșit, variind doar poeziile. Jocul le permite copiilor să se descătușeze, să se simtă mai siguri de sine, contribuie la stabilirea relațiilor de încredere cu adulții, în particular cu pedagogul.

De la început pedagogul doar citește poezia, după care o citește și, concomitent, execută mișcări. Apoi citește poezia încă o dată și o demonstrează împreună cu copiii. Când copiii înțeleg principiul jocului, ei singuri vor inventa mișcări – acest lucru se încurajează.

Ursulică

Ursulică cel bălan (*Umerii ridicați, mâinile rotunjite, mersul legănat*)

S-a suit pe șaraban (*Imită urcarea*)

Șarabanu-i de măligă,

Ursulică se cârligă (*Imită căderea*).

Jocuri cu degetele

Prietene, salut!

Prietene, salut! (*Se îndoiaie degetul arătător al mâinii drepte*)

Prietene, salut!

Cum mai trăiești? (*Se îndoiaie degetul arătător al mâinii stîngi*)

Bine!

S-au cuprins (*Se încrucișează degetele arătătoare*),

S-au sărutat (*Se lovesc ușurel vârful degetelor arătătoare*),

S-au ciocnit (*Bat unul de altul degetele arătătoare*),

Și au plecat (*Mișcare cu mâna dreaptă spre stînga, cu cea stîngă – spre dreapta*).

Degetele

Acest deget e micuț (degetul mic),

Acest deget e slăbuț (inelarul),

Acest deget lunguț este (mijlociu),

Acesta puternic crește (arătător),

Iar acesta-i mărișor (degetul mare),

Împreună-i pumnișor!

Degetul mare atinge, pe rînd, celelalte degete.

Ștregarul

Lenuța noastră terci fierbea („Fierbe” terciul cu degetul arătător al mâinii drepte, făcînd mișcări circulare pe palma stîngă).

Și copiii îi hrănea: (*Mîna dreaptă îndoiaie pe rînd degetele cele stîngi, începînd cu degetul mic. Degetul mare nu se îndoiaie*).

Acestuia i-a dat,
Acestuia i-a dat,
Acestuia i-a dat,
Iar acestuia nu i-a dat.
Căci ștrengaru-a alergat,
Farfuria și-a stricat.

Subiectul 5.2. Despre mine și familia mea

Conținutul programului. Dezvoltarea reprezentărilor despre familie, membrii acesteia și ocupațiile principale ale lor, obligațiile familiale, relațiile reciproce și responsabilitățile.

Dezvoltarea capacității de a vorbi despre sine, rude și casă.

Activitatea cotidiană a familiei: cumpărăturile, pregătirea bucatelor, așezarea mesei, curățenia, spălarea veselei, reparația obiectelor etc.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea și pronunțarea clară a numelui și prenumelui său. Cunoașterea vârstei sale, adresei. Cunoașterea numelor, prenumelor părinților. Cunoașterea prenumelor rudelor apropiate (frați, surori, bunici), gradului de rudenie. Deprinderile casnice.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Activitatea copiilor cu deficiențe multiple, legată de familia lor, se organizează sub forma pictogramelor sau a imaginilor. Se folosesc fotografiile de familie, imaginile decupate din reviste și ziare (obiecte, evenimente legate de lucrul casnic și mediul familial).

Povestind despre sine și rudele sale, copilul încheie pe o foaie mare de hârtie fotografia sa și fotografiile altor membri ai familiei. În procesul discuției se abordează diverse teme, legate de viața familiei sale: casa (numărul de camere, mobila), ocupațiile preferate, odihna familiei, desfășurarea sărbătorilor (sărbătoarea îndrăgită a copilului), lucrul casnic (cum participă copilul), evenimentele din afara familiei, prietenia cu vecinii, călătoriile etc. La fiecare subiect se selectează imaginile sau fotografiile potrivite, care se încheie pe o foaie de hârtie și se inscripționează succint.

Interviuri cu părinții și alte rude, „excursia” prin casă.

Discuția despre familie: profesiile rudelor, responsabilitățile casnice, interesele familiei, timpul liber; descrierea casei: destinația camerelor, numărul lor, mobila (culoarea, destinația) etc.

Material metodic

Discuția Familia mea

Conținutul programului. Noțiunea de familie. Mama și tata – cele mai apropiate și scumpe ființe. Componenta familiei. Toți adulții din familie lucrează. Toți sunt prietenoși și atenți unul

cu altul. În familie fiecare are responsabilități, împreună le îndeplinesc și împreună se odihnesc. Acasă întotdeauna e bine și confortabil. Toți în familie au grijă de copii.

Pedagogul întreabă: „De ce e atât de bine acasă?”. Oferă posibilitatea de exprimare copiilor, propunându-le să povestească despre familia lor (la dorință). Cunoscând bine componența familiei și particularitățile fiecărui copil, pedagogul, în mod tacticos, cu bunăvoință în adresa părinților, direcționează relațiile copiilor. Pedagogul spune: „Familia poate fi mică, dar poate fi și mare, când în familie sunt bunica, bunelul, dar cea mai apropiată este mama. Pe ea o ținem minte toată viața”.

Împreună cu copii se examinează fotografiile sau o serie de imagini cu subiect: familia la masă, familia la plimbare, bunicii o plimbă în cărucior pe sora mai mică, unchiul și mătușa au venit în ospetie ș.a. Li se propune copiilor să povestească despre familia lor după aceste imagini. Copiii se exprimă, pedagogul ascultă atent, analizează.

Prin discuția dată pedagogul conduce copiii spre ideea că în familie adulții au grijă de copii. Oricât de greu ar fi, orice s-ar întâmpla, persoanele apropiate întotdeauna vor veni în ajutor.

La sfârșitul ocupației pedagogul le propune copiilor să efectueze observații asupra responsabilităților casnice ale fiecărui membru al familiei. Aceasta le ajută copiilor să numească activitățile utile, prin care își pot ajuta părinții.

Discuția *Fotografia familiei*

Material didactic: fotografia din albumul familiei unuia dintre copii, pregătită în prealabil.

Pedagogul le propune copiilor să examineze atent fotografia familiei unuia dintre copii. Apoi pune întrebări:

- Cine e reprezentat pe fotografie?
- L-ați recunoscut pe colegul vostru?
- Unde sunt tata, mama, bunica, bunelul, fratele, sora lui?
- Ce dispoziție au aceștia?
- Ce fac ei?

Generalizând răspunsurile copiilor, pedagogul singur arată și povestește despre familia copilului. Atrage atenția asupra atitudinii persoanelor apropiate una față de alta.

Activitatea *Bunica la noi în ospetie*

Scopul: dezvoltarea stimei față de bunică și munca sa zilnică; aprecierea faptului că bunica manifestă multă grijă și căldură față de toți membrii familiei.

Preventiv, copiii au avut misiunea de a observa cu ce se ocupă bunica acasă, cum are grijă de toți.

Pedagogul spune că în oșpeție la copii a venit bunica Olguței, dna Maria. Ea dorește să vadă cum învață copiii, ce cărți au, cu ce se ocupă în timpul liber. Olguța îi povestește bunicăi despre jocurile, cărțile preferate de copii. Dna Maria se arată interesată, discută cu cei prezenți. Pedagogul, adresându-i-se bunicăi, spune:

- Dnă Maria, copiii noștri nu numai că știu să se joace; ei cunosc multe poezii, cîntece.

Copiii recită poeziile cunoscute.

- Mi-a plăcut foarte mult cum ați recitat, spune bunica.

Dna Maria îi roagă copii să le transmită salutări tuturor bunicilor și mamelor. Ea îi servește pe copii cu o prăjitură gustoasă pe care a preparat-o chiar ea. Copiii și pedagogul îi mulțumesc.

Luîndu-și rămas-bun, copiii o invită pe bunica Olguței să mai vină la ei în oșpeție. Ea acceptă cu bucurie.

Exercițiul *Palmele bunicuței*

Pedagogul citește poezia. Copiii însoțesc poezia cu gesturi și mișcări.

Pălmuțe, pălmuțe,

Unde-ați fost?

La bunicuța!

(Bat din palme.)

Iar a bunicuței palme

De riduri sunt pline.

(Arată mâinile cu palmele în sus).

Iar a bunicuței palme

Sunt calde și bune.

(Netezesc palmele una pe alta).

Palmele ei au lucrat

Ani întregi de zile.

(Bat cu pumnișorii pe palmă).

Ele au o aromă

De flori și de pâine.

(Apropie palmele de față, parcă mirosindu-le).

Pe cap te vor netezi

Bunele ei palme,

(Imită netezirea).

De tot necazul te-or păzi

Caldele ei palme.

(Unesc palmele, le apropie de față, suflă pe ele).

Pălmuțe, pălmuțe,

Unde-ați fost?

La bunicuța!

(Bat din palme).

Jocuri cu degetele

Familia mea

Iată bunelul,

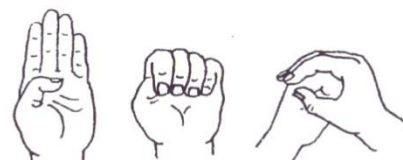
Iată bunica,

Iată tătucul,

Iată mămică,

Iată sora mea,

Asta e familia.



Pe rând se îndoaie degetele în palmă, începînd cu cel mare, iar la cuvintele „Asta e familia” cealaltă mînă apucă pumnișorul format.

Fetița noastră

Acest deget e bunicul,

Acest deget e bunica,

Acest deget e tătucul,

Acest deget e mămică,

Acest deget e fetița.



Se îndoaie degetele în pumn, apoi pe rând se dezdoaie, începînd cu cel mare.

Subiectul 5.3. Să vorbim despre profesii

Conținutul programului. Cunoașterea profesiilor practicate de adulți. Importanța muncii în viața omului. Învățarea profesiei. Respectul față de munca adultului.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Abilitatea de a raporta acțiunile oamenilor cu profesia lor. Deprinderile de atitudine respectuoasă față de munca adulților și abilitatea de a le acorda ajutor.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Lărgirea și activizarea vocabularului la temă. Participarea la discuție, abilitatea de a răspunde la întrebări și de a construi propoziții simple.

O mare importanță pentru dezvoltarea comunicării interpersonale a copilului o are educarea respectului față de munca omului. Această educație începe de mic copil. Prima reprezentare despre muncă copiii o primesc din exemplul lucrului dădacăi și a educatorului.

Următorul pas este familiarizarea copiilor cu munca altor oameni. La bucătărie ei văd cine le gătește supa, terciul, compotul.

Astfel, treptat, copiii își formează reprezentări despre muncă, ei ajung să înțeleagă că toată lumea trebuie să lucreze și că ei înșiși au obligația de a le ajuta adulților.

După ce copiii se familiarizează cu munca adulților, pedagogul poate trece la următoarea treaptă: le povestește despre oamenii care au făcut scaunele și mesele, paturile, pantofii ș.a.m.d. Povestirea trebuie să fie simplă, clară și concretă.

Material metodic

Modelul activității la tema *Profesia*

Desfășurarea activității

1. Moment organizatoric.

Copiii, care cunosc, spun ce profesie are tata (polițist, vânzător etc.).

2. Anunțarea scopului ocupației.

Pedagogul. Astăzi vom vorbi despre profesii.

3. Recapitularea materialului precedent. Jocul didactic *Cine lucrează în școală?*

Pedagogul întreabă, copiii răspund:

- Cine îi învață pe copii să scrie și să citească?

- Profesorul.

- Cine deretică prin clase?

- Dereticatoarea.

- Cine lucrează cu copiii după lecții?

- Educatorul.

4. Pedagogul. Astăzi vom vorbi despre alte profesii (după imagini).

Pedagogul numește profesiile oamenilor, reprezentați în imagini; copiii repetă:

- Acesta e constructorul (vânzătorul, bucătarul, medicul, pictorul, poștașul etc.).

5. Jocul didactic *Arată unde...*

De exemplu:

- Copii, care este pictorul?

- Iată pictorul.

6. Jocul didactic *Numește cine este.*

De exemplu:

- Copii, cine este acesta?

- Acesta e profesorul.

7. Jocul didactic *Ghicește cine?*

- Copii, cine pregătește prânzul?
- Bucătarul.
- Dar cine desenează tablouri?
- Pictorul.

8. Jocul didactic *Cine lipsește?*

- Copii, cine lipsește aici?
- Lipsește vânzătorul.

9. Jocul didactic *Alcătuiește o propoziție după imaginea ta.*

Copiii răspund:

- Pictorul pictează tabloul.
- Bucătarul prepară supă.
- Profesorul învață copiii.
- Medicul tratează bolnavii.
- Croitorii coase haine.

10. Jocul didactic *Întreabă-ți colegul ce fac oamenii de aceste profesii* (după imagini).

Copilul îl întreabă pe colegul de alături:

- Ce face bucătarul?

Colegul răspunde:

- Bucătarul pregătește prânzul. ș.a.m.d.

11. Totalurile activității.

Discuția *Ce fac tații și mamele noastre*

Scopul: formarea la copii a reprezentării despre diverse profesii, demonstrarea importanței fiecărei profesii.

Material didactic: imagini cu subiect care reprezintă oameni de diferite profesii.

La începutul discuției, pedagogul fixează pe tablă imaginile cu subiect cu reprezentarea oamenilor de diferite profesii: medic, constructor, frizer, bucătar, aviator ș.a.

El le propune copiilor să le examineze atent și să spună cu ce sunt ocupați adulții din fiecare imagine. Pedagogul generalizează răspunsurile: tratează bolnavii, construiesc case, pregătesc copiilor bucate etc. Toți oamenii care muncesc trebuie să fie stimați. Pedagogul le poate propune copiilor să se gândească de ce trebuie să-i stimeze pe adulți pentru munca lor. El le explică copiilor prin exemple accesibile:

- Dacă nu ar fi bucătarul, nu ar avea cine prepara supă. Dacă bucătarul nu va veni la serviciu, oamenii vor rămâne fără prânz.

- Pe mulți dintre voi părinții îi duc la frizerie. Ce ar fi, dacă nu ar exista frizeri?

- Constructorul construiește case. Dacă unii adulți nu ar face acest lucru, nu am avea unde locui.

Pedagogul le spune copiilor că fiecare adult, lucrând la locul său de muncă, ajută altor persoane. Pedagogul le propune copiilor să se examineze pe sine: adulții le-au cusut îmbrăcăminte, au făcut încălțăminte, le-au aranjat părul, îi învață carte etc.

- Deci, părinții voștri, mamele și tații, muncesc la diferite locuri de muncă, sunt ocupați cu lucruri utile.

Jocul didactic *Cine va numi mai multe acțiuni?*

Scopul: a-i învăța pe copii să raporteze acțiunile oamenilor la profesiile lor.

Pedagogul numește profesia și, pe rând, transmite mingea copiilor. Copilul care a primit mingea numește doar o acțiune legată de această profesie. Dacă copilul nu poate răspunde, el aruncă mingea pe podea.

Înainte de a începe jocul, pedagogul întreține o discuție, concretizând înțelegerea de către copii a cuvintelor utilizate în diferite profesii la indicarea acțiunilor. Apoi spune:

- Copii, eu lucrez la școală, sunt profesor. Aceasta este profesia mea. Mama lui Anatol tratează bolnavii. Ea este medic. Aceasta este profesia ei. Cum credeți, ce profesie are dna Claudia, care ne gătește prânzul? (Copiii răspund: *Bucătar.*) Fiecare om, având o profesie, îndeplinește unele acțiuni. Ce face bucătarul? (Copiii răspund).

Acum să ne jucăm. Eu numesc profesia, iar voi amintiți-vă toate acțiunile omului ce o practică.

Pedagogul rostește cuvântul *medic* și transmite mingea unuia dintre jucători. Copilul prinde mingea și răspunde: *examinează bolnavii, auscultă, lecuiește, face injecții, face operații, dă medicamente.* Pedagogul numește profesiile cunoscute de către copii: *dădacă, șofer, frizer ș.a.*

Jocuri cu degetele

Construim căsuța

Copiii țin mâinile strânse în pumni, degetul mare e ridicat în sus – acesta e ciocanul. În timpul citirii poeziei el „bate” cuiile (mișcări de sus în jos cu degetul mare – de la început ținându-l drept, apoi – îndoit).

Toată ziua boca – boca,

Răsună sunete zglopii,

Ciocănașele lucrează –

Fac casă pentru copii.

O casă pentru veverițe,

O casă pentru iepurași,

O casă pentru fete,
O casă pentru băieți.
Ce bună este căsuța,
În ea comod ne vom simți,
Cîntece noi vom cînta
Și foarte bine vom trăi.

Hai la lucru

Se îndoie degetele mîinii drepte în pumnișor, apoi pe rînd se dezdoie.
Haideți la lucru, fraților,
Împreună-i mai ușor:
Cel mare lemne va tăia,
Iar tu focul vei ațîța,
Tu vei aduce apă moale,
Iar tu vei fierbe mîncare,
Iar micuțul va cînta,
Va cînta și va dansa,
Pe frații mari îi va distra!

Subiectul 5.4. Nu trebuie să avem încredere în toți

Material metodic

Exemplu de activitate

Anișoara nu se urcă într-o mașină străină

Pedagogul le propune copiilor să asculte următoarea istorioară:

- Anișoara merge pe marginea drumului. Ea nu se grăbește, cunoaște bine drumul. Deodată lîngă ea oprește o mașină. „Încotro mergi? întrebă șoferul. Eu pot să te duc”. Însă Anișoara nu cunoaște această persoană. Ea spune: „Mulțumesc, dar voi ajunge singură”. Bărbatul zîmbește prietenește, îi arată Anișoarei o cutie cu bomboane și o invită să se așeze în mașina sa. Anișoara dă din cap și își continuă drumul. Bărbatul se supără și strigă în urma Anișoarei cuvinte urîte. El s-a dovedit a fi nu atît de binevoitor cum ar fi vrut să pară. Anișoara știe că nu trebuie să ne ducem cu persoanele necunoscute.

Niciodată nu acceptați să vă duceți cu o persoană necunoscută, dacă aceasta vă invită s-o faceți. Întotdeauna comunicați rudelor și prietenilor unde vă duceți și cu cine.

Teme de discuție: de ce nu trebuie să avem încredere în toți adulții; cum persoanele necunoscute ne pot minți; ce poate face necunoscutul, dacă vei refuza să mergi cu el; ce să faci dacă cineva acționează împotriva voinței tale.

Reflectați, spune pedagogul, dacă sunt printre cunoscuții voștri persoane care ar putea să vă oblige sau deja vă obligă să faceți ceea ce nu doriți.

Reflectați, în ce situații putem merge cu persoanele necunoscute.

Pedagogul le propune copiilor să examineze imaginile și să rețină regulile simple, ca să nu devină victime ale infractorilor (colorează imaginile, unde Anișoara procedează corect).



1. Nu intra în casă și ascensor împreună cu o persoană necunoscută.
2. Nu te duce nicăieri cu persoane necunoscute.
3. Nu deschide ușa străinilor.
4. Evită locurile pustii, casele delăsate.
5. Întărește-ți corpul, învață niște procedee de autoapărare

Subiectul 5.5. M-am rătăcit

Material metodic

Exemple de activități

Sandu s-a rătăcit

Pedagogul povestește:

- Sandu a plecat la Lenuța cu autobuzul de unul singur. El s-a lăsat dus de gânduri și nici nu a observat că a trecut de oprirea sa. Iese din autobuz și privește în jur. Totul arată atât de necunoscut. Pe Sandu îl ia frica. Își amintește că are cu sine adresa Lenuței și numărul ei de telefon. Însă nu vede niciun telefon public în apropiere. Sandu se uită în jur și vede un magazin. Merge într-acolo și îi explică vânzătorului ce s-a întâmplat. El îi cere permisiunea de a telefona. Sandu întreabă adresa magazinului și o sună pe Lenuța. Îi spune tatălui Lenuței adresa magazinului. În curînd tatăl Lenuței a venit după Sandu.

Dacă te-ai rătăcit

Discuție despre ce trebuie să faci, dacă te-ai rătăcit.

ȚINE MINTE:

Întotdeauna trebuie să spui acasă unde te duci.

Dacă te-ai rătăcit, nu căuta drumul de unul singur. Cere ajutor.

Întotdeauna poartă cu tine un document, care conține datele tale de anchetă.

Întotdeauna să ai cu tine bani pentru telefon.

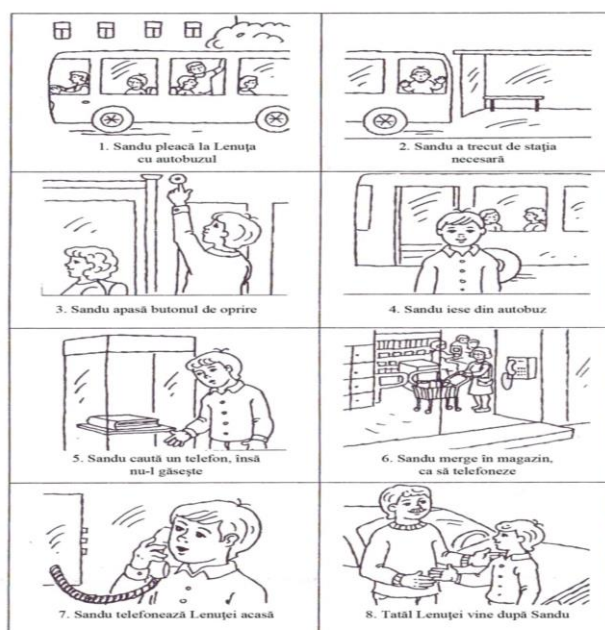
Discutarea următoarelor situații:

- M-am pierdut în centrul orașului;
- M-am pierdut într-un magazin mare;
- M-am rătăcit în pădure.

Pedagogul face totalurile:

Nu te duce în pădure de unul singur. Acolo nu sunt telefoane și nu poți telefona. Nu te ascunde, ca să poți fi găsit. Nu alerga fără sens. Din cînd în cînd, cheamă în ajutor.

Sandu s-a rătăcit





În magazin



În oraș



În pădure

Discuție. De ce rudele doresc să știe unde ne ducem? Deoarece pur și simplu sunt curioase sau deoarece se neliniștesc și doresc să vă ajute, în caz că se întâmplă ceva?

Discuția *Ce să faci, dacă te-ai pierdut?*

Pedagogul le povestește copiilor că în sat sau oraș sunt multe clădiri care se aseamănă între ele. Printre ele te poți rătăci.

Pedagogul discută cu copiii despre locurile preferate pentru plimbările și jocurile cu prietenii. De ce nu ai voie să pleci departe de casă? Știți voi oare cum se numește strada voastră? Ce număr are casa sau apartamentul vostru? Țineți minte numele vostru?

Pedagogul le spune copiilor cum să procedeze, dacă și-au pierdut, întâmplător, mama pe stradă:

- Mama niciodată nu te va părăsi!
- Ea deja te caută!

- Trebuie să rămâi acolo unde ești (unde te-ai pierdut)!
- Nu pleca nicăieri!
- Nu pleca cu nimeni!
- Ai răbdare și așteaptă! Astfel mamei îi va fi mai ușor să te găsească.

E bine de a le da pentru acasă copiilor însărcinarea de a învăța împreună cu părinții adresa și prenumele său.

Compartimentul VI. Cultura comunicării (eticheta)

Scopul: a-i învăța pe copiii cu deficiențe multiple formele comunicării amabile dintre oameni, regulile etichetei în procesul discuției cu interlocutorii pe viu și la telefon, cu utilizarea mijloacelor verbale și nonverbale de comunicare; dezvoltarea culturii comportamentale la masă, pe stradă și în alte situații din viață.

Subiecte ale activităților

Subiectul 6.1. Comportamentul în timpul discuției

Conținutul programului. Analiza situațiilor în scopul recunoașterii comportamentului amabil în timpul discuției. Vorbirea și comportamentul în locurile publice.

Formele de salut și de rămas-bun (cu adulții, prietenii). Cum să salutăm, când trebuie să ne ridicăm la salut, cine salută primul etc. Crearea situațiilor de joc, analiza acestora.

Formele de prezentare a scuzelor, de exprimare a recunoștinței.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea regulilor de comportament în timpul discuției, abilitatea de a le respecta, deprinderile comportamentului corect în locurile publice.

Cunoașterea formelor de exprimare a salutului, rugăminții. Cunoașterea formelor de exprimare a scuzelor, recunoștinței. Abilitatea de a utiliza aceste cunoștințe în viața practică. Deprinderile comportamentului cult.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Participarea la discuție, utilizarea dialogului. Abilitatea de a răspunde succint și complet la întrebare, de a se adresa cu o rugămintă, întrebare sau propunere către o persoană cunoscută sau necunoscută, de a acționa conform instrucțiunii orale, abilitatea de a transmite o anumită rugămintă ș.a.

Material metodic

Discuția *Cum să ne comportăm în timpul discuției*

Scopul: a-i familiariza pe copii cu regulile de comportament în timpul discuției.

Material didactic: imagini cu subiect, reprezentând situații de comportament amabil în timpul discuției.

Pedagogul le propune copiilor să examineze imaginile și să acorde atenție regulilor principale de comportament în timpul discuției:

- Vorbește cu ton amabil;
- Folosește cuvinte „fermecate”;
- Privește interlocutorul în față;
- Nu ține mâinile în buzunare.

În continuare se precizează că:

- în timpul discuției nu trebuie să mănânci, deoarece oamenilor le este neplăcut, când tu molfăi, stropii de salivă pot nimeri pe fața interlocutorului, dar și cuvintele vor fi pronunțate neclar;

- când discută doi adulți, copilul nu trebuie să se implice în discuția lor, cu atât mai mult să o întrerupă;

- nu e frumos când un băiat vorbește, din poziție șezând, cu un adult care stă în picioare (desigur, băiatul trebuie să se ridice de pe scaun);

- discuția a doi interlocutori nu trebuie să împiedice, de exemplu, lucrul în bibliotecă, unde este interzis să vorbești; dacă e necesar să-i spui ceva urgent prietenului, poți ieși pe hol sau îi poți scrie un bilețel etc.;

- când te adresezi cuiva cu o întrebare, apleacă-ți ușor capul, ceea ce va semnifica salutul. Folosește cuvântul „vă rog”.



Pedagogul înscrie în „nouraș” cuvântul necesar

Discuția – înscenare la tema *Rugămintea amabilă*

Scopul: a-i învăța pe copii să utilizeze formele amabile de adresare ce conțin o rugăminte.

Pedagogul le propune copiilor să numească formele amabile de adresare către oameni pe care le cunosc.

După ce copiii își vor aminti cum ne putem adresa amabil cu o rugămintă către diferite persoane, pedagogul le propune practicarea utilizării diferitelor forme de adresare amabilă. De exemplu:

- Adresați-vă colegului și rugați-l să vă dea pixul sau rigla;
- Adresați-vă unui trecător necunoscut ca să aflați ce oră e;
- Rugați-o pe mama să vă cumpere jucăria dorită;
- Rugați pe cineva din pasagerii autobuzului să transmită banii pentru tichet;
- Întrebați vânzătorul din brutărie dacă pâinea este proaspătă ș.a.

Exercițiul *Un simplu BUNĂ ZIUA*

Scopul: a-i învăța pe copii să utilizeze corect în adresarea verbală diverse forme de salut.

Pedagogul, cu o săptămână înainte de desfășurarea ocupației, îi propune fiecărui copil să acumuleze cât mai multe cuvinte amabile, pe care oamenii le utilizează la salut. Ele pot fi aflate de la părinți, prieteni, cunoscuți.

Pedagogul le propune copiilor să numească variantele de saluturi verbale pe care le-au aflat. Copiilor li se propune să se gândească ce înseamnă simplele și cunoscutele cuvinte *bună ziua*.

Pedagogul le propune copiilor să închidă ochii, să pronunțe în gând *bună ziua* și să-și imagineze ce simt. Copiii vorbesc despre propriile senzații. Pedagogul concluzionează că, pronunțând cuvinte de salut, noi le dorim celor apropiați și cunoscuți o zi bună, luminoasă și veselă.

Pedagogul le sugerează copiilor să-și amintească și alte cuvinte de salut: *bună seara, salut, bună dimineața, noroc*. Cum trebuie să pronunțăm aceste cuvinte?

Pedagogul le propune copiilor să efectueze niște exerciții. Sarcina de fiecare dată se complică. De exemplu, trebuie să te saluți:

- dimineața cu mama;
- seara cu tata care s-a întors de la serviciu;
- cu prietenul său;
- cu profesorul ziua în stradă;
- cu fetița de la scara vecină;
- cu un adult cunoscut, pe care-l vezi de la distanță.

În timpul efectuării acestor exerciții cu utilizarea cuvintelor de salut pedagogul clarifică, împreună cu copiii, cu ce cuvinte trebuie să salutăm corect diferite persoane. El atrage atenția copiilor asupra faptului cum putem utiliza la salutare diferite gesturi, mimica, intonația.

Jocul cu subiect *La magazin*

Scopul: antrenarea comunicării verbale amabile într-o situație modelată. Înainte de începerea jocului, pedagogul le povestește despre magazin, vânzători, casieri, consultanți, le vorbește despre uniformele acestora.

Etapa I a jocului. Interpretarea situațiilor în diferite secții ale magazinului. De exemplu, secția produselor de panificație. Copiii își repartizează rolurile de casier și cumpărător, apoi se interpretează situația cumpărării pâinii, achitării etc. Mai departe se prezintă aceeași situație în alte secții: de legume, de lactate, de cofetărie ș.a.

Etapa II a jocului. Consolidarea deprinderilor de comunicare verbală dobândite în situații modelate (în diferite secții ale magazinului).

Jocul constă din „câmpul” de joc, figurinele băieților și fetelor și un cubușor. Pe „câmp” este prezentată situația „comunicării în magazin” (în sala comercială). În locuri speciale (marcate cu cerculețe) sunt însemnate opririle, care fixează locul comunicării verbale. La fiecare oprire copilul trebuie să se adreseze vânzătorului sau cumpărătorului cu rugămintea sau întrebarea corespunzătoare. Copilul aruncă cubușorul și își mișcă figurina conform numărului de mutări obținute. Astfel, primul cerculeț este oprirea lângă controlor. Copilul spune: „Dați-mi, vă rog, un coș”, sau „Spuneți-mi, vă rog, pot intra cu această poșetă?”, sau „Luați, vă rog, geanta mea la păstrare” etc.

Subiectul 6.2. La masă

Material metodic

Exemplu de ocupație

Olguța ia masa la Mihai

Pedagogul. Olguța este în ospete la Mihai. E timpul mesei. Olguța și Mihai vor să ajute la aranjarea mesei. Ei se spală pe mâini. Mihai aduce paharele și farfuriile, iar Olguța – furculițele și cuțitele. Olguța pune furculița în stînga, iar cuțitul în dreapta farfuriei. La masă copiii șed alături. Ei așteaptă pînă mama lui Mihai le va propune să se servească din bucate. Mama lui Mihai îi propune bucatele mai întîi Olguței, fiindcă ea este oaspete. Mama spune: „Poftim!”. Apoi se poate servi și Mihai. Mihai o roagă pe Olguța să-i toarne suc în pahar. El spune aceasta nu cu gura plină, dar numai după ce a mestecat bine și a înghițit mîncarea. După masă Olguța și Mihai îi mulțumesc mamei. Ei spun că prînzul a fost foarte gustos.



Masa de prînz

Bunele maniere

Discuție despre cum trebuie să te comporți la masă, cum trebuie să transmiți tacîmul fără a te apleca și fără a crea incomodități celor de alături.

Copiii povestesc despre bucatele lor preferate. Se organizează un prînz adevărat.



Indică imaginile care reprezintă manierele rele la masă

Jocuri cu degetele

Despre coțofană

Coțofana, coțofana (*Pedagogul și copiii „fierb” terci cu degetul arătător al mîinii drepte, făcînd mișcări circulare pe palma mîinii stîngi*).

Focul făcea, terci fierbea,

Afară ieșea, oaspeți chema.

Oaspeții în curte – terciul pe masă.

Acestuia pe farfurie (*Cu mîna dreaptă se îndoaie pe rînd degetele mîinii stîngi, începînd cu cel mic. Degetul mare nu se îndoaie*).

Acestuia pe tălgerel,

Acestuia în ceșcuță,

Acestuia în străchinică.

Iar acestuia nu i-a dat:

El apă nu a adus,

Lemne nu a tăiat.

Focul nu a dat,

Nimic nu a meritat.

Oaspeții

- Mamă, mamă! (*Se lovesc unul de altul de patru ori degetele mici*).

- Ce, ce, ce? (*Se lovesc unul de altul degetele arătătoare*).

- Oaspeții vin! (*Se lovesc degetele mici*).

- Ei și ce? (*Se lovesc degetele arătătoare*).

- Bună! – Bună! (*Degetele mijlociu și inelar de două ori se încrucișează cu aceleași degete ale celeilalte mîini*).

- Pupici, pupici, pupici! (Oaspeții se sărută) (*Se lovesc degetele mijlocii și inelare unul de altul*).

Ultimele cuvinte și mișcări se repetă de două ori.

Subiectul 6.3. Vorbim la telefon

Material metodic

Exemplu de activitate

Discuție despre ce trebuie să facem cînd sună telefonul; ce trebuie să spunem ridicînd receptorul. Mai întîi de toate trebuie să ne prezentăm. Să vorbim clar, să nu strigăm, să nu șoptim, să vorbim în receptor, să ascultăm atent ce spune interlocutorul.

Ce trebuie să spunem la sfârșitul discuției? Nu se poate să punem receptorul dacă nu suntem convinși că interlocutorul a finalizat discuția. De obicei, trebuie să așteptăm pînă acesta va spune *La revedere*.

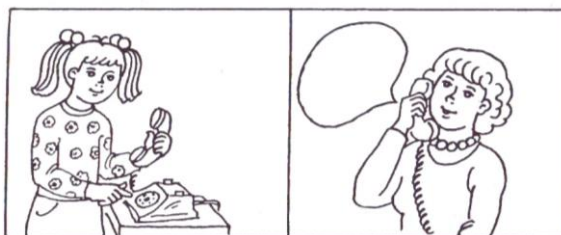
Pedagogul discută cu copiii cînd e voie să sune și cînd nu e voie (cu referință la oră).

Laura îl sună pe Liviu

Se repetă răspunsurile persoanelor din imagini.

Discutarea situației.

Laura caută numărul de telefon al lui Liviu în cartea de telefoane. Ea ridică receptorul și formează numărul. Telefonul sună la Liviu acasă. Laura vorbește cu mama lui Liviu.

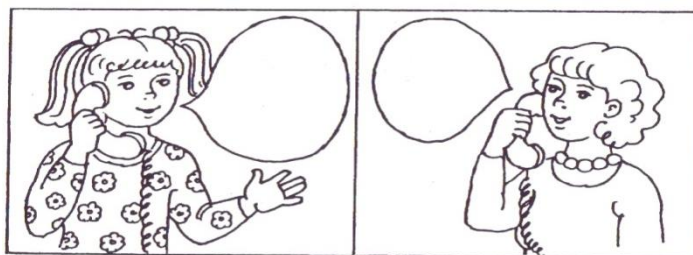


Cum a răspuns la sunet mama lui Liviu?

Cum a încheiat discuția mama lui Liviu ?

Liviu o sună pe Laura

Se repetă răspunsurile persoanelor din imagini.

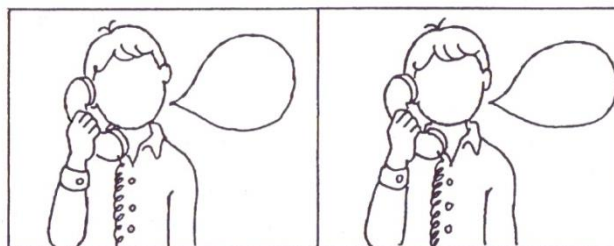


Cum a răspuns Laura la sunet?

Cum a încheiat Laura discuția?

Vorbim la telefon

Se scriu pe „nourași” cuvintele necesare (*Ascult! La revedere!*) și se desenează fețele.



Cum răspunzi tu la sunet? Cum închei discuția?

Numerele care trebuie știute

Pedagogul le spune copiilor unde trebuie să sune în cazuri excepționale – pojar, îmbolnăvire, avarie ș.a.

Copiii scriu textul:

! Spune la început: prenumele tău și de unde suni.

! Apoi spune: ce s-a întâmplat; unde s-a întâmplat.

! Nu arunca receptorul fără permisiune.

! Îndeplinește instrucțiunile primite la telefon.

Găsește numerele în agenda telefonică.



Serviciul pompieri și salvatori _____



Poliția _____



Ambulanța _____

Cum să suni dacă s-a întâmplat o nenorocire?

Spune inițial: _____

Apoi spune: _____

Serviciile informative

Găsește numerele în agenda telefonică.



Serviciul orei exacte _____



Biroul de informații _____



Reparația telefonului _____



Serviciul medical _____



Gara feroviară _____



Taxiul _____

Telefonul

Discuția despre felurile de telefoane și unde se folosesc.

Jocul de rol *Discuția la telefon în diferite situații*.

Modelul activității *Discuția la telefon*

Scopul: a-i familiariza pe copii cu regulile comportamentului în timpul discuției telefonice.

1. Fixarea scopului ocupației.

Pedagogul. Copii, vă este cunoscută situația?

Noi un telefon avem,

Ziua-ntreagă sună el.

Mă ridic în vârful degetelor,

Să ajung la receptor.

Pe scăunel m-am urcat

Și-am spus că tata e plecat.

Pedagogul. Într-adevăr, situația este cunoscută. Dar puteți voi oare să vorbiți amabil la telefon? Demonstrați.

2. Interpretarea situațiilor verbale.

Material: două telefoane – jucărie.

a) Maria o sună pe Anișoara, dorind să concretizeze postul TV cudesene animate. Cu ce să începi discuția, cum e mai bine s-o închei, ce cuvinte amabile trebuie să folosești în această discuție?

b) Anișoara îl sună pe Andrei, ca să afle tema pentru acasă. La telefon răspunde tatăl lui Andrei. În acest caz, cum să începi discuția?

Varianta – exemplu:

- Bună ziua, dle Ion! Sunt Anișoara.

- Bună ziua, Anișoara.

- Dle Ion, invitați-l, vă rog, pe Andrei la telefon, vreau să aflu tema pentru acasă la matematică.

c) Sandu își sună prietenul bolnav. Răspunde mama prietenului. Ce discuție poate avea loc, cum se va termina?

d) Lenuța o sună pe mama la serviciu. La telefon răspunde o persoană necunoscută. Cum să înceapă discuția? În asemenea cazuri, nu uitați să vă cereți scuze: doar întrerupeți oamenii de la lucru.

Jocul didactic *Discuția telefonică*

Scopul: a le explica copiilor importanța telefonului ca obiect de primă necesitate în situațiile critice, întâmplate acasă, precum și regulile discuției telefonice.

Material: aparat telefonic – jucărie sau telefon mobil.

La începutul jocului pedagogul le povestește copiilor pentru ce e necesar telefonul în casă, le oferă posibilitatea să spună în ce cazuri ei și părinții lor folosesc telefonul. După o discuție preventivă scurtă, pedagogul le propune copiilor diverse situații și le cere să demonstreze cum

vorbesc și cum răspund la telefon. Pentru exersarea deprinderilor elementare de utilizare a telefonului copiilor le pot fi propuse următoarele scenete.

1. Sună telefonul – ridică receptorul, răspunde spunând *alo* sau *da*.
2. Telefonează o persoană necunoscută și roagă să-i dai receptorul – ridicând receptorul, spune *alo*, salută, răspunde amabil la rugămintea persoanei, cheamă-l pe tata.
3. Pe mama o sună o doamnă pe care o cunoști – ridică receptorul, salut-o, spune-i prenumele, răspunde succint la întrebările ei ș.a.m.d.
4. Sunăși cheamă ambulanța.
5. Sună și află ora exactă.

Pedagogul se poate interesa de copii dacă țin minte numărul lor de telefon. Dacă știu deja cum să sune, să demonstreze. Pedagogul, de asemenea, poate participa la joc, răspunzând la „sunetele” copiilor sau „sunându-i” pe post de „prieten”.

Sceneta Sunetul telefonic

Scopul: consolidarea cunoștințelor privind regulile de discuție telefonică.

Material: două aparate telefonice – jucării sau două telefoane mobile.

Pînă să înceapă sceneta, pedagogul le amintește copiilor unele reguli ale discuției telefonice.

- Telefonul ne oferă posibilitatea de a menține contactele cu cunoscuții și prietenii noștri.
- Pînă a telefona, gîndiți-vă dacă sunetul vostru nu-i va deranja pe alți oameni, deoarece poate fi dimineața devreme sau seara tîrziu.
- Discuția telefonică trebuie să fie succintă, calmă și întotdeauna amabilă.
- Nu vă împovărați prietenii cu discuții telefonice interminabile despre necazurile și problemele voastre sau cu discuții prelungi despre filme, cumpărături etc.
- Regulile amabilității cer ca, auzind răspunsul celui pe care-l sunați, să-l salutați, apoi să vă prezentați și la sfîrșitul discuției numaidecît să vă luați rămas-bun.
- Primul încheie discuția la telefon cel care v-a sunat.

Pedagogul le poate propune copiilor să interpreteze următoarele situații:

1. Sandu îl sună pe Mihai și îl roagă să găsească în programul TV ora de început a filmului preferat.
2. Sandu îl sună pe Liviu ca să se înțeleagă cu el referitor la o plimbare. La telefon răspunde mama lui Liviu. Cum ar fi bine să înceapă discuția?

Variantă – exemplu:

- Bună ziua, dnă Ana! Sunt Sandu.
- Bună ziua, Sandu.

- Dnă Ana, chemați-l, vă rog, pe Liviu la telefon, vroiam să mergem în parc la plimbare.

Subiectul 6.4. În stradă

Conținutul programului. Deplasarea pe trotuar. Salutarea cunoscuților; ajutorul acordat invalizilor, bătrânilor. Comportamentul necuviincios. Interpretarea situațiilor propuse de către pedagog. Analiza comportamentului jucătorilor.

Formele verbale ce exprimă o rugămintă. Acțiunile practice: află de la trecători adresa necesară; apelează la polițist; comunică cu vânzătorii din magazin.

Cunoștințe, abilități, deprinderi. Cunoașterea regulilor comportamentului în stradă, abilitatea de a le utiliza în viața practică.

Cunoașterea formelor verbale ce exprimă o rugămintă, abilitatea de a le utiliza în practică. Deprinderile comportamentului corect în locurile publice.

Tipurile de activități pentru dezvoltarea vorbirii orale. Participarea la discuție. Alcătuirea povestirilor după întrebările pedagogului.

Material metodic

Jocul cu subiect *Excursie prin oraș*

Scopul: dezvoltarea capacității copilului de a sesiza lumea reală a orașului, străzii, de a înțelege și a se orienta în mediul urban.

Material didactic: un set de imagini cu reprezentarea obiectelor: foarfecă, pieptene, o pâine, ac cu ață, automobil, o scrisoare în plic, un pachet cu lapte ș.a.

Pedagogul le spune copiilor că au nimerit într-un oraș necunoscut unde se vorbește o limbă necunoscută.

- Ați obosit și vreți să mâncați... În acest oraș sunt multe magazine, farmacii, biblioteci etc. Cum să aflați ce și unde se găsește?

Pedagogul le arată copiilor o imagine, de exemplu un pachet cu lapte, și întreabă, ce poate însemna un atare afiș? Dacă copiii nu au ghicit, li se spune. Li se prezintă și alte imagini: casa în care se află magazinul de mezeluri, atelierul de reparație a încălțămintei etc. Desenele trebuie să fie foarte simple, chiar schematic; important este ca desenul să fie accesibil înțelegerii copiilor.

Jocul didactic *Orașul/satul nostru*

Scopul: a oferi copiilor informația despre orașul (satul) natal – cine locuiește în el, ce întreprinderi sunt, ce transport circulă, cum sunt amenajate străzile.

Material didactic: imagini cu reprezentarea orașului (satului), locuitorilor săi, transportului.

Pedagogul selectează din timp diferite imagini: pe unele sunt reprezentați locuitorii orașului (satului), munca acestora, pe altele – transportul (troleibuz, autobuz, bicicletă,

motocicletă), clădirile (oficii poștale, magazine, alei, monumente). Imaginile se aranjează pe mese în diferite locuri.

Cu ajutorul unei numărători copiii se împart în patru grupuri – câte doi-trei copii. Fiecare grup primește o însărcinare: unul – să adune imaginile cu reprezentarea locuitorilor orașului; altul – să adune imaginile ce reprezintă mijloacele de transport; al treilea – să adune imaginile ce reprezintă munca oamenilor; al patrulea – să adune imaginile ce reprezintă clădirile orașului.

La semnalul conducătorului, copiii selectează imaginile necesare lor, ceilalți le urmăresc acțiunile. Membrii fiecărui grup povestesc, de ce au selectat anume aceste imagini, ce reprezintă ele.

Discuția *Cum să te porți pe stradă*

Pedagogul spune că pe stradă sau în magazin trebuie să te porți corect. El le propune copiilor să răspundă la următoarele întrebări:

- Unde trebuie să te joci?
- Ce să faci, dacă ai pierdut-o pe mama?
- Ce să faci, dacă mama a reușit să urce în autobuz, iar tu nu?
- La cine te poți adresa după ajutor, și la cine nu?
- Cum să te porți, dacă o persoană necunoscută îți propune în stradă bomboane, biscuiți?

Pedagogul le poate sugera copiilor să povestească despre situațiile dificile în care au nimerit pe stradă. Acestea pot fi discutate cu copiii, acordând atenție următoarelor aspecte: cât de corect s-a comportat copilul în situația dată; cum trebuie să procedăm; cum îi sfătuiesc părinții pe copii să procedeze într-o situație sau alta.

Pedagogul le vorbește copiilor despre regulile comportamentului în stradă: pe stradă nu se poate să arunci gunoiul unde se nimerește; nu se poate desena sau scrie pe pereții clădirilor; nu e frumos să vorbești tare, să râzi, să strigi; nu se poate traversa strada pe culoarea roșie, ci doar pe verde; este interzis să te joci pe partea carosabilă a străzii; trebuie să fii atent față de bătrâni, să le cedezi locul în transport.

În scopul consolidării cunoștințelor pedagogul, împreună cu copiii, poate interpreta câteva scenete-ghicitori: *Ce nu e corect?*

(Se propun situații în baza materialului studiat, iar copiii trebuie să răspundă, cu ce sunt de acord, și cu ce nu.)

Subiectul 6.5. Mergem la teatru

Material metodic

Exemplu de activitate

Sandu procură din timp bilete

Discutarea situației.

Laura și Sandu merg la teatru. Sandu procură din timp bilete. Laura are bluză nouă și este bucuroasă că o poate îmbrăca la teatru. La teatru trebuie să te îmbraci îngrijit și frumos. Sandu și Laura lasă pardesiurile la garderobă și procură programul spectacolului, unde sunt indicate numele actorilor. În bilete sunt indicate numerele rîndului și locului. Laura și Sandu își caută locurile. Se sting luminile, începe spectacolul. Laura și Sandu stau în liniște. Uneori îi aplaudă pe actori. În timpul antractului Laura și Sandu merg la bufet. Cînd spectacolul se termină, actorii ies la rampă să salute publicul. Toți îi aplaudă.

De ce în teatru trebuie să stai liniștit? De ce e mai bine să cumperi biletele din timp?

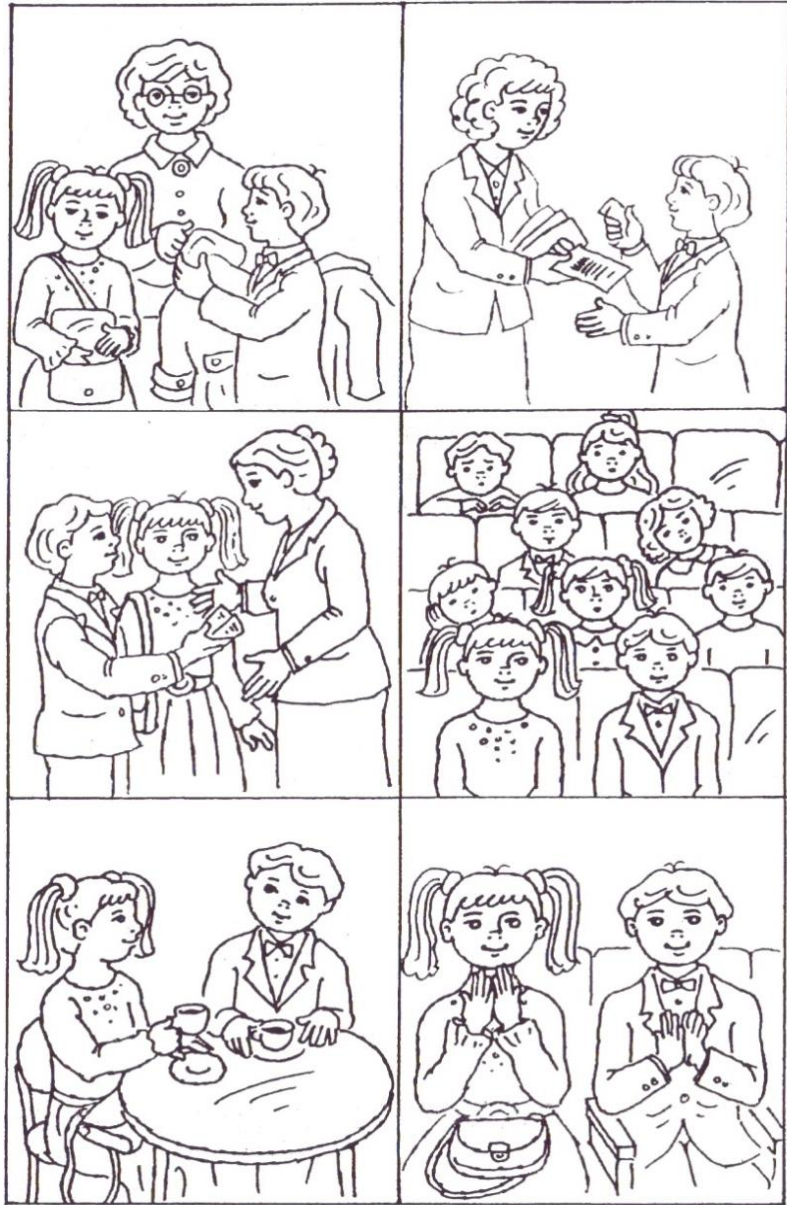
Tinuta vestimentară pentru teatru



Indică imaginea în care Sandu și Laura sunt îmbrăcați pentru a merge la teatru

La teatru

1. Laura și Sandu lasă pardesiurile la garderobă.	4. Sandu cumpără programul.
2. Controlorul verifică biletele.	5. Laura și Sandu privesc liniștiți spectacolul.
3. În antract Laura și Sandu merg la bufet.	6. Spectacolul s-a sfârșit. Laura și Sandu aplaudă.



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe 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.

BELIBOVA SILVIA

Semnătura



Data: 27.03.2015

CV-ul autoarei

Numele, prenumele: Belibova Silvia

Data nașterii: 20.06.1976

Locul nașterii: satul Calfa, rml Anenii Noi, Republica Moldova

Domiciliul: str. Voluntarilor, nr.21, s. Varnița, rml Anenii Noi

Starea civila: căsătorită, doi copii



Studii:

2009 – prezent – UPSC “Ion Creangă”, studii de doctorat, Pedagogie Specială;

2004 – 2009 – UPSC “Ion Creangă”, studii de licență, Psihopedagogie Specială și Logopedie;

1991 – 1993 – Colegiul de Medicină, or. Bender, asistentă medicală

Activitatea profesională:

2009 – prezent – logoped, Centrul de Reabilitare pentru copii “Asclepio” din s. Varnița

2006 – prezent – psiholog școlar, Instituția Publică Liceul Teoretic Varnița

2006 – 2009 – psihopedagog, Centrul de Reabilitare pentru copii “Asclepio” din s. Varnița

2004 – 2006 – kinetoterapeut, Centrul de Reabilitare pentru copii “Asclepio” din s. Varnița

2004 – 2006 – profesoară de educație civică și “Deprinderi de viață”, Liceul Teoretic Varnița

Vechimea în activitatea pedagogică: 10 ani

Domeniile de activitate științifică: Psihopedagogie specială

Participări la foruri științifice:

- Conferința Științifică Jubiliară „UPSC din Chișinău la 70 de ani”. Chișinău, 28 octombrie 2010.
- Conferința Științifică Anuală a cadrelor didactice și doctoranzilor a UPSC. Chișinău, 05 aprilie 2012.
- Conferința Științifică cu participare internațională „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”. Chișinău, 25-26 septembrie 2012.
- Conferința internațională „Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice”. Bălți, 19-20 octombrie 2012.
- Conferința științifico-practică „Managementul psihopedagogiei incluzive: provocări și perspective”. Chișinău, 22 octombrie 2012.
- Conferința a IX-a Est- și Central-Europeană Regională cu privire la comunicarea alternativă, cu participarea partenerilor UCRS Centrul din Rysslandsstudier; Universitatea Uppsala, Suedia; Universitatea Pedagogică de Stat „M.Tank”, Minsk, Belarusia; Universitatea Pedagogică Națională „M.Dragomanov”, Kiev, Ucraina, 28 iunie – 02 iulie 2013.
- Conferința științifică internațională „Relația sărăcie – persoane în dificultate: aspecte psihosociale”. Chișinău, 13 februarie 2013.
- Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor. Chișinău, 28 mai 2013.

Lucrări științifice publicate:

1. Belibova S., Danelciuc E.M. Reabilitarea complexă a copiilor cu dizabilități locomotorii în condiții de domiciliu. În: Revista științifico-metodică *Teoria și arta educației fizice în școală*, nr.2(23), 2011, p.61-66.
2. Belibova S. Evaluarea familiilor care au în grijă copii cu dizabilități. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor *Probleme actuale ale științelor umanistice*. V. X. Chișinău, 2011, p. 131-138.
3. Belibova S. Activități kinetoterapeutice în reabilitarea copilului cu paralizie cerebrală infantilă. În: Revista științifico-metodică *Teoria și arta educației fizice în școală*, nr.3, 2011, p.42-44.
4. Belibova S. Cercetarea formelor de comunicare la copiii cu paralizie cerebrală infantilă. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor *Probleme actuale ale științelor umanistice*, V. XI, 2012, p. 148-155.
5. Belibova S. Diagnosticarea dezvoltării abilităților de comunicare la copiii cu deficiențe fizice severe. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor *Probleme actuale ale științelor umanistice*, V. XI, 2012, p. 163-168.
6. Belibova S. Factorul comunicării și dezvoltarea copilului cu deficiențe psihice. În: Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice: Materialele conferinței internaționale științifico-practice (din 19-20 octombrie). Chișinău, 2012, p.31-37.
7. Belibova S. Probleme teoretice și practice în comunicarea copiilor cu deficiențe multiple. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor *Probleme actuale ale științelor umanistice*, V. XII, 2013, p. 70-74.
8. Белибова С.Г. Альтернативные системы обучения детей с множественными нарушениями развития. В кн: Материалы IX Восточно- и Центральноевропейской Региональной конференции по проблемам альтернативной коммуникации (28.06-02.07). Киев, 2013, с. 12-17.
9. Белибова С. Альтернативная и аугментативная коммуникация и инклюзивное образование. В: Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: АНО ДО «СЦДБ», 2014, с. 179-183.
10. Belibova S. Studiu experimental al comunicării la copiii cu PCI asociată cu deficiența mintală. În: Revista științifico-practică Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2014, nr. 37, p. 47-56.
11. Belibova S. Dezvoltarea comunicării copiilor cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală în cadrul relațiilor interpersonale. În: Revista științifico-practică Psihologie, 2014, nr. 3-4, p. 55-61.
12. Belibova S. Antrenarea părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la copiii cu deficiențe. În: revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...*, 2015, nr. 2, p. 44-46.

Aptitudini și competențe personale: utilizarea calculatorului (nivel înalt), limbi străine cunoscute (rusă, franceză).

Date de contact: Adresa: r-nul Anenii Noi, s.Varnița, str.Voluntarilor, 21; Telefon: mob. 069240855; e-mail: belibova_silvia@mail.ru