

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN  
CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris  
C.Z.U.: 37.015.3(043.2)

**FRUNZE OLESEA**

**MODELE PSIHOPEDAGOGICE DE PREGĂTIRE PENTRU  
ȘCOALĂ A COPIILOR CU CECITATE**

**534.01 Pedagogie specială**

**Teză de doctor în științe pedagogice**

Conducător științific: \_\_\_\_\_

Emilia Lapoșina, doctor în  
pedagogie, conferențiar universitar

Autor: \_\_\_\_\_

Frunze Olesea

**CHIȘINĂU, 2016**

**© Frunze Olesea, 2016**

## Cuprins

<b>ADNOTARE (română, rusă, engleză).....</b>	<b>5</b>
<b>LISTA ABREVIERILOR.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCERE .....</b>	<b>9</b>
<b>1. ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND PREGĂTIREA PENTRU ȘCOALĂ A COPIILOR CU CECITATE .....</b>	<b>17</b>
1.1. Repere științifice privind deficiența severă de vedere .....	17
1.2. Particularitățile psihopedagogice ale dezvoltării preșcolarului cu cecitate.....	21
1.3. Dimensiuni conceptuale asupra pregătirii copilului pentru școală .....	27
1.4. Problemele debutului școlar la preșcolarii cu cecitate .....	41
1.5. Concluzii la capitolul 1 .....	49
<b>2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A PARTICULARITĂȚILOR PREGĂTIRII PENTRU ȘCOALĂ A COPIILOR CU CECITATE .....</b>	<b>51</b>
2.1. Designul cercetării experimentale.....	51
2.1.1 Instrumentarul metodologic.....	53
2.2. Evaluarea domeniului intelectual a pregătirii pentru școală .....	58
2.3. Evaluarea domeniului relațional-social a pregătirii pentru școală .....	70
2.4. Evaluarea domeniului pedagogic/ special a pregătirii pentru școală .....	76
2.5. Evaluarea domeniului psihomotric a pregătirii pentru școală.....	81
2.6. Concluzii la capitolul 2 .....	93
<b>3. INTERVENȚIA FORMATIVĂ PRIVIND FACILITAREA PREGĂTIRII COPIILOR CU CECITATE PENTRU DEBUTUL ȘCOLAR.....</b>	<b>95</b>
3.1. Scopul, obiectivele și conținutul experimentului formativ .....	95
3.2. Programul formativ de pregătire pentru școală.....	101
3.3. Evaluarea eficienței programului formativ realizat.....	120
3.4. Concluzii capitolul 3 .....	130
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI .....</b>	<b>132</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXE .....</b>	<b>150</b>
Anexa 1. Instrumentarul diagnostic a domeniului intelectual.....	150
Anexa 2. Instrumentarul diagnostic a domeniului relațional-social.....	155
Anexa 3. Instrumentarul diagnostic a domeniului psihomotric .....	157
Anexa 4. Instrumentarul diagnostic a domeniului pedagogic .....	159
Anexa 5. Analiza statistică a rezultatelor cu referire la domeniul intelectual.....	160

Anexa 6. Analiza statistică a rezultatelor cu referire la domeniul relațional-social.....	173
Anexa 7. Analiza statistică a rezultatelor cercetării cu referire la domeniul pedagogic .....	178
Anexa 8. Analiza statistică a rezultatelor cu referire la domeniul psihomotric .....	184
Anexa 9. Analiza descriptivă a domeniilor la preșcolari slabvăzători .....	190
Anexa 10. Analiza descriptivă a domeniilor pregătirii pentru școală la preșcolarii orbi....	196
Anexa 11. Analiza descriptivă a domeniilor pregătirii la preșcolarii cu vederea în norma	201
Anexa 12. Analiza descriptivă a domeniilor pregătirii pentru școală la preșcolarii orbi....	205
Anexa 13. Analiza descriptivă a domeniilor la preșcolarii din grupul 2.....	210
Anexa 14. Analiza datelor ale experimentului formativ .....	215
Anexa 15. Activități ale modelului psihopedagogic dezvoltativ: domeniul intelectual.....	225
Anexa 16. Activități ale modelul psihopedagogic dezvoltativ: domeniul psihomotric .....	229
Anexa 17. Activități ale modelul psihopedagogic: domeniul social -relațional .....	231
Anexa 18. Activități ale modelul psihopedagogic dezvoltativ: domeniul pedagogic .....	235
Anexa 19. Caracteristica psihopedagogică a copiilor cu cetitate .....	239
Anexa 20. Fișa de monitorizare a progresului preșcolarului.....	242
<b>DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII .....</b>	<b>245</b>
<b>CV-ul AUTOAREI .....</b>	<b>246</b>

## ADNOTARE

**Frunze Olesea Modele psihopedagogice de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2016.**

**Structura tezei.** Lucrarea cuprinde adnotări în limbile română, rusă și engleză, lista abrevierilor, introducerea, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 231 de titluri, 18 anexe; are 134 de pagini, 38 de figuri și 26 de tabele. Rezultatele cercetării au fost publicate în 19 articole.

**Cuvinte-cheie:** cecitate, orb, deficiență de vedere, pregătire pentru școală, domeniul intelectual, domeniul relațional-social, domeniul psihomotric, domeniul pedagogic, model psihopedagogic.

**Domeniul de studiu:** Pedagogie specială.

**Scopul lucrării** constă în stabilirea particularităților pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate și elaborarea unui program complex corecțional-dezvoltativ, întemeiat experimental pe modelele psihopedagogice ce urmăresc formarea abilităților necesare instruirii școlare.

**Obiectivele cercetării:** analiza abordărilor teoretice ale conceptului de „pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate;” stabilirea conținutului și a domeniilor de referință privind pregătirea copiilor orbi pentru activitatea școlară; elaborarea și implementarea programului de cercetare a particularităților de pregătire pentru învățarea în școală a copiilor cu cecitate; fundamentarea teoretică, elaborarea și implementarea unui program complex corecțional-dezvoltativ, bazat pe modele psihopedagogice de eficientizare a procesului de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate; argumentarea eficienței programului de intervenție psihopedagogică și propunerea unor recomandări cu privire la pregătirea copiilor cu cecitate pentru debutul școlar.

**Noutatea științifică a rezultatelor obținute** ale acestui studiu derivă atât din rezultatele prezentate, cât și din implicațiile aplicative și cele pentru cercetările viitoare ale pregătirii școlare a copiilor cu deficiențe senzoriale severe. Într-o nouă abordare a fost diagnosticat nivelul de pregătire pentru școală al preșcolarilor cu cecitate prin diferite tehnici și metodici adaptate de noi; au fost determinate domeniile de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate, în condițiile restructurării sistemului de învățământ special din republică (implementarea învățământului integrat) – domeniul intelectual, domeniul psihomotric, domeniul relațional-social și domeniul pedagogic; au fost constituite și propuse spre implementare modele psihopedagogice de optimizare a pregătirii școlare a copiilor cu cecitate, axate pe învățarea perceptiv mediată.

**Problema științifică importantă soluționată** constă în determinarea particularităților teoretico-științifice și aplicative ale pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate, fapt ce a permis elaborarea programului formativ complex, axat pe învățarea perceptiv mediată, format din modele psihopedagogice de eficientizare a procesului dat, având drept efect creșterea nivelului de pregătire pentru debutul școlar pe domeniile: intelectual, psihomotric, relațional-social și pedagogic ale acestora.

**Semnificația teoretică a lucrării** este justificată de completarea concepției cu privire la tabloul abordărilor conceptuale ce vizează pregătirea pentru școală a copiilor cu cecitate; identificarea și formularea caracteristicilor științifice noi cu referire la esența pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate; stabilirea relațiilor între consecințele secundare ale cecității și domeniile pregătirii pentru școală la copii cu cecitate.

**Valoarea aplicativă a cercetării** constă în descrierea particularităților pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate; fundamentarea teoretică și praxiologică a modelelor psihopedagogice axate pe învățarea perceptiv mediată; elaborarea programului formativ argumentat și experimental verificat de sporire a nivelului de pregătire pentru școală al copiilor orbi și al celor cu tulburări severe de vedere, care poate fi utilizat în activitatea practică a psihopedagogilor din instituții preșcolare speciale, din centre de recuperare și de părinții ce educă copii cu cecitate.

**Implementarea rezultatelor științifice.** Studiul prezent aduce informații esențiale pentru cercetările științifice în domeniul tiflopedagogiei (prin semnificațiile relaționate cu practicile educaționale), poate fi utilizat în procesul de formare inițială și continuă a psihopedagogilor, a educatorilor, a părinților și a altor factori preocupați de dezvoltarea preșcolarului cu cecitate, rezultatele pot fi incluse în diferite traininguri, cursuri sau alte resurse educaționale. Modelele psihopedagogice propuse pot sta la baza organizării și optimizării procesului de pregătire a preșcolarilor orbi pentru activitatea de învățare, ținându-se cont de particularitățile individuale ale copiilor și de tipul instituției de învățământ: speciale sau generale, cu practici incluzive.

## АННОТАЦИЯ

**Фрунзе Олеся. Психолого-педагогические модели подготовки слепых к школе детей. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук. Кишинэу, 2016.**

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из аннотаций, списка сокращений, введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 231 наименований, 18 приложений, имеет 143 страниц основного текста, 38 рисунка и 26 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 19 научных работах.

**Ключевые слова:** слепота, слепые, слабовидящие, подготовка к школе, интеллектуальный компонент, реляционно-социальный компонент, психомоторный компонент, педагогический компонент, психолого-педагогическая модель.

**Область исследования:** Специальная педагогика.

**Цель работы заключается в** определении особенностей подготовки к школе детей с слепотой и проектирование комплексной коррекционно-развивающей программы, включающей экспериментальные модели педагогической работы с невидящими дошкольниками.

**Задачи исследования:** Определение категориального аппарата, теоретические основы эмпирического исследования, выяснение уровня подготовленности детей со слепотой к школе, содержание и структурные компоненты подготовки невидящих детей к школе, составление проекта исследования, для определения уровня подготовки слепых детей дошкольного возраста к обучению в школе, теоретическое обоснование, разработка и апробация психолого-педагогических моделей для оптимизации процесса подготовки к школе детей со слепотой, разработка практических рекомендаций для практической работы с невидящими дошкольниками.

**Научная новизна.** Впервые в области тифлопедагогике были экспериментально изучены как общий уровень, так и отдельные компоненты подготовки детей со слепотой к школе. Нами были подобраны, разработаны и адаптированы методы изучения общего уровня готовности невидящих детей к школе, а также особенностей формирования отдельных компонентов готовности детей к школе. С учетом текущей реструктуризации системы образования в республике (реализация интегрированного образования), считаем, что учет выявленных, в результате исследования, особенностей подготовки к школе детей с выраженными дефектами зрения, будет способствовать повышению эффективности данного направления работы и преодолению детьми значительной части трудностей начального этапа школьного обучения детей с глубокими нарушениями зрения.

**Основная научная проблема исследования** заключается в противоречии между недостаточной общей подготовкой к школьному обучению детей с тяжелыми нарушениями зрения и трудностями формирования отдельных компонентов готовности к школьному дебюту, с одной стороны, и необходимостью тщательной подготовки дошкольников с глубокими нарушениями зрения к успешному школьному дебюту.

**Теоретическая значимость** заключается в систематизации теоретических взглядов на концепцию социализации дошкольника с тяжелыми сенсорными нарушениями; в рамках исследования, были определены и сформулированы новые научные характеристики в отношении основной подготовки школьников с глубокими нарушениями зрения; было предложено определение готовности к школе детей со слепотой с учетом тяжести нарушения зрения; были разработаны психолого - педагогические модели подготовки незрячих детей к школе.

**Практическая ценность** Разработанная коррекционная программа о повышении уровня школьного образования детей с тяжелыми нарушениями зрения, научно аргументирована, экспериментально проверена и может быть использован в практической работе специалистами дошкольных учреждений и родителями, воспитывающих детей с слепотой. Предлагаемые педагогические модели могут использоваться как базовые для совершенствования организации и содержания процесса подготовки слепых дошкольников к учебной деятельности, с учетом индивидуальных и типологических особенностей.

**Внедрение научных результатов.** Данная работа является актуальной и востребованной в области тифлопедагогике, в частности, дошкольном воспитании детей с глубокими нарушениями зрения, и может быть использован в начальной и непрерывной подготовки психо - педагога, педагога, родителей и других актёров связанных с развитием дошкольника с нарушениями зрения, результаты могут быть включены в различных тренингах, курсов или в других учебных ресурсов.

## ANNOTATION

**Frunze Olesea. Psychopedagogical training models for blind children schools. PnD Thesis in psychology, Chişinau, 2016.**

**Thesis structure:** annotations, list of abbreviations, introduction, three chapters, conclusion and recommendations, bibliography of 231 titles, 18 anexes, 143 pages of basic text, 38 figures and 26 tables. The results are published in 19 papers.

**Keywords:** blindness, blind, visually impaired, preparation for school, intellectual component, social - relational component, psychomotor component, pedagogical component, psycho-pedagogical model.

**Field of study:** Special Education

**The purpose** of this paper is to establish specifics of preparation for school of children with blindness, and designing a correctional complex program - experimentally based on psychopedagogical models for preparing children with blindness for school.

**Research Objectives:** determination of appliance categories, theoretical foundations of empirical investigation, to clarify the issue of school readiness of children with blindness, the content and structural components of the preparation for school activities for children with blindness, design of investigating the level of readiness of preschool blind children to study in school, experimental research on school readiness of blind children, theoretical foundation, development and implementation of psycho-pedagogical models for the efficiency of preparation of children with blindness for school, developing recommendations on preparing children with blindness for school.

**Scientific novelty of the results.** In a new approach was experimentally investigated the level of school readiness for children with blindness. As a result has been diagnosed the level of readiness of preschool blind children through various techniques and methods developed or adapted and there were determined new components of preparing blind children for school, under the restructuring of the special education system in our republic (implementation of integrated education).

**The significance of the paper:** is determined by the contradiction which shows, on one hand, insufficient studies about the problems of preparation of children with severe impairments of view, requesting the cognitive activity and personality at the begin of the school, and on the other, the need to develop psychopedagogical models to facilitate school insertion of children with blindness

**Scientific value of the addressed problem:** lies in the completion of certain theoretical views about the socializations of preschool child with severe sensory impairments; were discovered and formulated new scientific characteristics with reference to the essence of the training school for children with blindness; was proposed the definition about the preparation of children with blindness for school in terms of the severity of the impairment; were developed psychopedagogical models for preparing preschool children with blindness for school.

**The practical value of research:** The study completes special pedagogy with new information about increasing the school readiness of children with blindness. Development program elaborated, experimentally verified, scientifically reasoned in order to increase the level of education of blind children and those with severe disorders of view can be used in the practical work of pedagogues of institutions and by parents who educate children with blindness. Proposed psychopedagogical models may underlie the organization and optimize the process of preparing blindpreschoolers for learning activity, taking into account individual characteristics and type of organization.

**Value of the research** The present study brings key information to national research in the field tiflo-pedagogy (meanings related with educational practices) which can be used in the initial and continuous training of psychopedagogues, educators, parents and other actors concerned about the development of preschool blind child, also the results can be included in various trainings, courses and other educational resources.

## **LISTA ABREVIERILOR**

**AV** – acuitate vizuală

**CC** - copil cu cecitate

**CES** – cerințe educaționale speciale

**CN** - copil cu vederea în norma

**CS** - copil slabvăzător

**DV** - deficiența de vedere

**GC** - grup de control

**GE** - grup experimental

**SÎDC** – Standarde de învățare și dezvoltare pentru copil de la naștere până la 7 ani

**SPN-CD** – Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie

**ZPD** – zona proximei dezvoltări

**WHO** – World Health Organisation.



## INTRODUCERE

### **Actualitatea și importanța problemei abordate.**

La etapa actuală modernizarea și optimizarea învățământului special din Republica Moldova este orientat spre oferirea de oportunități și șanse egale tuturor categoriilor de copii cu cerințe educaționale speciale în alegerea instituției de învățământ: una generală sau una alternativă. Formarea unei personalități integre a copiilor cu deficiențe senzoriale severe, favorabile din punct de vedere socio-afectiv, în condițiile actuale de dezvoltare a societății noastre, se reduce odată cu apariția fenomenelor social-nefavorabile și incertitudinilor caracteristice economiei de piață, consecințele cărora se răsfrâng asupra vieții și calității relațiilor.

Educația grație caracterului prospectiv, nu doar se adaptează la specificul schimbărilor sociale, dar și pregătește condițiile pentru apariția acestor schimbări, modelează prin acțiunile de azi esența societății viitoare. [85, pag.5]

Pregătirea pentru școală reprezintă una din acțiunile necesare educației contemporane, aceasta acțiune la nivel de UNESCO fiind mereu în actualitate. Republica Moldova în calitate de colaborator și beneficiar al acestei agenții internaționale participă și în acest domeniu de acțiune educațională, înscriindu-se cu astfel de preocupări la realizarea coordonatelor idealului educațional incluziv.

Actualitatea și oportunitatea cercetării este determinată și de obiectivele ale educației incluzive prezentate în Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, care tind să corespundă unor exigențe sporite cu privire la socializarea și adaptarea copiilor cu cecitate la specificul activității de învățare în instituțiile școlare.[11] Selectarea acestei categorii de copii a fost condiționată de faptul că geneza contemporană a tiflopedagogiei se realizează nu doar în aspectul studierii totale a deficienței, dar și în aspectul studierii globale a impactului cauzat de deficitul vizual, ținând cont de diferențierea copiilor cu analizatorul vizual afectat total.

Lamentabil e faptul, ca în prezent numărul de copii cu tulburări severe de vedere este în creștere, completând grupul preșcolarilor ce necesită o pregătire specială pentru învățarea în școală Э. С. Аветисов (1993), Л. И. Плаксина, 1998; Е. В. Замашнюк, 2005; Л.И.Солнцева, 2003; Е. Magdei, 2009; L. Celan, 2013.

Succesul instruirii și educării acestor categorii de copii este asigurat de pregătire școlară și în mare măsură de calitatea acesteia. [26]

Schimbările recente de ordin socio-economic din țara noastră au un impact major și direct asupra tuturor sferelor personalității preșcolarilor cu cecitate, inclusiv și asupra nivelului de pregătire a lor pentru școală.

Conceptul „pregătirea pentru școală a copilului”, se referă la nivelul de dezvoltare atins, ce-i poate asigura acestuia o tranzacție ușoară și o adaptare optimă la mediul școlar. Pregătirea pentru școală reprezintă unul dintre obiectivele majore ale taxonomiei educaționale și trebuie înțeleasă prospectiv ca o „adaptare reciprocă pe de o parte a copilului la școală, iar pe de alta parte a școlii la copil”, [27].

O abordare simplistă a conceptului în cauză nu-i poate asigura preșcolarului o pregătire adecvată, sub toate aspectele. Nivelul înalt de pregătire pentru școală reprezintă o condiție a realizării cu succes a activității de învățare, o condiție ce generează o integrare mai ușoară și o adaptare rapidă la regimul muncii școlare. Procesul de pregătire pentru școală este prezentat în literatura de specialitate ( Л.С.Выготский, 1933; В.П. Зинченко,1962; А.Н.Леонтьев, 1965; Д.Б.Эльконин, 1965; Л.И.Божович, 1968; Л.В.Занков, 1975; В.В.Давыдов,1981; Л.А.Венгер, 1988) ca consecință a dezvoltării psihice a preșcolarului. Cercetările interpretate de A. Silvestru, 1988; T. Dubrovina, 1988; M. Dumitrana, 1989; I. Capcelea, 1989; А.Г.Асмолов, 2008; P.C.Немов,1990; E. Păun, 1990; C. Platon ,1994; Б.Ф.Ломов,1996; A. Coasan, 1996; J. Racu, 1996; A. Bolboceanu, 1996; M. Vrânceanu, 1996 scot în relevanță cunoștințele și deprinderile necesare copilului la debutul școlar. Potrivit mai multor autori М.М. Безруких, 2000; M. Pantazescu, 2000; Z. Dogaru, 2004; G. Comșa , 2006; C. Mihai, 2006; F. Golu, 2012; S. Cemartan, 2012 pregătirea pentru școală se realizează în urma unei dezvoltării întregi sociale și emoționale a copiilor.

Studiile realizate de către savanții ruși Л.В.Фомичёв, 1977; В.З.Денискина, 1996 – 1997; Л.И.Солнцева, 1997- 2000; Л.И.Плаксина, 1985-1998; Г.В.Никулин, 1999 ne demonstrează că copiii orbi și cei cu deficiențe de vedere se confruntă cu mari dificultăți în procesul de instruire în învățământul primar, ce pot fi explicate prin dezvoltarea insuficientă a activității analitico-sintetice a gândirii și activității psihomotrice reduse. În cercetările multor specialiști așa ca D. Damaschin, 1973; I. Mușu, 1988; S. Done, 1988; N. Barraga, 1989; V. Preda, 1999; M. Ștefan, 1999; F. Zamfirescu-Marginescu, 2000; A. Rozorea, 2003; G. Radu, 2000; R. Cziker, 2004 este demonstrat că deficiența de vedere repercutează negativ asupra dezvoltării motorii, limitează și frânează libertatea de mișcare, ceea ce se răsfrânge asupra dezvoltării întregi ale personalității copilului.

Problema pregătirii a copiilor cu cecitate nu este suficient studiată și reflectată în literatura de specialitate, dându-se prioritate unor aspecte de evoluție a gândirii, a comunicării și a sferei afective la preșcolarii și școlarii mici cu tulburări de vedere severe. [113,116,134,194].

Analizând politica de incluziune în domeniul educației Popovici D (1999), evidențiază principiul asigurării egalității de șanse și propune evitarea excluderii sociale a copiilor cu cecitate, ca și a altor grupuri vulnerabile, prin socializarea comună a acestora cu restul indivizilor, promovând procesul prin care toți copii participă în toate programele de educație asigurându-le condiții optime și o bună pregătire pentru participarea activă. [51, p.24-27]. După cum subliniază V.Preda (2015) conceptul de egalizare a șanselor de educație și de dezvoltare a copiilor cu diferite dizabilități în învățământul specializat sau integrat/ incluziv trebuie să fie înțeles ca procesul ce urmărește activizarea autenticului potențial psihic al copilului cu CES pe baza programelor și proiectelor corective, compensatorii și educative individualizate. [A.Roșan, p.27-28].

Studiile recente a savanților autohtoni N.Bucun, A.Racu, S. Racu, A. Danii A. Ciobanu, M.Rotaru, C.Bodorin, D.Ginu, E. Lapoșin, V.Olărescu, V.Stratan etc. direcționate spre depistarea modalităților de integrare socială a copiilor cu cerințe educaționale speciale scot în evidența faptul ca educația lor trebuie realizată prin prisma unor abordări complexe și curriculare.

Pregătirea pentru școală a copilului orb este o etapă crucială din viața sa. Ori, pentru orice tip de deficiență, este foarte importantă asigurarea accesibilității la mediul în care copilul își desfășoară activitatea zilnică și cea de elev. Accentul trebuie să fie pus pe dezvoltarea dimensiunii formative a pregătirii, deoarece nu însușirea unui volum mare de cunoștințe îl face pe preșcolarul cu cecitate apt pentru școală ci obținerea unor competențe necesare actului de cunoaștere, care favorizează instruirea.[14]. Iar calitatea acestei pregătiri a preșcolarului sub aspectul cultivării capacităților și abilităților proprii și a asimilării de cunoștințe, priceperi și deprinderi se reflectă în activitățile pe viitor. [138,147,152]

Actualmente interesul vizavi de necesitatea pregătirii școlare este condiționat de restructurarea sistemului de educare și de creșterea rolului acestuia în dezvoltarea personalității copilului și formarea socială. La etapa modernă de dezvoltare a pedagogiei vârsta preșcolară mare este abordată ca o perioadă de evoluție psihică intensă a copilului. Anume la această vârstă se produc modificări radicale în toate sferile începând cu perfectarea funcțiilor psihofizice și finalizând cu apariția structurilor complexe de personalitate. [39]

Acumulările psihosociale realizate în preșcolaritate se concretizează într-un anumit nivel ce se constituie ca premiză a integrării școlare optime. Succesul școlar al copilului, în special a

celui cu deficiența de vedere severă în această etapă depinde în mare măsură de atitudinile și aptitudinile cu care acesta va intra în sistemul de învățământ. [76,158]

Pregătirea pentru școală a copiilor cu cecitate reprezintă una din importante probleme științifice, cercetată în prezent la nivelurile pedagogice, psihologice, psihofiziologice, psihoindividuale și psihosociale. [3,15, 27,77,157,175,224]. Problematika dată a fost modest abordată iar aspectul pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate nu s-a bucurat de cercetări vaste, profunde, fiind puțin apreciat și nu este încă formulată în mod clar. [138,178,192,196,201]

Acest fapt determină oportunitatea stringentă de a acoperi aceste lacune în tiflopedagogie și de a proiecta modele psihopedagogice de pregătire școlară a copiilor cu cecitate. De asemenea, interesul privind aprofundarea domeniului pedagogiei deficienților de vedere a reprezentat un alt argument forte al cercetării.

Cercetarea prezentă este determinată de următoarele contradicții :

- Cerințele înalte privind formarea pentru școală a copiilor preșcolari cu cecitate și dificultățile de adaptare la solicitările școlare pe care el singur nu le poate depăși;
- Necesitatea perfecționării procesului didactic și studierea insuficientă a conținutului pregătirii școlare a copiilor orbi și a celor cu deficiență de vedere;
- Nevoia copiilor de a fi sprijiniți în procesul de instruire școlară și capacitatea limitată a pedagogilor și părinților de a asista preșcolarii cu cecitate în procesul pregătirii școlare;
- Necesitatea colaborării familiei cu instituțiile pentru dezvoltarea pregătirii copiilor pentru școală și rolului redus al părinților implicați în procesul de educație.

Tema abordată de noi propune să exploreze, sub diverse unghiuri de vedere, procesul pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate, ca condiție inițială și importantă de adaptare școlară. Tema lansată în această cercetare are o conotație dublă :

- analitico-sintetică, pentru că își propune să exploreze, sub mai multe aspecte și cu diverse mijloace, procesul pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate, ca premiză a realizării cu succes a activității de instruire ;

- inovatoare, pentru că oferă, argumentează și elaborează o nouă abordare asupra modului cum poate fi pregătit un preșcolar orb pentru școală, propune modele psihopedagogice și recomandări care vin să schimbe atitudinea și să modifice consistența activităților didactice în pregătirea copilului pentru școală.

Premisele cercetării și gradul de investigare au relevat următoarea **problemă științifică**: există o contradicție ce denotă, pe de o parte, importanța pregătirii pentru școală a copiilor cu deficiențe severe de vedere și influența problemelor acestora asupra debutului școlar, iar pe de

alta, atestăm necesitatea elaborării modelelor psihopedagogice pentru facilitarea incluziunii școlare a copiilor cu cecitate.

**Scopul lucrării** constă în stabilirea particularităților pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate și elaborarea unui program complex corecțional-dezvoltativ întemiat experimental pe modele psihopedagogice ce urmăresc formarea abilităților necesare instruirii școlare.

Ca **obiective ale cercetării** ne-am propus:

- analiza abordărilor teoretice ale conceptului de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate;
- stabilirea conținutului și a domeniilor de referință privind pregătirea copiilor orbi pentru activitatea școlară;
- elaborarea și implementarea programei de cercetare a particularităților de pregătire pentru învățarea în școală a copiilor cu cecitate;
- fundamentarea teoretică, elaborarea și implementarea unui program complex corecțional-dezvoltativ bazat pe modele psihopedagogice de eficientizare a procesului de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate;
- determinarea eficienței programului de intervenție psihopedagogică și propunerea unor recomandări cu privire la pregătirea pentru debutul școlar a copiilor cu cecitate.

**Noutatea și originalitatea științifică** ale acestui studiu derivă atât din rezultatele prezentate, cât și din implicațiile aplicative și cele pentru cercetările viitoare ale pregătirii școlare a copiilor cu deficiențe senzoriale severe.

- suntem *printre primii, la nivel național*, care într-o nouă abordare au supus cercetării experimentale nivelul de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate;
- a fost diagnosticat *nivelul de pregătire pentru școală a preșcolarilor cu cecitate prin diferite tehnici și metodici elaborate sau adaptate de noi*;
- *au fost determinate domeniile de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate, în condițiile restructurării sistemului învățământului special din republică (implementării învățământului integrat)- domeniul intelectual, domeniul psihomotric, domeniul relațional-social și domeniul pedagogic.*
- au fost constituite și propuse spre implementare *modele psihopedagogice de optimizare a pregătirii școlare a copiilor cu cecitate axate pe învățarea perceptiv mediată.*

În baza premiselor și a contradicțiilor menționate anterior a fost formulată **problema științifică soluționată** care constă în determinarea particularităților teoretico-științifice și

aplicative ale pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate, *fapt ce a permis elaborarea programului formativ complex*, axat pe învățarea perceptiv mediată, *format din modele psihopedagogice de eficientizare a procesului dat, având drept efect creșterea nivelului de pregătire pentru debutul școlar pe domeniile: intelectual, psihomotric, relațional-social și pedagogic* a acestora.

**Semnificația teoretică** este justificată de:

- completarea concepției cu privire la tabloul abordărilor conceptuale ce vizează pregătirea pentru școală a copiilor cu cecitate;
- identificarea și formularea caracteristicilor științifice noi cu referire la esența pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate;
- stabilirea relațiilor între consecințele secundare ale cecității și domeniile pregătirii pentru școală la copii cu cecitate.

**Valoarea aplicativă a cercetării constă în:**

- descrierea particularităților pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate;
- fundamentarea teoretică și praxiologică a modelelor psihopedagogice axate pe învățarea perceptiv mediată;
- elaborarea programului formativ argumentat și experimental verificat de sporire a nivelului de pregătire pentru școală al copiilor orbi și al celor cu tulburări severe de vedere, care poate fi utilizat în activitatea practică a psihopedagogilor din instituții preșcolare speciale, din centre de recuperare și de părinții ce educă copii cu cecitate.

**Implementarea rezultatelor științifice.** Studiul prezent aduce informații substanțiale pentru cercetarea națională în domeniul tiflopedagogiei (prin semnificațiile relaționate cu practicile educaționale), poate fi utilizat în procesul de formare inițială și continuă a psihopedagogilor, a educatorilor, a părinților și a altor factori preocupați de dezvoltarea preșcolarului cu cecitate, rezultatele putând fi incluse în diferite traininguri, cursuri sau alte resurse educaționale.

Modelele psihopedagogice propuse pot sta la baza organizării și optimizării procesului de pregătire a preșcolarilor orbi pentru activitatea de învățare, ținându-se cont de particularitățile individuale ale copiilor și de tipul instituției de învățământ: speciale sau generale, cu practici incluzive.

**Aprobarea rezultatelor.** Rezultatele cercetării au fost aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de Psihologie Aplicată și Asistență Socială a UPS „Ion Creangă”, la ședințele

Consiliului Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială, la conferințe științifice organizate în cadrul UPS „Ion Creangă” și în cadrul altor instituții universitare.

Aspecte importante ale studiului au fost prezentate și discutate la următoarele conferințe: conferințele științifice anuale ale UPSC „Ion Creangă, conferința internațională „*Calitatea Educației. Teorii. Practici. Realizări*. 30-31 octombrie, 2008, conferința internațională „*Vedere slabă-teorie și practică*”, Chișinău, 2009, conferința științifică internațională „*Integrarea psihosocială a copiilor din familii temporar dezintegrate*”, Chișinău, 2009, conferința științifică internațională „*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” la 70 de ani*”; 28-29 octombrie, 2010, conferința științifică internațională „*Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății*”, 5 noiembrie, 2011, conferința științifică internațională „*Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne*”, Chișinău, 2010, conferința științifică-practică „*Practica psihologică modernă*”, Chișinău, 2013.

Cercetări de bază sunt prezentate în revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, „Revista de Științele Socio-umane, în Simpozionul Național cu participare internațională Kreativcon „*Creativitate - formare-performanță*”, Iași, ediția a IX-a, 6-7 aprilie 2012 și ediția X-a 5-6 aprilie 2013, în seminarul internațional „*Sărăcie-persoane în dificultate: aspecte psihosociale*”, Chișinău, 2013.

#### ***Sumarul compartimentelor tezei.***

Cercetarea este structurată pe trei capitole, unul teoretic și două dedicate studiilor experimentale, lucrarea conținând adnotările, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 231 de titluri, 18 anexe și este perfectată pe 275 pagini.

În ***Introducere*** sunt prezentate premisele teoretice și cele practice care fundamentează actualitatea și importanța problemei abordate; sunt formulate scopul și obiectivele tezei, noutatea științifică a rezultatelor obținute; importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării; modul în care s-a făcut aprobarea rezultatelor cercetării.

În **capitolul 1**, intitulat „**Abordări teoretice privind pregătirea pentru școală a copilului cu cecitate**” se examinează reperetele științifice privind deficiența severă de vedere, sunt analizate clasificările cecității prezente în literatura de specialitate. Sunt expuse particularitățile psihopedagogice ale dezvoltării preșcolarului nevăzător în viziunea savanților Л.И.Солнцева [210], Т.В.Слюсарская [208], В.П.Ермаков [146], В.А.Якунин [151], М. Ștefan [83,84], R. Cziker [17], G. Alois [33], V.Preda [52,53] etc.

Este reliefată dimensiunea conceptuală a pregătirii către școala și sunt prezentate componentele structurale ale ei. Într-o analiză holistică sunt punctate problemele care apar la debutul școlar la copii cu cecitate de vârstă preșcolară.

**Capitolul 2, „Cercetarea experimentală a particularităților pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate”** prezintă designul cercetării empirice, descrie domeniul, etapele, materialul și metodele de cercetare. Aici este prezentată o caracteristică generală a metodologiei de studiu aplicată în cadrul experimentului de constatare. Conform planului de cercetare, a fost elaborată o scală complexă de evaluare a pregătirii copilului cu cecitate pentru școală care vizează domeniul intelectual, domeniul relațional-social, domeniul psihomotric și domeniul pedagogic. Prin evaluarea integrală a acestor domenii s-a scos în evidență necesitatea unui program psihopedagogic complex de intervenție la copiii cu cecitate care să asigure depășirea dificultăților diagnosticate și să determine creșterea gradului de pregătire pentru școală și să contribuie la socializarea acestor copii.

**Capitolul 3 „Intervenția formativă privind facilitarea pregătirii copiilor cu cecitate pentru debut școlar”** conține o analiză a strategiilor și principiilor de dezvoltare a nivelului de pregătire pentru școală a copiilor orbi, a direcțiilor și modalității de organizare a experimentului formativ. Sunt elucidate scopul, principiile, obiectivele de bază și structura intervenției educativ - formative. Sunt prezentate modalitățile de organizare și desfășurare a experimentului formativ, care și-a propus ca scop verificarea eficienței modelelor psihopedagogice elaborate pe domeniile pregătirii școlare și aplicate preșcolarilor cu deficiențe de vedere severă. În această secțiune este ilustrat impactul programului formativ de pregătire pentru școală elaborat și implementat de noi prin compararea și evidențierea diferențelor obținute între rezultatele copiilor din grupul experimental și cel de control, demonstrându-se că aplicarea modelelor psihopedagogice axate pe învățarea perceptiv mediată facilitează pregătirea copiilor nevăzători pentru instruirea în mediul școlar.

**În concluzii generale și recomandări** sunt sintetizate rezultatele investigațiilor, fiind, de asemenea prezentate limitele acestei cercetări ce constituie totodată și recomandări pentru cercetări viitoare.



# 1. ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND PREGĂTIREA PENTRU ȘCOALĂ A COPILOR CU CECITATE

## 1.1. Repere științifice privind deficiența severă de vedere

În literatura tiflopedagogică deficiențele vizuale sunt definite ca pierderi parțiale de vedere cunoscute sub denumirea de - *ambliopie* sau pierdere totală ale vederii cunoscute sub denumirea de - *cecitate*. În termeni educaționali, orbii sunt acei copii care nu au vedere sau al cărei văz e atât de diminuat încât educația sa necesită metode și mijloace care sa nu implice vederea.[33. p.148] În vederea unei parcurgeri mai facile a lucrării de față, în cele ce urmează vom prezenta succint termenii-cheie ce reprezintă fundamentul ei.

În literatura română de specialitate așa cercetători ca Ștefan M (1999), Stanica I, Popa M (1997), Gherguț A (2005) relevă faptul că deficiențele de vedere fac parte din cadrul deficiențelor senzoriale fiind prioritar studiate de tiflopedagogie. În literatura străină cea americană și anglo-saxonă D. Warren (1984,1994), Millar (1997), Heller (2000, 2006), Dodds (2006) termenii „vizual impairment,, „vizual handicap,, și „blând,, au variat ca semnificație in timp.

În viziunea savantului D.Warren (1994) din grupa „legally blind,, fac parte persoanele cu cecitate totală iar Dodds (2006) folosește sintagma *vizual impairment* ca termen generic care include atât persoanele *nevăzătoare (blând)*, cât și persoane cu vedere parțială (*partially sighted*).

În prezent numeroase studii și articole folosesc pe larg *visual impairment* pentru *vedere slabă/ambliopie* și *blând* pentru *nevăzătorii total (cecitate totală/absolută)* și cu *anumite resturi de vedere (cecitatea practică/relativă)*. Termenii *franțuzești* similari sunt: *amblyopie/malvoyant* (ambliopie/persoană cu rest de vedere) și *cécité/aveugle* (cecitate/persoană nevăzătoare).

V.Preda (1999), A. Rozorea (2004), C. Marinache (2009), Gutman F (2008) includ în categoria cecității persoanele care sunt nevăzătoare și care nu percep lumina - ***cecitate totală /cecitate absolută*** precum și cele care zăresc lumina sau mai mult umbre, mișcările mâinii și în condițiile adecvate de luminozitate chiar culori - ***cecitate relativă/cecitate practică***.

Conform concepției lui R.Cziker (2001), deficiențele de vedere reprezintă orice pierdere sau anomalie a structurii sau funcției analizatorului vizual,, [17, p.7]

Copilul cu cecitate sau nevăzător este acel copil care nu percepe sub nici o formă lumina, aici se includ și incapacitatea de a se deplasa într-un mediu necunoscut, precum și imposibilitatea de a percepe de la distanța de un metru, numărul de degete aflate în mișcare.[19] După I.

Bourdier lipsa capacității analizatorului vizual de a percepe lumina a fost încadrată în categoria cecității absolute.

Parametru esențial în baza căruia se evaluează gradul eficienței/ineficienței analizatorului vizual, și deci, gradul deficienței vizuale, este, *acuitatea vizuală*. [53,54,76] După acuitatea vizuală deficiențele severe de vedere sunt; *cecitatea absolută* - incapacitatea de a percepe lumina și *cecitatea practică* - capacitatea vizuală este între 1/200 și 0.

Tabelul 1.1 Clasificarea deficiențelor de vedere

Categoría disfuncției vizuale	Acuitatea vizuală cu corecția cea mai bună	
	<b>Maximum:</b> Acuitate vizuală mai mică de:	<b>Minimum:</b> Acuitate vizuală egală sau mai mare de:
Ambliopie	6/18 3/10(0,3) 20/70	6/60 1/10(0,1) 20/200
Ambliopie	6/60 1/10(0,1) 20/200	3/60 1/20(0,05) 20/400
Cecitate	3/60 1/20(0,05) 20/400	Capacitate de a număra degetele de la o mână 1/60 1/50(0,02) 5/300(20/1200)
Cecitate	1/60 capacitatea de a număra degetele de la o mână 1/50(0,02) 5/300	Perceperea luminii
Cecitate	Incapacitatea de a percepe lumina	
Cecitate	Pierderea vederii necalificată (indeterminată, neprecizată)	

[ apud V.Preda 1999]

Încă de la sfârșitul secolului XVIII - lea oftalmologul american W. H.Bates (1962) în studiile sale indică faptul că între *cecitatea absolută* și *ambliopie* există și o „*cecitate relativă*”.

Tabelul 1.2 Clasificarea deficiențelor vizuali

Gradul vizual deficitului	Acuitatea vizuală exprimată în:		
	fracții ordinare	fracții zecimale	%
<b>Cecitate totală</b>	0-1/200	0-0.005	0-0.5
<b>Cecitate practică</b>	1/200-1/50	0.005-0.02	0.5-2
<b>Ambliopie gravă</b>	1/50-1/20	0.02-0.05	2-5
<b>Ambliopie</b>	1/20-1/5	0.05-0.2	5-20

[ apud V.Preda, 1999]

Conform clasificării ICD-10 există patru tipuri de niveluri ale funcțiilor vizuale: vedere încadrată în parametrii normali, deficiență vizuală moderată, deficiență vizuală severă și nevăzător. World Health Organisation (**WHO**) include în categoria deficiențelor „, orice copil care într-o perioadă apreciabilă de timp se găsește în imposibilitate, ca urmare a stării sale fizice, să participe plener la activitățile de vârstă sa din domeniul social, educativ sau orientare profesională„. Astfel, WHO clasifică deficiența de vedere în: parțial văzător, vedere scăzută, legal nevăzător și nevăzător total.[A.Roșan p.153].

**Cecitatea (orbirea)** reprezintă, așa dar, un handicap major sau total de vedere, presupunând lipsa completă a văzului.[17] Delimitare între cecitate și ambliopie este foarte necesară, deoarece specializarea școlilor pentru deficienți vizual a dus la crearea unor instituții școlare separate pentru orbi și ambliopi. În școlile de orbi se preconizează o metodică de predare bazată pe solicitare tactil-kinestezică și auditivă, iar în procesul de predare din școlile de ambliopi se face uz de analizatorul optic valid, de cel tactil-kinestezic și cel auditiv.[75]

W.Roth (1973) explică în cercetările sale din tiflogie că „, momentul la care a apărut defectul vizual, constituie o problemă pentru deficientul vizual, mai cu seamă în ceea ce privește bagajul de reprezentări vizuale de care dispune, se știe însă că momentul survenirii defectului nu influențează numai sfera reprezentărilor, ci are repercusiuni și asupra nivelului dezvoltării motricității copilului orb, precum și asupra altor aspecte ale personalității deficientului vizual„, [73,p.64-65]

Actualele cercetări ale savanților români așa ca V.Preda (2001), R.Cziker (2003) Laura E.Ruceanu (2004) analizează deficiențele vizuale severe din patru perspective majore:

**Abordarea medicală** a deficiențelor vizuale se fundamentează pe un model „, al patologiei„, [apud Erhard 1993], potrivit căruia disfuncția vizuală poate fi diagnosticată prin identificarea etiologiei bolii sau a tulburării care a dus la perturbarea stării de sănătate a organismului. Prezenta teorie pornește de la ideea că funcțiile sau abilitățile vizuale se supun unei structurii oculare anatomice integre și de o funcționare fiziologică adecvată la nivelul ochiului, a căilor vizuale și a scoarței cerebrale.

**Abordare educațională** are în vizor problematica coordonării ochi-mana și impactul acestei asupra procesului educațional și a abilităților de viață independentă. Termenii-cheie în această abordare îl constituie percepția vizuală, procesarea cognitivă a informației vizuale și disfuncții perceptiv-motorii.

**Abordarea din perspectiva dezvoltării** pornește de la convingerea că toți copiii, cu și fără deficiențe, se dezvoltă după unele stadii progresive, fiecare stadiu fiind dependent de integrarea stadiilor precedente. N.Barraga (1989) explică că în cazul în care apar deficiențe de vedere

copilul trebuie sa fie învățat sa-și folosească vederea rămasă printr-un program de experiențe vizuale specifice etapelor din dezvoltarea funcțiilor vizuale.[ 90, p.23]

*Abordarea funcționalistă* lansează ideea ca funcțiile vizuale s-au maturizat, atât de mult cât a fost posibil, și toate componentele motorii esențiale au fost achiziționate. Astfel funcțiile vizuale sunt parte a abilităților de viață independentă ( hrănire, auto-îngrijire, sănătate), a abilităților sociale ( maniere, de tipul contactului vizual în cadrul conversațiilor, jocuri), a deprinderilor de îngrijire a locuinței, a mobilității independente și a desfășurării unei profesii.

Rolul analizatorului vizual constă și în aceea că el furnizează cea mai mare cantitate de informații care, prelucrate și interpretate la nivelul instanțelor superioare, permit ca relația dintre organism și mediu sa se realizeze în condiții optime.[ 55, p.23]

Copilul nevăzător trebuie să clădească concepte despre lume pe baza altor informații de cât cele vizuale. Lumea socială a nevăzătorilor, la fel ca și lumea obiectelor, sau lumea perceptivă, nu este aceeași cu cea în care își desfășoară activitatea copilul văzător. Întreaga problematică a lor trebuie privita ca o înțelegere a diferențelor extrem de variate între nivelurile, ritmurile și particularitățile lor de creștere, învățare și dezvoltare.

Cercetările prezente în pedagogia specială categorizează copiii cu cecitate drept copii diferiți ce au cerințe educative speciale și care cer atenție sporită și necesită sprijin pe tot parcursul dezvoltării lor.[22, p.129-135]

Realizând ample cercetări privind educația copiilor cu cerințe educaționale speciale E.Lapoșina menționează că copiii cu deficiențe severe de vedere sunt cei care au necesități educaționale complementare obiectivelor generale ale educației și învățământului și necesită educație adaptată particularităților individuale și caracteristicilor deficienței vizuale.[36,p.4]

Alte demersuri de cercetare au vizat efectele activității psihice a copilului cu cecitate, în ontogeneză, care de fapt iau naștere și intră în acțiune cu o serie de mecanisme neuropsihice ce conduc la o activitate compensatorie redresând sensibil diferența ce i-ar putea departaja pe valizi de nevăzători.[ 67,87,99,1-4] Această activitate compensatorie nu este dată, cum greșit se crede, de o activitate congenitală mult mărită a analizatorilor restanți, ci de o antrenare a acestora pe parcursul vieții, de o explorare maximă și eficientă a informațiilor furnizate de ei prin căi pedagogice corecte.[ 45,78,82,95,105].

Defectele vizuale, apreciate în literatură ca defecte primare, pot deveni la rândul lor cauze pentru o serie de alte defecte, definite secundare, care se instalează la nivelul unui organ, sistem sau aparat, fiind modificări de natura extraoptică.[ 76, 122]. Potrivit concepției general acceptate în literatura de specialitate distincția între defectul primar și cel secundar este convențională și relativă, deoarece consecințele defectului primar sunt mai mult sau mai puțin mijlocite de

condițiile în care se dezvoltă copilul și de activitatea acestuia.[ 34,65,56,89] Iată de ce se impune în prezent adaptarea mediului educațional necesar dezvoltării optime a copiilor cu cecitate, mediul diferit de cel al copiilor văzători. [ 98, p.189]

## 1.2. Particularitățile psihopedagogice ale dezvoltării preșcolarului cu cecitate

Studiile comparative asupra copiilor orbi și a celor văzători de vârstă preșcolară au demonstrat că dezvoltarea copiilor cu cecitate se supune aceluiași legități de dezvoltare ca și copiii cu vederea normală. Însă în lipsa vederii la ei se manifestă unele particularități în percepție, în orientarea în spațiu, în formarea reprezentărilor spațiale și a celor obiectuale, o manieră deosebită în evoluția mișcărilor, aceste constatări sunt prezente la așa savanți ca Krucinin V.A (1991), A. Ghergut (2001), C.Bodorin (2011).

În lucrările lui Л.И.Солнцева (1989), E. Adelson(1999), S.Fraiberg (2000), H. Troster (2004), M.Brambring (2004), K. Ferrell (2002), E. Leung (2003) , M. Hollins (1996) sunt aduse argumente convingătoare cu referire la lipsa percepției vizuale care modifică dezvoltarea psihomotrică a copilului și influențează negativ asupra achiziționării abilităților motorii specifice preșcolarității și influențează negativ asupra achiziționării abilităților motorii specifice vârstei date. În condițiile cecității sensibilitatea tactilă se restructurează calitativ în contextul activității de cunoaștere și al activităților practice, prin conectarea la schemele kinestezice și motorii [V.Preda, R. Cziker, 2004 p.11].

În unele studii Л.И.Солнцева [2011,2013] demonstrează legătura directă între dezvoltarea generală a copilului orb și instruirea lui. Cercetările realizate de М.И.Земцова [158]; И.А.Кулагин [168]; А.И.Каплан [162]; Л.П.Григорьева [134,135]; А.Г.Литвак [171] ; Л.И. Плаксина[190] au scos în evidență faptul că copilul cu cecitate întâmpină dificultăți în procesul de asimilare independentă a cunoștințelor despre mediul ambiant, despre relațiile interumane, cunoștințe practice elementare. Cecitatea produce de fapt un dezechilibru la nivel comportamental, influențând, negativ, relațiile preșcolarului cu mediul înconjurător. Mulți cercetători totuși sunt sceptici în emiterea ipotezei conform căreia deficienții vizuali prezintă întâzieri semnificative în dezvoltare în comparație cu copii văzători.[209,215,216]

Așa savanți ca Л.И.Солнцева (1999), Э.М. Стернина (1980), А.Г. Литвак (1989, 1991, 1999), В.П.Ермаков (2000), В.А.Якунин (1990) evidențiază *trei particularități* caracteristice în dezvoltarea preșcolarului orb:

1. Prima caracteristică rezidă în *reținerea în dezvoltarea psihică* generală a copiilor orbi spre

deosebire de copiii valizi. Reținerea se manifestă în dezvoltarea psihomotrică, senzorială și intelectuală. Dezvoltarea generală mai lentă a copilului orb este provocată de sistemul reprezentativ mai sărac în conținut, motricitatea insuficient antrenată, spațiu aproape necunoscut și, cel mai important, un activism scăzut în cunoașterea mediului ambiant. Copilul orb este cel mai mult iritat de stimulenții cu care intră în contact, fapt ce-i îngustează sfera de acțiune, îi diminuează câmpul de activitate și cantitatea de stimulenți. Aceste limitări la rândul lor contribuie la scăderea iritabilității preșcolarului orb, dar tot odată îi scade activismul cognitiv.

2. A doua caracteristică a preșcolarilor orbi și a celor slabvăzători o constituie *particularitățile perioadelor de dezvoltare* în comparație cu copii văzători. Această distincție ține de faptul că copilul orb este impus de circumstanțe de a-și elabora mijloace proprii de cunoaștere a lumii obiectuale, ceea ce nu le este specific văzătorilor. Până când copilul nu-și va elabora mecanisme de compensare a cecității sau a vederii slabe, mijloacele de cunoaștere a obiectelor uzuale vor fi niște reprezentări elementare, incomplete, fragmentare obținute din mediul extern prin intermediul altor persoane. În așa caz copilul se dezvoltă mult mai lent decât semenii văzători.

3. A treia particularitate de dezvoltare a preșcolarilor orbi o constituie *heterocronia*. Acesta se manifestă prin faptul că trăsăturile și funcțiile personalității care cel mai puțin sunt afectate de deficiența de vedere ( limbajul, gândirea etc.) se dezvoltă mai rapid, deși specific, altele mai lent (motricitatea, cunoașterea spațială). Heterocronia este favorizată și de lipsa unor abilități și mecanisme de compensare. [ apud 196]

După Б.Г.Ананьев [105] organizarea senzorială a omului este o formațiune dinamică și cel mai mult supusă modificărilor ontogenetice. Spațiul în care se deplasează copilul se extinde considerabil; de la interiorul casei la cel al grădiniței, al străzilor parcurse pentru a ajunge la aceasta, dar și pentru a se juca în fața blocului. Se dezvoltă numeroase trebuințe, dintre care cea de cunoaștere, de investigare este prezentă. Deoarece sensibilitatea vizuală este considerabil redusă sau lipsește total, prin cea auditivă se captează cele mai multe informații. La preșcolarul cu tulburări severe de vedere se dezvoltă mult auzul verbal și cel muzical, fapt care-i va da posibilitatea recunoașterii obiectelor după sunetele provocate de atingere, lovire, etc. [116]

S-au realizat numeroase studii de М.И.Земцова [158], Л.И.Солнцева [212,p.3-8] Л.И.Плаксина [189,190] ce explica impactul handicapul vizual asupra dezvoltării copilului, acesta în primul rând reduce asimilarea informației senzoriale, a experienței vitale și a dezvoltării gândirii (formarea și dezvoltarea operațiilor de analiză, sinteză, comparație și generalizare etc.).

Unele incongruențe și discrepanțe în funcționarea sistemului senzorial provoacă modificări în cunoașterea emoțională, având efecte și asupra sensibilității diferitor analizatori,

asupra percepțiilor și reprezentărilor. Există în literatura teoria propusă de М.Б. Айдинова (1988) ce demonstrează că copiii cu tulburări severe de vedere încă din perioada antipreșcolară nu sunt apti de a se concentra asupra obiectelor, în timp ce la preșcolarul văzător atenția este orientată, focalizată și concentrată asupra obiectelor și fenomenelor în vederea reflectării lor adecvate. Deci, nivelul dezvoltării preșcolarului cu cecitate, de cele mai dese ori, nu corespunde nivelului de dezvoltare a semenilor văzători, fapt care, credem noi, conduce spre apariția particularităților specifice de pregătire a acestuia pentru instruirea în școală.

La vârsta preșcolară copilul începe activ să se familiarizeze cu mediul înconjurător, iar la copii cu cecitate familiarizarea realității este resimțită prin prisma defectului. Acesta în consecință lasă amprenta asupra relației lui cu cei din jur și în particular asupra comunicării lui cu cei de seama sa și cu adulții. V.Preda [52] în lucrările sale referitor la explorarea tactil - kinestezică susține că preșcolarii nevăzători sunt dezavantajați din punctul de vedere al percepției lumii deoarece trebuie să se limiteze la senzațiile tactile și kinestezice, deoarece colaborarea cu adulții și semenii privind familiarizarea cu mediul înconjurător este dificilă.

Dezvoltarea preșcolarului este în mare măsură determinată de particularitățile cunoașterii lumii obiectuale. Copilul asimilează etaloanele senzoriale prin intermediul cărora se percep obiectele, caracteristicile lor, fapt ce face posibil de a explora și a observa voluntar aceste obiecte. Gândirea preșcolarului, fiind intuitiv - plastică, reflectă particularitățile esențiale ale obiectelor și fenomenelor. Gândirea imaginativă îi dă copilului posibilitatea de a găsi o cale de acțiune, reieșind din situația problematizată concretă. Treptat, însă, copilul va cunoaște mediul ambiant prin contacte nemijlocite. Copilul operează cu o serie de constructe, care nu sunt nici noțiuni individualizate, dar nici noțiuni generale, ceea ce înseamnă că are un caracter preconceptual, cvasiconceptual.[110,130,135,136]

În urma mai multor cercetări P.Golu, E.Verza, M.Zlate (1991) au observat că prin intermediul cuvântului, care este un simbol, preconceptele câștigă în generalitate și precizie și, treptat, se ajunge la construirea claselor logice. Totuși, gândirea are un caracter intuitiv, rămâne tributară caracteristicilor concrete, senzoriale, este strâns legată de percepții, de imagine. Înșușirile perceptive sunt considerate ca absolute, nu sunt puse în relație unele cu altele. Copilul gândește ceea ce vede, raționamentul lui are încă un curs aderent la sensul unic al percepției și nu o organizare de ansamblu.[apud 28 p.16]

Conform concepției lui J. Piaget [49] perioada preoperatorie a gândirii are la bază pentru apariția noțiunilor empirice. Copilului îi este greu să treacă peste aspectele de formă, culoare, nu surprinde relații privind permanența, invariantă. De ce-urile copilului arată existența

precauzalității intermediare între cauza eficientă și cauza finală; caută o relație, procesele fizice sunt asimilate la acțiunile proprii.[28]

La preșcolarul cu cecitate sub incidența influențelor insistente ale adulților ca urmare a dezvoltării trebuințelor de cunoaștere, a curiozității, a unor preferințe și înclinații deosebite, se manifestă și forme de atenție voluntară; activitatea de joc creează condiții și cerințe pentru dezvoltarea atenției și a însușirilor acesteia: stabilitatea, concentrarea, mobilitatea, volumul atenției. Educarea atenției preșcolarului orb este necesar să urmărească dezvoltarea unei mobilități diferite de instabilitatea specifică atenției copilului mic, precum și creșterea caracterului voluntar al atenției.[192,194]

Sensibilitatea vizuală redusă sau lipsa totală a acesteia influențează negativ nu doar asupra exactității informației primite pe cale vizuală, dar și asupra calității informației primite prin intermediul altor analizatori, scade activismul cognitiv.

Una din cauzele diminuării nivelului de dezvoltare a operațiilor de gândire este reducerea fluxului informațional, care ia amploare în lipsa sensibilității vizuale și a posibilităților perceptive a celorlalte sisteme senzoriale. Analizatorul tactilo-chinestezic, deși este esențial în lipsa celui vizual, cedează în cunoașterea mediului ambiant și a obiectelor uzuale. Posibilitățile perceptive a receptorilor sunt reduse considerabil de zona acțiunii mâinilor, chiar dacă persoanele cu cecitate ar putea să se amplaseze în spațiu, să utilizeze diverse obiecte (cunoașterea instrumentală), totuși se află într-un spațiu redus. Alături de spațiul perceptiv restrâns, sărac în conținut, copilul cu tulburări severe de vedere posedă și un câmp redus, un unghi îngust al vederii. Toate acestea conduc spre scăderea influenței stimulenților noi, care, la rândul său, sunt esențiali în dezvoltarea necesităților perceptive, a intereselor cognitive și formarea unei poziții active a subiectului cunoașterii.[70,178,202]

În afara cauzelor enumerate de estompare a dezvoltării operațiilor de gândire preșcolarii cu cecitate se confruntă cu probleme de percepere generală. La preșcolarul cu cecitate, în opinia lui В.П.Зинченко [160,p.87-90] apar noi forme de percepție cum este *observația* ca percepție orientată către scop, organizată și planificată. Percepția mărimii obiectelor, ca și a constantei de mărime sunt deficitare. Două cutii de aceeași formă, culoare, dar diferite ca mărime nu sunt diferențiate nici după mărime nici după așezarea lor spațială. Percepția distanței, a orientării în raport cu anumite repere: sus, jos, stânga, dreapta se face treptat, pe măsura implicării în diferite activități.

La copilul cu tulburări de vedere încep să apară și forme ale percepției succesiunii timpului. Desprinderea unor însușiri mai importante ale obiectelor, întărirea lor prin cuvinte constituie premisa formării reprezentărilor care, la această vârstă, sunt încărcate de însușiri



concrete și situaționale. Ele un rol imens în viața copilului, pentru că, pe de o parte, îl ajută să cunoască obiectele în absența lor (animale, plante), iar pe de alta, să-și reactualizeze experiența și s-o integreze. Încep să-și dezvolte atât reprezentări bazate pe memorie cât și pe imaginație (prezentarea personajelor din diferite basme pe care i le citește sau i le povestește adultul). [137,141] Reprezentarea vizuală precum și percepția vizuală creează impresia simultaneității – lucru foarte important în înțelegerea realității ambiante în lipsa funcționalității analizatorului vizual. Scăderea sensibilității vizuale, a unghiului de vedere, a acuității sau lipsa totală a vederii complică posibilitățile de manipulare cu imaginile în rezolvarea problemelor bazate pe logică și nu pe acțiune. Acest lucru este demonstrat de datele obținute de Н.Г.Морозова [176] în cercetarea particularităților acțiunilor interne (capacitatea de a opera în minte) a copiilor cu cecitate sau cu tulburări severe de vedere, experimentele realizate de către Т.Н.Головина [132] în vederea formării unui mod generalizat de gândire, cercetările efectuate de Л.П.Уфимцева [226] în scopul formării capacității de generalizare la copiii slab văzători sau orbi. Toate datele experimentale au dovedit că rezolvarea cu succes a problemelor bazate pe activitatea intensă a gândirii, nivelul de generalizare la copiii cu deficiențe severe de vedere depind de nivelul dezvoltării percepției și a reprezentărilor care sunt fragmentare, schematice, insuficient diferențiate și succesive.

După cum afirmă Н.Г.Морозова [176], Л.П.Уфимцева [226], Т.П.Назарова [179], V.Preda [52] la preșcolarii văzători memoria are un caracter spontan, datorită dezvoltării gândirii și, mai ales, a limbajului interior, la cei cu deficiențe de vedere memoria se dezvoltă mai ales atunci când informațiile au semnificație pentru copil și sunt în strânsă legătură cu sarcinile de joc. La ei datorită dezvoltării progresive a limbajului, memoria începe să capete anumite caracteristici, devenind o memorie pe bază verbală. Atât în planul fixării, păstrării, recunoașterii și reproducerii acțiunilor (memorie motorie), cât și al impresiilor (memorie afectivă) și al situațiilor (amintirea), memoria preșcolarului orb progresează mult și se caracterizează prin creșterea trăinicieii asociațiilor, în deosebi prin continuitate.

Predomină memoria involuntară, caracterizată de asociații de moment și nu comparativ-analitice. Condițiile activității în general și jocul, în special, creează necesitatea căutării și utilizării unor procedee de reproducere a încercării active a preșcolarului de a-și aminti.

Totuși, în opinia autorilor sus-enumerați, preșcolarii cu cecitate dovedesc un nivel scăzut de formare a noțiunilor, a acțiunilor mintale, a operațiilor și formelor de gândire în comparație cu semenii văzători. [132,137,178,196]

În cercetările activității de cunoaștere realizate de către Т.П.Назарова [179] se menționează că soluționarea situațiilor problema de către copiii cu cecitate este posibilă prin

orientarea spre caracteristicile exterioare. Preșcolarii cu tulburări severe de vedere nu întotdeauna pot să înțeleagă condițiile problemei, acționau fără a avea un plan mintal prealabil, nu erau capabili să coreleze acțiunile cu obiectele în conformitate cu condițiile problemelor. Pentru mulți dintre copii le este caracteristică lipsa reprezentărilor adecvate dintre întreg și element al întregului după lungime și dimensiune, insuficiența controlului vizual și al coordonării mișcărilor.[ 118,136,137,139]

În lucrările autorului С.В.Сташевский (1990) sunt prezentate date care demonstrează că la copiii cu cecitate, spre deosebire de cei cu vedere normală, datorită imperfecțiunii mecanismelor perceptive, se conturează mai târziu operațiile de analiză, sinteză, generalizare și clasificare.

Copilul cu deficiențe ale analizatorului vizual întâlnește dificultăți în realizarea comparațiilor [Л.И.Плаксина, 1985, Л.И.Солнцева, 1997]. Imposibilitatea sau dificultatea de a primi date senzoriale în cazul de cecitate stă la baza deosebirii și diferențierii obiectelor și, corespunzător, a comparării lor. Compararea superficială și recunoașterea deficitară la nivel senzorial nu poate să nu-i influențeze gândirea copilului cu cecitate. Familiarizarea inexactă, afectată de îngustarea sferei cunoașterii senzoriale conduce deseori spre constatarea unor asemănări sau a unor deosebiri după caracteristici generale și esențiale sau de detaliu, neesențiale.

În cercetările sale Н.С.Костючек (1967) a demonstrat că la preșcolarii cu cecitate le lipsește capacitatea de a realiza corect clasificarea și sistematizarea noțiunilor. Modul în care părinții își ajustează limbajul pentru a corespunde nivelului de înțelegere al copilului joacă un rol deosebit în asimilarea acesteia.

În cadrul cercetării unor aspecte particulare ale vorbirii М.И.Земцова (1960) susține că în însușirea vorbirii preșcolarului cu cecitate este o perioadă marcată de tatonări continue din partea copilului în vederea stabilirii concomitenței, coincidenței dintre simbolurile personale de tip sonor și cuvintele ce conțin aceleași sunete utilizate de persoanele din mediul său. Principalii factori sunt: imitația, dorința de comunicare și de a stabili contacte sociale. Copilul este avid de afecțiune, de a afla ce se petrece în jurul său și, totodată, de a spune ce i s-a întâmplat. Excluderea analizatorului vizual conduce spre lipsa sau dezvoltarea insuficientă capacității de a face comparații și clasificări spre deosebire de cei văzători.

Însușirea vorbirii de către preșcolarii cu cecitate este condiționată de:

- *componenta senzorio-motorie*: imitația modelelor sonore este raportată nu numai la acțiunea materială ci și la reprezentarea ei; acțiunile verbale se detașează de cele materiale, se interiorizează și poartă amprenta mintală;

- *componenta intelectuală*: pe măsura repetării, cuvintele se raportează la acțiunile materiale și devin educative, reprezentative ca și gesturile. P. Osterrieth afirmă că sunetele, sunt chiar gesturi de o natură specială, sincretică a realității iar cuvintele rămân global simbolice, puțin diferențiate;

- *componenta afectivă*: încărcătura afectivă a relațiilor cu mama, cu cei din jur, atmosfera cu care participă la jocurile vârstei, sprijină pronunția, înțelegerea, fixarea cuvintelor.[ 151, p.542-570]

În procesul comunicării se exersează toate funcțiile limbajului, dar cea mai expresivă este cea ludică. De la jocul vocal la jocul verbal bazat pe repetiții de silabe, cuvinte, pe formarea unor cuvinte, pe efectuarea unor asociații. Limbajul nu poate fi separat de contextul în care este utilizat. Conform concepției lui Brunner (1983) limbajul e un produs secundar și un vehicul al transmiterii culturii. Este important de creat condiții ce vor contribui la dezvoltarea comunicării și în care copilul cu cecitate se va simți confortabil, trebuie ajutat copilul să-și creeze un cerc mare de relații necesar pentru o adaptare socială reușită și pentru o încadrare școlară eficientă.[160, p.42-54]

Toate cele menționate mai sus ne permit să conchidem că la copii cu cecitate procesele cognitive se dezvoltă cu dificultăți esențiale spre deosebire de cei cu vederea în normă. Nivelul mai scăzut de dezvoltare este provocat de o serie de factori, precum: lipsa sau imaginea neclară a obiectelor, ființelor, fenomenelor, fragmentarea, recunoașterea înceată și imprecisă a obiectelor; insuficiența dezvoltării necesităților perceptivă și a intereselor cognitive, insuficiența dezvoltării necesităților de cercetare vizuală. Se cere crearea unui spațiu, a unui mediu securizat de înțelegere față de preșcolarul orb, pentru ca evoluția personalității să ducă la o cât mai bună integrare și la un confort psihic al acestor copii.[20, p.204-210]

Politicele și strategiile naționale pentru copii cu deficiențe vizuale au la baza ideea „ educație pentru toți,, și în același timp educație pentru fiecare. [ 3, p.44]

Aceasta însemnând ca există astăzi în lumea civilizată dezideratul pedagogic ce reclamă că acești copii trebuie să se bucure de facilitățile educaționale destinate majorității iar educația lor trebuie axată nu atât pe deficiență cât pe posibilitățile de care ei dispun, în ciuda deficienței. [161]

### **1.3. Dimensiuni conceptuale asupra pregătirii copilului pentru școală**

Modificările produse actualmente în societatea noastră, restructurarea învățământului de toate treptele, revizuirea scopului instruirii și rolului procesului instructiv-educativ în integrarea socială a copilului sunt reflectate în studiile cercetătorilor naționali: N.Bucun, A.Racu, S. Racu,

A. Dăniș A. Ciobanu, M.Rotaru, C.Bodorin, D.Ginu, V.Olărescu, V.Maximciuc. La momentul actual a sporit interesul față de integrarea școlară a copiilor cu CES în general și față de problema pregătirii copiilor pentru instruirea în școală în particular.

Succesul activității de învățare a copilului este determinat, în mare parte, de gătinta lui de a fi instruit – dorința de a învăța, abilitatea de comunica cu colegii și adulții, aptitudinea de a soluționa probleme cu grad sporit de dificultate, tendința de a obține performanțe înalte, de fi independent și responsabil.[ 56,98,34,]

Deși în ultimele decenii problema pregătirii copilului pentru învățarea în școală sub aspect teoretic este multilateral tratată de psihologii, pedagogii, igienisții, pediatrii de la noi din țară precum și de peste hotarele ei, până în prezent nu există o viziune unică și o definiție exactă a conceptului discutat. Problema pregătirii către școală a fost obiectul cercetării în mai multe lucrări științifico-practice a pedagogilor cu renume M.C.Певзнер (1960), К.Д.Ушинский (1974), Л.А.Венгер (1995), М.Монтессори (1997), Е.Пăun (1991), В.З.Денискина (2003), Tomas Karrol (2007), S.Cemartan (2012) s.a.

În prezent conceptul „pregătire pentru școală,, este frecvent abordat în știința psihopedagogică și în experiența practică de instruire, el se utilizează amplu de specialiști dar totuși există unele aspecte discutabile care necesită precizări.

Istoria cercetărilor în acest domeniu psihopedagogic scot în evidență trei noțiuni vizavi de formarea către școală a copilului: „pregătirea pentru școală”, „maturitatea școlară” și „aptitudine de școlaritate”. Abordarea științifică a problemei „ pregătirea pentru școală,, nu se poate face decât pe baza clarificării pozițiilor teoretice. Vom purcede să le analizăm pe rând.

Cu privire la evoluția cercetării problemei date în literatura de specialitate există o analiză profundă a „ noțiunii de pregătire pentru școală,, realizată de către pedagogi, psihologi și defectologi: Л.И.Божович [115], А.Л. Венгер [119,120], Л.С.Выготский [127], А.В.Запорожец [157], А.Керн [95], А.Р.Лурia [apud 157], В.С.Мухина [178], Т.Симёнова [206], Н.Гуткина [141], А.Анастаси [apud 208], I.Șvanșar [apud 208], В.А.Феоктистова [228], Т. Симёнова [207], Т.П.Свирдюк [204], А.Silvestru [78], А.Bolboceanu [3], М.Вrînceanu[87], J.Racu[65], I.Racu[64] Gătinta copilului pentru școală reprezintă o importantă consecință a dezvoltării psihice a copilului în perioada preșcolară Д.С.Выготский [127], Л.И.Божович[115].

Aspectul teoretic al pregătirii copilului pentru activitatea școlară ca problemă importantă a fost abordată în mod deosebit încă în 1934 de psihologul rus Д.С.Выготский în lucrările sale.

Conceptia lui a fost preluată și desfășurată de savanți notorii ai psihologiei și pedagogiei precum: Д.И.Божович (1968), Н.Н.Подиаков (1970), Д.Б.Эльконин(1984), Л.А. Венгер

(1988), : continuă a fi abordată în prezent de către – И.В.Ульенкова (1983), И.В.Дубровина (1991), Н.И.Гуткина (2000), Б.С.Волков (2002), Н.Б.Волкова (2002), Н.И.Вьюнова (2003), К.М.Гайдар (2003), S.Cemartan (2012) etc.

În cercetările savanților nominalizați sunt reflectate studii asupra :

- cunoștințelor necesare, deprinderilor și însușirilor necesare la trecerea copilului din grădiniță în școală,
- problemelor pregătirii copiilor pentru școală,
- căilor de corecție a rezultatelor negative ,
- recomandărilor de lucru pentru copii și părinți.

O abordare comprehensivă a conceptului ce vizează pregătirea pentru școală este reflectată și în definițiile ce urmează.

V.C.Мухина (1986) prezintă pregătirea pentru școală ca o dorință și o conștientizare de a învăța, apărută în rezultatul dezvoltării sociale a copilului, apariția contradicțiilor interne, care și dau motivație către activitatea instructivă ce are loc în instituția școlară.[168] Aceasta definiție prevede formarea unei noi atitudini vizavi de mediu. Aceasta atitudinea nouă către mediul înconjurător a copilului e numită de Л.И.Божович „ poziția internă a elevului,,. Iar noua poziție socială și activitatea ei corespunzătoare se dezvoltă, deoarece ele sunt acceptate de către subiect, devin obiectul necesității și dorințelor personale.[178]

Problema a fost abordată ca importantă și de autorul A.Cazacu (2001) care definește pregătirea pentru școală drept un nivel optim al dezvoltării care să-i permită copilului, dar și învățătorului, realizarea cerințelor școlare la nivelul exigențelor formulate de programa școlară în vigoare.

În această ordine de idei după Д.Б.Эльконин (1965) și А.В.Запорожец (1986) considera nivel optim al dezvoltării - consecință acumulării experienței cognitive la finele perioadei preșcolare la copil poate fi constatată prezența elementelor fundamentale și a predispozițiilor necesare pentru realizarea cu succes a activității de învățare precum motivație cognitivă, operații ale gândirii care permit copilului asimilarea calitativă a cunoștințelor elementare, a priceperilor și deprinderilor, a abilităților de realizare a autocontrolului de acțiuni și răspunsuri, capacitatea de a compara acțiunile proprii cu a celorlalți copii și cu cele similare situației, care mai târziu se cristalizează în gătința generală a copilului către activitatea școlară.

Psihologul german G. Vittlak (1995) întreprinde tentativa de a elucida structura pregătirii către instruirea școlară deosebind – atingerea unui anumit nivel de dezvoltare intelectuală, capacitatea de concentrare, rezistența la stres, tendința de a obține succes, prezența intereselor

pentru învățare, dezvoltarea unor abilități de a fi învățat și de a învăța, comportamente social adecvate.[208]

Aceste idei au fost abordate și de către P.Constantinescu (1998) care definește pregătirea pentru școală drept cadru care asigură acele condiții interioare care să-i confere subiectului optima posibilitate de a aborda cu succes sarcini viitoare sau tipuri de solicitări ori dificultăți. Această disponibilitate de ordin general se poate manifesta și ca orientare sau montaj psihologic pozitiv în raport cu o situație viitoare, la care subiectul aderă cu „ ansamblu forțelor sale de ordin intelectual, afectiv, volitiv, psihomotor.

Conceptul de - „ pregătire,, ( „maturitate,,) este prezentat în cercetările contemporane de A. Bolboceanu (1996) și M.Vrânceanu (1996) ca un schimb realizat de ansamblul proceselor psihice, care deschide calea unei depășiri și a unor achiziții noi.[3]

Noțiunea de „maturitatea școlară,, după Т.Н.Дубровина și N.V. Bichir (1992) vizează gradul de dezvoltare biologică a organismului copilului, adică dezvoltarea acelor mecanisme fiziologice ce asigură realizarea activității de învățare. Mecanismele neurofiziologice care asigură desfășurarea rezultativă a învățării sunt: prezența anumitor reflexe condiționate, nivelul de dezvoltare a excitației și inhibiției, labilitatea funcțiilor nervoase, gradul de dezvoltare al vorbirii, vorbirea fluidă, psihomotricitatea înaltă, capacitatea realizării cu exactitate a mișcărilor și acțiunilor ce țin de musculatura fină, capacitatea de coordonare a mișcărilor în general. [208]

Potrivit schemei maturității școlare după E. Bernart (2000), personalitatea matură pentru școală trebuie să se caracterizeze prin următoarele momente :

- maturitate fizică — rezistența la efort ;
- maturitate mintală — capacitatea de analiză și planificare, înțelegerea normei, a regulii, a cantităților;
- maturitate volitivă — capacitatea de autoreglare, de a-și inhiba impulsurile și de a-și regla trebuințele;
- maturitate socială — trebuința de apartenență la grup, conduită socială adecvată în grup;
- maturitate morală — sentimentul datoriei și al responsabilității, conștiința sarcinii;
- maturitate pentru muncă — capacitatea de concentrare, atenția și perseverența, trebuința de performanță.

Deci, însușirea cunoștințelor și deprinderilor prevăzute pentru clasa I presupune un anumit nivel de *dezvoltare fizică și intelectuală* în măsură să asigure condițiile minime ale reușitei la învățatură. Nu este vorba atât de volumul de informație de care dispune copilul, cât de

*fondul de instrumente mintale și de mecanisme senzorio-motorii* formate, care să permită asimilarea datelor concrete și verbale ce i se oferă la lecție.[27]

În prezent, maturitatea școlară nu mai este apreciată doar în funcție de deprinderile de citit-scris și de achizițiile cognitive. Ea include și dezvoltarea socială, emoțională, atitudinea față de învățare și se axează pe preocuparea globală pentru starea de bine a copilului, în strânsă conexiune cu familia și comunitatea.[ 22, p.5]

În opinia cercetărilor realizate de S. Cemortan (2012) pregătirea pentru școala nu înseamnă transformarea educației preșcolare într-o instituție prematură de tip școlar și nici realizarea fie și parțială a programei clasei I, accentul trebuie să cadă cu precădere pe socializarea elementară, în educația morală, intelectuală, fizică și estetică necesare vârstei.[1,p.4]

Studiile întreprinse converg în spre ideea că un copil poate fi considerat apt sau matur pentru activitatea de tip școlar a clasei 1 dacă a atins stadiu optim al dezvoltării biopsihosociale corespunzător vârstei și reușește să-și însușească baremul de cunoștințe prevăzute de programa școlară în vigoare.

Deci, maturitatea școlară constituie expresia unei faze a dezvoltării copilului. Ea marchează acel nivel al dezvoltării (fizice, psihice, al conduitei sociale) la care activitatea desfășurată în forma sa instituționalizată poate contribui la dezvoltarea în continuare a personalității.

N.Roth, F.Sulbvolfa, G.Wicht nu au studiat direct problema pregătirii pentru școală dar au accentuat probleme de importanță pentru cercetarea noastră și anume au scos în relevanță faptul că nivelul de pregătire școlară se plasează între 5 și 7 ani și trebuie conceput pe baza principiului psihologic al dezvoltării în strânsă unitate cu cel biologic și social. În studiile de specialitate P.Golu (1987) arată că simptomatologia procesului de pregătire către școală, faptic poate să nu se consume la fel pentru toți copiii.[44]

În psihologia română se utilizează conceptul „aptitudine de școlaritate”: M. Pantazescu (2000), M. Dumitrana (1999), E. Păun (1990), Z. Dogaru (2004), Gh. Comșa, C. Mihai (2006).

După E. Păun (1990) pregătirea pentru școală înseamnă o disponibilitate pentru școală, prezența la copil a unor premise interne care-i oferă posibilitatea de a conștientiza solicitările activității noi, dar și starea psihologică pozitivă necesară debutului școlar cu succes.

În cercetările prezentate de F.Golu (2009) se analizează faptul că a-l pregăti pe copil pentru școală nu înseamnă a-l învăța mai devreme să scrie, să citească, să socotească, ci presupune a-l pregăti pentru o nouă modalitate de dobândire a unor cunoștințe și experiențe, a-l ajuta să atingă o stare de disponibilitate pentru activitatea de învățare, stare psihologică pozitivă necesară debutului școlar. [ 27, p. 132].

Calitatea pregătirii pentru școală este determinată de o serie de factori:

- orice educator trebuie să cunoască particularitățile de personalitate a fiecărui discipol;
- conducerea copiilor spre conștientizarea solicitărilor legate de debutul școlar;
- mobilizarea eforturilor copiilor pentru a realiza cu succes sarcinile instructiv-educative ale grădiniței;
- antrenarea altor factori educativi cu valențe stimulative pentru dezvoltarea copilului.[]

V. Gașper susține că învățarea elevului mic este în mare parte condiționată de pregătirea lui pentru școală, iar eficiența ei este asigurată cum de etapele deja încheiate ale dezvoltării psihice, așa și pe funcțiile psihice în formare.[39]

Conform concepțiilor științifice ale lui A. Coasan și A. Vasilescu (1988) pregătirea pentru școală un factor decisiv al adaptării școlare. În viziunea autorilor pregătirea copiilor pentru școală trebuie concepută în unitate cu principiul psihogenetic al dezvoltării, fără a minimaliza rolul celui biologic și a celui social, prin acțiunea convergentă a căroră devine posibilă dezvoltarea multilaterală și armonioasă a copilului. [14]

În psihologia occidentală G. Vitřlak, A. Kern, I. Șvanțar, S. Ștrebel, [123] conceptul de pregătire școlară este tratat drept o multitudine de priceperi, cunoștințe, aptitudini, motive, modele comportamentale și a altor formațiuni psihologice, în vederea asimilării optime a conținutului curriculei școlare. Această pregătire reflectă cât componentele pregătirii psihologice pentru școală (motivația, calități de caracter), atât și unități ale pregătirii pedagogice (deprinderi, cunoștințe).

O orientare aparte în cercetarea pregătirii copilului pentru școală o constituie lucrările realizate prin contemplare psihologiei, pedagogiei și fiziologiei. Un grup de autori sub coordonarea lui Xripkova A.G.(2003) au accentuat că eficiența învățării copilului în ciclul primar depinde de maturitatea lui morfofuncțională, care include:

- nivelul de dezvoltare fizică (corespunderea cu indicii de vârstă – înălțimea, greutatea, diametrul capului, al cutiei toracice, dantura permanentă, etc.);
- nivelul de funcționare a sistemelor fundamentale ale organismului (motric, vascular - cardiac, nervos central, endocrin, muscular, osos);
- prezența sau absența bolilor congenitale;
- dezvoltarea adecvată în perioadele intrauterine, de naștere și postnaștere;
- nivelul dezvoltării psihonervoase.

Această abordare în prezent capătă o mare răspândire în legătură cu promovarea instituțiilor instructiv-educative care activează în baza programelor alternative. Caracterul



multiaspectual al acestor programe abordează și mai stringent problema legăturii „Învățământ preșcolar - școală”, în mod deosebit veriga ce vizează încărcătura instructivă, și, deci, sănătatea fizică și psihică a preșcolarilor și a elevilor mici. [123]

Cercetarea multiaspectuală a problemei pregătirii pentru școală a adus la o viziune detaliată asupra direcțiilor gătinei școlare a copiilor. Au fost sistematizate și studiate domeniile ce vizează pregătirea pentru școală.

Autoarea I. Șvanțara definește pregătirea pentru școală drept o evoluție de așa nivel când „copilul devine apt de a participa la instruirea școlară”. Savantul enumeră următoarele componente ale acestei gătinei: socială, emoțională și psihică. [123,p.31]

Psihologii ruși Н.В.Нижегородцева (2001) și В.Д.Шадриков (1999, 2001) fac referință la următoarele componente ce se află într-o strânsă interdependență și interacțiune: fiziologică, personală (social-psihologică) și psihologică. Ele având următoarele caracteristici:

*Gătina fiziologică* pentru școală este determinată de nivelul de dezvoltare a sistemelor funcționale ale organismului copilului și de starea lui generală de sănătate. Starea fiziologică a viitorului elev este apreciată de medici după o serie de criterii profesionali. În procesul de formare și de diagnosticare a gătinei de învățare școlară se impune necesitatea de apreciere a stării generale de sănătate și a dezvoltării fizice, deoarece acestea reprezintă fundalul fiziologic al activității școlare.

*Pregătirea personală* pentru învățarea în școală reflectă gătina copilului de a accepta noi forme de comunicare, de a-și crea o nouă viziune despre lume și despre sine sub incidența situației de instruire școlară.

*Gătina psihologică* a copilului pentru școală – gătina de a asimila unele aspecte culturale reflectate în conținuturile curriculare sub formă de componente ale învățării – reprezintă o formațiune structural-sistemică complexă care are tangențe cu toate fenomenele psihice ale copilului. Ea cuprinde - sfera volitivă și cea personal - motivațională, sistemele elementare ale cunoștințelor și reprezentărilor generale, unele deprinderi de învățare, aptitudinile etc. [183]

Psihologii contemporani [117,134,150] determinând structura pregătirii psihopedagogice pentru instruirea în școală, se axează pe faptul că ea este o *formațiune multidimensională*. Adept a acestei teorii este și Л.И.Божович, care a deosebit două dimensiuni de dezvoltare – personală și intelectuală.[109]

După Л.И.Божович (1968) pregătirea pentru școală presupune un anumit nivel de dezvoltare al proceselor de gândire, memorie, imaginație, gătina copilului către reglajul voluntar a activității psihice și către o poziție socială de elev. Preșcolarul care v-a păși pragul școlii

trebuie să poată a evidenția esențialul din mediul ambiant, de a face comparații și surprinde comunul și diferențele dintre obiecte și fenomene, capacitatea de a judeca și a emite concluzii valide. Ideea dată este susținută de un alt mare psiholog – A.В.Запорожец (1986), care mai include în gătina copilului pentru școală motivația, nivelul de dezvoltare al funcției analitico-sintetice a creierului, mecanismele reglajului voluntar și motricitatea.

În opinia psihologului rus К.М. Гуревич (1992) „ profilul psihopedagogic al preșcolarului reflectă integru rezultatele preconizate de sistemul de învățământ, deoarece toate măsurile realizate în cadrul acestui sistem sunt direcționate spre el, iar societatea apreciază acțiunea sistemului prin conduitele lui. [139,p.370]

Punând în discuție profilul psihopedagogic al preșcolarului mare cu cerințe educative speciale, psihologii și pedagogii pun un accent deosebit pe pregătirea lui pentru școală și, în mod deosebit, pe pregătirea lui intelectuală. Școala specială contemporană urmărește nu doar predarea unor discipline și formarea unor abilități și deprinderi de adaptare automată la mediu, ci își orientează eforturile spre dezvoltarea intelectuală generală a discipolilor săi.

În viziunea noastră importante pentru pregătirea școlară sunt mai multe componente care devotându-se adecvat vor genera dezvoltarea intelectuală și invers, dar numai în conexiune.

În viziunea actuală psiho-pedagogică pregătirea pentru școală are următoarele componente (după E. А. Пашко). [123]

- a) Componenta personală
- b) Componenta intelectuală
- c) Componenta social-psihologică

#### *Componenta personală*

Include formarea la copil a pregătirii către primirea unei poziții sociale noi, rolul de elev care își asumă drepturile și îndatoririle sale. Această pregătire personală se exprimă în atitudinea copilului față de școală, activitatea de învățare, față de învățător și de sine însăși. În pregătirea personală intră și un anumit nivel al dezvoltării sferei motivaționale.

Pregătit pentru școală este copilul pe care școala îl atrage nu doar prin partea sa exterioară (obiectele vieții școlare - geanta, caiete, manuale) dar posibilitatea de a însuși noi cunoștințe ce presupune dezvoltarea intereselor cognitive.

#### *Componenta intelectuală a copilului pentru școală*

Componentul dat al pregătirii presupune prezența la copil a unei rezerve de cunoștințe concrete.

Dezvoltarea pregătirii intelectuale pentru instruirea în școală presupune:

- Percepția diferențiată;

- Gândirea analitică;
- Abordarea rațională a realității (micșorarea rolului fanteziei);
- Memorarea logică,
- Interes față de cunoștințe, față de procesul însușirii lor;
- Dezvoltarea coordonării vizual-motorie.

*Componenta social-psihologică către instruirea în școală.*

Acest component include în sine formarea la copil a trăsăturilor grație cărora el ar putea să comunice cu alți copii și cu profesorul.

Componentul dat propune dezvoltarea la copil a dorinței de a comunica cu alții și capacitatea de a se supune intereselor și tradițiilor grupei de copii.

Munca într-un grup cu un efectiv destul de numeros îi cere copilului să se integreze într-o activitate comună, care comportă un minimum de stăpânire de sine și autocontrol, capacitatea de a prelua și executa sarcini formulate verbal, de a colabora cu învățătorul și cu ceilalți elevi (maturizarea psihosocială).

Școala ex-sovetică din Rusia include în structura pregătirii pentru școală 2 mari trasee descrise în lucrările autorilor Л.А.Венгер, F.A Sohjin, Л.Е. Журова și anume :

- **pregătirea generală** care include pregătirea fizică, personală și intelectuală;
- **pregătirea specială/pedagogică** care se referă la competențe de a citi, a scrie, a număra.

Pregătirea **speciala/pedagogică** a copiilor pentru activitatea școlară în literatura pedagogică de specialitate este analizată de așa savanți ca: Л.А.Венгер, К.В.Бадин, И.И.Будницкая, А.А.Катаева, ЛА.Парамонова, prezentată fiind sub aspectul asimilării cunoștințelor, comportând și alte aspecte, implicate în învățarea materiilor prevăzute în clasa I, îndeosebi a citirii, a scrierii și formării reprezentărilor matematice. [106,107]

În opinia noastră așa deprinderi formale cum ar fi – cititul, scrisul, socotitul – nu pot fi considerate caracteristici unice și de bază ale pregătirii intelectuale ale preșcolarilor pentru activitatea școlară. Copilul nu ar putea să le realizeze fără a poseda mecanisme corespunzătoare activității gândirii și a funcției analitico-sintetice, care, de fapt, asigură asimilarea conținutului curriculei școlare. Dar ele trebuie grupate într-o componentă separată și anume pedagogică care trebuie să se regăsească în structura pregătirii pentru școală și care trebuie să facă referință la condițiile și achizițiile necesare ce vor ușura procesul de însușire a citit-scrisului și a formării noțiunilor matematice.

Deficiențele în percepțiile vizuale, auditive sau tulburările limbajului oral pot determina «pregătirea incompletă» a copilului pentru învățarea citirii. Insuficienta dezvoltare a orientării și

structurii spațiale, a funcției simbolice a gândirii, a limbajului, a înțelegerii mesajelor verbale pot fi cauze ale imaturității pentru citire. [110]

Învățarea sarcinii nu poate fi realizată cu succes până când percepția identității și a nonidentității figurilor nu-i permite copilului diferențierea clară a grafemelor. Nivelul grafic este determinat în același timp de volumul exercițiilor grafice: de dezvoltarea motricității fine a mâinii și de capacitatea intelectuală. [110]

Capacitatea de a desfășura activitatea la nivelul operațiilor mintale concrete asigură premisa esențială pentru elaborarea conceptului de număr. Activitatea copilului devine operatorie atunci când capătă o asemenea mobilitate, încât o acțiune efectivă de clasificare, de scriere, de adunare etc. poate fi anulată în gând printr-o acțiune orientată în sens invers. Dobândirea conservării cantității constituie indiciul cel mai clar al depășirii perioadei preoperatorii, adică al formării operațiilor mintale necesare reușitei la aritmetica (J. Piaget, A. Szeminskaia, N. Obrocea).

Prezența la un elev din clasa I a funcțiilor și particularităților psihice amintite mai sus, într-o structură unitară și dinamică, condiționează reușita lui școlară. În dezvoltarea inteligenței, afectivității și a capacității de autoreglare a copilului există o anumită succesivitate stadială obligatorie, care trebuie cunoscută în pedagogia specială contemporană, iar activizarea potențialităților psihice presupune organizarea activităților preșcolare și formularea cerințelor instructive în acord cu aceste posibilități.[13]

Atinsă tangențial problema pregătirii pentru școală este și de Д.Б.Эльконин (1984) care în lucrările sale studiază un alt aspect și anume formarea premiselor de asimilare a activității de învățare. Toate predispozițiile copilului sunt consecințe ale dezvoltării psihice în perioada de tranziție de la vârsta preșcolară la cea școlară mică. Prezentăm în continuare ierarhia celor mai semnificative predispoziții, conform opiniei autorului:

- capacitatea copilului de a-și supune conștient acțiunile sale regulii care determină modul general de acțiune conform situației;
- capacitatea copilului de a se orienta spre setul de reguli ale activității;
- capacitatea copilului de a asculta și a îndeplini exact instrucțiunile adultului;
- capacitatea copilului de a activa după un model.[115]

Abordând aceleași idei Н.Н.Подиаков (1970) a accentuat importanța formării la preșcolar nu doar a conștientizării finalității activității, dar și modul cum se realizează activitatea. Autorul consideră că la copil se formează controlul și aprecierea adecvată a propriilor acțiuni, fără de care ar fi imposibilă instruirea în școală, deoarece aceste abilități intelectuale reprezintă temelia dezvoltării capacității de a acționa conform anumitor reguli impuse de cei maturi.

Capacitatea dată permite copilului de a accepta și a urma scopurile didactice – elementele centrale ale activității de învățare.

У.В.Ульenkova (1983) propune „totalitatea cunoștințelor active” drept criteriu de bază în formarea capacității copilului de a asimila activitatea școlară. Această totalitate cuprinde cunoștințele despre realitatea înconjurătoare sub formă de concepte uzuale, reprezentări elementare, înțelegere de sarcină, abilitatea de programare a activității ulterioare și a conștientizării elementare a acestui proces, posedarea acțiunilor și operațiilor de gândire, capacitatea de a conștientiza și a analiza rezultatul activității. [ 224]

Parțial problema pregătirii pentru școală este analizată și de N.G. Salmina (1988) care evidențiază în rol de element esențial al gătinței intelectuale a preșcolarului pentru școală devotarea funcției semiotice (de semne). Autoarea consideră că nivelul evoluției acesteia corelează direct proporțional cu nivelul de dezvoltare intelectuală a copilului.

Autoarea Л.Ф.Обухова (1996) susține că pregătirea copilului pentru școală, în prezent, este orientată doar spre școlarizarea lui intensă, adică copilul este învățat să scrie, să citească, să numere. Copilul ar putea să posedă aceste deprinderi, dar și să nu fie pregătit intelectual pentru școală. Pregătirea lui intelectuală este determinată de faptul în ce gen de activitate sunt incluse aceste deprinderi. Pregătirea școlară a copiilor nu poate fi raportată la aceste deprinderi, ea presupune prezența obligatorie a unor mecanisme ale activității mintale. Iată de ce se cere ca toate domeniile ce vizează pregătirea pentru școală să fie activate. [196]

Unilateral a fost abordată pregătirea pentru școală de către Б.С.Волков și Н.Б.Волкова (2002) care au cercetat aspectul intelectual, ce rezidă într-un bagaj de cunoștințe, înțelegerea legităților generale ce fundamentează cunoștințele științifice. Copilului i-ar trebui de format curiozitatea, dorința de a afla ceva nou, un nivel înalt al motricității, imaginația reproductivă, memoria, limbajul, gândirea, reprezentarea, toate procesele psihice.[123]

Preșcolarii le sunt accesibile formele logice ale gândirii, dar încă nu le posedă. Asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor în perioada preșcolară este diferită de cea din perioada școlară mică, deoarece se produce în cadrul activității de joc.

Gândirea lor este intuitiv - plastică și se bazează pe acțiunea reală cu obiectele sau schemele, obiectele ce le substituie. Pregătirea intelectuală pentru școală mai presupune formarea unor abilități și deprinderi. De pildă, priceperea de a diferenția sarcina școlară.

În cadrul cercetărilor unor aspecte particulare științifice realizate de Н.И.Вьюнова și Л.В.Темнова (2003) sunt elucidate elementele componente a pregătirii copilului pentru instruirea în școală:

- multitudine de cunoștințe despre mediul ambiant (este importantă nu doar cantitatea

acestora, dar și calitatea lor: generalitatea, autenticitatea, exactitatea);

- reprezentări generale ale obiectelor și fenomenelor din diferite sfere de existență;
- un nivel adecvat de dezvoltare a activității cognitive și a tuturor proceselor psihice;
- existența unor etaloane senzoriale;
- calitatea înaltă a percepției – un elementar spirit de observație, evidențierea calităților specifice diferitor obiecte;
- calitatea înaltă a gândirii (operațiilor de gândire) – capacitatea de a evidenția esențialul, de a realiza comparații, de a sesiza generalul și particularul, de a dovedi cauzalitatea diferitor fenomene, de a face concluzii;
- un înalt nivel al gândirii intuitiv-plastice și al celei intuitiv-practice;
- debutul voluntarității tuturor proceselor psihice, deși aceasta este o formațiune psihică caracteristică perioadei școlare mici. La momentul înscrierii copilului în școală îi este specifică atenția involuntară, memorarea mecanică etc., adică involuntaritatea;
- dezvoltarea limbajului. [123]

Limbajul este într-o strânsă legătură cu intelectul copilului și reflectă nivelul lui de dezvoltare generală și de dezvoltare a gândirii. Preșcolarul trebuie să poată realiza analiza fonetică a cuvintelor, să deosebească literele de sunete, să posede un înalt nivel al auzului fonematic. Copilul ar trebui să posede un limbaj coerent, să descrie verbal obiectele, să poată exprima gândurile sale.

Generalizând concluziile desprinse din analiza studiilor ce abordează problema pregătirii copiilor pentru școală, putem afirma că parametrii acestei pregătiri sunt numeroși și pot fi grupați după caracterul maturității copiilor:

### *1. Morfologică*

Factorii ce determină maturitatea morfofuncțională sunt: moștenirea genetică, biologic, fiziologic, social. Maturitatea morfologică poate fi atestată prin evaluarea parametrilor fiziologici și biologici (înălțime, greutate, raportul cap – corp, dantura permanentă), după calitățile fizice (puterea fizică, dibacitatea, viteza reacțiilor, abilitatea de a suporta încărcături, dezvoltarea motricității fine), după calitatea sănătății generale a copilului. Într-un șir de lucrări se pune accent pe sănătatea psihică.

### *2. Intelectuală*

Denotă un nivel suficient de formare a proceselor cognitive. O atenție deosebită se acordă gândirii intuitiv - acțională și celei logice; nivelului de dezvoltare a percepției, a atenției

voluntare, memoriei logice și a celei asociative (elementele intelectului). Mulți autori pun accent pe necesitatea studierii predispozițiilor de formare a limbajului scris.

### 3. *Motivațională*

Presupune nivelul de formare a motivației învățării. Este importantă imaginea despre sine ca viitor elev, acceptarea unui statut social nou și obligațiilor ce țin de realizarea acestuia. În așa fel gătița motivațională include:

- dorința și tendința de a învăța și a ocupa o poziție socială nouă; imaginea adecvată despre școală, despre viitoarea activitate de învățare;
- activism cognitiv, atitudine cognitivă față de mediul înconjurător.

### 4. *Emoțional - volitivă*

Presupune un nivel înalt a reglării conduitelor, capacitatea de a depăși impulsurile nemijlocite, de a-și controla acțiunile. Indiciul de bază al pregătirii emoțional - volitive este un anumit nivel de dezvoltare a voluntarității proceselor psihice (percepție, atenție, memorie), abilități de muncă individuală, un tempo accelerat de muncă, asimilarea regulilor esențiale de comportare, capacitatea de a reacționa adecvat la aprecierea activității realizate, capacitatea copilului de a-și aprecia munca.

### 5. *Gătița de a comunica*

Gătița copilului de a comunica presupune abilitatea copilului de a menține relații de prietenie cu colegii și cu maturii. Abilitățile de comunicare se formează în perioada frecventării grădiniței: în cadrul jocului copilul își raportează interesele și dorințele personale cu ale altor copii, sunt capabili de a participa la jocuri comune sau alte activități colective. [23]

Referitor la problema pregătirii pentru instruirea în școală, o importantă deosebită o au lucrările lui E.Ю.Смирнова (1977) care a permis să urmărim influența comunicării personale cu adultul asupra pregătirii pentru școală și trecerea de la joacă la activitatea de învățământ. La hotarele vârstei mari preșcolare și a vârstei școlare mici apare un nou mod de comunicare, care este necesar pentru instruirea următoare cu succese a copiilor în școală.

Se poate presupune că modificările ce au loc la sfârșitul vârstei preșcolare în dezvoltarea comunicării la copii constă în faptul că ea capătă pentru prima dată un caracter contextual voluntar, ce se află în relație directă cu pregătirea către instruirea în școală.[117,119]

În viziunea noastră importante pentru cercetarea de față sunt studiile realizate de E. E. Кравцова (1991), care amănunțit a analizat comunicarea copiilor cu adulții și semenii, și influența ei asupra pregătirii copiilor către instruirea în școală, în cercetarea sa ajunge la concluzia că cea mai adecvată formă a activității copilului ce creează condiții optimale pentru apariția și dezvoltarea la

el a pregătirii pentru școală este un tip nou de comunicare contextual voluntară cu adulții în decursul jocului. Autoarea a dedus următoarele:

1. În vârsta preșcolară mare la copii apare și intensiv se dezvoltă un nou tip de comunicare „cooperativ de concurență” cu semenii.
2. Caracteristicile esențiale psihologice ale comunicării „cooperative de concurență” sânt asemănătoare cu cele ale comunicării „contextuale” cu adulții. În ambele cazuri copilul începe să vadă poziția partenerului și să mențină situația problemei în decursul întregii activități de soluționare.
3. Comunicarea „cooperativă de concurență” într-o măsură esențială este legată de succesul instruirii copilului în școală. Copiii ce nu corespund acestui tip întâlnesc greutăți în posedarea metodelor generale de soluționare a problemei, prin care înțelegem nu antrenarea operațională, ci găsirea individuală a principiului soluționării sau după Эльконин și Венгер (1998) posedarea unui nou mod de organizare a acțiunilor ce presupune formarea la copil a dublei poziții.
4. *Componentele pregătirii pentru învățarea în școală se cristalizează în perioada preșcolarului*

mare, continuând, însă, să evolueze chiar și atunci când copilul a devenit deja elev.[158]

În opinia lui Круглова Н. Ф. [116] toate domeniile de dezvoltare necesare pregătirii pentru școală se formează firesc în procesul de formare a personalității copilului: în procesul jocului cu semenii, cu maturii și când se joacă singur. În cadrul jocurilor didactice și a celor cu reguli la copil se modelează relațiile sale cu mediul înconjurător, are loc analiza diferitor situații vitale deoarece în unele jocuri copilul este lider, în altele subaltern sau realizează activități de cooperare cu copii și adulții. Autoarea este de părerea că pregătirea copilului pentru școală nu semnifică trimiterea lui precoce la școală. Copilul trebuie să trăiască o viață variată și intensă prin acumularea experienței de colaborare, de comunicare, de relaționare cu maturii și cu alți copii, să creeze, să deseneze, să modeleze. El trebuie să - și dezvolte psihomotricitatea, coordonarea mișcărilor prin multă activitate și diverse acțiuni.

Analiza literaturii de specialitate ne permite să conchidem că pregătirea psihopedagogică a copilului pentru școală presupune:

1. dezvoltarea proceselor cognitive;
2. posedarea unui nivel de comunicare cu adultul;
3. cunoștințe specifice vârstei despre mediul ambiant, reprezentări matematice, limba maternă;
4. formarea priceperilor de utilizare a acestor cunoștințe;
5. să poată stabili relații cauză – efect;



6. să-și controleze și să-și aprecieze adecvat acțiunile, autodeservirea;
7. să cunoască etaloane senzoriale.
8. un anumit nivel de dezvoltare a psihomotricității

În final susținem că nici un domeniu vizat a pregătirii copilului pentru școală nu trebuie să fie studiată izolat. Pregătirea copilului pentru școală poate fi apreciată doar reieșind din complexitatea acestor domenii de referință.

Orice domeniu necesar pregătirii copilului pentru școală, precum și integritatea lor, vor condiționa o reușită înaltă și o adaptare mai eficientă la condițiile noi școlare.

În viața de zi cu zi, însă, rar se întâlnesc preșcolari cu tulburări severe de vedere care ar atinge cote maxime de dezvoltare la toate domeniile atât de necesare pentru activitatea școlară. Dezvoltarea acestor domenii permit școlarului mic cu cecitate să asimileze cerințele curriculei școlare. Iar pregătirea psihopedagogică pentru instruirea în școală a copilului orb trebuie să reprezinte bilanțul educării și învățării sale în grădiniță de copii și în familie.[56]

#### **1.4. Problemele debutului școlar la preșcolarii cu cecitate**

Problematica pregătirii copiilor nevăzători pentru un debut școlar optim vizează o varietate de aspecte de conținut și în același timp de factori care contribuie la realizarea ei. În mare parte problemele generate țin de nivelul scăzut de pregătire școlară, acestea fiind explicate de A.Г.Литвак (1999), Л.И.Солнцева, (1999) prin lipsa frecventării instituțiilor preșcolare. Majoritatea copiilor cu handicap sever de vedere se educă în cadrul familiei și sunt lipsiți de posibilitatea de a fi pregătiți pentru școală de către persoane calificate.

Schimbările radicale, care au loc în societate noastră influențează imens asupra sistemului de instruire stabilind în fața școlilor un obiectiv prioritar - trecerea la învățământul integrat copiii cu deficiențe de vedere, socializarea și reabilitarea lor [22]. Unul din factorii decisivi de atingere a acestui obiectiv este nivelul calificat de pregătire către procesul de instruire a copiilor cu deficiențe de vedere severe ținând cont de particularitățile de vârstă și capacitățile lor potențiale.

Analizând în studiile sale viața școlară Florinda Golu (2011) o descrie ca o etapă acompaniată de importante modificări motivaționale, trecere marcată de tranziții și înlocuiri dinamice ale motivației ludice cu motivația de tip școlar, deci se schimbă radical modul de viață și tipul de activitate. [26] Pentru preșcolarii cu cecitate intrarea în școală foarte frecvent este resimțită ca un izvor de emoții negative din cauza deficienței pe care o posedă.

Pentru învățământul copiilor cu deficiențe de vedere, în prezent, se impune stringent necesitatea de a asigura asimilarea activă, conștientă, de lungă durată și sistematică a cunoștințelor și reprezentărilor despre mediul înconjurător, de a le dezvolta gândirea la așa un

nivel, care le-ar permite crearea unei imagini adecvate a realității și formarea condițiilor favorabile de realizare personală pleneră. Realizare cu succes a acestui important deziderat pune în evidență o serie de condiții psihopedagogice, dintre care pregătirea pentru școală a viitorului elev ocupă o poziție prioritară, deoarece reflectă în parțial conținutul și metodele activității instructiv-educative desfășurate în perioada preșcolară. [67, 34, 65, 23]

Conținutul și structura activității instructiv-educative date de curricula disciplinelor școlare și de metodele de predare utilizate de cadrele didactice, însă nu garantează neapărat și eficiență. Asimilarea conținuturilor învățământului de către copiii cu tulburări de vedere, și, în mod deosebit, acelor cu tulburări severe, depinde de nivelul dezvoltării psihice, aprioric a celei intelectuale, care ar trebui format la etapa anterioară de dezvoltare a copilului, adică la vârsta preșcolară. Elevii mici cu cecitate și alte tulburări severe de vedere nu denotă același nivel de pregătire către activitatea școlară, de aceea se prezintă necesar de a depista nivelul lor de formare către școala și de a o realiza în perioada oportună prin metode și mijloace specifice dizabilității.[100,110,137,143]

Este de menționat faptul că în problematica tiflopedagogiei intră nu numai cazurile de cecitate totală, dar și categoriile de deficienți care prezintă diferite grade de diminuare a vederii, de la ambliopia ușoară până la ambliopia gravă și cecitatea practică (orbii cu vedere reziduală). Încadrarea copilului orb sau cu tulburări severe de vedere în câmpul școlar este destul de anevoioasă și dificilă. Venind la școală copilul cu cecitate nimereste într-o situație socială nouă. Tiflopsihologii Л.И.Солнцева ( 1999), А.Г.Литвак (1999), consideră că grupul de copii este unul dintre factorii de compensare a tulburărilor de vedere, deoarece starea psihologică a copilului orb, personalitatea lui, atitudinea față de activitate, față de alte persoane și față de sine depinde de relațiile interpersonale pe care le stabilește. Tulburările de vedere pot deveni cauza manifestării condițiilor ce vor face dificilă formarea unei poziții active de viață, de stabilire a relațiilor de prietenie și parteneriat cu cei din anturaj.[144,162]

O influență negativă asupra relațiilor interpersonale a copiilor orbi o are dificultatea de percepere socială. Sub aspect social-psihologic devin destul de importante așa calități ca capacitatea de a stabili contacte sociale, de a percepe adecvat și a înțelege partenerii de comunicare.

Comunicarea devine o condiție obligatorie în formarea sistemului de compensare a cecității și a tulburărilor severe de vedere la etapele incipiente. Copiii din categoria dată nu posedă capacitatea de utilizare a mijloacelor expresive de exprimare. Procesul de comunicare devine realizabil doar odată cu dezvoltare vorbirii. Incapacitatea de a percepe de la distanță expresiile mimice și pantomimice ale interlocutorului conduc spre o percepere inadecvată a

caracteristicilor și stărilor lui reale. Rezultatele cercetărilor realizate de către Г.В.Григорьева (1998) demonstrează că reprezentarea preșcolarului orb despre mijloacele neverbale de comunicare se caracterizează printr-o generalitate scăzută, este mai săracă și mai fragmentară spre deosebire de semenii văzători. Din această cauză copiii se confruntă cu dificultăți în organizarea jocurilor colective și formarea abilităților de conduită adecvată [130].

La momentul înscrierii copilului în școală mulți dintre copiii cu cecitate nu posedă mijloacele fundamentale de comunicare, care în opinia lui М.И.Лисина (1997), J.Расу (1999), V.Олărescu (2002), le sunt caracteristice copiilor văzători de la vârsta de cinci ani [43,60,127].

Acest fapt a fost confirmat și în cercetările realizate de Zooska M. (1991) 70% din elevii orbi și cu tulburări severe de vedere din clasa întâia și 20 % din clasa a treia se confruntă cu dificultăți în interpretarea și reproducerea gesturilor, mimicii și pantomimicii [123].

Făcând un bilanț al studierii comunicării contextuale la copilului orb de vârsta preșcolara putem face următoarele afirmații:

1. Nivelul voluntarității în comunicarea copilului cu adulții în modul determinant se răsfrânge asupra instruirii viitoare cu succes a condițiilor în școală.

2. Posedarea de către copii a tipului contextual de comunicare cu adulții este condiția necesară pentru primirea instrucției de instruire.

3. Comunicarea preșcolarului cu adulții este condiția principală pentru formarea stării de pregătire pentru instruire.

Г.В.Никулина (1990) a studiat cum percepe copilul orb starea emoțională a omului după expresia facială și a constatat că spre deosebire de semenii văzători orbi nu recunosc adecvat stările emoționale ale oamenilor. Procesul de recunoaștere era redus la o simplă descriere, fapt ce denotă o neformare, neclaritate a etaloanelor personale de exprimare a stărilor emoționale și o lipsă a experienței de percepție și recunoaștere a acestora. Datele descrise indică doar o cauză a relațiilor interpersonale deficitare.

Dificultățile de integrare activă a copilului orb în societate țin nu doar de nedezvoltarea percepției vizuale dar și de faptul că orbul sau slab văzătorul de la vârsta timpurie nu este inclus în sistemul de comunicare activă cu semenii și este un obiect de manifestare a milei celor din anturaj. В.В.Егорова (1998) susține că dacă la copiii văzători către vârsta de trei ani este dezvoltat sentimentul de simpatie față de semeni, capacitatea de a se juca și a activa în comun, atunci la cei cu tulburări severe de vedere interrelațiile pot fi definite ca comunicare cu mari rezerve: în cel mai bun caz – aflarea alături fără o oarecare manifestare de interes, în cel mai rău – nedorința de a urma o altă persoană. Dificultățile de dezvoltare a personalității sunt izolate de defectul de bază de aceea ușor pot fi depășite prin organizarea activității corecțional-educative

adevrate.[147] Dezvoltarea personalității copilului cu tulburări severe de vedere devine posibilă în cadrul relațiilor umane care se atestă în colectivul de copii. Colectivul de copii ca factor al dezvoltării funcțiilor psihice superioare, după Л.С.Выготский, este dirijat de cadrul didactic.[125,126] (Л.С.Выготский, 1982).

După o serie de autori [104,128,148] comunicarea copilului orb cu cei din jur este condiționată și de caracterul microclimatului familial. Dificultățile interrelațiilor personale pot căpăta diferite forme. Una din cele mai răspândite și totodată cea mai gravă după consecințele sale este izolarea. Majoritatea copiilor orbi vin din familii cu atmosferă psihologică rece, plină de indiferență și repulsie sau, dimpotrivă, din familii în care acești copii sunt supraturteți. Nimerind în lumea semenilor orbii tind spre comunicare, dar nimerind de repetate ori în situații de conflict, de care a fost protejat acasă, se izolează. Copiii care au fost educați într-o atmosferă de indiferență și n-au avut parte de relații calde și bunăvoință cu greu asimilează noile reguli de comunicare. Poziția de izolare se poate manifesta și sub alte forme – tensiunea în comunicare, lipsa tenacității. Asemenea copii sunt închiși în sine, tăcuți.

Condițiile de viață a copiilor orbi reprezintă un mediu restrâns și strict structurat de comunicare. În acest mediu sunt strict repartizate rolurile sociale ale semenilor, este un cerc restrâns și stabil de adulți cu care relaționează copilul cu tulburări severe de vedere. Comunicarea dintre maturi și copii are mai degrabă un caracter formal decât unul emoțional individual (Л.И.Солнцева, 1999).

Cercetările savanților Т.П.Головина [132], М.В.Ермолаева [154], М.И.Земцова [158] Л.И.Плаксина [189,190], Л.И.Солнцева[214], Т.П.Свиридчук [204], В.И.Феоктистова [227] dedicate pregătirii copiilor cu sfera senzorială redusă pentru școală au arătat că la preșcolari suferă mult comunicarea care contribuie la scăderea asimilării materialului școlar și creează greutate în activitatea de instruire a clasei. Rolul și importanța comunicării în dezvoltarea preșcolarului cu cecitate a fost bine elucidat în lucrările cercetătorilor ruși și anume Г.В.Григорьева (2001), А.Г.Литвак (1998), Л.И.Плаксина (1998), Л.И.Солнцева (1997, 2000). Ei au relevat în studiile lor faptul că cecitatea are impact nefast asupra dezvoltării actului comunicativ. Analiza cercetărilor de ultimă oră a actului comunicării ne relevă despre lacunele existente a lui în procesul pregătirii către școala de masă a copilului văzător (А.С.Белкин, А.А.Бодалёв, В.А.Лабунская) atât și în procesul școlarizării copilului orb către instituții speciale ( О.К.Агавелиан, Г.В.Григорьева, Т.П.Головина, В.З.Денискина, Л.И.Солнцева, Л.И.Плаксина).

O mare importanță trebuie acordată diagnosticării nivelului de comunicare a copiilor cu cecitate cu semenii și cu maturii care poate ajuta la formarea școlară. Н.А.Купина,

Н.Е.Богусловаская(1997) în lucrările sale evidențiază tangența dintre regulile actului comunicării cu normele etice în baza căror stau principiile morale ca bunăvoința, delicatetea, grija față de cei din jur, ceea ce poate contribui la atitudini pozitive în relații și facilita procesul de adaptare școlară a copiilor cu deficiență de vedere severă.

Un alt impediment existent la preșcolarii cu deficiență severă de vedere este motivația școlară joasă sau lipsa ei. Л.С.Выготский susținea ideea că copilul trebuie să vrea să învețe adică să posede o motivație școlară. Copii cu cecitate mai frecvent decât copiii văzători au o reprezentare greșită despre școală. Ei vin la școală în așteptarea unui eveniment vesel și interesant când așteptările nu coincid cu realitatea la ei apare decepția și interesul către instruire dispare. Preșcolarii cu cecitate care nu frecventează grupe de pregătire sau alte instituții preșcolare merg la școală chiar cu anxietate și frică.

Р.Д.Мастюкова [174] în cercetările sale confirmă faptul că preșcolarii cu cecitate au de regulă o motivație școlară scăzută din cauza inerției, orientării slabe în spațiu, mișcărilor motrice reduse și a reprezentărilor sărace despre mediul înconjurător. Prezența unei motivații pozitive pentru școală iar în viitor către activitatea de muncă formează o atitudine pozitivă față de viață ce este foarte important pentru copiii cu deficiențe severe de viziune.

Copiii cu cecitate venind la școală dau dovadă de un nivel scăzut de dezvoltare generală, sunt lipsiți de inițiativă și pasivitate. În mare parte aceasta se explică și printr-o motivație scăzută și capacitățile reduse de joc. Așa savanții ca В.А.Феоктистова, Н.Н. Зайцева, В.М.Сорокин, Л.С.Волкова, în studiile sale au scos în evidență faptul că copiii cu ambliopie și cei cu cecitate întâmpină mari greutăți în timpul desfășurării activității de joc. Jocurile lor foarte frecvent sunt primitive după conținut și se realizează fără jucării sau obiecte ce le pot substitui. Cauzele incapacității de a se juca la copiii orbi sunt diferite. În primul rând aceasta poate fi legat cu faptul că copiii cu cecitate nu pot însuși acțiunile maturilor prin imitare, din acest motiv au material de viață redus pentru joc.

O mare parte din copiii cu cecitate întâmpină impedimente la debutul școlar din cauză incapacității de a trăi în grup, de a se supune interesului colectiv, de a colabora și de a coopera. Aceasta este cauzat în mare parte de faptul că părinții copiilor orbi își însușesc mai întotdeauna și funcțiile pe care ar trebui să le facă copilul făcând apel la deficiența lui. Copilului cu cecitate este binevenit din contra să colaboreze în permanență cu familia sa în toate treburile casnice ca să se simtă membru activ al colectivului familial ca pe viitor să poată să se încadreze în viața școlară.

Interpretarea materialistă a dezvoltării personalității cu handicapuri senzoriale pentru prima dată a fost realizată de către Л.С.Выготский [119]. El a demonstrat că orice dizabilitate este un factor ce modifică relațiile omului cu mediul înconjurător, care, în consecință, conduce

spre un comportament social dificil, care la rândul său, generează o serie de denaturări în structura de personalitate ( în cazul non-implicării cadrului didactic) și pot provoca manifestarea unor particularități caracteristice negative (Л.С.Выготский, 1982).

Cecitatea totală sau parțială agravează sau face imposibilă satisfacerea unor trebuințe primare și drept consecință se manifestă o anumită tensiune emoțională – frustrarea, care dezorganizează conștiința și activitatea personalității. Frustrările frecvente și de durată pot conduce spre formarea calităților patologice de personalitate.

В.Ф.Матвеев (1987) a studiat o sută de copii cu cecitate totală care aveau vârsta cuprinsă între unu și șaptesprezece ani și care au atras atenția pedagogilor și a părinților prin particularitățile de comportament. Ei nu prezentau simptome de afectare organică a SNC: toți realizau cu succes cerințele curriculei preșcolare și a celei școlare. La subiecții cercetați, însă, autorul a depistat anumite modificări psihice: la copiii de 3-5 ani s-au constatat reacții nevrotice – lipsa somnului sau somn de scurtă durată și agitat, comportamente inadecvate, diferite fobii. După timpul manifestării ele coincid cu criza de vârstă - când copilul orb depune efort psihic și fizic pentru o adaptare mai eficientă la mediul ambiant dar se confruntă cu dificultăți ce reiese din handicapul fizic ce îl caracterizează. Acești copii aveau niște temeri neîntemeiate și nemotivate. Odată cu înaintarea copiilor în vârstă fricile căpătau un caracter concret ce ținea de handicapul de vedere. La preșcolarii cu cecitate totală s-au depistat reacții patologice de caracter sub formă de anxietate motorie, capriciu, cerințe prea înalte imposibile de realizat. Adeseori ei ușor se deziceau de abilitățile ce le-au fost formate. De asemenea la preșcolarii orbi a fost depistat fenomenul de fantezie patologică ca o formă a reprezentărilor asimilate. Fantezia dată cel mai frecvent a fost constatată la vârsta de 9 – 11 ani. Procesul dat treptat a devenit involuntar: fantezia se manifesta în afara voinței copiilor și domina reprezentarea lor. Sindromul acesta aproape a dispărut către vârsta de 17 ani. La unii copii au fost atestate reacții agresive, irascibilitate, încăpăținare, unele reacții antisociale – furturi, grosolănia [163].

O particularitate de personalitate a preșcolarului cu cecitate totală o reprezintă autoaprecierea. Autoapreciere copiilor orbi a fost cercetată de către tiflopedagogi Е.М.Украинская, (1982), Pouceauskene G.(1990), Л.И.Солнцева (1999) generalizând rezultatele la care au ajuns autorii nominalizați putem afirma că evoluția autoaprecierii copiilor orbi parcurge etapele similare cu ale copiilor văzători, însă cu particularități specifice care defavorizează adaptarea lor social psihologică.

În spațiu european așa savanți ca G.Preisler (1990), Sampaio E(1988), au dedus că preșcolarii orbi sunt înclinați de a se aprecia doar pozitiv sau doar negativ: se subestimează,

considerându-se inapți de a realiza cerințele vitale sau se supraestimează, ignorându-și handicapul și consecințele lui. [95,98]

După Л.И.Солнцева personalitatea copiilor cu handicapuri senzoriale severe suferă cele mai mari modificări în preșcolaritate și preadolescență. La vârsta preșcolară ei încep să conștientizeze deosebirea sa de cei văzători, iar în pubertate au emoții profunde în legătură cu imperfecțiunea lor fizică. Handicapul de vedere capătă un caracter personal și acest lucru poate fi condiționat în mare parte de stilurile parentale prezente în familiile în care cresc și se educa acești copii.

Mulți savanți precum: Maccoby și Martin (1983), Л.И.Солнцева, (1999), Н.И.Гуткина, (1989), С.М.Хорош, (1991) evidențiază următoarele tipuri de parenting prezente în familiile preșcolarului orb:

- *familii cu stil parental de supratutelare*: copilul este tratat și conceput de către părinți ca o ființă neajutorată și neputincioasă care are nevoie de protecție și apărare. Părinții acestor copii se caracterizează printr-un sentiment de vinovăție pe care permanent încearcă să-l ispășească. Hipertutela părintească îl face pe copil total dependent de părinții lui. Un astfel de anturaj familial frânează dezvoltarea la copil a așa calități forte de personalitate ca dragostea față de muncă, independența, responsabilitatea, capacitatea de a manifesta inițiativă, capacitatea de a se opune diferitor situații vitale și de a rezista dificultăților cotidiene. Acest tip de familie a fost analizat de și de savanta В.В.Еропова (1981): din zece copii antipreșcolari orbi înscriși în instituții preșcolare nici unul nu posedă deprinderi de deservire personală pe care le posedă prin excelență semenii lor văzători. Antipreșcolarii cu cecitate totală nu numai că nu le posedau dar nici nu doreau să facă ceva de sinestătător. Emoțiile pe care le trăiau văzătorii odată cu realizarea sarcinii, copiilor orbi le lipsea;
- *familii cu stil parental indulgent*, dar domină atmosfera de prietenie și indulgență. Copilului i se acordă atenție sporită, este apreciat și laudat pentru micile succese, însă nu i este recunoscut dreptul de a lua decizii independente, părinții nu se socot cu doleanțele lui. Acestea au loc deoarece se consideră că preșcolarul cu tulburări severe de vedere nu poate fi independent, emoțional stabil. Asemenea părinți nu sunt capabili de compasiunea copiilor, de aceea nu sunt capabili de a înțelege adecvat situațiile vitale în care au nimerit preșcolarii cu cecitate totală sau parțială, de a conștientiza real interesele și necesitățile acestora. În așa tip de familie copilul este dependent total sau lipsit de inițiativă și închistat, sau plasat pe calea unui conflict cronic de durată;

- *familii cu stil parental neimplicat* : părinții au acceptat defectul fizic al copilului dar nu pot accepta emoțional însuși personalitatea copilului. Preșcolarul trăiește într-o lume lăuntrică personală în care părinții nu au acces și nici nu încearcă să pătrundă, considerând acest lucru inutil și imposibil. Asemenea părinți au tendința de a-i înscrie pe copiii lor în școală speciale de tip internat pentru cei cu cecitate totală sau parțială. Unii părinți transferă responsabilitatea pentru acești copii pe seama cadrelor didactice. Tipul dat de relații familiale și mai mult acutizează sentimentul copilului de înstrăinare, necorespunderea normalității fizice, singurătate. Deseori asemenea părinți încearcă să compenseze lipsa afecțiunii parentale cu beneficii materiale pentru copii, conștientizând vina proprie față de copil și lipsa intereselor de părinți. Copilul, însă, nu este satisfăcut de lucrurile de valoare dăruite de către părinți, fiind astfel considerat de părinte lipsit de conștiinciozitate. Toate acestea și mai mult intensifică neînțelegerea dintre părinți și copii. [93,94, 96, 2001]

Se atestă cazuri când părinții suferă din cauza handicapului de vedere al copilului și-și canalizează eforturile în direcția corectării dezvoltării lui în conformitate cu unele standarde. Părinții își doresc ca copilul să-și compenseze handicapul de vedere prin alte realizări fără a ține cont de aptitudinile și posibilitățile reale ale copiilor. Cerințele inadecvate înaintate de către părinți deseori poartă un caracter distructiv.

Cu toate că problemele cercetărilor sunt foarte diverse, toți autorii constata că: copii cu cecitate trebuie să fie special pregătiți pentru instruirea în școală cu scopul de a evita dificultăți în înțelegerea adultului în general și al învățătorului în particular. Copii cu cecitate nu percep în întregime poziția adultului, cuvintele și acțiunile lui, nu dispun de un anumit grad al pregătirii pentru școală.

În urma prezentării impedimentelor frecvente și specifice ce fac dificilă pregătirea copiilor cu cecitate pentru școală putem concluziona ca de fapt specific în relațiile cu copii cu cecitate trebuie să fie instruirea, educarea nu trebuie să se deosebească cu nimic de la educația celorlalți copii. Este de importanță majoră crearea unor modele psihopedagoge de pregătire pentru școală pentru copii cu cecitate care vor împiedica apariția problemelor specifice în formarea lor pentru școală și vor crea o cale eficientă spre o socializare adecvată.[ apud Tomas Karol, 2001].

Premisele cercetării și gradul de cercetare a problemei au relevat următoarea **problemă științifică**: ea este determinată de contradicția ce denotă, pe de o parte, insuficiența studierii problemelor pregătirii către școala a copiilor cu deficiențe severe de vedere și influența acestora asupra debutului școlar, iar pe de alta, de necesitatea elaborării modelelor psihopedagogice pentru facilitarea inserției școlare a copiilor cu cecitate.



**Scopul lucrării** constă în stabilirea particularităților pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate și elaborarea unui program complex corecțional- dezvoltativ întemeiat experimental pe modele psihopedagogice ce urmăresc formarea abilităților necesare instruirii școlare.

**Direcții de soluționare:** în cercetare vor fi demonstrate necesitățile modificării unor aspecte ale metodologiei de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate. Vor fi elucidate particularitățile domeniilor structurale ale pregătirii pentru procesul de instruire și vor fi demonstrate experimental eficacitatea programului formativ axat pe învățarea perceptiv mediată.

În raport cu tema propusă – *modele psihopedagogice de pregătire către școala a copiilor cu cecitate*, s-au formulat următoarele **obiective operaționale:**

- analiza abordărilor teoretice ale conceptului de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate;
- stabilirea conținutului și a domeniilor de referință privind pregătirea copiilor orbi pentru activitatea școlară;
- elaborarea și implementarea programei de cercetare a particularităților de pregătire pentru învățarea în școală a copiilor cu cecitate;
- fundamentarea teoretică, elaborarea și implementarea unui program complex corecțional- dezvoltativ bazat pe modele psihopedagogice de eficientizare a procesului de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate;
- determinarea eficienței programului de intervenție psihopedagogică și propunerea unor recomandări cu privire la pregătirea pentru debutul școlar a copiilor cu cecitate.

### 1.5. Concluzii la capitolul 1

În finalul acestui capitol am putea sintetiza următoarele idei:

- Studiile comparative asupra copiilor orbi și a celor văzători de vârstă preșcolară au demonstrat că dezvoltarea copiilor cu cecitate se supune acelorași legități de dezvoltare ca și copiii cu vederea normală.

- Particularitățile dezvoltării preșcolarelor cu cecitate nu sunt câtuși de puțin „ anormale,, ele sunt expresia legităților generale ale dezvoltării organismului uman, manifestate în condiții specifice.

- Însă în lipsa vederii la ei se manifestă unele particularități în percepție, în orientarea spațială, în formarea reprezentărilor spațiale și a celor obiectuale, o manieră deosebită în evoluția mișcărilor.

- Problema pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate nu este suficient de studiată și reflectată în literatura de specialitate, dându-se prioritate aspectelor de evoluție a gândirii

preșcolarii și școlarii mici cu tulburări de vedere. Acest fapt determină decalajul dintre actualitatea problemei de pregătire către școala a preșcolarii orbi și a celor cu tulburări de vedere și tratarea ei aplicativă.

- Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să deducem că copiii orbi și cei cu deficiențe severe de vedere se confruntă cu mari dificultăți în timpul debutului școlar.

- Nivelul dezvoltării preșcolarii cu cecitate, de cele mai dese ori, nu corespunde nivelului de dezvoltare a semenilor văzători, fapt care, credem, conduce spre particularități specifice de pregătire a acestuia pentru instruirea în școală.

- Modificările produse actualmente în societatea noastră, restructurarea învățământului de toate treptele, revizuirea scopului instruirii și rolului procesului instructiv-educativ în integrarea socială a copilului au sporit interesul față de problema pregătirii copiilor pentru instruirea în școală.

- Succesul activității de învățare a copilului este determinat, în mare parte, de gătința lui de a fi instruit – dorința de a învăța, abilitatea de comunica cu colegii și adulții, aptitudinea de a soluționa probleme cu grad sporit de dificultate, tendința de a obține performanțe înalte, de fi independent și responsabil.

- Cercetarea multiaspectuală a problemei pregătirii pentru școală a adus la o viziune detaliată asupra sistematizării și determinării domeniilor de referință a pregătirii pentru școală a copiilor nevăzători.

- Analiza literaturii de specialitate ne permite să conchidem că variabilele determinante ale pregătirii copilului pentru școală se regăsesc în următoarele domenii: *domeniul intelectual* (dezvoltarea proceselor cognitive, cunoașterea etaloanelor senzoriale), *domeniul relațional-social* (posedarea unui nivel de comunicare cu adultul, controlul și aprecierea adecvată a acțiunilor, autodeservirea), *domeniul pedagogic* (cunoștințe specifice vârstei despre mediul ambiant, reprezentări matematice, limba maternă) și *domeniul psihomotric* ( să denote un nivel al dezvoltării motricității fine (prebraille) și a motricității grosiere).

- Nici un domeniu vizat a pregătirii copilului pentru școală nu trebuie să fie studiat izolat. Pregătirea copilului pentru școală poate fi apreciată doar reieșind din complexitatea acestor domenii de referință.

## 2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A PARTICULARITĂȚILOR PREGĂTIRII PENTRU ȘCOALĂ A COPIILOR CU CECITATE

### 2.1. Designul cercetării experimentale

Programul de cercetare a problemei înaintate presupune o abordare holistică și este fundamentat pe pozițiile ipotetice că de nivelul de pregătire școlară a copiilor cu cecitate va depinde timpul și reușita mobilității în spațiul învățământului. Instruirea și educarea copiilor în condițiile lipsei totale sau parțiale a funcției vizuale ridică numeroase probleme ale pedagogiei speciale, care cer o cercetare amplă pentru a stabili o metodologie educațională adecvată situațiilor diverse care apar.[89,94,103]

Studierea psihopedagogică a copiilor cu deficiențe severe de vedere a stat în vizorul cunoașterii științifice fiind propuse diverse teorii [23,37,67,86,69.189], însă nu a fost conturată o metodologie unică și integră de diagnosticare a nivelului de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate ținând cont de particularitățile dezvoltării lor în vederea ameliorării debutului școlar.

Actualitatea problemei rezidă și din faptul că o parte din preșcolarii orbi nu frecventează instituțiile preșcolare, în consecință instruirea școlară cu acești copii trebuie începută în mare parte cu pregătirea pentru școală. Anume rezultatele psihopedagogice a diagnosticării nivelului de gătință pentru școală a copiilor cu cecitate trebuie să servească premise în elaborarea programului de pregătire pentru școală.

Cercetarea experimentală și intervenția psihopedagogică relevate în capitolul 2 și 3 au fost desfășurate pe durata anilor 2009- 2012 în trei etape prezentate mai jos:

**I. Etapa de constatare** (experimentul de constatare). Sarcinile lansate: cercetarea constatativă pentru colectarea datelor de start cu privire la domeniile ale pregătirii pentru școală a copiilor, eșantionarea și aplicarea instrumentarului diagnostic selectat. Această etapă s-a realizat în 2 pași:

I pas (lunile septembrie - octombrie 2009). Au fost selectați și supuși testării 53 subiecți de vârstă preșcolară (6-7 ani), dintre care: 30 preșcolari cu vederea în normă din grădinița nr. 196 „Făguraș”, 15 copii din instituția preșcolară nr.135 cu  $AV < 0,8$  și 8 copii cu deficiențe severe de vedere din familie (3 copii cu  $AV < 0,05$ , 3 copii cu  $AV = 0,02$ , 2 copii cu  $AV < 0,05$ ).

II pas. Având în vedere *numărul limitat de copii cu cecitate*, pe durata următorilor 2 ani (2010-2012) în lunile octombrie –decembrie, în vederea creării unui grup similar primului, au fost testați încă 8 copii (depistarea fiind posibilă prin intermediul Asociației orbilor, catedrei de oftalmologie „ M.Goțaga, Centrului de reabilitare și informare a persoanelor cu deficiențe de vedere și a centrului „ ProAris,, ) pentru a fi verificată fidelitatea, validitatea și sensibilitatea

probelor și a contura reprezentivitatea eșantionului selectat. Acești 8 copii (Grupul adițional) au fost testați în următoarea consecutivitate: în anul 2010 - 3 preșcolari cu  $AV < 0,02$ , în anul 2011 - 2 copii cu  $AV < 0,05$ , în anul 2012 - 3 copii cu  $AV < 0,05$ .

Copii cu deficiențe severe de vedere nu prezintă nici un handicap suplimentar cu excepția acestei deficiențe. În total la etapa de constatare au participat 61 subiecți. Etapă de constatare este în corespundere cu Fișa de monitorizare a progresului preșcolarului [35, p.13].

**II. Etapa experimentală** (experimentul formativ) s-a desfășurat în perioada noiembrie 2009 – aprilie 2010. Sarcinile propuse: elaborarea programului formativ, desfășurarea intervenției experimental - formative. În grupul experimental au fost incluși 8 copii orbi (3 copii cu  $AV < 0,05$ , 3 copii cu  $AV = 0,02$ , 2 copii cu  $AV < 0,05$ ).

În cea de control au fost incluși 8 copii orbi cu același diagnostic care nu au fost incluși în activitățile programului formativ. Preșcolarii slabvăzători și cei cu parametrii funcționali a vederii în normă nu au fost incluși în experimentul formativ.

**III. Etapa de evaluare a eficienței programului formativ** (experimentul de control). Sarcinile propuse - analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentului formativ, compararea rezultatelor în grupul experimental și cel de control (Grupul adițional), formularea concluziilor și recomandărilor. În Fișa de monitorizare a progresului preșcolarului această etapă coincide cu runda a doua de evaluare care se face după 6 luni, în prima jumătate a lunii aprilie, pentru a lăsa educatorului suficient timp să sprijine copilul în domeniile în care acesta a progresat mai puțin sau deloc. [35,p.13].

Această etapă s-a realizat în 2 pași:

I pas (aprilie – iunie 2010): retestarea subiecților din grupul experimental care au participat la activitățile programului formativ. Retestarea s-a realizat în baza instrumentarului utilizat la etapa de constatare.

II pas (mai – iunie 2011, mai – iunie 2012, mai – iunie 2013): retestarea subiecților din Grupul adițional, care nu au participat la formare. Retestarea, ca și în cazul de mai sus, s-a realizat în baza instrumentarului utilizat la etapa de constatare.

Tab 2.1 Date despre eșantionul cercetării empirice

Nr. Etapei	Denumirea etapei	Numărul participanților			
		Total	Copii cu vederea în normă	Copii slab văzători	Copii cu cecitate

1	Experimentul de constatare	61	30	15	16
2	Experimentul formativ	8	-	-	8
3	Experimentul de control	16	-	-	16 ( 8- gr.formativ, 8- gr.control)

**Scopul** experimentului de constatare urmărește stabilirea particularităților specifice ce vizează pregătirea pentru școală a copiilor cu cecitate. Absența unor cercetări ce se referă la problema îmbunătățirii nivelului de pregătire a copiilor cu cecitate către instruirea în școală [78,132], lipsa unei metodologii unice în cercetarea nivelului de pregătire pentru școală a acestora, lipsa cercetării interactivității între domeniile structurale ale pregătirii școlare și a cercetării lor în ansamblu, ne-a creat posibilitatea invocării la aceasta etapa de cercetare a următoarelor **obiective**:

- investigarea domeniilor ce vizează pregătirea pentru școală a CC, a copiilor cu DV și a CN;
- cercetarea particularităților specifice privind domeniul intelectual, domeniul psihomotric și cel relațional-social la CC;
- surprinderea și analiza dinamicii domeniului pedagogic la vârsta preșcolară a CC;
- evidențierea modurilor în care corelația acestor domenii de dezvoltare participă la pregătirea psihopedagogică a CC pentru școală.

În contextul cercetării, am avut de verificat următoarele **ipoteze operaționale**:

- Deficiența de vedere, mai cu seama cea severă, poate genera la preșcolari dificultăți specifice în dezvoltarea intelectuală, reducând achizițiile pe linie relațional-socială.
- Cecitatea distorsionează asimilarea cunoștințelor despre mediul ambiant și creează dificultăți în acumularea de noțiuni matematice și cele ale limbii române.
- Deficiența de vedere are impact negativ asupra dezvoltării psihomotrice a copiilor cu cecitate ceea ce influențează nivelul de pregătire pentru școală.

### **2.1.1 Instrumentarul metodologic**

În contextul noilor abordări a educației și instruirii preșcolarelor cu CES e simțită necesitatea socializării și integrării educaționale care este posibilă în urma creării situațiilor educative ce răspund nevoilor particulare, individuale și unice a acestora.[ A. Racu și colab. 57, 58]

Mitrofan N. (1997) definește vârsta preșcolară ca vârsta când copiii intră în posesia unor importante achiziții (cunoștințe și abilități) ce pot fi analizate multiaxial. [38] Aceste axe constituie „structura de rezistență” al întregului profil psihocomportamental al copilului, conferindu-i acestuia posibilități de adaptare specifică la condițiile solicitante ale mediului și relevând potențialul necesar către procesul de școlarizare.[37,p.14-18] I.Chiriac și V. Chivu (1977) definesc drept domenii de bază ale dezvoltării copilului preșcolar : domeniul motor, domeniul cognitiv, domeniul verbal și domeniul socio-afectiv. Jelescu P, Jelescu R (2005) în cercetările sale de diagnosticare a copiilor preșcolari relevă necesitatea studierii sferei cognitive și relațional-sociale necesară pentru debutul școlar.

După un șir de studii și analize teoretice a literaturii din domeniul psihopedagogiei speciale cu referire la domeniile structurale ale procesului de pregătire pentru școală [4, 49,159,171], am realizat un demers diagnostic analitic, urmărind măsurarea nivelului de pregătire pentru școală a preșcolarului mare pe 4 domenii ce credem noi că poate servi drept fundament intern al acestui proces: domeniul intelectual, domeniul relațional-social, domeniul psihomotric și domeniul pedagogic (regăsită în literatură și ca *special*). Am conceput un set de probe pedagogice operative care au format o scală de evaluare a pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate.

În corespundere cu cercetările moderne ale psihopedagogiei pe de o parte, iar pe de altă parte cu particularitățile dezvoltării preșcolarului cu cecitate, evaluarea în acest caz a fost ghidată de următoarele principii :

- **principiul evaluării complexe a copilului** – S-a luat în calcul toate datele oferite de către toți specialiștii: medici, psihologi, pedagogi în vederea determinării juste a mijloace de depășire a dificultăților;
- **principiul dinamicii** – Diagnosticarea s-a realizat în procesul dinamic al demersului pedagogic pe de o parte, iar pe de altă parte s-a urmărit cercetarea „zonei actuale” și „proximei dezvoltări”;
- **principiul abordării cantitativ-calitative a aprecierii rezultatelor** – Pe durata aplicării probelor s-a urmărit nu numai rezultatul final dar și calitatea executării probelor.

Pentru a obține rezultate veridice în cercetarea noastră s-a ținut cont de următoarele **condiții:**

- Selectarea metodelor, materialului stimulat în corelație cu gravitatea deficienței, cu particularitățile de vârstă;
- Asigurarea condițiilor externe adecvate de lumină, contrast, material didactic etc.;
- Respectarea condițiilor, dozarea adecvată a timpului pentru sarcini;

- Transformarea elementelor vizuale în forme palpabile sau auditive;
- Fixarea rezultatelor cercetării în fișele de lucru;
- Utilizarea stimulilor suplimentari tactili și acustici;
- Crearea unui climat psihologic favorabil pentru a cointeresa pe copil utilizând elemente de joc și de competiție ( condiție importantă pentru reușita unei astfel de cercetări);
- Elaborarea concluziilor referitor la nivelul pregătirii pentru școală;
- Înregistrarea căilor de răspuns, replicilor, analiza răspunsurilor și reacțiilor emoționale în fișa individuală a copilului ( apud Erhard, 1993). [87]

Evaluarea copiilor cu cecitate este dificilă din punct de vedere al probelor sau instrumentelor diagnostice folosite: în primul rând din cauza deficienței care cere utilizarea itemilor ce nu sunt de natură vizuală, iar probele utilizate de noi au fost derivate din cele utilizate pentru evaluarea copiilor văzători. Însă demersul diagnostic în direcția dată va releva două mari obiective, pe de o parte se va depista nivelul real al pregătirii pentru școală, iar pe de alta se va proiecta calea și consistența programului formativ.

**Domeniul intelectual.** Acest domeniu vizează nivelul necesar pentru formarea proceselor cognitive. O atenție sporită consideram că e necesară de a se acorda gândirii intuitiv - plastice și celei logice, nivelului de dezvoltare a percepției, a atenției voluntare, memoriei logice și a celei asociative. ( vezi Anexa 1).

Probele ce ne-au servit evaluării acestui domeniu sunt:

- Proba **Definirea noțiunilor** (apud Gheorghe Comsa, Claudia Mihai ( 2006) [15, p. 39]

*Scopul* acestei probe constă în evidențierea capacității de a explica/ prezenta verbal conținutul unor concepte finite cu care la această vârstă deja copilul trebuie să fie cunoscut. Preșcolarului i se cere să definească anumite concepte, răspunzând la întrebarea : „, Ce este o...?” Drept material utilizat va fi setul de cuvinte format din: lingură, masă, scaun, cal, minge, pălărie, sobă, mamă.

- Proba **Generalizarea noțiunilor** [15, p.40]

*Scopul* acestei probe constă în verificarea capacității de generalizare a copiilor și gradul de însușire a unor noțiuni din domeniu variate, posibilitatea raportării acestor noțiuni integratoare. Se propun copilului grupe de noțiuni aparținând aceleiași categorii integratoare și i se cere să denumească respectivele categorii.

- Proba **Stabilirea deosebirilor** [15, p.42]

*Scopul* acestei probe e de a evidenția capacitatea copiilor de 6-7 ani de a identifica, prin comparare, deosebiri între noțiuni familiare. Se cere copilului să răspundă la întrebarea: ”Prin ce se deosebesc ... și...?” și să identifice deosebiri pentru fiecare pereche de noțiuni prezentată.

- Proba **Stabilirea asemănarilor** [15, p.43]

*Scopul* constă în evidențierea capacității copilului de 6-7 ani de a identifica, prin comparare, asemănările între noțiuni familiare. Se cere copilului să răspundă la întrebarea ”Prin ce se aseamănă ..... și...?”

- Proba **Studierea raportului dintre gândire-limbaj** [15,p.46]

*Scopul* este evidențierea raportului dintre înțelegere și capacitatea de exprimare prin limbaj a faptului înțeles, se cere copilului să reproducă din memorie cât mai multe detalii (precis stabilite) dintr-o povestire spusă de educator ”Îți voi spune o poveste. Fii atent și reține cât mai multe lucruri, pentru că apoi vei spune tu povestea colegului tău”. În calitate de material e utilizat textul unei povestiri (Maria)

- **GV-IYRASEK** (Test orientativ pentru determinarea maturității școlare : gândirea verbală)

Textul metodicii constă din 20 întrebări, care se adresează copilului în formă orală. Răspunsurile se notează și se apreciază în puncte. Se calculează punctajul total, care se compară cu datele normative. După punctaj copiii vor fi repartizați în 5 grupe cu nivel diferit de dezvoltare al gândirii verbale.

- Proba **Studierea limbajului** [ apud A.Ciobanu, E.Lapoșin]

*Scopul* acestei probe constă în studierea limbajului în corespundere cu nivelul intelectului. Se cere copilului să răspundă la întrebării fără să folosească cuvintele „ da,, sau „nu,,.

### ***Domeniul relațional-social***

Acest domeniu face referință la formarea trăsăturilor grație cărora preșcolarul ar putea să comunice cu alți copii și cu profesorul. Domeniul comportă dezvoltarea la copil a dorinței de a comunica cu semenii și cu maturii și capacitatea de a se supune intereselor și tradițiilor grupei de copii. Este importantă imaginea despre sine ca viitor elev, acceptarea unui statut social nou și obligațiilor ce țin de realizarea acestuia, abilități de muncă individuală, un tempou accelerat de muncă, asimilarea regulilor esențiale de comportare, capacitatea de a reacționa adecvat la aprecierea activității realizate, capacitatea copilului de a-și aprecia munca.(vezi anexa 2)

Probele ce ne-au servit evaluării acestui domeniu sunt :

- **Probă de studiere a poziției interioare a școlarului** (apud H.C.Гуткина)

*Scopul* este de a determina dacă este formată deja poziția interioară a preșcolarului. Se discută cu copilul cât mai confidențial. Nu se admite, de asemenea, nici sugerarea răspunsurilor.

- **Metoda de stabilire a nivelului de comunicare la copil** ( apud M.И.Лусина, Л.Н.Галиглузова)



*Scopul* este de a stabili nivelul comunicării privit ca element al componenței relațional - socială care este în același timp și condiție și sursă a dezvoltării ei. Metodica dată include 2 probe: observarea copilului pe durata activităților și evaluarea practică. Respectiv vom obține următoarele nivele de comunicare – Situativ Personală (SP), Nesitativ Comunicativă (NC), Nesitativ Personală (NP).

- Proba **Autodeservirea** (apud Г.В.Никulina, И.П.Волкова, Е.К.Фещенко (2001) [154, p.59 ]

*Scopul* constă în determinarea capacităților de autodeservire a copilului și posedarea deprinderilor cotidiene care se apreciază în urma observațiilor. Pentru a evidenția nivelul de autodeservire am urmărit prezența abilităților în: igiena personală, îmbrăcarea și dezbrăcarea vestimentației, deservirea în timpul mesei.

**Domeniul psihomotric.** Domeniul psihomotric include coordonarea și controlul mișcărilor corporale, mobilitatea generală și manipularea de finețe. Psihomotricitatea este una din formele de adaptare la lumea externă care permite copilului preșcolar să desfășoare concomitent o activitate de explorare și una intelectuală (vezi anexa 3).

Probele ce ne-au servit evaluării acestui domeniu sunt următoarele:

- Proba **Orientarea în spațiu și schema corporală** [15, p.36]

*Scopul* constă în evidențierea capacității de orientare în spațiu și a gradului de cunoaștere a propriului corp, prin recunoașterea raporturilor spațiale și operarea cu limbajul specific (aproape - departe, sus - jos, în față – în spate, afară - înăuntru, deasupra - dedesubt, dreapta, stânga, mână, picior, pe, sub).

- Proba **Motorica generală** [ 154, p. 59]

*Scopul* constă în aprecierea motoricii generale. Pe parcursul observării trebuie să ținem cont de următoarele aspecte abilități de bază (mersul independent, alergatul, exerciții cu mingea, săriturile, coordonarea general, corectitudinea mișcărilor grosiere, ritmicitatea mișcărilor).

- Proba **Motorica fină** [ 154, p.60]

*Scopul* constă în determinarea nivelului de dezvoltare a motricii fine. Preșcolarul care urmează să meargă la școală e necesar să aibă format: exactitatea ”mișcărilor fine”, viteza ”mișcărilor fine”, coordonarea ”mișcărilor fine”.

- Proba **Pregătirea mâinii pentru scris** ( Pre BRAILLE) [ 154, p.60]

*Scopul* constă în aprecierea nivelului de pregătire a mâinii către scris în procesul de observație. Una din condițiile de instruire în școală este poziționarea corectă a mâinii către scris cu pixul ( slabvăzători) și scrisul în relief ( pentru orbi).

**Domeniul pedagogic / special** (А.С.Комарова, О.А. Анисенко) prezentat sub aspectul „ maturizării cunoștințelor și asimilarea elementară ale lor, comportă aspectele ce vizează învățarea materiilor prevăzute pentru intrarea în clasa I, îndeosebi a citirii, a scrierii, cunoștințe din mediu inconjurator și formării reprezentărilor și a limbajului matematic. (vezi anexa 4).

Probele ce ne-au servit evaluării acestui domeniu sunt următoarele:

- Proba ***Cunoștințe despre mediul ambiant*** [ 154,p.61]

*Scopul* constă în a se aprecia formarea cunoștințelor despre mediu ambiant în urma discuției cu preșcolarul. Conform cerințelor curriculare preșcolarul trebuie să denumească și să dea caracteristica fiecărui anotimp, să explice specificul muncii oamenilor în diferite anotimpuri, să deosebească obiectele moarte și vii cu ajutorul resturilor de vedere și a percepției tactile, să numească cele mai răspândite specii de animale domestice și sălbatice etc.

- Proba ***Formarea reprezentărilor matematice*** [ 154, p. 62]

*Scopul* constă în a se aprecia asimilarea materialului privind cunoștințele matematice procesul realizării sarcinii de către preșcolar. La această vârstă copii trebuie să știe și să poată conform programei să numere înainte și înapoi în limita de 10, să numească succesorul și predicatorul fiecărui număr până la 10, să cunoască sensul cuvintelor : mai mult, mai puțin, egal, să se orienteze în timp, să numească părțile zile, denumirea zilelor săptămânii, să deosebească și să numească formele geometrice ( pătrat, trunchi, cerc, romb) etc.

- Proba ***Dezvoltarea vorbirii*** [ 154, p.61]

*Scopul* constă în aprecierea asimilării materialului privind limba maternă în procesul realizării sarcinilor conform cerințelor curriculare. Preșcolarii trebuie să poată să construiască propoziții complicate de diferite tipuri, să alcătuiască povestioare, povești, să alcătuiască propoziții simple din 3-4 cuvinte.

## **2.2. Evaluarea domeniului intelectual a pregătirii pentru școală**

Rezultatele cercetării constative sunt prezentate prin raportare la ipotezele operaționale, accentuându-se și evidențiindu-se anumite caracteristici ale subiecților în funcție de rezultatele obținute în urma rezolvării sarcinilor impuse prin probe. Vom prezenta în continuare verificarea ipotezelor operaționale a cercetării noastre.

**Ipoteza 1.** *Deficiența de vedere, mai cu seama cea severă, poate genera la preșcolari dificultăți specifice în dezvoltarea intelectuală, reducând achizițiile pe linie relațional-socială.*

Vom purcede cu analiza datelor obținute la prima componentă stabilită de noi - *cea intelectuală*. Prima proba a acestei componente viza definirea noțiunilor.

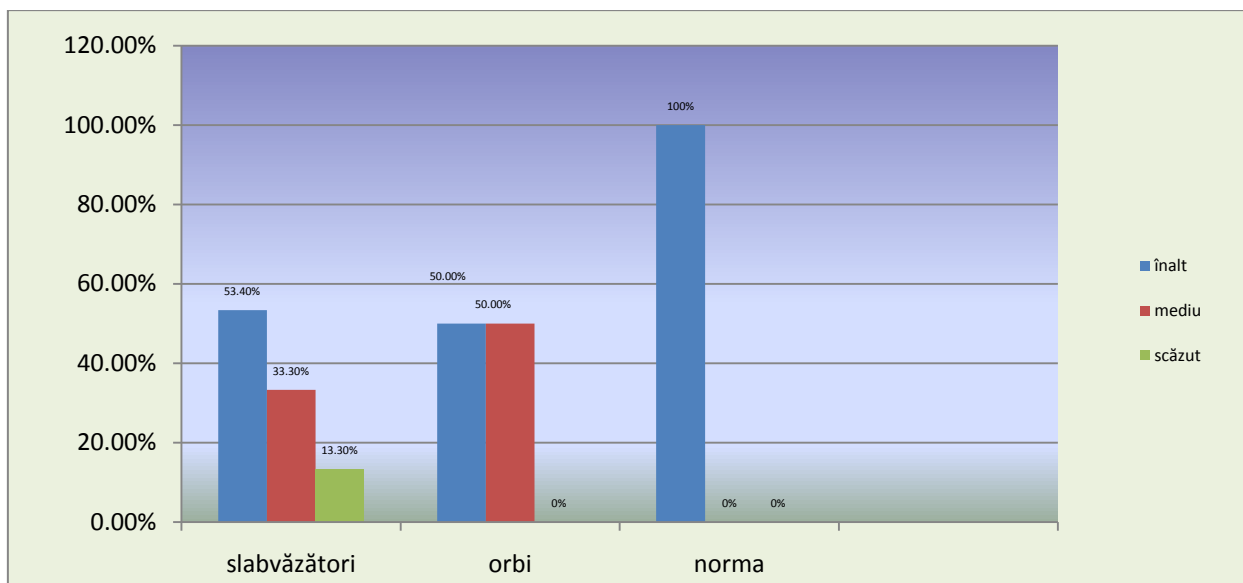


Fig.2.1. Distribuția rezultatelor privind definirea noțiunilor (%)

Datele din fig. 2.1 ne relevă existența unui procentaj destul de neomogen între grupurile supuse testării la prima proba. *Nivelul înalt* de performanță la această probă a fost obținut de către 100% preșcolari cu vederea în normă, 53,4% copii slabvăzători, 50% - copii cu cecitate. Rezultatele la nivelul mediu se distribuie în felul următor: 33,30% din copii slabvăzători și 50% dintre copiii cu cecitate. Nivelul *scăzut* care s-a depistat la slabvăzători și anume la 13,3 % din copii se explică prin faptul ca ei fac apel la vederea restantă și nu întotdeauna își formează noțiunea justă, copiii cu cecitate sunt nevoiți să utilizeze memoria ca sursă de compensare, însă utilizând noțiunea corectă în mare parte fără acoperire intuitivă și înțelegere semantică, acest lucru este cunoscut și utilizat în literatura de specialitate.[137,138]

Am supus analizei statistice datele reflectate mai sus. Pentru aceasta am comparat între ele cele trei grupuri de copii pe fiecare dintre componentele dezvoltării intelectuale, relațional-sociale, pedagogice și respectiv psihomotrice cu ajutorul testului statistic Kruskal – Wallis. În cazurile în care acest test a indicat diferențe semnificative între grupuri, am utilizat testul Mann - Whitney pentru a compara în pereche cele trei grupuri, identificând astfel ierarhia lor exactă pe fiecare dintre dimensiuni. (vezi anexa 5)

Cu referire la domeniul intelectual – *proba definirea noțiunilor* am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 8,4, la un prag de semnificații  $p = 0,015 < 0,05$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (Anexa 5 ) Pentru a identifica aceste diferențe, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele statistice evidențiate le-am reprezentat în următorul tabel 2.2:

Tabel 2.2 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „definirea noțiunilor”  
(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	p
Slabvăzători	-	-	57,0	0,86	133,0	0,05
Orbi	57,0	0,86	-	-	74	0,05

- comparația dintre copiii slabvăzători și copiii cu vederea în normă:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=133,000$ ,  $p=0,008 < 0,05$ ). Deci, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la testul de definire a noțiunilor (media rangurilor = 16,87) față de cei cu vederea în normă (media rangurilor = 26,07).

- comparația dintre copii orbi și copiii cu vederea în normă:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=74,000$   $p=0,039 < 0,05$ ). Deci, copiii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la testul de definire a noțiunilor (media rangurilor = 13,75) față de cei cu vederea în normă (media rangurilor = 21,03).

- comparația dintre copii slabvăzători și copii orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=57,000$ ,  $p=0,86 > 0,05$ ). Deci, copiii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la testul de definire a noțiunilor decât cei cu vederea în normă, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

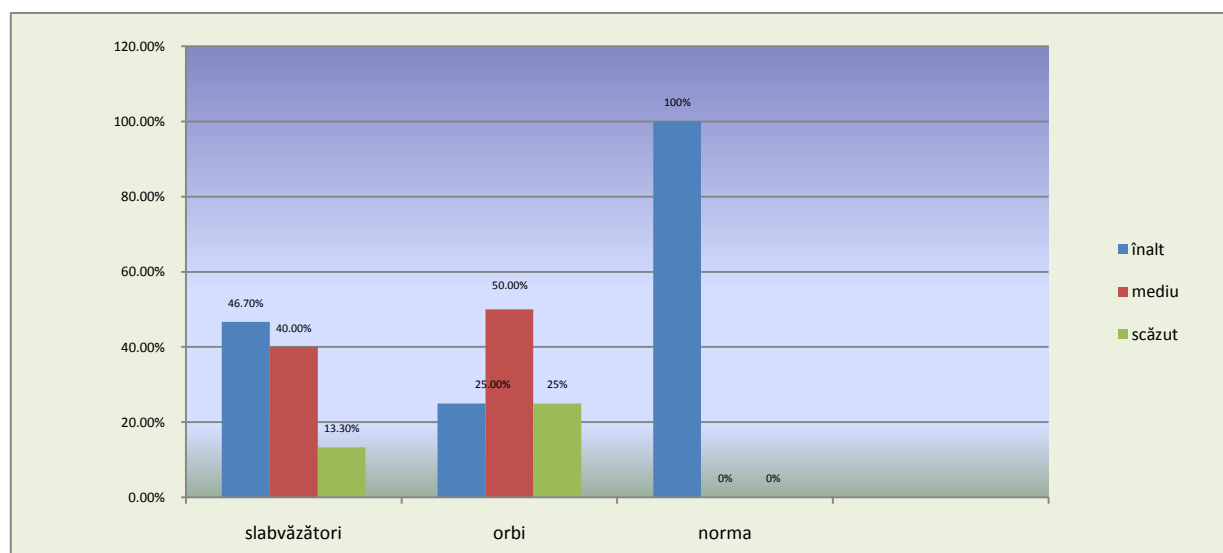


Fig. 2.2 Repartizarea datelor obținute la proba de generalizare (%)

Analizând rezultatele din figura 2.2 evidențiem prezența celor trei niveluri înalt, mediu și scăzut la copiii cu cecitate și slabvăzători. La preșcolarii cu vedere în normă se constată nivelul înalt al generalizării și anume la toți subiecții - 100%. Acest nivel a fost obținut de 46,7% copii

slabvăzători și numai 25% din copii cu cecitate. Procentele cu referire la nivel *mediu* al performanțelor pentru această probă au fost distribuite astfel: 40% preșcolari cu vedere slabă și 50% - cu cecitate. Nivelul *scăzut* a fost depistat numai la două grupe din cele trei și anume 13,30% - la copii slabvăzători și 25% - la cei cu cecitate. Prezența procentului semnificativ al nivelului scăzut denotă existența unor impedimente cu care se confruntă preșcolarii cu cecitate în procesul operației de generalizare a noțiunilor.

La *proba generalizarea noțiunilor* am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 41,6 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (vezi anexa 5). Pentru a identifica aceste diferențe, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr.2.3.

Tabel 2.3 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „generalizarea noțiunilor”  
(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	p
<b>Slabvăzători</b>	-	-	0,39	0,16>0,05	3,000	0,01
<b>Orbi</b>	0,39	0,16>0,05	-	-	0,5	0,01

- comparația dintre copiii slabvăzători și cei cu vederea în normă:

Această diferență dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=3,000$ ,  $p < 0,01$ ). Așa dar, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la testul de generalizare a noțiunilor (media rangurilor = 8,20) față de cei cu vederea în normă (media rangurilor = 30,40).

- comparația dintre copiii orbi și cei cu vederea în normă:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=0,5$   $p < 0,01$ ). Deci, copiii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la testul de generalizare a noțiunilor (media rangurilor = 4,56) față de cei cu vederea în normă (media rangurilor = 23.48).

- comparația dintre copiii slabvăzători și copiii orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=0,39$   $p=0,16 > 0,05$ ).

În rezultat copiii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la testul de generalizare a noțiunilor decât cei cu vederea în normă, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

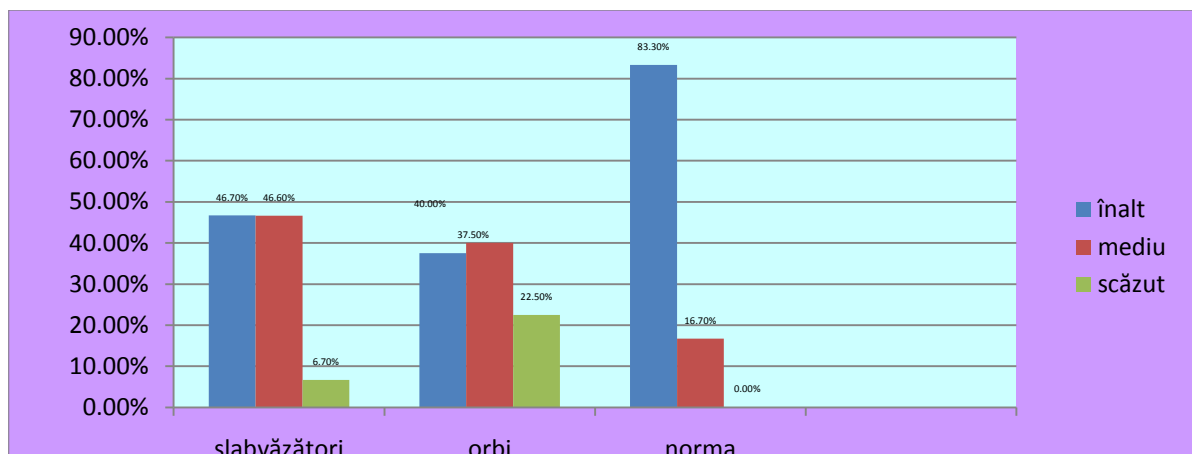


Fig. 2.3. Distribuția rezultatelor privind nivelul de stabilire a deosebirilor (%)

În procesul analizei rezultatelor remarcăm, la nivelul lotului nostru prezența celor trei nivele repartizate în felul următor: preșcolarii cu vederea în normă au obținut cele mai bune rezultate, aceasta este reflectată în procentele ce urmează, drept nivel *înalt* – 83,30 %, copii slabvăzători – 46,70 % iar cei cu deficiență severă de vedere – 37,50%. De asemenea, 46,6% din copii slabvăzători au prezentat un *nivel mediu* iar 40% le-a revenit copiilor cu cecitate. Nivel *scăzut* de performanță au obținut 6,7% din copii slabvăzători, 22,50% din copii cu cecitate. Nivelul *scăzut* la copiii cu cecitate poate fi datorat unui nivel real mai scăzut al abilităților intelectuale, dar posibil această situație este efectul deficienței severe de vedere.

La *proba stabilirea deosebirilor* am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 11,5 la un prag de semnificații  $p < 0,05$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 5). Pentru a identifica aceste diferențe, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr. 2.4.

Tabel 2.4 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „stabilirea deosebirilor”

(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	p
<b>Slabvăzători</b>	-	-	52,000	0,6>0,05	131,000	0,01
<b>Orbi</b>	52,000	0,6>0,05	-	-	57,000	0,01

- *comparația dintre copiii slabvăzători și cei cu vedere normală:*

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=131,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la testul de stabilire a deosebirilor (media rangurilor = 16,73) față de cei cu vedere normală (media rangurilor = 26,13).

- comparația dintre copiii orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=57,000$ ,  $p < 0,01$ ). Reese că copiii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la testul de stabilire a deosebirilor (media rangurilor = 11.16) față de cei cu vedere în normă (media rangurilor = 21.60).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=52,000$   $p=0,6 > 0,05$ ). Copiii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la testul de stabilire a deosebirilor decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

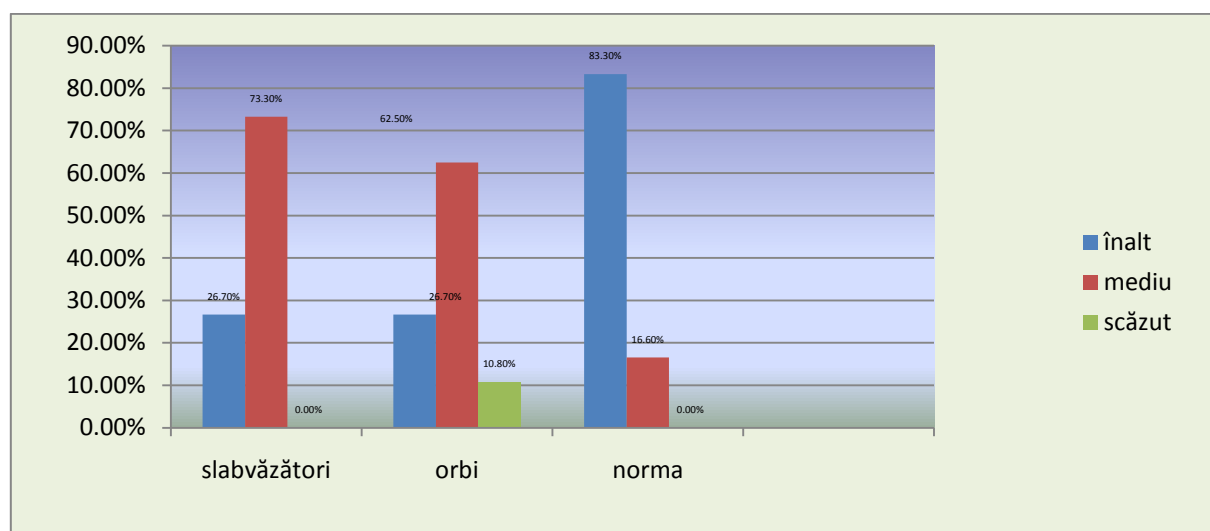


Fig.2.4. Distribuția rezultatelor privind nivelul de stabilire a asemănărilor (%)

Datele prezentate scot în evidență că nivelul *înalt* al performanțelor la proba de asemănări revine în următoarea corespundere: 83,30% - la copii cu vederea în normă, 26,7%- la copii slabvăzători și numai 37,50 %- la cei cu cecitate. Rezultatele copiilor cu cecitate se distribuie în felul următor: nivel înalt – 26,7%, nivel mediu – 62,5%, nivel scăzut – 10,8%. Copii nevăzători analizează și sintetizează cu multă ușurință materialul care li se dă în formă de descriere verbală. Însă compararea este mult mai dificilă, ea se realizează în dependență de caracteristici neevidențiate sau generale ale obiectelor. La preșcolarii cu cecitate imaginile formate vizavi de obiecte deseori conțin numai caracteristici secundare ale obiectelor ceea ce de fapt poate denatura realitatea.

Preșcolarii rezolvă sarcinile propuse prin intermediul gândirii intuitive - plastice specifice dezvoltării mentale a acestei vârstei. Copii operează cu noțiunile în plan concret și prin manipulare obiectelor, iar pentru interiorizarea acestora se vor îndeplini condiții de facilitare a trecerii la stadiul operațiilor concrete. La preșcolarii cu vederea în normă acest lucru se întâmplă în corespundere cu maturizarea psihică, *pentru copii cu deficiențe de vâz în special cei cu deficiență severă, se cer activități didactice specializate.*

La proba stabilirea asemănarilor am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 14,9 la un prag de semnificații  $p < 0,05$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (vezi anexa 5). Pentru a identifica aceste diferențe, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reflectate în tabelul nr.2.5

Tabel 2.5 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „stabilirea asemănarilor”  
(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	51,500	0,54>0,05	95,500	0,01
Orbi	51,500	0,54>0,05	-	-	65,500	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U = 95,500$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la testul de stabilire a asemănarilor (media rangurilor = 14,37) față de cei normali (media rangurilor = 27,32).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U = 65,500$ ,  $p = 0,01 < 0,05$ ). Se constată că copii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la testul de stabilire a asemănarilor (media rangurilor = 12,63) față de cei normali (media rangurilor = 21,33).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U = 51,500$ , ( $p = 0,54 > 0,05$ ). Copiii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la testul de stabilire a asemănarilor decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

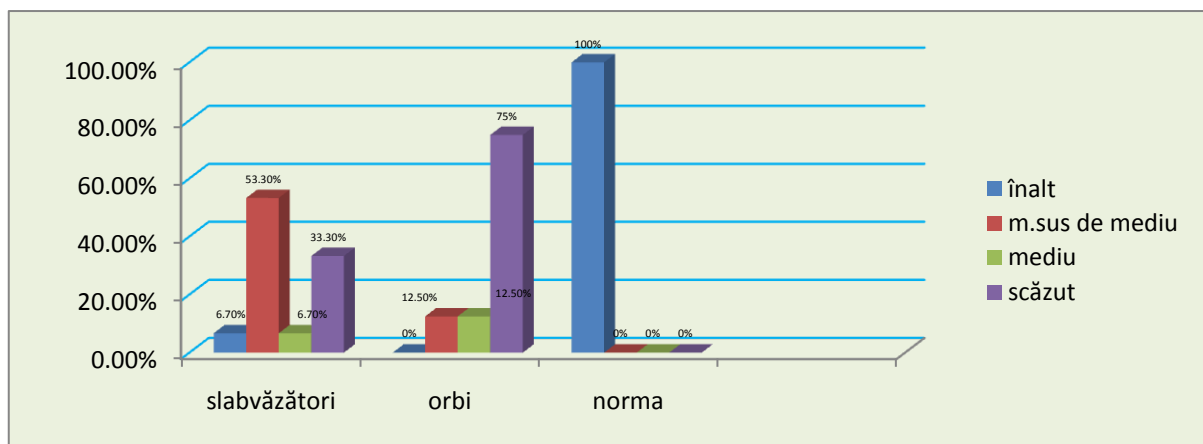


Fig. 2.5. Repartizarea datelor obținute la gândirea verbală (%)



La acesta probă cel mai înalt punctaj a fost obținut de 100% din copii cu vedere în normă, dând dovada de un nivel înalt al gândirii verbale. Analiza cantitativă a datelor la această probă ne permite să remarcăm diferențele existente între gândirea verbală la copii slabvăzători și cei cu cecitate. Un *nivel mai sus de mediu* au acumulat 52,2% din copii slabvăzători, 12,5% din copii cu cecitate. Nivelul *mediu* al gândirii verbale este caracteristic pentru 12,5% din copii cu cecitate. Remarcăm nivelul scăzut la această probă, obținut de un număr semnificativ de copii cu cecitate – 75%. Acest procent ne indică *necesitatea stimulării și exersării aspectelor gândirii verbale la preșcolarii orbi care e solicitată în situații - problemă prevăzute de programa școlară.*

La testul GV-IYRASEK am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 39 la un prag de semnificații  $p < 0,05$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 5 ).

Pentru a identifica aceste diferențe, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele statistice obținute la acesta proba dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr. 2.6 ce urmează în continuare.

Tabel 2.6 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la testul „GV-IYRASEK”  
(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	33,000	0,08 >0,05	0,00	0,01
<b>Orbi</b>	33,000	0,08 > 0,05	-	-	0,00	0,01

-comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=0,0$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la proba GV-IYRASEK (media rangurilor = 8,00) față de cei normali (media rangurilor = 30,50).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=0,0$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la proba GV-IYRASEK (media rangurilor = 4,50) față de cei normali (media rangurilor = 23,50).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=33,000$ ,  $p=0,08 > 0,05$ ). Se constată că copii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la proba

GV-IYRASEK decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

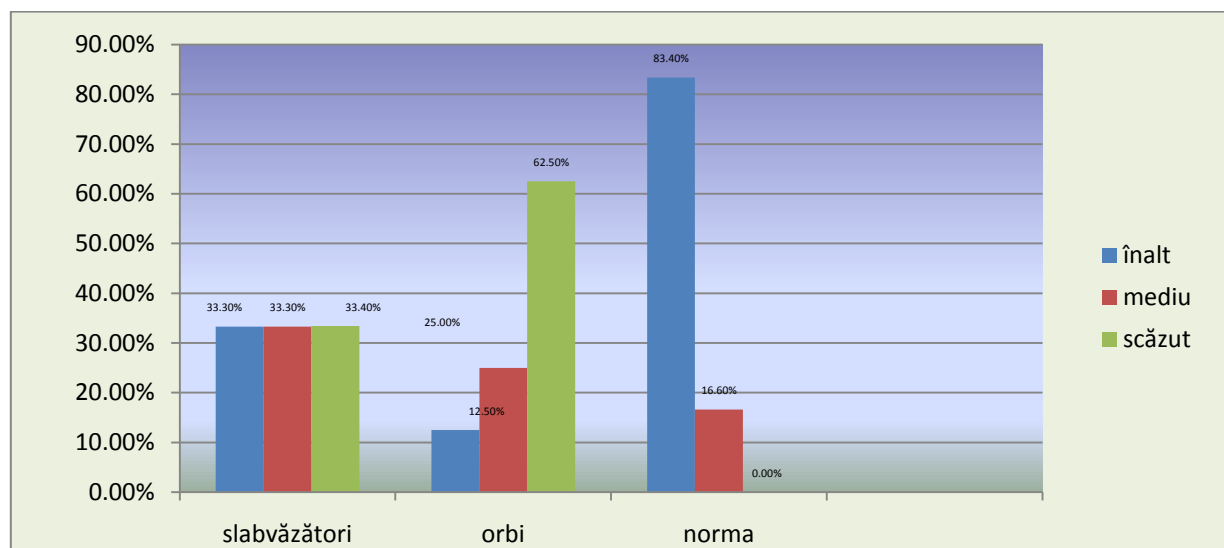


Fig. 2.6. Repartizarea datelor obținute la probă de limbaj (%)

Cercetarea limbajului ne-a permis să obținem următoarele date: nivel *înalt* la proba limbaj au obținut - 34,5% din copii cu vederea în normă, 20,37% - din copii slabvăzători și numai 11,13% - din copii cu cecitate. Nivelul *mediu* a fost constatat în următorul mod: 16,6 % din copii cu vederea în norma, 22,20% - din copii slabvăzători și 12,5% din preșcolarii cu cecitate. Atenția a fost atrasă de un procentaj destul de înalt de copii cu cecitate care au obținut nivel scăzut la proba de limbaj – 62,5%. Limbajul ca dimensiune diagnosticată de noi prin această proba demonstrează capacitatea de operare cu noțiunile la nivel categorial. La copii orbi se constată un decalaj destul de pronunțat între nivelul reprezentărilor și nivelul vocabularului. Aceste descripante sunt descrise și în literatură de И.М.Земцова (1973), Л.И.Плаксина (1982), Т.Т.Н.Свирдюк (1984), Б.К.Тупоногов (1996), iar această sărăcire a conținutului noțiunilor generează utilizarea formală a multor cuvinte. Lipsa vederii condiționează aprioric prezența unui vocabular mai redus, lipsa înțelegerii totale a sensurilor cuvintelor, prezenta *verbalismului*. Problematika *verbalismului* și a înțelegerii semnificației cuvintelor în cazul deficienței de vedere este una complexă, literatura de specialitate prezentând diferite studii cu rezultate contradictorii.

Pe de o parte, sunt cercetări prezentate de DeMott (1972), Dershowitz (1975), Millar (1983) care atestă faptul că nu există diferențe între văzători și nevăzători privind înțelegerea semnificației cuvintelor utilizate, iar pe de altă parte, studii lansate de Anderson (1979), care susțin contrariul. Important este să se asigure nevăzătorului oportunități de învățare și de operare cu concepte în baza experienței perceptive proprii ori acțiuni practice precum: construirea, modelajul, desenul în relief. И.М.Земцова (1961), М.Ștefan (1999) explică această corelație

între *experiența verbală* și cea *senzorială* ca mod de evitare a unui limbaj luxuriant fără acoperire senzorială ori, la acel decalaj între primul sistem de semnalizare/*reprezentări* și al doilea/*limbaj* prezentat în studii de către I. Pop (1980), E.Verza (1998). Tulburările de pronunție sunt mai frecvente decât la văzători, datorită imposibilității imitării vizuale a mișcărilor articulatorii, ceea ce duce la o lipsă de sincronizare și modelare corectă a componentelor aparatului fono-articulator. Autorii ruși [45,75,34] menționează în studiile lor ca particularitățile și specificul dezvoltării limbajului se conturează la vârsta preșcolară și școlară mică.

La **proba de limbaj** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 18,7 la un prag de semnificații  $p < 0,05$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 5).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt proiectate în tabelul nr. 2.7

Tabel 2.7 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „limbaj”

(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	35,500	0,11>0,05	101,0	0,01
<b>Orbi</b>	35,500	0,11>0,05	-	-	17,500	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=101,0$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la proba de limbaj (media rangurilor = 14,73) față de cei normali (media rangurilor = 27,13).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=17,500$ ,  $p < 0,01$ ).

Copiii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la proba de limbaj (media rangurilor = 6,69) față de cei normali (media rangurilor = 22,92).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=35,500$ ,  $p=0,11 > 0,05$ ). Preșcolarii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la proba de limbaj decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

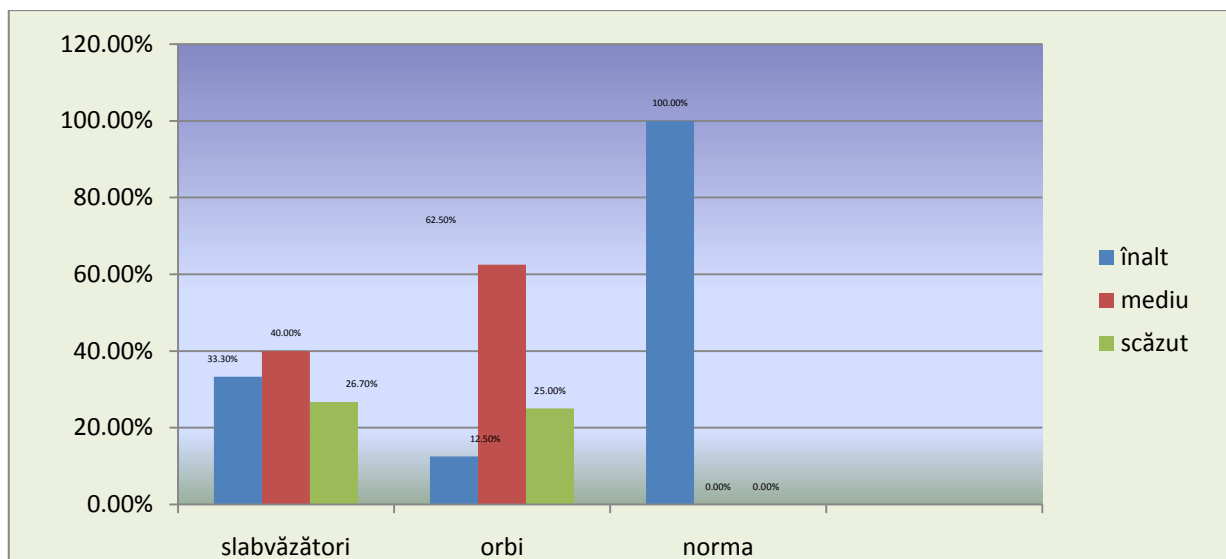


Fig. 2.7. Repartizarea datelor obținute la proba raport gândire-limbaj (%)

Analiza cantitativă a datelor a acestei probe ne permit să remarcăm - nivelul *scăzut* la 26,7% din copii slabvăzători, 25% din copii orbi, iar acest nivel la copii cu vederea în normă nu s-a constatat. Preșcolarii mari, cu vedere în normă și cei slabvăzători, răspund bine la solicitările acestei probe, constatăm o relație complexă între noțiuni și utilizarea lor. Copii cu vedere în normă posedă un grad *înalt* al raportului gândire-limbaj – 100%, la copii slabvăzători se constată 33,3% cu nivel *înalt*, iar la copii cu cecitate acest nivel a fost atins în 12,5% cazuri. Din cei 8 copii orbi incluși în experiment 4 copii nevăzători operau corect cu noțiunile despre obiecte și fenomene; generalizau și abstractizau la nivel superior, dar când li se cerea să descrie conținutul generalizării și abstractizării exprimate fie nu cunoșteau acest conținut, fie îl prezentau greșit sau cu lacune.

Copii cu cecitate reușesc să cunoască corect mai puține lucruri, deoarece frecvența și contactul cu ele este mai scăzut ca la văzători și implicit reprezentările sunt mai sărace. Noțiunile, judecățile, raționamentele, pot fi corecte sub raportul generalizărilor verbale, dar formale în ce privește suportul concret. Din această cauză la copii orbi apare decalajul între primul și al doilea sistem de semnalizare, care și conduce la *verbalism*. [23]

La proba de raport gândire – limbaj am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 24,2 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (Anexa 5)

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele dintre cele trei grupuri sunt prezentate în tabelul nr. 2.8.

Tabel 2.8 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „gândire - limbaj”  
(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	40,500	0,28>0,05	58,000	0,01
<b>Orbi</b>	40,500	0,28>0,05	-	-	20,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=58,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la proba de raport gândire – limbaj (media rangurilor = 11,64) față de cei normali (media rangurilor = 27,57).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=20,000$ ,  $p < 0,01$ ). Copiii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la proba de raport gândire – limbaj (media rangurilor = 7,00) față de cei normali (media rangurilor = 22,83).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=40,500$ ,  $p=0,28 > 0,05$ ). Așa dar, copiii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la proba de raport gândire – limbaj decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

În urma cercetării *domeniului intelectual* putem **concluziona:**

- Probele analizate anterior vizează aspectele comportamentului cognitiv, contribuind la un demers coerent de stabilire a unor particularități de dezvoltare a proceselor cognitive în legătura cu defectul vizual.
- Cecitatea, în sine, nu duce la diminuarea dezvoltării gândirii, și, respectiv, a ceea ce numim „*intelență globală*”, în pofida unor particularități ale funcționalității acestor structuri psihice.
- Prin limbaj, care este achiziționat și dezvoltat la nevăzători în manieră *normală*, deficientul vizual dispune de un instrument simbolic și conceptual de primă importanță grație căruia pot să se actualizeze potențialitățile cognitive pe care cecitatea – prin atingerea senzorială – nu le-a compromis.
- Deficiența vizuală, *de regulă nu afectează procesele superioare de cunoaștere*. Ori, în măsura în care își exercită rolul compensator, gândirea deficientului vizual are șansa unei

dezvoltări întru totul normale, în raport cu potențialul intelectual al fiecărui copil. [apud Y.Hatwel].

- Procentul cel mai semnificativ al nivelului *scăzut* la proba de generalizare s-a constatat la copiii cu cecitate - 25%. Aceasta se explică prin faptul că la operațiile de generalizare și clasificare se folosesc caracteristicile unice ale obiectelor. Iar golurile în experiența senzorială a copilului cu deficiența severă de vedere îngreunează formarea acestei operații ale gândirii.
- Greutățile pe care le întâmpină copiii cu cecitate în stabilirea deosebirilor sunt reflectate în procente - nivel scăzut – 22,5%, ele reieșind din imposibilitatea sau dificultatea primirii fluxului de informații senzoriale care și împiedică diferențierea exactă a obiectelor.
- Insuficiența interacțiunii cu mediu înconjurător limitează formarea limbajului la copiii orbi ceea ce este reflectat și în datele cercetării: 62,5% de copii cu cecitate și 22,5% de copii slabvăzători caracterizându-se prin nivel scăzut.
- Astfel, rezultatele cercetării acestui domeniu confirmă datele din literatura de specialitate [9] ce denotă particularități ale proceselor cognitive în condițiile cecității la preșcolarii mari. Procentajul scăzut obținut de preșcolarii cu deficiență severă de vedere la aceste probe indică un șir de probleme specifice a căror cauză principală rămâne a fi – *golul în sfera cunoștințelor senzoriale, concrete*. Aceste neajunsuri trebuie înlăturate prin exerciții instructiv-educative.

### **2.3. Evaluarea domeniului relațional-social a pregătirii pentru școală**

Vom prezenta în cele ce urmează analiza datelor obținute la cel de al doilea domeniu ce se referă la pregătirea pentru școală - *relațional-social*. Prima probă a acestui domeniu viza interesul și motivația către instruirea în școală.

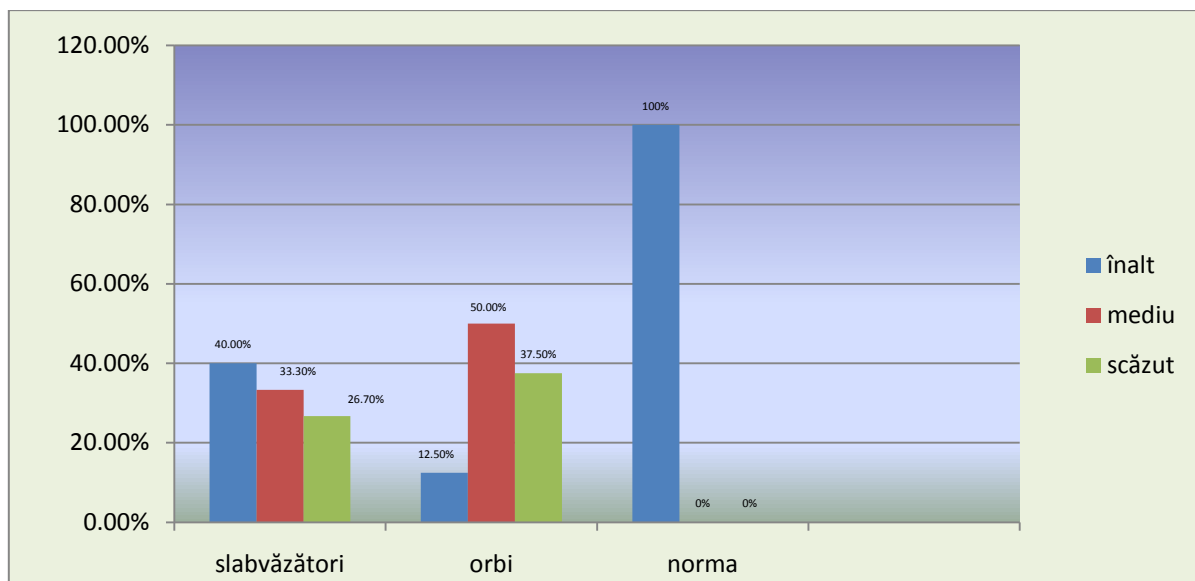


Fig.2.8. Distribuția rezultatelor cu privire la maturitatea școlară (%)

Astfel la această probă nivelul înalt este obținut de 100% copii cu vederea în norma, 40% copii cu vedere slabă și 12,50% copii orbi. Preșcolarii cu cecitate în timpul probei solicitau în mod exagerat ajutorul nostru și confirmarea ca și-au îndeplinit bine micile lor sarcini de la început. Nivelul *mediu* a fost înregistrat la 50% copii cu cecitate și la 33,30% copii slabvăzători.

Putem evidenția faptul că nivelul de aspirație școlară la copiii cu deficiențe de vedere este scăzut în comparație cu copiii cu vedere în normă: 37,30% la copiii cu cecitate și 33,3% la copiii slabvăzători.

Menționăm următoarele diferențe semnificative în răspunsurile preșcolarilor din cele trei grupe experimentale la întrebările ce oferă punctaj maxim.

La întrebările prezentate de mai jos preșcolarii au răspuns „da” în următorul fel:

1. „Dorești să pleci la școală?” - toți copii cu vedere în normă, 8 copii slabvăzători, 2 copii cu cecitate.
2. „Îți place când cineva îți citește cărți ?” - 29 de copii cu vederea în normă, 10 din cei cu vedere scăzută și 3 copii cu deficiență severă de vedere.
3. „Tu singur ceri ca cineva să-ți citească vre-o carte ?” - toți copii cu vedere în normă, 9 copii slabvăzători, 2 copii cu cecitate.
4. „Încerci să îndeplinești până la capăt un lucru ce nu-ți reușește sau nu ?” - 15 preșcolari cu vederea în normă, 7 copii slabvăzători, 3 copii cu cecitate.
5. „Îți place uniforma și attributele școlare ?” - toți copii cu vedere în normă, 10 copii slabvăzători, 1 copil cu cecitate. Prin proporția semnificativ de redusă a răspunsurilor „da”

oferite de preșcolarii cu cecitate la întrebările cheie, se reflectă de fapt motivația scăzută vizavi de instruirea în școală.

La **proba Н.С.Гуткина** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 28,6 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 6).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în continuare.

Tabel 2.9 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba **Н.С.Гуткина** (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	39,000	0,16>0,05	69,000	0,01
<b>Orbi</b>	39,000	0,16>0,05	-	-	4,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=69,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la proba Н.С.Гуткина(media rangurilor = 12,60) față de cei normali (media rangurilor = 28,20).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U= 4,000$ ,  $p < 0,01$ ). Copiii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la proba Н.С.Гуткина(media rangurilor = 5,00) față de cei normali (media rangurilor = 23,37).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=39,000$ ,  $p=0,16 > 0,05$ ). Preșcolarii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la proba Н.С.Гуткина decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

• **proba М.И.Лисина, Л.Н.Галиглузова**

În scopul determinării formei de bază a comunicării la CC, la cei cu DV și la CN a fost utilizată metoda elaborată de М.И.Лисина și Л.Н.Галиглузова. Fiecare variantă corespunde unui nivel de comunicare. Respectiv: jocul va corespunde nivelului Situațional - Personal al comunicării (SP), citirea poveștii - nivelului Nesitativ - Cognitiv al comunicării (NC) iar preferarea discuției - nivelului Nesitativ - Personal (NP). Înainte de analiza statistică am recodificat cele trei niveluri generate de această probă (NP, NC și SP) cu scorurile 3, 2 și 1, astfel



încât scorurile mari indică performanțe ridicate la această probă, iar cele mici – performanțe reduse.

Se constată că copiii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la proba М.И.Лисина decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic. De fapt în literatura de specialitate comunicarea și relaționarea socială este descrisă la copii cu cecitate drept o problemă care se soluționează greu [127,148,], indiferent de faptul că procesul de formare a relaționării sociale și comunicării cu mediul înconjurător la orbi se începe destul de devreme.

Analiza comparativă a formei dominante de comunicare indică diferențele semnificative între grupele de copii. Generalizând putem afirma că în urma aplicării acestei metode pe eșantionul selectat sau depistat toate 3 forme de comunicare. Pentru grupul copiilor cu vederea intactă NP – 80% ca dominantă, la 20% persistă NC și doar 1 copil a manifestat SP. Deci, pentru preșcolarii valizi se conturează legitatea generală, care constă în faptul că forma dominantă de comunicare în această vârstă e Nesituativ-Personală și de 2 două ori mai puțin se constată Nesituativ-Cognitivă și practic la această vârstă nu se constată ca dominantă tipul Situativ Personal. La preșcolarii cu DV și cei cu cecitate am obținut alt tablou. În grupul copiilor cu vedere slabă ca formă dominantă de comunicare s-a depistat: 40%- NP, 50%- NC și 10% -SP. La preșcolarii cu cecitate au fost constatăte toate 3 forme ale comunicării în următorul mod: NP- 10%, NC-70% și SP- 20%. Ca formă dominantă la ei se constată –NC.

Aceasta indică faptul că la copiii orbi în condițiile obișnuite comunicarea ca proces se desfășoară mai lent decât la semenii cu vederea în normă. Situația existentă poate fi cauzată și de faptul că NC ca formă de comunicare oferă copiilor cu cecitate posibilități mai detaliate și profunde de cunoaștere a lumii din jur, ceea ce duce la crearea de condiții compensatorii a deficienței de vedere or, fără un ghidaj corect psihopedagogic copii cu cecitate spontan nu pot însuși forma de comunicare NP.

La **proba** *М.И.Лисина, Л.Н.Галиглузова*) am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 21,0 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (Anexa 6 )

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr.12.2

Tabel 2.10 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „М.И.Лисина”  
(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	53,500	0,56>0,05	88,500	0,01
<b>Orbi</b>	53,500	0,56>0,05	-	-	31,500	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=88,500$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au performanțe semnificativ mai reduse la proba М.И.Лисина (media rangurilor = 13,90) față de cei normali (media rangurilor = 27,55).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=31,500$ ,  $p < 0,01$ ). Copiii orbi au performanțe semnificativ mai reduse la proba М.И.Лисина (media rangurilor = 8,44) față de cei normali (media rangurilor = 22,45).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=53,500$ ,  $p=0,56 > 0,05$ ). Se constata ca copiii slabvăzători și cei orbi au performanțe semnificativ mai slabe la proba М.И.Лисина decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

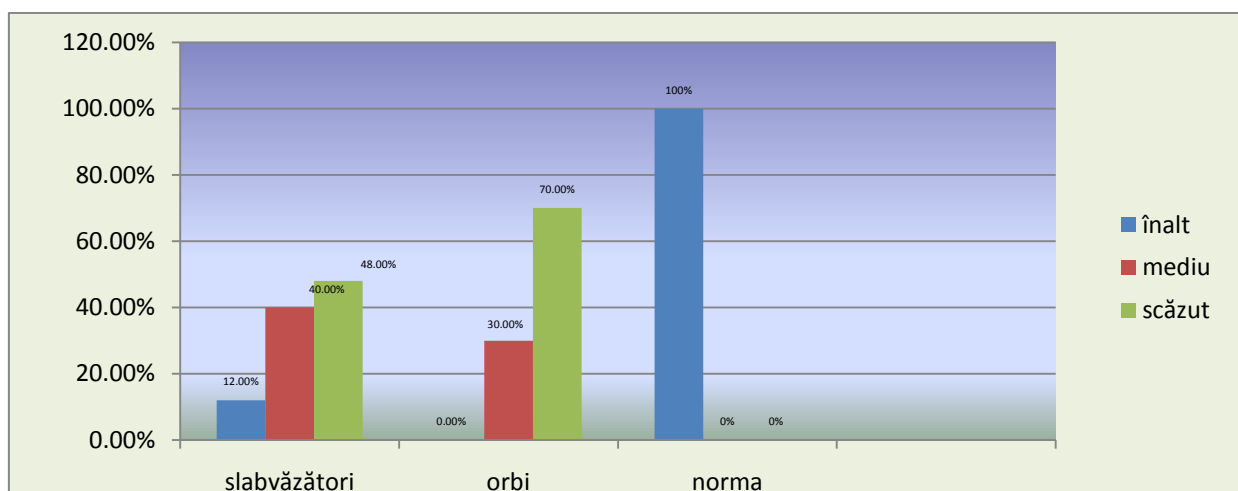


Fig.2.9. Distribuția rezultatelor obținute la proba de autodeservire (%)

La această probă, scorurile mici indică niveluri ridicate de autodeservire, iar cele mari – niveluri reduse. Copii cu vederea în normă la aceasta vârstă cu ușurință și fără impedimente au realizat sarcinile ce țin de autodeservire obținând toți 100% nivel înalt la aceasta probă. Din copii slabvăzători nivel înalt al autodeservirii îl au -12%, nivel mediu - 40% și nivel jos a fost

constatat - la 48% preșcolari. Preșcolarii cu cecitate au obținut niveluri semnificativ mai reduse de autodeservire decât ceilalți: nivel mediu - 30%, nivel scăzut – 70%.

Copii cu cecitate mult mai mult timp executau însărcinările (2-3 ori), ei erau mai puțin atenți și se cerea prezentarea instrucțiunilor de câteva ori, deseori abandonau ori cereau ajutor. Ei au demonstrat o autodeservire tipică pentru copii de vârstă 4-5 ani. Cel mai greu le venea la închiderea și deschiderea nasturilor. Își leagă șireturile cu ajutorul maturilor sau din câteva încercări repetate, sunt în stare să utilizeze singuri toaleta. Practic toți din ei își iau singuri hăinuțele, determină părțile hăinuțelor.

La **proba de autodeservire** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 42,10 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 6)

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în continuare în tabelul nr. 2.11.

Tabel 2.11 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba de autodeservire  
(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	24,000	0,01>0,05	45,000	0,01
<b>Orbi</b>	24,000	0,01>0,05	-	-	0,00	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=45,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari (și, deci, niveluri semnificativ mai reduse de autodeservire) - media rangurilor = 35,00 - față de cei normali (media rangurilor = 17, 00).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=0,00$ ,  $p < 0,01$ ). Preșcolarii orbi au scoruri semnificativ mai mari (și, deci, niveluri semnificativ mai reduse de autodeservire) - media rangurilor = 34,50 - față de cei normali (media rangurilor = 15, 50).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=24,000$ ,  $p=0,01 < 0,05$ ). Se constată că copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari (și, deci, niveluri semnificativ mai reduse de autodeservire) - media rangurilor = 9,60 - față de cei slabvăzători (media rangurilor = 16,50).

Investigarea *domeniului relațional-social* a pregătirii pentru școală ne-a permis să **constatăm** următoarele :

- Nivelul de aspirație școlară la copii orbi este scăzut, ei nu se cred capabili să învețe, 37,30% dintre ei obținând nivel *scăzut* la proba de determinare a maturității școlare;
- La preșcolarii cu cecitate au fost constatate toate 3 forme ale comunicării în următorul mod: NP- 10%, NC-70% și SP- 20%. Aceste rezultate coincid în mare parte cu datele existente în literatura de specialitate de М.И.Лисина, Е.О.Смирнова, Л.Н.Галиглузова, А.Г.Пуская. În studiile sale J.Racu (1996) cu referire la psihogeneza limbajului în mediile comunicative combinate, formele predominante de comunicare a copiilor cu adulții demonstrează dependența nivelului maturizării școlare de forma de comunicare, confirmând ipoteza că cu cât este mai dezvoltată comunicarea nesituativ-personală, cu atât la copii este mai înalt nivelul pregătirii către instruirea în școală. [60] În acest context datele obținute la această proba ne indică *necesitatea dezvoltării formei de comunicare NP care poate să condiționeze o bună pregătire pentru școală.*
- Copii cu cecitate au obținut performanțe ne semnificative la proba de autodeservire și anume nivelul *scăzut* s-a constatat la 30% dintre preșcolari. Aceasta se explică și prin faptul că funcțiile vizuale sunt o parte a abilităților de viață independentă ( hrănire, auto-îngrijire, îmbrăcat -dezbrăcat), a abilităților sociale (maniere, jocuri) iar *lipsa sau afectarea funcțiilor vizuale creează dificultăți în procesul de autodeservire.*

#### **2.4. Evaluarea domeniului pedagogic/ special a pregătirii pentru școală**

În continuare, ne-am propus să cercetăm domeniul pedagogic/ special ce se referă la gradul și volumul de cunoștințe cu privire la mediul ambiant, noțiuni matematice și cele ale limbii române, ale subiecților incluși în cercetare.

Pentru ca să constatăm relația dintre cecitate și domeniul ce vizează cunoștințele necesare pentru a accede la instruirea în școală am înaintat pentru investigare a doua ipoteză operațională: *Cecitatea distorsionează asimilarea cunoștințelor despre mediul ambiant și creează dificultăți în acumularea de noțiuni matematice și cele ale limbii române.*

Pregătirea pentru școală reclamă existența reală a motivelor de cunoaștere în urma cărora copii pot asimila deprinderi elementare de calcul, reproducerea corectă a cunoștințelor despre mediu, alcătuirea justă a povestirilor. Prima probă a acestei componente viza – *cunoștințele despre mediul ambiant.*

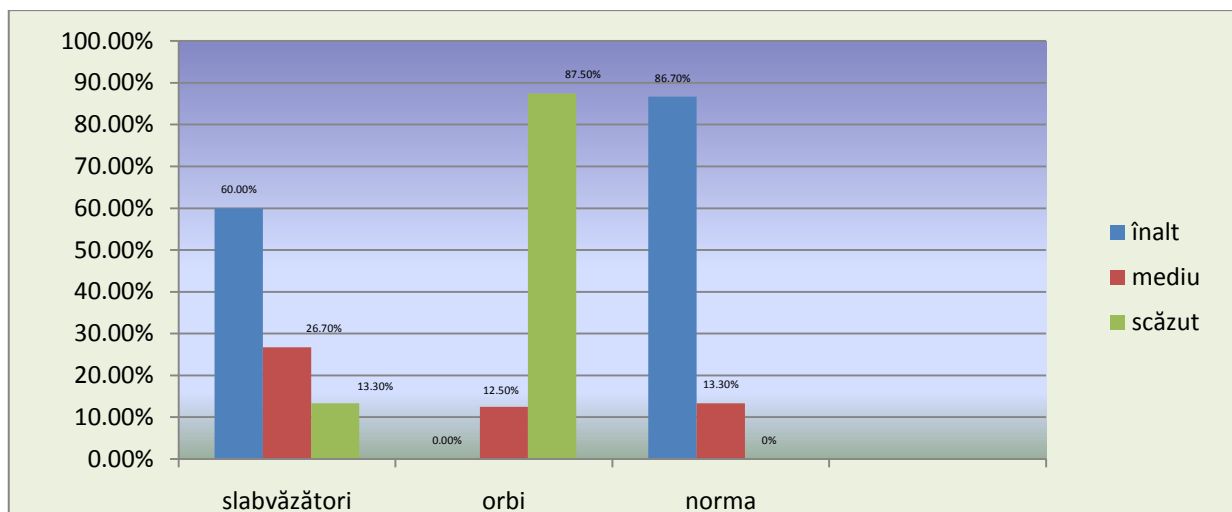


Fig. 2.10 Repartizarea datelor obținute la proba de cunoaștere a mediul ambiant (%)

De fapt, înainte de a apărea la preșcolari necesitatea de a învăța ceea ce doresc maturii, la ei are loc o perioadă îndelungată de formare a relației de cunoaștere a mediului înconjurător.

Aceste cunoștințe despre mediu ambiant sunt mai modeste la copii cu cecitate. Ei se exprimau mai greu și mai des se încurcau în explicații. Procentele obținute fiind următoarele: *nivel înalt* s-a constatat la 2 grupe experimentale: la copii cu vedere slabă – 60,0% și la copii cu vedere în normă 86,70%. Majoritatea subiecților cu cecitate (87,5%) au obținut *nivel jos*, fapt ce reprezintă punctajul cel mai scăzut și cunoștințe cele mai modeste.

La **proba de cunoștințe despre mediul ambiant** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 27,4 la un prag de semnificații de  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (vezi anexa 7). Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele dintre cele trei grupuri sunt proiectate în tabelul nr. 14.2.

Tabel 2.12 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „cunoștințe despre mediul ambiant”

(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	11,000	0,01>0,05	161,000	0,03<0,05
Orbi	11,000	0,01>0,05	-	-	2,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=161,000$ ,  $p = 0,03 < 0,05$ ). Deci, copiii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe despre mediul ambiant (media rangurilor = 27,27) față de cei normali (media rangurilor = 20,87).

- comparația dintre orbi și normali:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=2,000$ ,  $p < 0,01$ ).

Copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe despre mediul ambiant (media rangurilor = 34,25) față de cei normali (media rangurilor = 15,57).

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=11,000$ ,  $p=0,001 < 0,05$ ). Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe despre mediul ambiant (și, deci, niveluri semnificativ mai reduse la aceasta proba) (media rangurilor = 18,13) - față de cei slabvăzători (media rangurilor = 8,73). Preșcolarii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe despre mediul ambiant, iar aceștia – decât cei normali.

Însușirea cunoștințelor și formarea abilităților, deprinderilor și priceperilor vizate prin activitățile matematice au o conotație semnificativă în dezvoltarea generală intelectuală a copiilor ca și în pregătirea pentru școală.

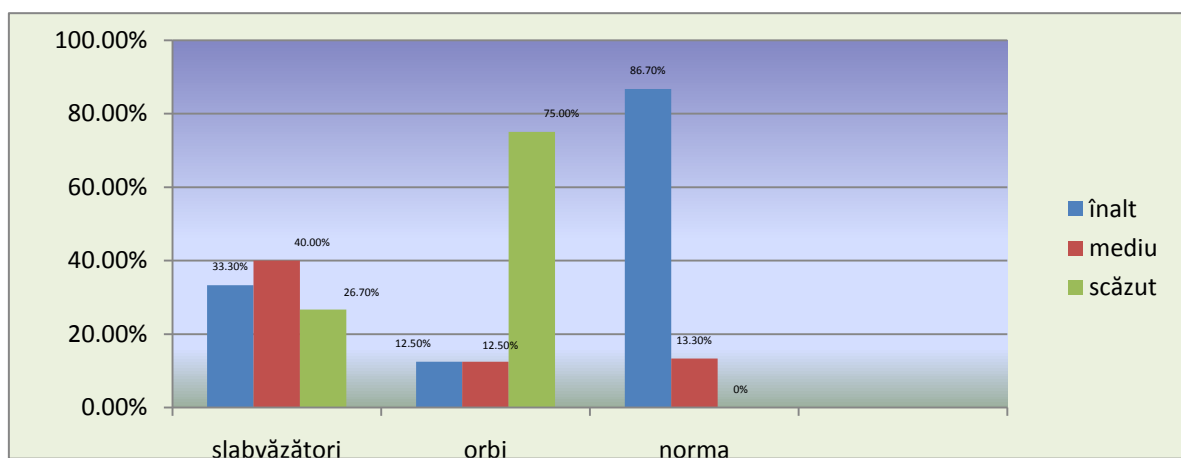


Fig. 2.11. Repartizarea datelor obținute la proba de cunoaștere a noțiunilor matematice (%)

Analiza datelor cantitative din figura 2.11 ne permite să constatăm valori caracteristice nivelului înalt - 86,6% la copiii valizi, 33,30% la subiecții cu ambliopie și numai 12,5% la copiii cu cecitate. Preșcolarii orbi obțin un procent mare la nivelul scăzut – 75%. Copiii de 6-7 interiorizează operația de numărare, ei numără numai cu privirea obiectele ce alcătuiesc o grupare. La copiii cu deficiență severă de vedere s-a observat că este îngreunat procesul de transpunere a operației externe în operație internă.

În timpul activităților matematice cuvintele pot îndeplini funcții de planificare în acțiuni numai dacă semnificația lor reflectă o anumită experiență legată de obiectele cu care acționează. Cecitatea însă face aceasta experiența foarte limitată. În lipsa vederii, se constată modificări în activități de calcul, cunoașterea numerică și operarea cu cifre.

La **proba cunoștințelor matematice** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 24,7 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 7).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul următor sub nr. 2. 13.

Tabel 2.13 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „cunoștințe la matematica”

(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	31,500	0,049>0,05	97,000	0,01
<b>Orbi</b>	31,500	0,049>0,05	-	-	19,000	0,01

*- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:*

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=97,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe de matematica (media rangurilor = 31,53) față de cei normali (media rangurilor = 18,73).

*-comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:*

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=19,000$ ,  $p < 0,01$ ). Copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe de matematica (media rangurilor = 32,13) față de cei normali (media rangurilor = 16,13).

*- comparația dintre slabvăzători și orbi:*

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=31,500$ ,  $p=0,049 < 0,05$ ). Preșcolarii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe de matematica (media rangurilor = 15,56) - față de cei slabvăzători (media rangurilor = 10,10)

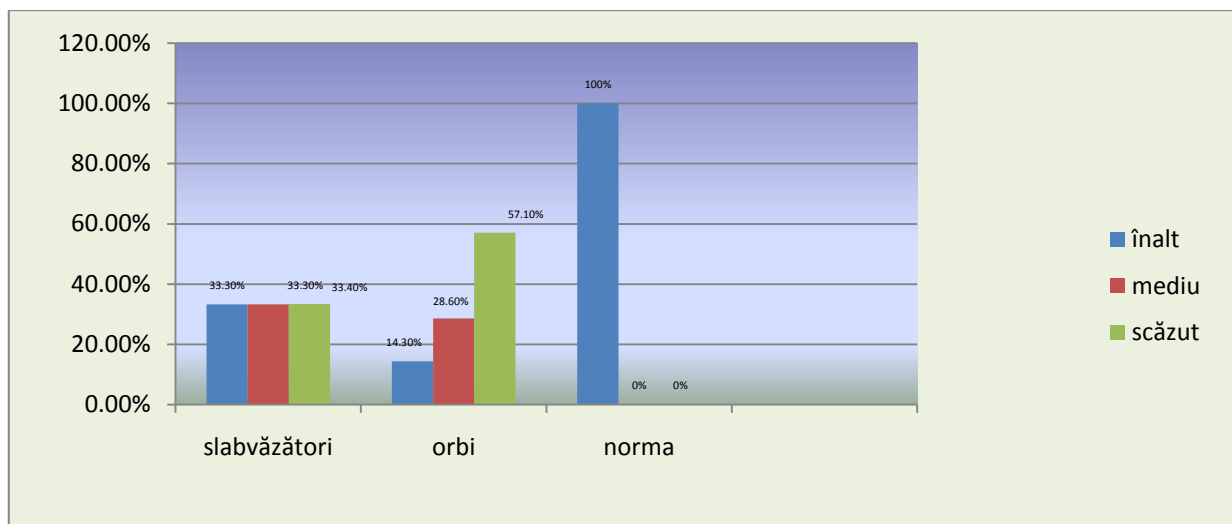


Fig.2.12 Repartizarea datelor obținute la proba de cunoaștere a limbei române (%)

Copii cu vederea în normă la această vârstă au demonstrat cunoștințe profunde în ceea ce privesc cunoștințele la limba română. Toți subiecții cercetați - 100% au obținut *nivel înalt*. Dintre copiii slabvăzători nivel înalt au demonstrat -33,3%, *nivel mediu* – 33,3% și *nivel jos* - 33,4% preșcolari. Preșcolarii cu cecitate au obținut niveluri semnificativ mai reduse la această probă decât cei slabvăzători, iar aceștia – decât cei normali. O analiză a datelor din figura 2.12 ne denotă următoarele: *nivel înalt* - 14,30%, *nivel mediu* -28,60% și *nivel jos* - 57,10%

La **proba cunoștințelor de limba română** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 31,03 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 7).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt proiectate in tabelul nr. 2.14.

Tabel 2.14 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba „cunoștințe la limba română”

(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	37,500	0,049>0,05	75,000	0,01
Orbi	37,500	0,049>0,05	-	-	15,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=75,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe de limba română (media rangurilor = 33,00) față de cei normali (media rangurilor = 18,00).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:



Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=15,000$ ,  $p < 0,01$ ). Copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe de limba română (media rangurilor = 31,86) față de cei normali (media rangurilor = 16,00).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ( $U=37,500$ ,  $p=0,26 > 0,05$ ).

Reiese că copii orbi și cei slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de cunoștințe de limba română decât cei normali, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

Prin urmare putem **conchide** următoarele:

- cunoștințele despre mediu ambiant sunt mai modeste la copii cu cecitate, ei întâmpină greutăți în descrierea corectă a fenomenelor și deseori greșit deosebesc obiectele moarte și vii cu ajutorul resturilor de vedere și a percepției tactile;
- interiorizarea acțiunii externe și dobândirea numărului la nivel formal are loc mai lent la preșcolarii cu cecitate. Activitățile didactice realizate cu ei trebuie să prevadă că orice *achiziție matematică să fie dobândită prin acțiuni însoțite de cuvânt iar dobândirea reprezentărilor conceptuale să fie rezultatul unor acțiuni concrete cu obiectele, spre a favoriza reversibilitatea și interiorizarea operației;*
- preșcolarii cu cecitate au obținut niveluri semnificativ mai reduse la proba cunoștințelor a limbii române decât cei slabvăzători, iar aceștia – decât cei normali. Ei mai frecvent construiau greșit propoziții complicate de diferite tipuri. *Iată de ce ei trebuie să beneficieze de o experiență concret variată în sensul dezvoltării vorbirii.*

## **2.5. Evaluarea domeniului psihomotric a pregătirii pentru școală**

Investigarea componentei psihomotrice ne va furniza datele necesare confirmării celei de-a treia ipoteză a studiului nostru constatativ prin aportul variabilei psihomotrice la pregătirea pentru școală a copilului. Ipoteza 3. *Deficiența de vedere are impact negativ asupra dezvoltării psihomotrice a copiilor cu cecitate ceea ce influențează nivelul de pregătire pentru școală.*

Prima proba a acestui domeniu se referă la - *orientarea spațială și schema corporală.*

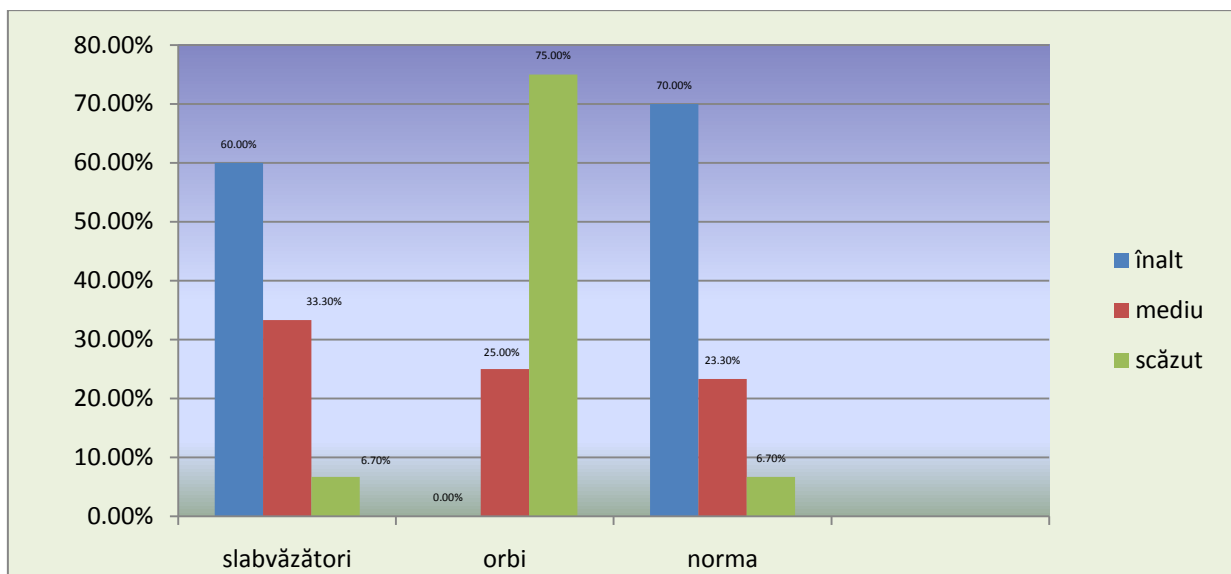


Fig. 2.12. Distribuția rezultatelor obținute la orientarea spațială și schema corporală (%)

La preșcolarii cu cecitate se constată erori în cunoașterea propriului corp ceea ce duce la dificultăți în situarea copilului în spațiu și face dificilă ordonarea și raportarea spațială a acțiunilor și a gesturilor. Fac greșeli în determinarea poziției orizontale și verticale cu referire la propriul corp – 5 copii din cei 8 cu cecitate. Totuși 4 copii din 8 percep spațiul și au noțiunea de spațiu. O dovadă este însuși faptul că 6 subiecți din cei cu cecitate se orientează în spațiu, recunosc obiectele pe baza însușirilor lor spațiale, percep și înțeleg relațiile spațiale.

H.Wallon (1976) prezintă schema corporală, atât rezultatul cât și condiția unor raporturi adecvate între copil și mediu. Cecitatea creează bariere mari în stabilirea acestor raportări. Cele mai bune rezultate fiind obținute la de preșcolarii cu vederea în norma -70% *nivelul înalt* și de către preșcolarii slăbvăzători - 60% *nivelul înalt*. Procentul înalt de 75% obținut la *nivelul scăzut* de către copiii cu cecitate ne face să semnalăm la aceștia o posibilă mică întârziere în exersarea unor mișcări mai complexe implicate în orientarea față de propria schemă corporală.

La **proba de orientare spațială și schema corporală** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 18,56 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 8).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferențele dintre cele trei grupuri sunt prezentate în tabelul nr 2. 15

Tabel 2. 15 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba orientarea spațială și schema corporala (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	5,500	0,049>0,05	194,500	0,01
<b>Orbi</b>	5,500	0,049>0,05	-	-	9,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic (U=194,500, p=0,43 > 0,05).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=9,000, p < 0,01). Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mici la proba de orientare spațială (media rangurilor = 5,63) față de cei normali (media rangurilor = 23,20).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=5,500, p < 0,01). Preșcolarii orbi au scoruri semnificativ mai mici la proba de orientare spațială (media rangurilor = 5,19) față de cei slabvăzători (media rangurilor = 15,63).

Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mici la proba de orientare spațială decât cei normali și decât cei slabvăzători, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

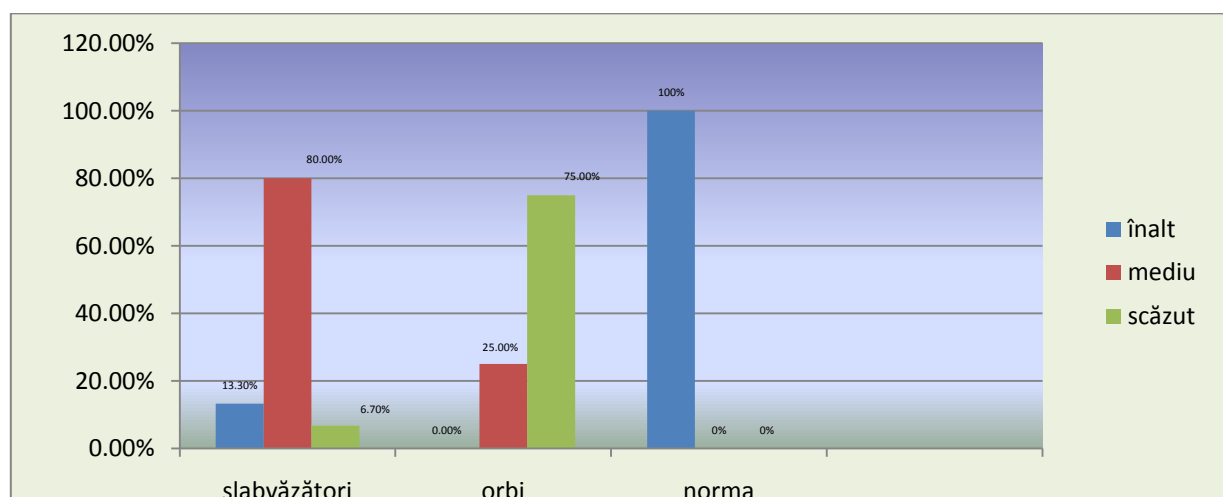


Fig.2.13 Distribuția rezultatelor obținute la proba motorica generală (%)

Faptul ca 100 % din copii cu vederea în norma au obținut nivel înalt ne demonstrează că acești preșcolari manifestă o bună coordonare motorie generală la nivelul flexibilității și

mișcărilor întregului corp. Copiii cu cecitate în raport cu cei cu vedere slabă și cei valizi obțin rezultatele cele mai slabe la *nivelul mediu* - 25%, și la *nivelul scăzut* -75%. Lipsa vederii determină lacune însemnate în dezvoltarea motoricii generale limitându-le mobilitatea, aceste date fiind prezente și în cercetările pedagogice.

La **proba de motorică generală** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 45,1 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 8).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr. 2.16 ce urmează.

Tabel 2.16 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba motorica generala

(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
<b>Slabvăzători</b>	-	-	17,000	0,049>0,05	30,000	0,01
<b>Orbi</b>	17,000	0,049>0,05	-	-	0,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=30,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică generală (media rangurilor = 36,00) față de cei normali (media rangurilor = 16,50).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=0,000$ ,  $p < 0,01$ ). Copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică generală (media rangurilor = 34,50) față de cei normali (media rangurilor = 15,50).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=17,000$ ,  $p < 0,01$ ). Așa dar, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică generală (media rangurilor = 17,38) față de cei slabvăzători (media rangurilor = 9,13).

Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică generală decât cei slabvăzători, iar aceștia – decât cei normali.

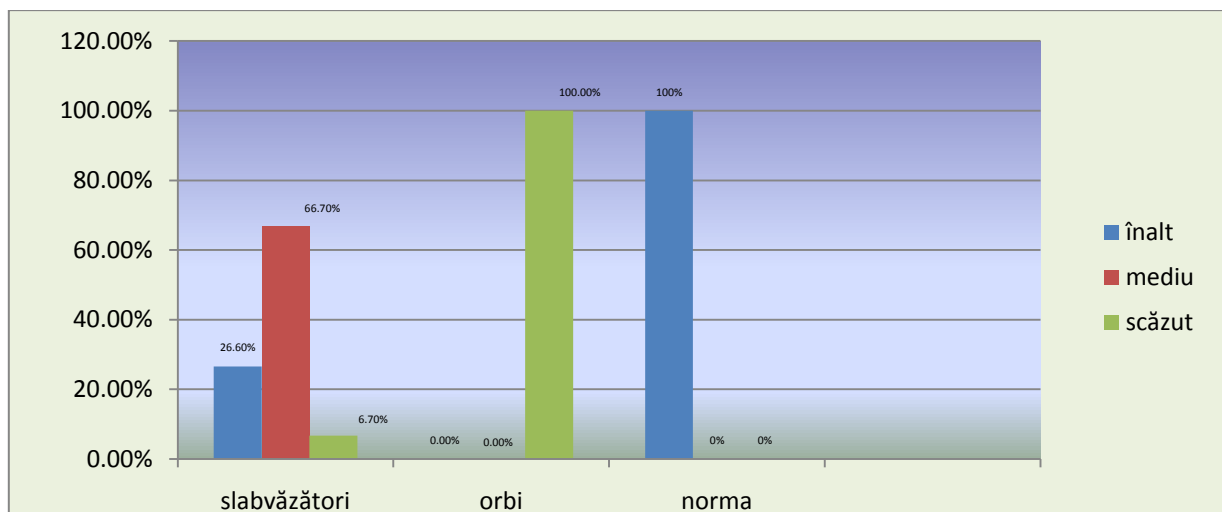


Fig.2.14 Distribuția rezultatelor obținute la proba motorică fină (%)

Nivelul scăzut al dexterității manuale se datorează și lipsei unei conduceri vizuale a mișcărilor mâinilor, acest lucru este demonstrat și de rezultatele testării: 100% de copii cu cecitate se caracterizează prin *nivelul scăzut* la proba dată. În literatură acest deficit care apare pregnant pe planul motricității fine se explică în felul următor: la început mâinile nevăzătorului sunt “oarbe”, adică el nu știe să exploreze tactil-kinestezic, are dificultăți în a coordona mișcările celor două mâini pentru a apuca un obiect.[26]

La **proba de motricitatea fină** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 42,6 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (Anexa 8).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt proiectate în tabelul 18.2.

Tabel 2.17 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba motricitatea fină (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	4,000	0,049>0,05	60,000	0,01
Orbi	4,000	0,049>0,05	-	-	0,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=60,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de motrică fină (media rangurilor = 34,00) față de cei normali (media rangurilor = 17, 50).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=0,000$ ,  $p < 0,01$ ). Se constată că copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică fină (media rangurilor = 34,50) față de cei normali (media rangurilor = 15,50).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=4,000$ ,  $p < 0,01$ ). Preșcolarii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică fină (media rangurilor = 19,00) față de cei slabvăzători (media rangurilor = 8,27).

Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică fină decât cei slabvăzători, iar aceștia – decât cei normali.

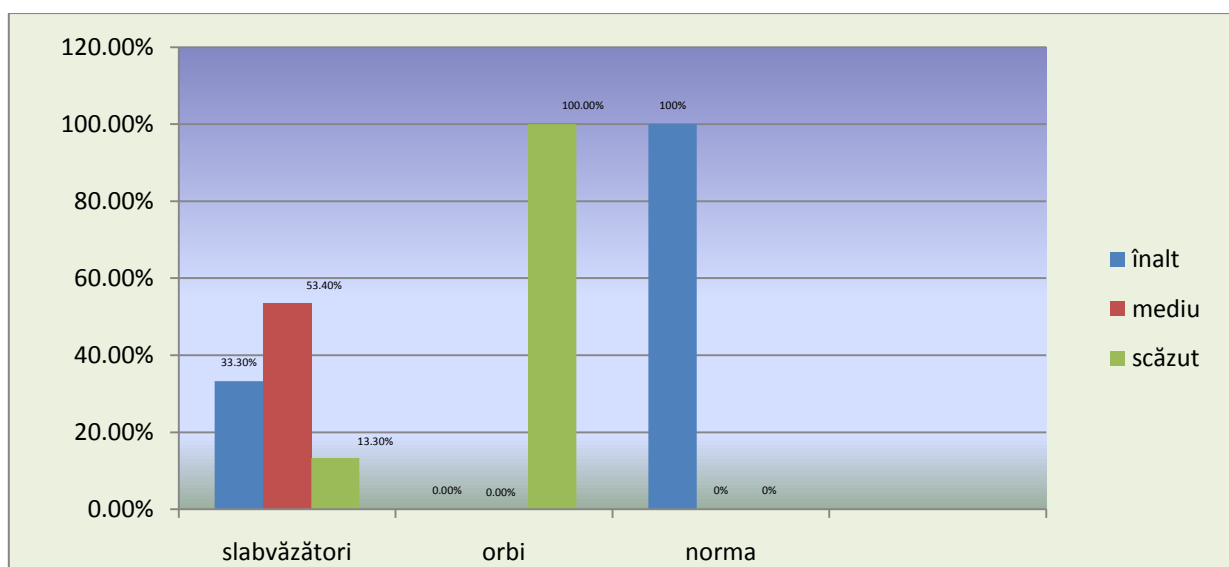


Fig. 2.15. Distribuția rezultatelor obținute la proba pregătirea mâinii pentru scris (%)

Cercetarea pregătirii mâinii către scris ne-a permis să obținem următoarele date: nivel *înalt* la această probă au obținut - 34,5% din copii cu vederea în normă, 20,37% - din copii slabvăzători și numai 11,13% - din copii cu cecitate. Nivelul *mediu* a fost constatat în următorul mod: 16,6 % din copii cu vederea în normă, 22,20% - din copii slabvăzători și 12,5% din preșcolarii cu cecitate.

Mișcarea mâinii în lectura Braille este puternic individualizată, depinzând de o serie de factori, precum: dominanța cerebrală (responsabilă parțial de mâna dominantă), sensibilitatea fiecărui deget, efectul unui posibil training tactil parcurs în primii ani de viață și în preșcolaritate, înainte de debutul școlar.

Unele studii ale savanților Millar (1997), Lorimer, (2002) au arătat că acuratețea și viteza lexiei sunt dependente de *utilizarea anumitor degete*, că, în mare parte, doar *un singur deget citește*, iar celălalt/celelalte *au un rol de suport/sprijin*, fiind folosite frecvent în mișcările de regresie, precum și la scanarea repetată a literelor „problemă”. [apud C.Marinache 2003] Având

drept scop investigarea relației dintre *strategiile de explorare tactilă și nivelul de competență în plan lexic*, alte cercetări a Davidson, Wiles-Kettenmann, Haber și Appelle, (*apud* Warren, 1994) au arătat că nu există nici o relație între strategia adoptată și nivelul de performanță în plan lexic sau vreo legătură cu incidența erorilor înregistrate la citire. Însă prin activități riguroase psihopedagogice copii cu deficiență severă de vederea ajung sa-si formeze, ritmurile,, grafice,, si a unităților spatio-temporale atât de necesare dezvoltării grafismului.

La **proba de pregătire a mâinii pentru scris** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 40,4 la un prag de semnificații  $p < 0,01$ , fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. ( vezi anexa 8).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în continuare in tabelul nr.2.18

Tabel 2.18 Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba pregătirea mâinii pentru scris  
(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	8,000	0,049>0,05	75,000	0,01
Orbi	8,000	0,049>0,05	-	-	0,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=75,000$ ,  $p < 0,01$ ). Preșcolarii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de pregătirea mâinii către scris (media rangurilor = 33,00) față de cei normali (media rangurilor = 18,00).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=0,000$ ,  $p < 0,01$ ). Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de pregătirea mâinii către scris (media rangurilor = 34,50) față de cei normali (media rangurilor = 15,50).

-comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ( $U=8,000$ ,  $p < 0,01$ ). Așa dar, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de pregătirea mâinii către scris (media rangurilor = 18,50) față de cei slabvăzători (media rangurilor = 8,53).

Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de pregătirea mâinii pentru scris decât cei slabvăzători, iar aceștia – decât cei normali.

Rezultatele empirice ale subiecților la proba ce vizează *domeniul psihomotric* ne sugerează următoarele **concluzii** importante:

- În urma probelor aplicate preșcolarilor orbi am putut constata că ei capătă mai greu conștiința propriului corp și reprezentarea acestuia, adică ceea ce prin definiție reprezintă schema corporală;
- Procentul înalt de 75% obținut la *nivelul scăzut* ne face să semnalăm o posibilă mică întârziere în exersarea unor mișcări mai complexe implicate în orientarea față de propria schemă corporală la copiii cu cecitate.
- În condițiile cecității apar particularități specifice în sfera structurării perceptiv-motorii a spațiului grafic. *Se impune deci apelarea la un proces instructiv-formativ și la activități corectiv-compensatorii individualizate.*
- După cercetările lui R.Perron, E.Mignard, J.Ajuriaguerra (1980) reiese că nivelul grafismului este determinat în special de interacțiunea factorilor perceptivi, motori, intelectuali, afectiv-emoțional și de exercițiu.

În anul 2010-2012 în lunile octombrie – decembrie a mai fost creat un grup experimental similar primului pentru a fi verificată fidelitatea, validitatea și sensibilitatea probelor și a contura reprezentivitatea eșantionului selectat. A doua grupă de subiecți a fost compusă din 8 copii cu  $AV < 0,02$ . Aceste două grupe de constatare erau omogene după particularitățile de vârstă și nu prezentau nici un handicap adițional cu excepția deficienței severe de vedere. Aceasta ne-a permis să punem în evidență toate probele prin testarea repetată, o tendință netă de a confirma eficacitatea lor în stabilirea nivelului de pregătire pentru școală a preșcolarilor cu cecitate.

În continuare prezentăm grafic domeniile testate la ambele grupe de subiecți incluse în cercetare.

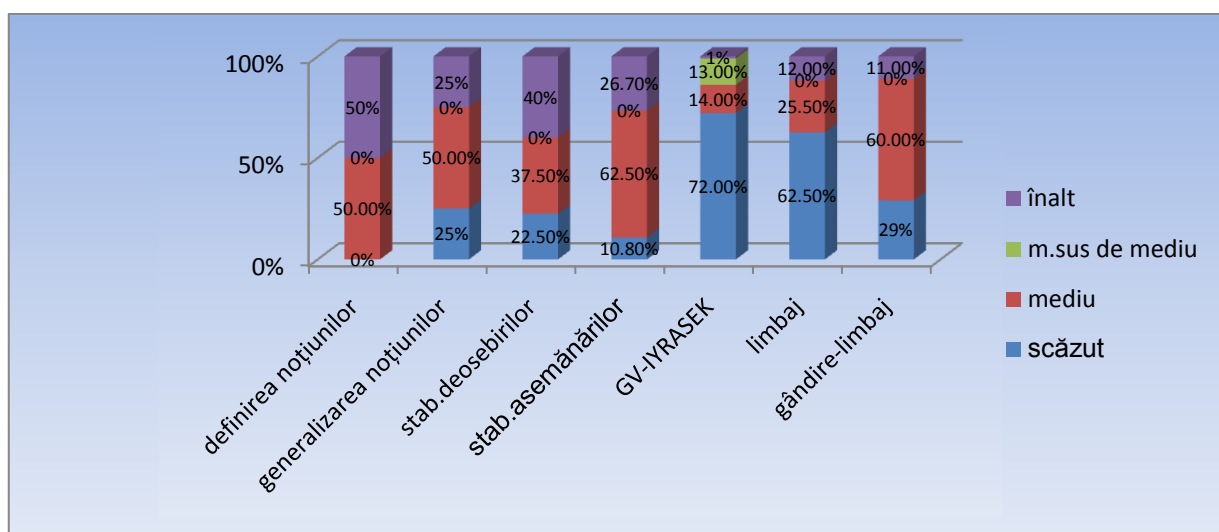


Fig. 2.16. Repartizarea datelor obținute în domeniul intelectual – gr. 1 (%)



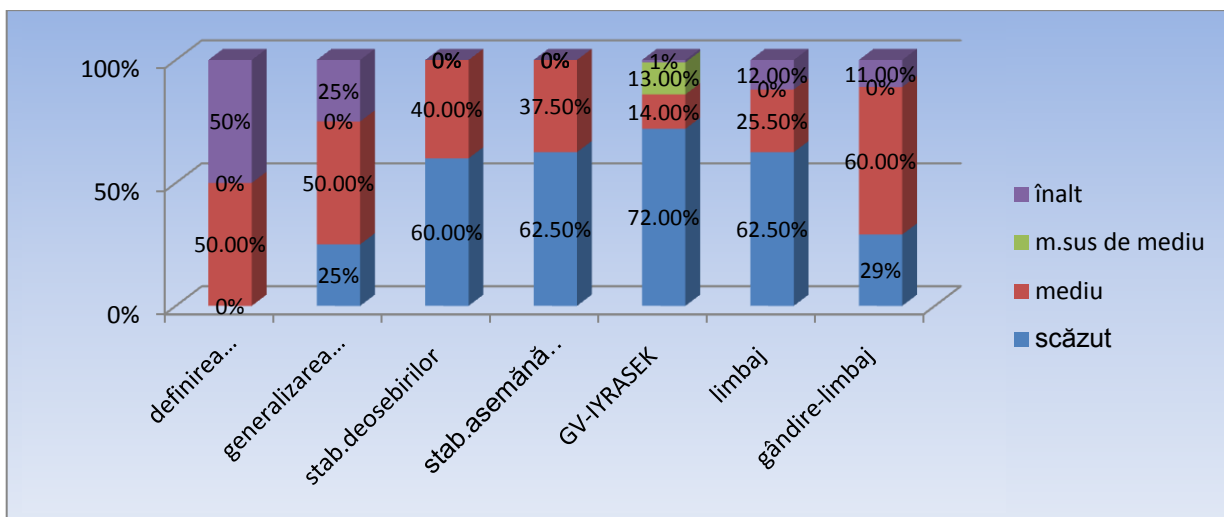


Fig. 2.17. Repartizarea datelor obținute în domeniul intelectual – gr. 2

În figura 2.16 sunt reflectate grafic rezultatele domeniul intelectual al grupului 1, iar în figura 2.17 – rezultatele grupului 2. Putem constata că nu există diferențe semnificative la probele acestui domeniu.

*Caracterul lacunar al noțiunilor* la nevăzători I.Pop (1980), E.Verza (1998), M. Ștefan (1999) îl explică prin limitarea experiențelor de învățare perceptivă în care aceștia au fost antrenați.

Uneori, lipsa vederii determină apariția unor reprezentări greșite despre mărimi, forme, distanțe, care nu pot constitui un suport în procesul compensării. De asemenea M. Ștefan (1999), explica *reprezentările substitutive drept o altă* caracteristică a reprezentării la nevăzător, reflectă o serie de înlocuiri cu valoare cognitivă redusă, care permit nevăzătorului să-și reprezinte într-un fel propriu realității pe care nu le poate percepe direct (de mari sau mici dimensiuni, cu grad mare de periculozitate, îndepărtate în spațiu și timp).

Rezultatele cercetărilor evidențiază nevoia cuprinderii copiilor cu cecitate într-un program de învățare perceptivă, bazat pe stimularea la maximum a modalităților senzoriale valide. Se impune, de asemenea, verificarea fondului de reprezentări existente în vederea corectării celor greșite, completării celor lacunare, formării imaginilor mintale lipsă.

În studiile prezentate de I.Pop (1980), Warren (1994), E.Verza (1998), M. Ștefan, (1999), se reliefează tendința preșcolariilor cu cecitate de a folosi cuvinte „goale” fără o bază senzorială, problema *verbalismului* la nevăzători provocând o adevărată dezbateră între specialiști.

Unii cercetători așa ca Cutsforth (1932), Burlingham (1961), M.Ștefan, (1999) afirmă că utilizarea excesivă a limbajului luxuriant, fără referințe senzoriale concrete produce o pseudo-compensare, mascând riscul unei îndepărtări de realitate. Așa autori ca DeMott (1972), Dershowitz (1975), Landau (1983), Millar (1983), Anderson (1984) explică că în cazul copiilor

deficienți de vedere, *limbajul se formează în contextul experienței perceptuale proprii*, oglindind o conceptualizare specifică experienței personale, dobândite pe cale tactil-kinestezică sau prin intermediul celorlalte modalități senzoriale valide

Lipsa analizatorului vizual se resimte mai ales în sfera relațional-socială. Componenta relațional-socială studiată la grupa 2 ne reflectă date similare cu subiecții din grupa 1. Preșcolarii orbi din grupa 1 și cei din grupa 2 prezintă o eficiență vizuala redusă și recurg cu prioritate la informații tactile și auditive. La ei se evidențiază o motivație școlară scăzută – 27% vizavi de 37,5% ai grupeii 1 și procentul de 90% la nivelul scăzut în interiorul grupului 2 ne indică impedimente în autodeservire.

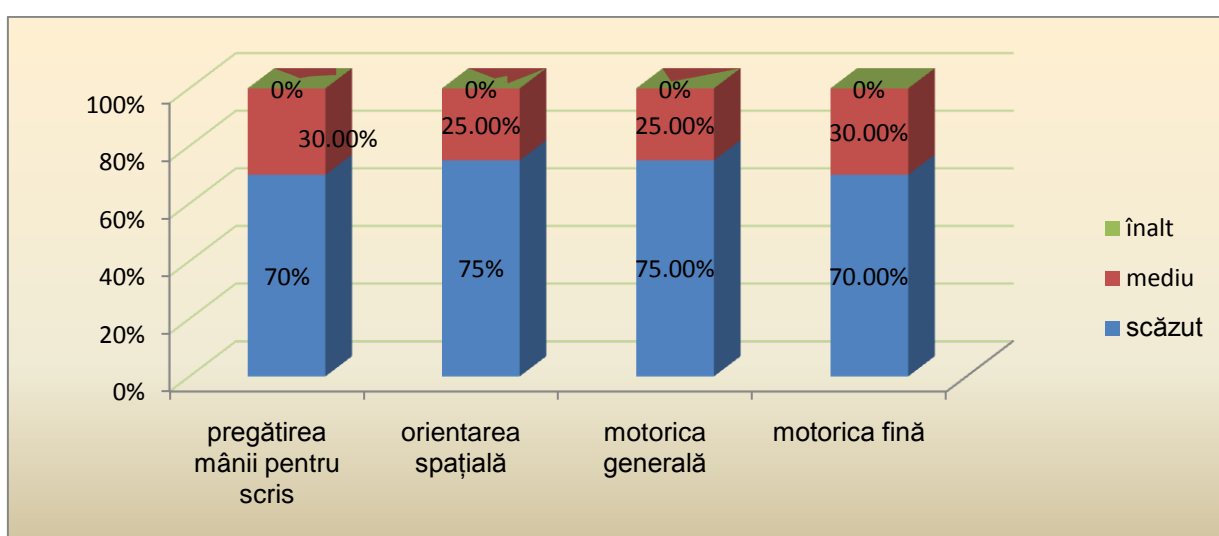


Fig.2.18. Repartizarea datelor obținute în domeniul psihomotric – gr. 1

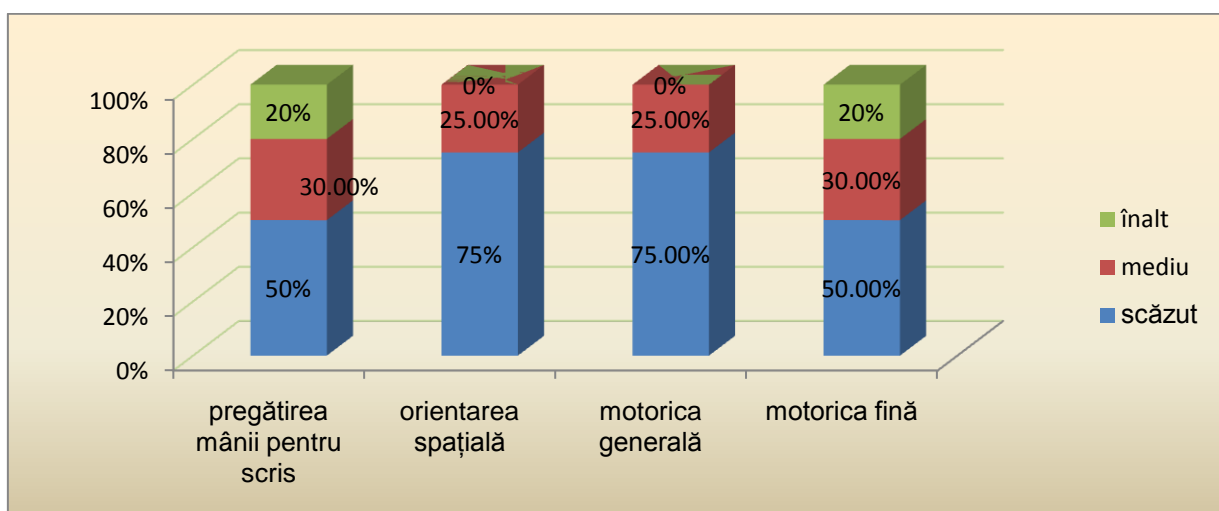


Fig. 2.19 Repartizarea datelor obținute în domeniul psihomotric – gr. 2

În urma cercetării domeniului psihomotric la grupa 2 probele ce vizau orientarea spațială și motorica generală indicau același nivel *scăzut* -75% constatat și la grupa 1 de subiecți cu

deficiență severă de vedere. Cercetările realizate au demonstrat că nevăzătorii *percep spațiul într-un mod propriu*, că își formează reprezentări spațiale, folosindu-se de simțurile valide, în special de tact, având o *viziune tactilă* asupra spațiului. Se constată la subiecții din ambele loturi, că pierderea reprezentărilor vizuale nu afectează însă mersul, ceea ce face ca deplasarea în spațiu a preșcolărilor cu deficiență de vedere severă să nu sufere în mod deosebit, dar la o bună parte din ei postura este afectată. Reprezentările vizuale pe care preșcolarii cu cecitate dobândită le au pot fi de un real sprijin în formarea unor concepte spațiale, în organizarea și structurarea spațiului. Experiențele vizuale de care beneficiază un copil până la apariția cecității, reprezentările vizuale și resturile de vedere facilitează înțelegerea diferitelor relații spațiale.[50]

La subiecții testați în 2010 motorica fină indică un procent de 100% la nivelul *scăzut*, la cei din grupa 2 se constată prezența a două nivele (mediu și scăzut), ponderea însă revenindu-i nivelului *scăzut* -70%. La ei ca și la prima grupă se observă o tendință dăunătoare spre inactivitate ce determină în mare parte lipsa formării deprinderilor motrice necesare pentru efectuarea oricărei activități bazate pe mișcare: activitatea de joc, de autodeservire, de orientare etc.

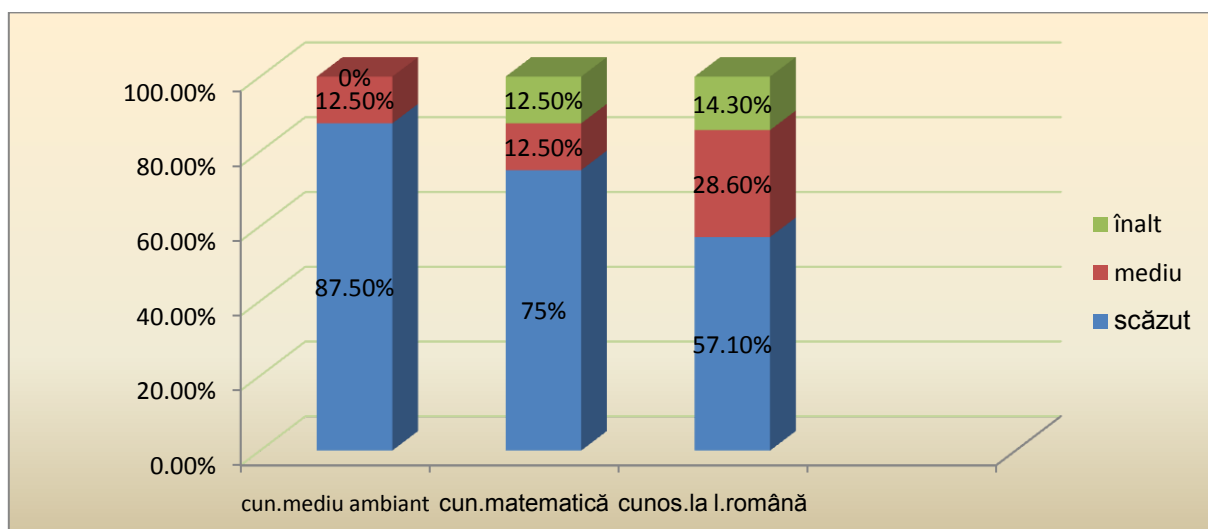


Fig.2.20 Repartizarea datelor obținute în domeniul pedagogic – gr. 1 (%)

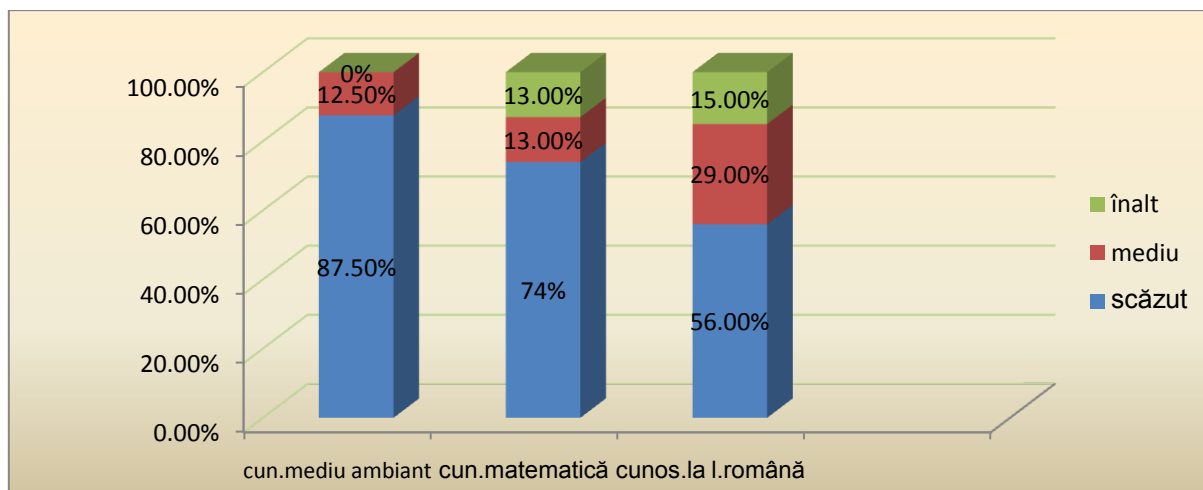


Fig.2. 21 Repartizarea datelor obținute în domeniul pedagogic – gr. 2

În fig.2.20 și fig.2.21 sunt prezentate rezultatele probelor ce vizează domeniul pedagogic ale subiecților din grupelor 1 și 2 participanți în experimentul de constatare. Aici se constată mici diferențe în ceea ce privește volumul de cunoștințe la probele matematice și cele ale limbii române. În grupa 1 - nivel *scăzut* 75% vizavi de cei din grupa 2 -74% la proba cunoștințelor matematice, grupa 1 nivel *scăzut* 57,1% vizavi de cei din grupa 2 -56 % la proba ce viza cunoștințele la limba română. Diferențele nu sunt semnificative.

Rezultatele obținute de către subiecții din grupul experimental 1 și cei din grupul experimental 2 au scos în evidență că la toate probele aplicate la ambele grupe nu există diferențe semnificative. Acest fapt ne-a permis verificarea fidelității, validității și sensibilității probelor și conturarea reprezentivității eșantionului selectat. După cum a rezultat și din experimentul de constatare se cere valorificarea resturilor de vedere și dezvoltarea componentelor structurale ale pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate. În rezultatul experimentului de constatare s-au reliefat unele diferențe individuale în dezvoltarea domeniilor structurale ale pregătirii pentru școală și capacități neuniforme de care dau dovadă copii pe durata evaluării. Deci domeniile nu se dezvoltă uniform la ei. Astfel, la unii copii cu cecitate este mai deficitar domeniul de activitate psihomotric (Anexa 17 tabelul 1), la alții se dezvoltă mai puțin domeniul relațional – socială (Anexa 17 tabelul 2), iar la unii poate fi insuficient dezvoltat domeniul pedagogic (Anexa 17 tabelul 3). Credem că ceea ce îi diferențiază pe copii poate oferi mai multe informații despre procesele subiacente decât ceea ce este comun.

## 2.6. Concluzii la capitolul 2

Încercând să reconstituim un tablou al consecințelor secundare ale cecității asupra dezvoltării copilului cu deficiențe severe de vedere a fost aplicat un set de probe pedagogice care prin compoziția sa comportă o funcție de diagnostic, de cunoaștere a nivelului vizând pregătirea pentru școală la care se află preșcolarul cu cecitate și în urma căruia **concluzionăm:**

1. În rezultatul experimentului de constatare am evidențiat diferențe semnificative intergrupale între cele trei grupe: copii cu vedere în normă, slabvăzătorii, orbi.

- Lipsa vederii determină lacune însemnate în experiența senzorială a copiilor nevăzători, ceea ce creează dificultăți în desfășurarea proceselor de diferențiere și generalizare.
- În lipsa percepției vizuale, recunoașterea tactilă se caracterizează prin încetineală, diferențierea caracteristicilor obiectelor percepute este slabă și are un caracter selectiv.
- Dificultăți serioase în gândirea copiilor nevăzători se manifestă nu în priceperea de a stabili deosebiri elementare, ci în efectuarea operațiilor de generalizare și în formarea corectă a noțiunilor.
- Preșcolarii cu cecitate dau dovadă de un vocabular formal, care de fapt se regăsește și la copiii cu vedere în normă. Diferența între copiii valizi și orbi este în mare parte cantitativă și nu calitativă.
- Comunicarea copiilor cu cecitate este dificilă, jocul lor pare a fi izolat „alături de ceilalți”, dar nu împreună cu ei. Preșcolarii cu cecitate le este specifică forma de comunicare de tip nesituativ – cognitivă. Acest fapt ne indică *necesitatea dezvoltării formei de comunicare nesituativ - personală care poate să condiționeze o bună pregătire pentru școală.*
- Cunoștințele despre mediu ambiant și cunoștințele la limba română sunt mai reduse la copii cu cecitate, la ei se constată o descriere eronată a fenomenelor din natură și ei mai frecvent construiesc greșit propoziții complicate de diferite tipuri. *Iată de ce ei trebuie să beneficieze de o experiență concret variată în sensul dezvoltării vorbirii și măririi bagajului de cunoștințe.*
- Cunoștințele la matematică a preșcolarilor cu cecitate se dezvoltă mai lent în comparație cu copiii cu vederea în normă. Activitățile pedagogice desfășurate cu ei trebuie să prevadă ca orice *achiziție matematică să fie dobândită prin acțiuni însoțite de cuvânt iar dobândirea reprezentărilor conceptuale să fie rezultatul unor acțiuni concrete cu obiectele, spre a favoriza reversibilitatea și interiorizarea operației.*
- Cecitatea creează bariere mari în stabilirea raporturilor dintre copil și mediu. În condițiile cecității apar particularități specifice în sfera structurării perceptiv-motorii a spațiului grafic. *Se impune deci apelarea la un proces instructiv-formativ și la activități corectiv-compensatorii individualizate.*

2. Aceste particularități ale pregătirii pentru școală, constatate în studiul de față, ne dovedesc că domeniile nu se dezvoltă la nivel solicitat comparativ cu nivelul copiilor cu dezvoltare tipică, și a copiilor slabvăzători.

3. Analiza comparativă a domeniilor ce vizează pregătirea pentru școală a demonstrat că ele sunt afectate gradat, astfel încât unele sunt dezvoltate bine – *domeniul intelectual*, altele mai puțin *domeniul pedagogic și cel psihomotric* iar unele –insuficient *domeniul relațional-social*.

4. În procesul experimentului au fost observate și diferențe intragrupale pe interiorul grupului de preșcolari orbi. S-au reliefat unele diferențe individuale în dezvoltarea acestor domenii ce vizează pregătirea pentru școală și capacități neuniforme de care dau dovadă copii pe durata evaluării, acest fapt fiind în strânsă legătură cu defectul primar-cecitatea și mediul în care se educă acești copii.

5. Consecințele secundare negative ale cecității sunt identificate pe domenii ale pregătirii pentru școală la copii, nedezvoltarea mai vizibilă a unor domenii atrage după sine și stagnarea altora obținându-se efectul cumulativ.

6. Particularitățile nivelului scăzut de pregătire pentru școală și manifestarea individuală a copiilor cu cecitate pe durată realizării probelor pedagogice reiese din deficiența propriu – zisă, dar și se explică prin faptul că copii cresc în mediul educațional diferit, unde părinții nu posedă mijloace și metode adecvate de compensare a deficienței severe de vedere ale acestora.

7. Variabilitatea ritmului de dezvoltare psihopedagogică în cadrul aceleiași vârste și aceleiași deficiențe de vedere ne-au ghidat spre etapa formativă care urmărește optimizarea și perfecționarea activității instructiv-educative a procesului de pregătire pentru școală prin realizarea programului formativ individualizat și utilizarea căilor optimale de compensare utilizând învățarea perceptiv mediată.

### 3. INTERVENȚIA FORMATIVĂ PRIVIND FACILITAREA PREGĂTIRII COPIILOR CU CECITATE PENTRU DEBUTUL ȘCOLAR

#### 3.1. Scopul, obiectivele și conținutul experimentului formativ

Rezultatele experimentului de constatare și concluziile obținute au scos în evidență că preșcolarii nevăzători întâmpină dificultăți pe palierele pregătirii pentru școală. Copilul cu cecitate devenit școlar poate resimți dificultăți determinate de deficiența sa vizuală foarte vizibilă la aceasta vârstă.[71,90,164] Iată de ce am considerat necesar și oportun elaborarea modelelor psihopedagogice de pregătire pentru școală prin prisma domeniilor investigate.

În literatura psihopedagogică sunt prezente definiții ale modelelor psihopedagogice care reprezintă un interes sporit pentru cercetarea noastră. Unii autori, precum Birch A. [7], Bîrzea C. [8], evidențiază în studiile lor că modelul este primul instrument de cunoaștere științifică. Cuvîntul „model„ poate avea mai multe înțelesuri , în funcție de context. După Bîrzea C. [8], modelul poate îmbraca trei sensuri : *Sensul normativ* ( conduită de imitat sau reprodus, datorită valorii și semnificației sale; ideal, de urmat sau reprodus în forme aproximative, imperfecte și intermediare

*Sensul artistic* ( persoană sau obiect căroră artistul le va reproduce imaginea (subiect, probă, schiță); obiect de aceeași formă cu un alt obiect, imitație); *Sensul științific* ( reprezentare tridimensională a unei idei, a unui proces sau sistem; ansamblu de elemente sau variabile care alcătuiesc un sistem social; adevăr provizoriu, reprezentare logică a unei teorii (model teoretic); influențare pedagogică (model pedagogic) și terapie recuperatorie (model psihologic).

Un concept relevant pentru noi este modelul pedagogic definit de către Sorin Cristea în dicționarul de pedagogie și anume „modelul tinde să reproducă elementele esențiale ale fenomenelor și proceselor originale, naturale sau sociale, studiate conform obiectivelor specifice și concrete ale activității didactice respective”. [13,p.250] Unii autori, precum Stachowiak (1980, p.29) relevă faptul că fiecare model pedagogic comportă un sistem de relații care reproduce logica internă a sistemului de referință [45]. Buschkovitsch (1977, p. 27) include în structura modelului următoarele componente: concepte, axiome sau legi, reguli de transformare, reguli de corespondență, care fac posibilă compararea rezultatelor unui calcul cu experimentarea modelului.

N.Chiperi (2014) în cercetarea privind educația incluzivă a copiilor propune următorul concept cu referire la modelul psihopedagogic: „în modelul psihopedagogic se stabilesc diferite relații care susțin sau frânează dezvoltarea individului. Sistemul de relații într-un model psihopedagogic poate fi dezvoltat conform logicii și acțiunilor prognozate pentru transformarea

sistemului”. Cercetările moderne lansate în psihopedagogie de către A.Nosatfi și N. Bucun (2010) au demonstrat eficacitatea modelelor psihopedagogice de eficientizare a procesului de pregătire pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj elaborând: 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. [42]

În același context O. Bodrug [7] propune modele psihopedagogice de dezvoltare a limbajului la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică, V.Maximciuc [38] elaborează modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitive la copii cu reținere în dezvoltarea psihică și S.Belibova (2015) propune model psihopedagogic dezvoltativ a sferei comunicative la copii cu deficiențe multiple.

Toate aceste cercetări au confirmat necesitatea modelelor psihopedagogice în vederea dezvoltării copiilor cu deficiențe ținând cont de particularitățile și vârsta acestora.

Astfel, **problema științifică soluționată în domeniu** constă în determinarea particularităților teoretico-științifice și aplicative ale pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate, *fapt ce a permis elaborarea programului formativ complex*, axat pe învățarea perceptiv mediată, *format din* modele psihopedagogice de eficientizare a procesului dat, *având drept efect creșterea* nivelului de pregătire pentru debutul școlar pe domeniile: *intelectual, psihomotric, relațional-social și pedagogic* a acestora.

La etapa dată am urmărit drept **scop** elaborarea și implementarea celor 4 modele psihopedagogice vizând fiecare domeniu a pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate. Pentru această parte a studiului am înaintat următoarele **ipoteze operaționale**:

1. Preșcolarii cu cecitate incluși în programul formativ vor obține un nivel de pregătire mai înalt pentru școală comparativ cu cel relevat în condiții de lucru minimal sau de învățare spontană.

2. Se prezumă că modelele psihopedagogice elaborate vor diminua dezechilibrul în dezvoltarea domeniilor necesare procesului de pregătire pentru școală a copiilor cu deficiență severă de vedere și vor da posibilitate acestora să obțină performanțe ridicate în planul cunoștințelor necesare debutului școlar.

Presupozițiile lansate au avut drept temei anumite teze teoretice, și anume :

- *teoria structurilor culturale ale instruirii* (Л.С.Выготский, P. Ia. Galperin, A. В.Запорожец, А.Н.Леонтьев etc.), care determină rolul activ al copilului în procesul de cunoaștere;
- *concepția despre legitățile de dezvoltare a copilului cu deficiențe* (Л.С.Выготский),
- *teza metodologică despre rolul analizatorului vizual în activitatea cognitivă și practică* ( В. Г.Ананьев, А. Н.Запорожец, В.П.Зинченко, И.П.Павлов, С.Л.Рубинштейн etc.);



- *teoria interacțiunii dintre general și specific în dezvoltarea psihică individuală a copiilor cu tulburări de vedere* (А.И.Зотов, Н.М.Назарова, Л.В.Кузнецова, Л.И.Плаксина, В.А.Феоктистова, Л.И.Солнцева);
- *concepția despre formarea sferei senzoriale la copiii cu tulburări ale analizatorului vizual* (М.И.Земцова, В.З.Кантор, V.A. Krucinin, Ю.А. Кулагин, А.Г.Литвак, Л.И.Плаксина, В.А.Феоктистова, Л.И.Солнцева).
- *teoria dezvoltării și compensării deficienței vizuale* ( V. Preda, F. Zamfirescu-Marginescu, I. Mușu, M. Ștefan, N.Barraga, R.Feuerstein, R.Cziker, M. Brambring, A. Rozorea, E.Verza, Г.В.Никулина, И.П.Волкова, Е. К. Фиесенко, В.З.Денискина).

Reieșind din această ordine de idei am formulat următoarele **obiective** de bază pentru experimentul formativ:

- să elaborăm modele psihopedagogice orientate spre stimularea dezvoltării la nivelul domeniilor de referințe pentru școală – *domeniul psihomotric, intelectual, social-relațional și pedagogic*;
- să concepem un set de sarcini cu efecte corecțional-dezvoltative, axate pe învățarea perceptiv mediată în diverse direcții: cognitive, comunicative, psihomotrice ale copiilor cu cecitate;
- să determinăm sarcinile cu efecte formative, centrate pe dezvoltarea cunoștințelor despre mediul ambiant, reprezentări matematice și a le limbii materne necesare copiilor pentru debutul școlar;
- să comparăm efectele intervenției formative, cu efectele dezvoltării spontane a preșcolariilor cu cecitate, cu precizarea că intervenția experimentală prin tehnici formative nu se identifică cu o învățare de tip școlar, ci e un program formativ, de antrenare a abilităților psiho-intelectuale și psiho-relaționale ale copiilor, în vederea unei mai bune incluziuni a lor în sistemul de cerințe școlare.

Numeroase cercetări au relevat faptul că și la copiii nevăzători pot fi formate reprezentări juste prin programe adecvate, organizate în funcție de nivelul intelectual al copilului și respectând principiile de organizare a activităților educative.[56, 78, 86].

Desfășurând programul formativ cu preșcolarii cu cecitate activitățile se realizau prin *învățare mediată*, termen introdus de către pedagogul Reuven Feuerstein în 1979, adaptat și definit de C.Marinache în 2013 ca *învățare perceptiv mediată* - drept o formă a învățării umane/sociale ce are în vedere elaborarea, *cu sprijin sau îndrumare dirijată din partea unui adult mediator*, a schemelor perceptiv, a strategiilor de explorare perceptivă, a capacității de discriminare perceptivă situată la parametrii înalți, a raționamentului perceptiv. [apud Marinache 2013]

Activitățile desfășurate cu copiii aveau la baza conceptul de *mediere astfel* încât li se oferea: sprijin *verbal* (îndemn, repetarea instrucțiunilor, precizări, sugestii de rezolvare); *sprijin fizic* (sprijin oferit prin *co-acțiune*: mâna propunătorului plasată peste cea a subiectului, cu rol de *ghid*); *combinații de sprijin* (sprijin verbal și acțional). Tactil-kinestezia este modalitatea senzorială cu rol compensator prioritar la copiii cu deficiență severă de vedere.[24]

La R.Feuerstein (2006), *experiența de învățare mediată* se referă la calitatea interacțiunii dintre copil și mediul înconjurător, dependentă de activitatea unui adult experimentat și intenționat care se interpune între copil și lume. Experiențele de învățare mediată devin, astfel, o condiție a *modificabilității cognitive structurale*, facilitând dezvoltarea funcțiilor cognitive și formarea de strategii de învățare eficiente.

La vârsta preșcolară în condițiile unei continue îndrumări din partea adulților, în familie și grădiniță, în procesul de realizare a sarcinilor adecvate care vizează activități de joc și unele activități practice și de instruire se va ajunge treptat la organizarea și explorarea vizuală prin intermediul analizatorilor intacti sau a restului minimal de vedere. Cercetările experimentale făcute de către I.P.Pavlov în laboratorul lui au demonstrat că „nimic nu rămâne imobil, nemaleabil, totul poate fi realizat, totul poate fi modificat **în bine** sub rezerva creării condițiilor corespunzătoare și la vârsta corespunzătoare”. [48]

În susținerea acestei idei este lansată și concepția autoarei Maria Montessori (1977), „întregul sistem de educare a deficienților senzoriale trebuie să se realizeze prin activitatea de joc ca condiție corespunzătoare vârstei preșcolare..”, [apud 42] Folosind interesul copiilor pentru joc, M.Montessori a realizat prin activități practice o dezvoltare sistemică a analizatorilor care antrena imaginația, gândirea și întreaga personalitate a copilului.

Л.И.Солнцева explică în studiile sale că la baza compensării cecității stau procesele de devenire și dezvoltare a funcțiilor psihice superioare: „compensarea nu reprezintă procesul de scoatere a deficienței doar că intensifică potențialul copilului” [210,213]

А.Г.Литвак (2000) scria că copilul se naște cu așa numitul reflex de orientare sau de căutare. Se întâmplă ca acest reflex să devină activitate de orientare numai în condiții sociale optime de dezvoltare, atunci consecințele deficienței se vor reduce și procesul de cunoaștere se va desfășura normal. Vederea se învață prin formarea abilităților de manipulare a instrumentelor de lucru corespunzătoare. Copilul cu cecitate învață să mănânce, să se deservască, să se deplaseze și să se orienteze în spațiu. Există consensul pedagogic că educația lor trebuie axată nu atât pe deficiență cât pe posibilitățile de care dispun. [171]

Emil Verza (1988) abordează pregătirea pentru școală, ca acel proces ce reclamă existența reală a motivelor de cunoaștere, modalități de acțiuni în urma cărora copilul cu

deficiente de vedere va putea asimila deprinderi elementare de calcul și reproducerea corectă a povestirilor. Proces care este analizat de autoarea M.Rotaru (2012) în cercetările sale drept o chestiune de via actualitate în condițiile intensificării și accelerării întregului proces de modernizare a învățământului special. [72,p.183] Modelele elaborate de noi urmăresc realizarea la maxim a posibilităților preșcolarului iar pe de altă parte antrenarea funcțiilor psihofizice neafectate astfel încât să poată suplini activitatea funcțiilor deficitare pentru a ajunge la formarea unor abilități ce să-i permită copilului o integrare eficientă în mediul școlar.

Modelele psihopedagogice de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate elaborate în cadrul cercetării de față sunt flexibile, cu aplicație în grup și individual. Ele sunt fundamentate pe diferențierea și individualizarea procesului educațional, astfel încât să satisfacă nivelul de învățare și dezvoltare pentru fiecare preșcolar cu cecitate. În acest mod și se explică demersul pedagogic important care a constat în proiectarea activităților care îmbinau elementele de joc cu cele de învățare, cele din urma necesare pentru lansarea către școlaritate.

Am format două grupe: una experimentală și cea de control. În grupa experimentală au intrat 8 copii orbi cu diagnosticul de AV < 0,02 din familii care au frecventat ședințele de recuperare. În cea de control au fost incluși 8 copii orbi cu același diagnostic care nu au fost incluși în activitățile programului formativ. În funcție de obiectivele și conținuturile activităților, de particularitățile de vârstă ale copiilor durata unei activități a fost între 25 și 30 de minute. Implementarea modelelor psihopedagogice ale programului formativ a durat 6 luni fiind în corespundere cu **SÎDC**. Cu fiecare subiect din grupa experimentală s-au realizat câte 60 activități individuale câte 2 - 3 activități pe săptămână ( 12 activități ale fiecărui model și 12 activități suplimentare pentru domeniul stabilit în urma evaluării inițiale ca cel mai slab format).

Activitățile individualizate realizate erau menite să dezvolte noi valențe formative în pregătirea copilului cu deficiențe severe pentru școală. Fiecare activitate viza un domeniu al pregătirii pentru școală și includea în sine următoarele etape:

**1. Moment organizatoric** – 3-4 minute. *Scopul:* stabilirea contactului între copii și psihopedagog, crearea atmosferei de încredere.

**2. Activitatea corecțional-dezvoltativă propriu-zisă** – 10-15 minute. *Scopul:* realizarea sarcinilor pedagogice esențiale la tema activității ale modelului propus.

**3. Relaxarea musculaturii oculare** – 5 minute. *Scopul:* înlăturarea încordării oculare.

**4. Încheierea activității** – 3-5 minute. *Scopul:* analiza comportamentului și a răspunsurilor din partea copiilor.

**Algoritmului lucrului cu părinții** . Este cunoscut faptul că nașterea copilului cu cecitate modifică perspectivele de viață a familiilor și are o influență traumatizantă, distructivă asupra

membrelor și relațiilor dintre ei. Schimbarea performanțelor unui membru comportă riscul de afectare a celorlalți membri.

Aprioric se cunoaște faptul că relațiile de mediu în care cresc și se educă acești copii, în deosebi e vorba de relațiile de interacțiune familială pot influența nivelul de socializare a acestora. Conform tradiții, formate în țările ex-sovietice, educarea copilului cu cecitate se analizează în majoritatea cazurilor în exclusivitate prin prisma propriilor probleme a copilului. Se considera suficient să ne limităm la recomandările metodice pentru părinți vizând problemele instruirii și unele sfaturi care se referă la educația copilului. Credem că rezolvarea problemei ce ține de pregătire copiilor pentru școală poate fi găsit și în sfera realizării acțiunilor de „sprijin”, nu numai asupra copilului dar și asupra părinților săi.

În pedagogie așa autori ca C.Cucoș (2009), C.Ciobanu (2009) evidențiază rolul dublu pe care își asumă părinții în dezvoltarea copiilor. Pe de o parte familia trebuie să creeze un mediu de încredere și respect iar pe altă parte să ofere suport în procesul de învățare. [Ibid, p.733]

În vederea formării juste a acestor roluri am stabilit drept **scop al activităților cu familiile:** implicarea eficientă a părinților în vederea sprijinirii procesului de învățare perceptiv mediată și transformarea părinților în parteneri de suport ai procesului de instruire, pentru că numai în aceste condiții se obțin rezultate maxime în urma programului formativ de pregătire pentru școală. Aceasta se întâmplă deoarece deprinderile formate cu ajutorul psihopedagogului cel mai bine sunt consolidate în mediul familial, contextul optim suportiv al preșcolarului cu cecitate.

Modalitățile în care îi activăm pe părinți reprezintă un palier ușor sensibil, deoarece familia trebuie privită ca un participant activ ce vine să sprijine programul formativ derulat de specialist.

Pe durata realizării ședințelor cu părinții, s-a urmărit atingerea următoarelor **obiective:**

- instruirea mamelor cu privire la metode speciale ( învățarea perceptiv mediată) de educație necesare pregătirii preșcolarului către instruirea în școală;
- cointeresarea mamelor pentru a asigura participarea la experimentul formativ;
- oferirea suportului informațional despre tehnicile individuale educativ - compensator de lucru cu copiii;
- familiarizarea cu programul formativ;
- prezentarea rezultatele diagnosticării și căile de depășire a problemelor depistate;
- consilierea în vederea creării unor relațiilor „sănătoase”, între mamă și copil.

**Procedura de lucru :** Efectuând activități împreună cu părinții copiilor cu cecitate se simte prezența unor probleme care nu pot fi rezolvate imediat și în mod tradițional. Se remarcă că în familiile unde se nasc copii cu deficiențe activitatea părinților este îndreptată spre soluționarea problemelor actuale, pe când în familiile cu copii sănătoși toată activitatea e orientată spre

viitorul copilului. Gama problemelor cu care se confruntă și se adresează părinții este diversă. Pe părinți de regulă îi preocupă: dezvoltarea copilului, procesul de învățare, educarea și tratamentul, normalizarea relațiilor între părinți și copii, între copilul cu deficiențe și semenii săi, menținerea climatului favorabil în familie etc. Părinții erau instruiți să încurajeze la copii săi învățarea semnificativă, deprinderi de soluționare a problemelor și mai puțin să promoveze o învățare reproductivă. În urma observațiilor în timpul activităților cu părinții s-au conturat caracteristici ale familiei de tip : *supratutelare ( 3 familii), indulgente ( 2 familie) și neimplicate ( 3 familie).*

Pe durata activității cu copii la care asistau părinții s-a urmărit implicarea și formarea la aceștia a deprinderilor reflexive: deprinderea de a-i observa pe copii în vederea stabilirii nevoilor și intereselor lor, abilitatea de a analiza cele observate și de a folosi aceste reflecții în următoarea activitate. Toate progresele obținute pe domenii erau notate în caietul de sarcini individuale pentru week-end în vederea formării mamei ca partener pentru propriul copil pe durata actului educațional. Copilul cu cecitate ca să poată accede mai ușor la instruirea în școală trebuie să aibă un nivel dezvoltat al domeniilor analizate.

### **3.2. Programul formativ de pregătire pentru școală**

Interesul manifestat pentru stimularea copiilor cu cecitate pe diverse arii de dezvoltare prin intermediul unor programe de intervenție formative bine structurate s-a evidențiat în mod pregnant în secolul al XX-lea, când, în literatura de specialitate, s-au impus cercetări ale unor autori, precum: Selma Fraiberg , David H. Warren, John M. Kennedy, Reuven Feuerstein, Sally Mangold, Yvonne Eriksson, Suzette Wright, Vasile Preda și Roxana Cziker etc. O buna parte din ei: R.Fraiberg (1977), Mangold (1981), Arnold (2004). V. Preda și R.Cziker (2004), Mary Lee (2005), Feuerstein (2006) au elaborat programe educaționale și ghiduri metodologice care vin în sprijinul activității desfășurate cu copiii nevăzători. [apud C.Marinache,2003]

În timp ce unii cercetători se ghidau de *principiului intervenției precoce* insistând asupra importanței stimulării timpurii, alții au manifestat interes pentru identificarea notelor de specificitate ale învățării la copiii nevăzători de vârstă antipreșcolară, preșcolară și școlară mică, elaborând *ghiduri de realizare a materialelor în relief*, necesare stimulării în plan tactil-kinestezic, menționam aici lucrările lui Miller (1985), Lewis și Tolla (2003), Norman (2003), Poppe (2004), Wright (2008). [apud C.Marinache, 2013] Însă în ansamblu toate aceste cercetări se axează pe ideea compensării prin stimulare a simțurilor valide în cazul deficientului de vedere, punând accentual pe necesitatea de concepere a unor programe cu aspect formativ, ce pot servi premise ale unei inserții școlare optime. Sunt cunoscute programe de corecție în scopul formării componentelor pregătirii către școala a copilului propuse de Н.Гуткина (1993), Е.Кравцова

(1992), Г.Тукерман (1993) pentru copii cu vedere în norma și cele propuse de В.А.Феокистова (1995), Л.М.Шипицина (1995), Т.П.Головина(1995), Г.В.Никулина (1995) pentru deficiente severe de vedere.

O privire de ansamblu asupra cercetărilor în domeniul indică faptul că în arealul nostru se constată o insuficiență a programelor dezvoltative care să creeze condiții pentru o reală egalizare a șanselor de reușita școlară a copiilor cu deficiențe severe de vedere. Pentru reușita pregătirii pentru școală a copilului cu cecitate sunt esențiale pe de o parte cunoașterea reale a particularităților psihopedagogice ale preșcolarului cu cecitate, pe de alta parte alegerea și exersarea celor mai eficiente modele psihopedagogice menite să contribuie la compensarea impedimentelor prezente la domeniile necesare pregătirii pentru școală afectate de absența vederii. Dezvoltarea copilului cu deficiențe de vedere conform abordărilor din tiflopedagogie [154] e descrisă ca o dezvoltare „deficitară”, determinată de informația limitată ce parvine din mediul înconjurător.

Л.С.Выготский (2000) prin tezele sale științifice susține ideea ca defectele secundare ce reiese din cecitate se supun acțiunii de corecție pedagogică și schimbării calitative în rezultatul acțiunilor educative gestionate de psihopedagog. Dacă Piaget este adeptul unei teorii a învățării care se axează “pe structurile stadiale fixate genetic”, Vâgotski abordează *sociogeneza culturală a învățării*, considerând că la baza dezvoltării cognitive a copilului stă *calitatea interacțiunii cu adultul*. [128] Unul dintre punctele esențiale, inovative ale tezei autorului rus este legat de faptul că potențialul copilului este valorificat mai bine atunci când acesta beneficiază de sprijinul unui adult, nu când lucrează singur. În aceste condiții, este stimulat la maximum potențialul psihogenetic individual și formate strategii de învățare eficientă. Definind conceptul de *zona proximei dezvoltări (ZPD)*, Выготский afirmă că „în dezvoltare este mai puțin important stadiul actual și mai mult marja de dezvoltare de care dispune copilul dacă adultul îl ajută în acest sens” [apud Oprea, 2008].

În accepțiunea savantului, *zona proximei dezvoltări* se referă la intervalul dintre ceea ce știe deja copilul și ceea ce poate să învețe în condiții de îndrumare, reprezentând ceea ce copilul este capabil să realizeze cu sprijinul adultului. Psihopedagogul trebuie să-și construiască demersul de predare – învățare prin raportare la ZPD a fiecărui copil, fiind preocupat în egală măsură și de extinderea limitei „superioare” a acesteia. [Ibid.]

Legitatea cu privire la unicitatea structurii și funcției psihologice definită de A. G. Litvac (1992) releva faptul ca prin intervenția timpurie e posibil de diminuat impactul negativ a defectului primar asupra dezvoltării psihice a copilului. [171]

A.B.Запорожец (1997) lansează teoria **amplificării**, amplificarea procesului de dezvoltare a copilului presupune realizarea maxima a potențialului sau care se manifesta prin intermediul activităților specifice copiilor. [157]

Pregătirea pentru școală nu este scopul în sine, dar este un rezultat al unei organizări întregi a vieții copilului preșcolar care îi va satisface propriile interese și necesități pe durata întregii perioade preșcolare. În demersul educațional desfășurat cu preșcolarii cu deficient severa de vedere se impune, cu precădere, o *învățare mediată* ce acționează în *zona proximei dezvoltări*. Ei au nevoie de sprijin susținut pentru a putea achiziționa ceea ce copilul văzător dobândește, de multe ori, prin imitație.

Un program formativ axat pe *învățare perceptivă mediată*, inițiat de timpuriu, cu acțiune în *zona proximei dezvoltări* constituie o condiție sine-qua-non pentru dezvoltarea generală a copiilor cu cecitate și o premiza sigură în pregătirea sa către școală.

La baza elaborării programului formativ de pregătire pentru școală a stat analiza unor lucrări consacrate din literatura de specialitate: *Program to Develop Efficiency in Visual Functioning - programul de antrenament vizual* – aparținând lui N. Barraga (1998), *Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere* de M. Ștefan (1999) în care sunt concepute, structurate și prezentate pe larg *exerciții de educație vizuală*; *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program - programul de îmbogățire instrumentală* al cărui autor este Reuven Feuerstein (1979/2006) și *Programa de terapie educațională, complexă și integrată*, elaborate de Carol Ouvrz (1987), structurat pe arii de dezvoltare : fizică, perceptivă, intelectuală, personală și socială [A.Racu, D.V.Popovici, A.Danii, V.Crețu, 58, p. 324]. Toate activitățile realizate cu preșcolarii sunt strâns legate cu obiectivele din Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) [15] și sunt complementare atât conținutului ghidurilor și documentelor de politici educaționale precum “Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară”, 2008, Ghidul “1001” de idei pentru o educație timpurie de calitate”, 2010., [86] Ghidul „Incluziunea socio-educțională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii”, 2013 [87] și în corespundere cu **SÎDC și SPN-CD**. Etapa formativă a cercetării lansate s-a realizat în patru etape:

La **prima etapă** – s-a insistat asupra stabilirii scopurilor, sarcinilor, strategiilor de desfășurare a activității corecțional-dezvoltative în baza testării grupului corecțional;

La **cea de a doua etapă** – a fost elaborat conținutul programului de lucru formativ;

Pe durata celei de **a treia etapă** – s-a organizat condițiile de desfășurare a programului de lucru formativ, s-a realizat consultarea părinților deoarece familia trebuie să contribuie la lărgirea universului informațional și la formarea și corectarea deprinderilor și comportamentului sau.

La cea de a *patra etapă* – s-a realizat programului formativ de lucru, s-au desfășurat modelele psihopedagogice axate pe învățarea perceptiv mediată cu copii orbi, s-a evaluat dinamica și eficacitatea programului formativ și au fost informați părinții despre rezultatele desfășurării activităților corecțional-dezvoltative cu copiii cu deficiențe de vedere severă.

În cercetarea noastră, **scopul** programului formativ îl reprezintă creșterea nivelului pregătirii copilului pentru activitățile școlare prin dezvoltarea domeniilor structurale a acestui proces utilizând învățarea perceptiv mediată.

Reieșind din scopul programului nostru formativ de pregătire pentru școală, am trasat următoarele **obiective**:

1. Formarea capacității de comparare, grupare a noțiunilor, rezolvare a unei analogii, de analizare, stabilire a legăturii dintre timp și spațiu, corelare a mărimii obiectelor, stabilire a principiului de construcție și continuare a șirului dezvoltând astfel componenta intelectuală;
2. Formarea abilităților și deprinderilor speciale necesare orientării în spații închise și deschise dezvoltând astfel componenta psihomotrică;
3. Formarea mecanismelor de reglare și a autodeservirii în procesul realizării activității propuse, dezvoltarea capacităților de lucru și de comunicare, capacitatea de concentrare asupra activităților de joc și de învățare;
4. Formarea și dezvoltarea capacității de a face deducții, de a stabili legături logice în baza textului sau imitației studiate a cunoștințelor despre mediu ambiant, îmbogățirea și formarea corectă a reprezentărilor matematice.

Programul de lucru desfășurat în cadrul cercetării a fost axat pe principiile psihopedagogiei speciale, conform căreia, personalitatea este o structură integrală și admite că psihicul se manifestă și se formează în activitate.[32] Normativitatea activității didactice s-a realizat în baza următoarelor principii :

□ ***Principiul unicității diagnosticării și corecției dezvoltării.*** Scopul și conținutul programului de lucru corecțional au fost stabilite în baza cunoașterii complexe, sistemice, integrale și dinamice a copilului, a cercetării lui diferențial-diagnostice. Pe durata programul corecțional, s-au fixat schimbările apărute în starea copilului, însuși procesul de desfășurare a programului a oferit informații despre progresul obținut ;

□ ***Principiul legăturii dintre corecție și compensare*** Întregul sistem al activităților corecționale incluse în program au fost orientate spre reabilitarea și adaptarea socială a preșcolarului cu deficiențe severe de vedere. Corecția și compensarea – nu sunt concepte din aceeași categorie, dar sunt două procese strâns legate între ele, care se condiționează reciproc și



nu pot fi privite una fără alta. Scopul activității de corecție a urmărit nemijlocit compensării deficienței la subiecții din grupul formativ.

□ **Principiul caracteristicilor de dezvoltare psihologică și individuală legate de vârstă** - activitățile educaționale au fost elaborate în baza legităților dezvoltării în conformitate cu vârsta și a perioadelor senzitive;

□ **Principiul abordării optime**, în programul formativ de lucru s-au desfășurat activități într-un anturaj pozitiv, de succes pentru copil, s-au urmărit formarea sentimentului de încredere în copil, aprecierea chiar și a celei mai mici realizări.

□ **Principiul intuiției** - este fundamental în educarea și instruirea deficienților de vedere și în baza acestui principiu activitățile educaționale propuse de noi îmbinau descrierea verbală cu intuirea obiectelor, ceea ce ducea la prevenirea însușirii formale la copiii cu cecitate [33,164,196]

Noua paradigmă educațională centrată pe copil are la baza principiile *constructivismului*, adică recunoașterea individualității fiecărui copil, cu propriul potențial pentru învățare, cu capacitatea de a-și construi și structura cunoștințele în mod unic. Este paradigma cu accent pe abilitatea pedagogului de a asigura un mediu de învățare și dezvoltare incluziv, care răspunde nevoilor individuale și oferă șanse pentru succes tuturor copiilor inclusiv pentru copiii cu deficiențe severe de vedere, valorizând în mod benefic diferențele, încurajând comunicarea deschisă, reducând sau ameliorând comportamentele discriminative și stereotipurile.[85, p11] În experimentul nostru formativ, a fost construită structura impactului programului pentru ridicarea nivelului de pregătire către școala a copiilor cu deficiențe de vedere severe. Modelul schematic al acestei structuri este reprezentat în figura de mai jos.

Pentru realizarea acestui model ne-am bazat pe un șir de principii propuse de către V. B. Ульenkova (1994). Formarea abilității generale de învățare la copiii cu deficiențe de vedere de vârstă preșcolară mare în condițiile de grădiniță se realizează în procesul tuturor tipurilor de activități, însă acesta nu se întâmplă și în familie. [224] Anume prin aceasta, în urma stabilirii unor condiții de organizare didactice, care permit realizarea posibilităților ce țin de vârsta copilului ca subiect al acestei activități, pot fi asigurate condițiile de fond de învățare a activităților școlare. Programul formativ de pregătire pentru școală este un demers realizat pe pași mici, cu respectarea principiului învățării de la simplu la complex, bazându-se pe o învățare graduală și concentrică. Procedeele juste de influență pedagogică asupra copiilor nevăzători au fost elaborate pe baza cunoașterii legilor dezvoltării a copiilor cu deficiență severă de vedere, a legilor activității sale de cunoaștere și pe baza analizei condițiilor în care se desfășoară procesul de instruire și educare.

Programul formativ de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate

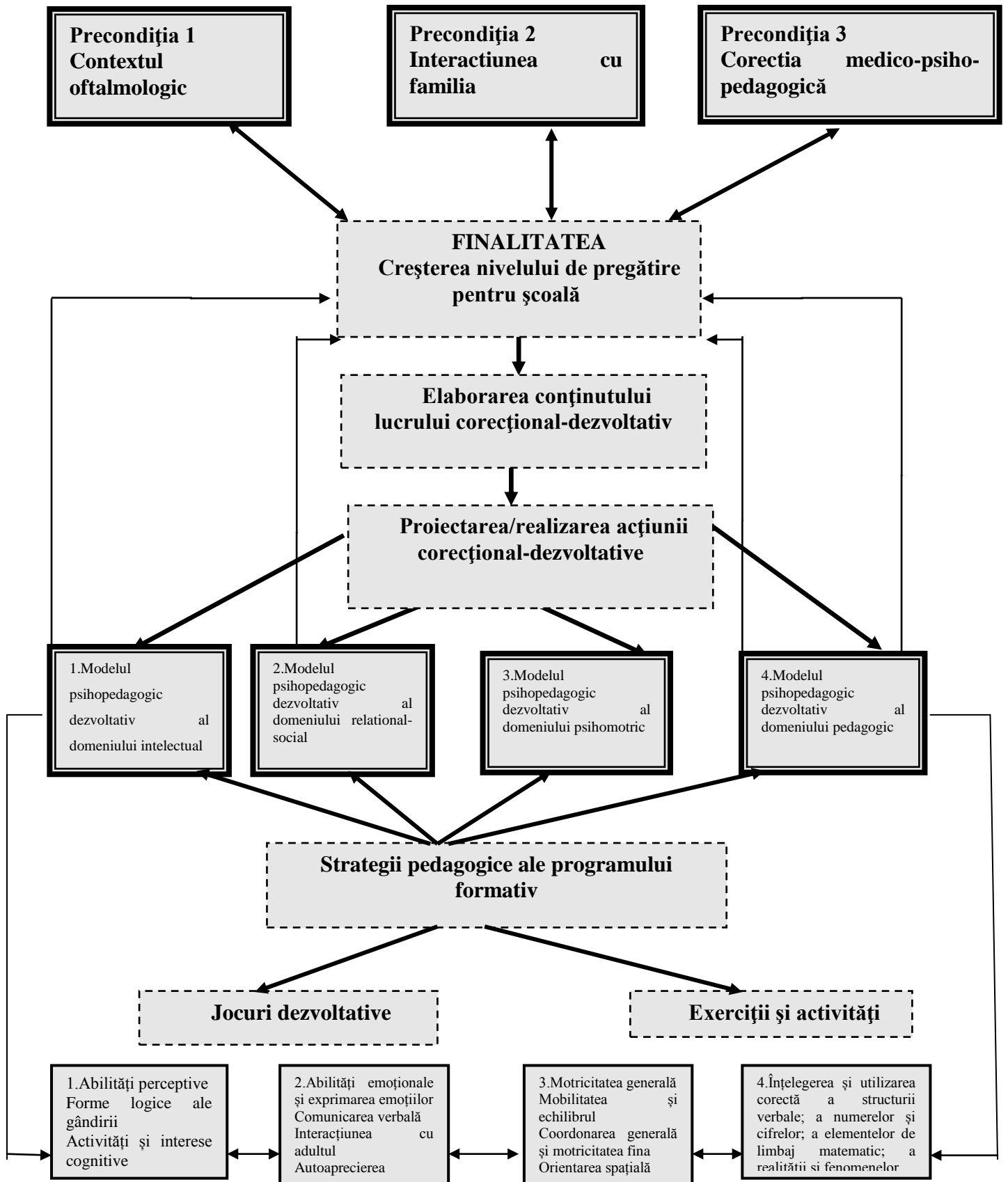


Fig.3.1. Programul formativ de pregătire pentru școală a copilului cu cecitate

### Model psihopedagogic dezvoltativ: Domeniul intelectual.

Modelele psihopedagogice propuse în cercetare sunt în strânsă conexiune cu setul de documente de politici care promovează o educație de calitate, în baza paradigmei constructive, centrate pe copilul cu cecitate: **SIDC, SPN-CD**.

**Scopul** modelului este dezvoltarea sferei cognitive a copilului cu deficiențe de vedere severa care va genera dezvoltarea personalității sale în ansamblu. Acest model include în sine corecția și dezvoltarea sferei senzoriale, intelectuale și mnezice.

În procesul de învățare se realizează dezvoltarea principalelor tipuri de sensibilitate, percepția relațiilor timp-spățiu, acumularea cunoștințelor despre lucrurile și fenomenele naturii, și conexiunea dintre acestea. Utilizarea complexă a analizatorilor neafecți și posibilităților analizatorului cu deficiență, contribuie la dezvoltarea cu succes a activității cognitive a copiilor și a personalității în ansamblu. [134,56,78.] Este cunoscut faptul că, dezvoltarea intelectuală a copilului cu deficiențe de vedere se realizează prin dezvoltarea proceselor psihice. Cu toate acestea, o importanță deosebită se acordă dezvoltării gândirii intuitiv - plastice a formării operațiilor mintale așa ca : analiza, sinteza, compararea, generalizarea, clasificarea, abstractizarea. La activitățile realizate de corecție și dezvoltare senzoriale și intelectuale, precum și la cele generale, se desfășoară exerciții și jocuri de dezvoltare cognitivă a preșcolarilor cu cecitate în corespundere cu cerințele programului instituțiilor corecțional-educative pentru copiii cu deficiențe de vedere și cu programul grădinițelor generale pentru vârsta de 6-7 ani. [216] Activitățile se bazează pe metodele intuitive iar exercițiile utilizate erau de tip taktil-kinestezic, auditive, olfactiv-gustative și cele ce vizau antrenament vizual după autorii A.Gherguț [34,p.156-158] și C.Bodorin [4,p.64-65].

Principalele **obiective cadru** ale modelului sunt:

- ✓ Crearea condițiilor de corecție pentru dezvoltarea funcțiilor cognitive ;
- ✓ Realizarea dezvoltării senzoriale în procesul formării tipurilor de activități semnificative;
- ✓ Dezvoltarea funcțiilor psihice de percepție, memorie, gândire, imaginație;
- ✓ Corecția dezvoltării intelectuale, formarea abilităților de comparare, analizare, judecare și formare a propriilor concluzii.
- ✓ Dezvoltarea atenției, formarea caracteristicilor dinamice ale atenției, capacitatea și concentrarea atenției;

Reforma ce are loc în educație a dus la schimbarea modelelor didactice tradiționale cu unele dinamice și flexibile, participative, adaptate la transformările vieții, care cer o nouă abordare de instruire orientând copiii spre formarea de competente. [ 85, pag.105-106]

Pentru a releva corelația modelelor psihopedagogice cu fișa de monitorizare a progresului prescolarului elaborată în 2014 de M.E și SIDC a creat conexiune cu domeniile care se regăsesc și care sunt considerate de noi ca cele mai reprezentative pentru pregătirea pentru școală a copiilor cu cecitate.

**Obiective de referință** ale modelului psihopedagogic dezvoltativ urmăresc :

1. Dezvoltarea abilităților senzoriale pentru compensarea deficiențelor dezvoltării intelectuale.
2. Dezvoltarea abilităților perceptive. 3. Dezvoltarea formelor logice ale gândirii. 4. Dezvoltarea activității și intereselor cognitive.

Structura conținutului instructiv-educativ al modelului psihopedagogic dezvoltativ vizând domeniul intelectual realizat cu grupul experimental sunt prezentate în Anexa13. Prezentăm un proiect didactic al activităților desfășurate conform modelului, utilizat în cadrul experimentului formativ.

Grupa : mare

Denumirea activității: activități de dezvoltare intelectuală

Tipul de activitate: predare-învățare

Tema : Primavara în culori

Scopul: Dezvoltarea capacității de aplicare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor referitoare la cunoașterea florilor de primăvară.

Obiective operaționale: Dezvoltarea activității și intereselor cognitive.

Metode și procedee: conversație, explicație, elemente de problematizare.

Sarcina didactică: să identifice corect florile caracteristice anotimpului primăvară.

Tabela 3.1. Modelul psihopedagogic dezvoltativ: domeniul intelectual

ETAPELE ACTIVITĂȚII	CONCEPEREA ȘI ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII	ACTIVITATEA PRESCOLARULUI	METODE ȘI PROCEDEE	RESURSE MATERIALE	EVALUARE (feed-back)
<b>1.Momentul organizatoric</b>	- pregătirea materialului necesar desfășurării activității; - captarea atenției copilului; - precizarea poziției corecte (cu capul drept, sus);	- se concentrează asupra sarcinii care urmează să se desfășoare; - își reglează poziția după dimensiuni;	- conversația; - explicația;	Lădiță pentru flori ;	- observarea comportamentului nonverbal;
<b>2.Anunțarea activității desfășurate</b>	- se face referire la activitatea ce urmează să se desfășoare: "Astăzi ne vom culege flori de care are nevoie Zâna primăverii. Eu am să le descriu vă explic cum miroase	- ascultă cu atenție și interes;	- explicația; - conversația;		- observarea comportamentului nonverbal;

<b>3.Relaxarea musculaturii</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se realizează exerciții de încălzire generală a musculaturii fine a mâinii;</li> <li>- frecarea palmelor;</li> <li>- lovirea palmelor;</li> <li>- întinderea mâinilor iar în acea poziție se execută bătăi din palme;</li> <li>- lovirea palmelor altei persoane;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participă în mod activ la activitate;</li> <li>- își mișcă mâinile și degetele repede;</li> <li>- ascultă cu atenție indicațiile care i se dau;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- exercițiul;</li> <li>- jocul.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- observarea modalității de executare a mișcărilor;</li> <li>- aprecierea calitativă a realizării exercițiilor;</li> <li>- susținerea pozitivă a caracterului activ al executării exercițiilor;</li> </ul>
<b>4.Activitatea corecțional-dezvoltativa propriu-zisă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se prezintă lădița cu flori, și se descrie; se cere copilului să răstoarne conținutul din interiorul lădiței;</li> <li>"Zâna primăverii este tristă că nu au ieșit florile sale iubite Hai s-o ajutăm., - se încurajează copilul să utilizeze ambele mâini în cercetarea florei din carton, se cere să răspundă la întrebarea: "Ce floare ai în mână?" "</li> <li>- se realizează exerciții de relaxare a musculaturii fine a degetelor;</li> <li>- ulterior se cere copilului să perceapă tactil-kinestezic o nouă floare;</li> <li>- se descriu pe rând aceste flori amănunțit</li> <li>- se utilizează apoi 3 flori de dimensiuni diferite( ghiocel, lacrimioară, toporași)</li> <li>- se cere copilului să formuleze câte o propoziție cu fiecare floare</li> <li>-se cere copilului să răspundă la întrebări ,, Ce floare îți place și de ce,,</li> <li>-se cere copilului să descrie floarea preferată</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deschide capacul lădiței;</li> <li>- răstoarnă figurile</li> <li>- ascultă și denumește floarea denumește</li> <li>- răspunde în mod activ la întrebare;</li> <li>- denumește floarea primită,</li> <li>- execută în mod activ exercițiile;</li> <li>- explorează tactil-kinestezic bilele;</li> <li>- formulează propozițiile;</li> <li>- răspunde la întrebări</li> <li>- să realizeze o descriere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- conversația;</li> <li>- jocul;</li> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- jocul;</li> <li>- jocul;</li> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- demonstrația;</li> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- jocul;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- analiza comportamentului verbal;</li> <li>- analiza modalității de organizare a spațiului;</li> <li>- observarea reacției pe durata activității ;</li> <li>- observarea modalității de formulare a propozițiilor</li> <li>- observarea modalității de a răspunde la întrebări</li> <li>- analiza modalității de analiză prin analogie;</li> <li>- analiza modalității de susține o conversație</li> </ul>
<b>5. Încheierea activității</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Cu ce ne-am ocupat astăzi?"</li> <li>- "Care sunt florile iubite ale primăverii ? "; "Ai înțeles de ce e frumoasă primăvara?";</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- răspunde în mod activ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conversația;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- analiza calitativă a răspunsurilor;</li> <li>- aprecierea pozitivă a activității desfășurate;</li> </ul>

### Model psihopedagogic dezvoltativ: Domeniul psihomotric

**Scopul** modelului este dezvoltarea sferei psihomotrice a copilului cu deficiențe de vedere severă și învățării corecte a orientării și mobilității. Orientarea individuală în spațiu a copiilor cu cecitate este văzută de tiflopedagogie ca o condiție necesară formării unei personalități complete, precum și depășirea izolării persoanei cu deficiențe de vedere de persoanele cu vedere normală. Noțiunea de „orientare în spațiu„ este strâns legată de autorii В.А. Глебов (1985), А.Г. Литвак (1985), М.Н. Наумов (1982), Ю.И. Петров (1988), В.С. Сверлов (1951), А.П. Садчиков (1982), Л.И. Солнцева (1983), В.А. Феоктистова (1994). Toți acești autori indică că nevăzătorii sunt capabili să se orienteze atât în spațiu închis, cât și în spațiu deschis datorită capacităților senzoriale, că deținerea capacității și deprinderii orientării individuale vizează instruirea bazată pe caracteristicile activității cognitive a persoanei cu deficiențe de vedere, a timpului și gradului de pierdere a vederii. Prin orientarea în spațiu se subînțelege capacitatea copilului cu cecitate să determine locul său în mediul înconjurător, direcția mișcărilor alese, să găsească obiectul spre care se îndreaptă. Specialiștilor din domeniul educației preșcolare cât și părinților, le este demonstrat faptul că eficacitatea măiestriei copiilor cu deficiențe de vedere de a se orienta în spațiu este legată de managementul educațional timpuriu, care permite îndepărtarea fobiei de spațiu a copiilor cu deficiențe de vedere în perioada sensibilă de dezvoltare. După cum subliniază numeroși cercetători A.Lapierre (1981), P.Lagrange (1987), P.Picq (1988) organizarea orientării spațiale și temporale trebuie privite ca capacități care se învață, se dobândesc experimental, prin exercițiu și nu ca un dat înnăscut. [88,89]

Principalele **obiective cadru** ale modelului sunt:

- ✓ Formarea nevoilor de a se orienta individual;
- ✓ Îndepărtarea fobiei de spațiu și a nesiguranței propriilor forțe;
- ✓ Măiestria de a se orienta pe propriul corp;
- ✓ Învățarea modalităților și tehnicilor de orientare în micro-spații ( la masă, pe o foaie de hârtie, în carte);
- ✓ Formarea abilităților și deprinderilor speciale necesare orientării în spații închise și deschise;
- ✓ Formarea abilităților orientării în spațiu comun cu persoane văzătoare;

Tiflopedagogii [139,145,149,151,153,159.] au fundamentat posibilitățile și condițiile utilizării de către copii orbi a desenelor în relief : desenul în relief îndeplinește rolul de ghid vizual și izvor de cunoștințe atunci când copilul cunoaște reprezentările minime ale obiectelor, când este formată abilitatea de a face legătura între obiectele mari și imaginile reliefate, atunci când copilul învață tehnicile de percepție și reprezentare a desenului în relief –

tiflografiei. Experiența de instruire a sistemului de scriere în relief pentru nevăzători a demonstrat, că scopul realizării acestei activități poate fi atins dacă instruirea se începe în perioada de dezvoltare senzitivă a copilului. Reprezentările însoțesc omul pe întreg parcursul vieții, însă preșcolarii nevăzători practic nu au posibilitatea să deseneze în mod individual și să facă conexiunea între obiect și reprezentarea acestuia, de aceea tiflografia nu trezește întotdeauna un interes sporit și copii rămân neinteresați fața de obiecte. Metoda de instruire a sistemului de scriere în relief pentru nevăzători include următoarele compartimente: orientarea în planul unei coli de hârtie; tipurile de linii și localizarea lor spațială; reprezentarea obiectelor plate, asemănătoare cu cele reale, a căror contur este ușor de realizat; reprezentarea obiectelor voluminoase, care se apropie de formele figurilor geometrice;[ 145,146]

Sunt incluse unele tehnici tiflografice necesare preșcolarilor pentru însușirea pe viitor în școală a scrisului braille. Recuperarea componentei psihomotrice se bazează pe unele exercițiile și tehnicile propuse în literatură de S.Naville, 1970.[78,79]

**Obiective de referințe** ale modelului psihopedagogic dezvoltativ vizează :

1. Dezvoltarea motricității generale, relaxare și încordare musculară.
2. Dezvoltarea mobilității generale și echilibrului.
3. Coordonare generală și dezvoltarea motricității fine.
4. Cunoașterea noțiunilor spațiale.
5. Orientarea spațială.

Aspectele ce țin de conținutul instructiv-educativ al modelului psihopedagogic dezvoltativ vizând componenta psihomotrică realizat cu grupul experimental sunt prezentate în anexa 14. Prezentăm un proiect didactic al activităților conform modelului, utilizat în cadrul experimentului formativ.

Grupa : mare

Denumirea activității: activități de dezvoltare psihomotrică

Tipul de activitate: predare-învățare

Tema :Găletușa fermecată

Scopul: formarea deprinderilor de a deosebi lucrurile geometrice după mărime

Obiective operaționale: dezvoltarea motricității fine.

Metode și procedee: conversația,explicația, jocul.

Sarcina didactica: așezarea fiecărui obiect la mulțimea a cărei aparține

Tabela 3.2. Modelul psihopedagogic dezvoltativ: domeniul psihomotric

	CONCEPEREA ȘI ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII	ACTIVITATEA PRESCOLARULUI	METODE ȘI PROCEDEE	RESURSE MATERIALE	EVALUARE (feed-back)
<b>1.Momentul</b>	- pregătirea materialului	- se concentrează	- conversația;	- saltele;	- observarea

<b>organizatoric</b>	necesar desfășurării activității;  - captarea atenției copilului;  - precizarea poziției corecte (cu capul drept, sus);	asupra sarcinii care urmează să se desfășoare; - își reglează poziția după dimensiuni;	- explicația;	-material didactic;	comportamentului nonverbal;
<b>2.Anunțarea activității desfășurate</b>	- se face referire la activitatea ce urmează să se desfășoare: "Astăzi ne vom juca cu gălețușa cu figuri geometrice, cu biluțe multe și cutiuțe mari și mici. "	- ascultă cu atenție și interes;	- explicația; - conversația;		- observarea comportamentului nonverbal;
<b>3.Relaxarea musculaturii</b>	- se realizează exerciții de încălzire generală a musculaturii fine a mâinii:  - frecarea palmelor;  - lovirea palmelor;  - întinderea mâinilor iar în acea poziție se execută bătăi din palme;  - lovirea palmelor altei persoane;	- participă în mod activ la activitate;  - își mișcă mâinile și degetele repede;  - ascultă cu atenție indicațiile care i se dau;	- conversația; - explicația; - exercițiul; - jocul.		- observarea modalității de executare a mișcărilor; -aprecierea calitativă a realizării exercițiilor; - susținerea pozitivă a caracterului activ al executării exercițiilor;
<b>4.Activitatea corecțional-dezvoltativa propriu-zisă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se prezintă gălețușa cu figuri geometrice; se cere copilului să răstoarne conținutul din interiorul cutiei; pe lângă figurile geometrice care aparțin gălețușei se mai introduce și o minge mică; "Mai este ceva care a căzut din gălețușă. Ce este? "; - - apoi se cere copilului să introducă fiecare figură geometrică în gălețușa, fiecare prin căsuța ei;</li> <li>- se încurajează copilul să utilizeze ambele mâini: una ca punct de referință pentru determinarea "căsuței" corespunzătoare fiecărei figuri, iar cealaltă mână pentru manipularea figurilor geometrice; se cere să răspundă la întrebarea: "Ce figură ai în mânuță? "</li> </ul> <p>- se realizează exerciții de relaxare a musculaturii fine a degetelor;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deschide capacul gălețușei;</li> <li>- răstoarnă figurile geometrice;</li> <li>-aranjează figurile geometrice într-un singur loc;</li> <li>- denumește obiectul care nu aparțin gălețușei;</li> <li>- introduce fiecare figură în căsuța corespunzătoare;</li> <li>- răspunde în mod activ la întrebare;</li> <li>- denumește figurile primite și le introduce în căsuța corespunzătoare,</li> </ul> <p>- execută în mod</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- jocul;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- jocul;</li> </ul> <p>- jocul;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gălețușa cu figuri geometrice;</li> <li>gălețușa cu figuri geometrice;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analiza comportamentului motor;</li> <li>- analiza modalității de organizare a spațiului;</li> <li>- observarea reacției la apariția obiectului nou;</li> <li>- analiza calitativă a introducerii figurilor geometrice în căsuța corespunzătoare;</li> <li>- susținerea pozitivă a acțiunii copilului;</li> <li>- observarea modalității de mișcare a degetelor și a mâinii;</li> <li>- observarea modalității de percepție tactil-</li> </ul>



	<p>- ulterior se introduc în gălețușă biluțe de diferite dimensiuni; se cere copilului să perceapă tactil-kinestezic bilele din interiorul gălețușei;</p> <p>- se scot apoi pe rând bilele din interiorul gălețușei și ulterior se introduc în diferite cutii (în momentul în care o biluță nu intră într-o cutie se va face referire la faptul că biluța este prea mare și se va încerca în altă cutiuță;</p> <p>- se prezintă apoi cutii cu orificii de diferite dimensiuni și se alege din toate bilele la început 2 bile de dimensiuni diferite; se introduce fiecare bilă în cutia corespunzătoare (prin încercare și eroare);</p> <p>• - se utilizează apoi 3 bile de dimensiuni diferite și 3 cutii cu orificii de dimensiuni diferite; se cere copilului să introducă bila în cutia corespunzătoare; se încurajează copilul să-și utilizeze ambele mâini: una pentru manipularea biluței și alta pentru determinarea orificiului cutiei;</p>	<p>activ exercițiile;</p> <p>- explorează tactil-kinestezic bilele;</p> <p>- introduce cu atenție bilele în cutii;</p> <p>- introduce fiecare bilă în cutia corespunzătoare;</p> <p>-introduce fiecare bilă în cutia corespunzătoare;</p> <p>-percepe tactil-kinestezic orificiul cutiei;</p>	<p>- conversația;</p> <p>- explicația;</p> <p>- jocul;</p> <p>- conversația;</p> <p>- explicația;</p> <p>demonstrația;</p> <p>- conversația;</p> <p>- explicația;</p> <p>- jocul;</p>	<p>bile de diferite dimensiuni;</p> <p>- cutii cu orificii de diferite dimensiuni;</p> <p>-2 bile de dimensiuni diferite;</p> <p>- cutii cu orificii de dimensiuni diferite;</p> <p>-3 bile de dimensiuni diferite;</p> <p>- 3 cutii cu orificii de dimensiuni diferite;</p>	<p>kinestezic;</p> <p>- analiza modalității de prindere și manipulare a bilelor;</p> <p>- analiza modalității de prindere și introducerea a bilei;</p> <p>analiza modalității de prindere și manipulare a bilei;</p> <p>analiza modalității de introducerea a bilei;</p>
<b>5. Încheierea activității</b>	<p>- "Cu ce ne-am jucat astăzi? ";</p> <p>- "Cum am introdus bilele în interiorul cutiuțelor? ";</p> <p>"Ai văzut că fiecare bilă cutiuța ei?"</p>	<p>- răspunde în mod activ;</p>	<p>conversația;</p>		<p>--analiza calitativă a răspunsurilor;</p> <p>--aprecierea pozitivă a activității desfășurate;</p>

Model psihopedagogic dezvoltativ : Domeniul relațional-social

**Scopul** modelului este dezvoltarea sferei *relațional-social* a copilului cu deficiențe de vedere severă și învățării corecte a autonomiei lor social-funcționale. Ponderea cea mai mare va revine dezvoltării la copii cu cecitate a procesului de comunicare. Comunicarea ca proces de emisie și receptare a informației verbale și non-verbale este una din condițiile de dezvoltare a copilului cu cecitate, un factor important în formarea personalității, una din activitățile de bază ale omului orientată spre cunoașterea și evaluarea propriei persoane în raport cu ceilalți.[198]

Comunicarea determină în marea parte dezvoltarea proceselor cognitive, sferei emoțional-volitive, dezvoltării personalității.

Б.Г. Ананьев (1977), М. И. Лисина (1978) în cercetările sale indica comunicarea drept formă de activitate ce se formează treptat și depinde de o serie de factori. În literatura de specialitate existentă noțiunile de „comunicare,, și „acțiunea de a comunica,, care diferă una de cealaltă. Majoritatea cercetătorilor optează pentru un conținut mai amplu, utilizând termenul de comunicare, elaborat de М.И. Лисина. Comunicarea – nu este doar o acțiune, ci o interacțiune specifică între cei care comunică, și care se află concomitent în postura de subiect și obiect al comunicării. Potrivit conceptului general de activitate ea reprezintă un tip de activitate – activitatea de comunicare. Din această definiție rezultă influența asupra dezvoltării comunicării externe (procesul de învățare și educare) și a celei interne, a factorilor de personalitate. Majoritatea pedagogilor și psihologilor [200,205] consideră comunicarea una din cele mai importante tipuri de activitate, care influențează dezvoltarea și formarea personalității. Tiflopedagogii, dar și practicienii care lucrează cu adulții și copii cu deficiente severe de vedere, indică că una din cauzele excluziunii sociale rămân a fi barierele de comunicare[132]. Autorii [178,193] ș.a. au demonstrat că, în momentul admiterii în instituțiile de învățământ, mulți dintre copii nevăzători și slabvăzători, nu dețin abilitățile de comunicare non-verbală, care, după М. И. Лисина și А. Г. Капчеля, sunt cunoscute de către copii văzători la vârsta de cinci ani.

Un loc deosebit în model îl ocupă și activitatea formării și dezvoltării a autonomiei și a autocunoașterii copilului, care este foarte importantă pentru preșcolarul cu deficiențe de vedere severe. Abilitățile sociale sunt cele care vor permite copilului să se integreze în grupul de la grădiniță, școală sau grupul de prieteni. Dezvoltarea socială presupune achiziționarea comportamentelor care trebuie să-i facă pe preșcolarii cu cecitate să fie mai eficienți în interacțiunile cu ceilalți. Orice comportament social este rezultatul unui proces de învățare a ceea ce este valorizat de către societate. De exemplu, psihopedagogul trebuie să-i învețe pe copii să înțeleagă ca simplu fapt că salutăm sau ne prezentăm persoanelor necunoscute sunt considerate modalități politicoase de a iniția o interacțiune. Deoarece astfel de comportamente sunt percepute ca fiind adecvate, manifestarea lor va fi încurajată și, ca atare, repetată în contexte similare.

Un alt aspect al modelului propus de noi urmarea dezvoltarea competențele emoționale. Aceste competente se dezvoltă în mare măsură prin practicile de socializare utilizate de către părinți și educatoare (discuții despre emoții, atitudinea față de conflicte, exprimarea/inhibarea manifestărilor emoționale etc.) Mai mult, competențele emoționale influențează dezvoltarea competențelor sociale, deoarece, în lipsa acestora, nu s-ar putea vorbi de inițierea și menținerea relațiilor cu ceilalți.

Competențele sociale presupun o componentă legată de abilitățile interpersonale, precum și o componentă legată de abilitățile intra-personale de control comportamental. În lipsa

capacității de inhibiție comportamentală, nu putem vorbi de capacitatea copiilor de a-și aștepta rândul, la fel cum incapacitatea de a respecta regulile afectează abilitatea acestora de a se integra în grup. Abilitățile sociale intra-personale sunt strâns legate de competențele emoționale. Dobândirea strategiilor de comunicare și dezvoltarea autonomiei favorizează capacitatea de exercitare a controlului asupra propriului comportament.

Principalele **obiective cadru** ale modelului sunt :

- ✓ Capacitatea de a relata verbal acțiunile desfășurate cu obiecte, de a raționa și a forma păreri;
- ✓ Formarea motivării pozitive față de procesul de învățare;
- ✓ Educarea autonomiei în realizarea sarcinilor școlare, capacitatea de a duce lucrurile la bun sfârșit;
- ✓ Educarea capacității de relaționare cu cei din jur;
- ✓ Formarea abilităților de autodeservire;

**Obiective de referințe** ale modelului psihopedagogic corecțional a domeniului relațional-social vizează: **1.** Dezvoltarea abilităților emoționale și exprimarea emoțiilor. **2.** Comunicarea verbala. **3.** Interacțiunea cu adulții. **4.** Dezvoltarea autoaprecierii. **5.** Dezvoltarea autocontrolului.

Elementele definitorii ale conținutului instructiv-educativ al modelului psihopedagogic dezvoltativ a domeniului relațional-social realizate cu grupul experimental sunt prezentate în anexa 16. Prezentăm un proiect didactic al modelului utilizate în cadrul activităților pedagogice ale experimentului formativ.

Grupa : mare

Denumirea activității: activități de dezvoltare social-relațională

Tipul de activitate: predare-învățare

Tema: Șirul fermecat

Scopul: dezvoltarea spiritului de sinteză necesar în realizarea comunicării.

Obiective operaționale: dezvoltarea abilităților comunicative

Metode și procedee: conversația, explicația, jocul.

Sarcina didactica: de a realiza comunicări orale.

Tabela 3.3. Model psihopedagogic dezvoltativ: domeniul relațional-social

ETAPELE ACTIVITĂȚII	CONCEPEREA ȘI ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII	ACTIVITATEA PRESCOLARULUI	METODE ȘI PROCEDEE	RESURSE MATERIALE	EVALUARE (feed-back)
<b>1.Momentul organizatoric</b>	- pregătirea materialului necesar desfășurării activității; - așezarea mobilierului în	- se concentrează asupra sarcinii care urmează să se desfășoare;	- conversația; - explicația;		-observarea comportamentului nonverbal;

	<p>forma de careu;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- crearea condițiilor necesare stabilirii climatului afectiv-educativ al activității;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- își reglează poziția după dimensiuni;</li> </ul>			
<b>2. Anunțarea activității desfășurate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se face referire la activitatea ce urmează să se desfășoare: "Astăzi la activitate prin joc ne vom învăța să răspundem la întrebări prin joc ? Vă place să răspundeți la întrebări ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ascultă cu atenție și interes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explicația;</li> <li>- conversația;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- observarea comportamentului nonverbal;</li> </ul>
<b>3. Relaxarea musculaturii</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se realizează exerciții de încălzire generală a musculaturii fine a mâinii;</li> <li>- frecarea palmelor;</li> <li>- lovirea palmelor;</li> <li>- întinderea mâinilor iar în acea poziție se execută bătăi din palme;</li> <li>- lovirea palmelor altei persoane;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participă în mod activ la activitate;</li> <li>- își mișcă corpul ;</li> <li>- ascultă cu atenție indicațiile care i se dau;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- exercițiul;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- observarea modalității de executare a mișcărilor;</li> <li>- aprecierea calitativă a realizării exercițiilor;</li> <li>- susținerea pozitivă a caracterului activ al executării exercițiilor;</li> </ul>
<b>4. Activitatea corecțional-dezvoltativă propriu-zisă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se prezintă șiru de întrebări; se cere copilului să se gândească și el la întrebări; se explică copilului că la fiecare răspuns corect va primi un bravo și va trebui să întrebe el ; sa dea aprecierea bravo.</li> <li>- Salut , noi cu aceste întrebări vom forma un șir, întreb eu răspunzi tu ne vom juca până se rupe șirul. Sunt prezentate întrebările.</li> <li>Executarea jocului de proba: Cine este iepurașul,, Ce mănâncă iepurașul,, Unde trăiește iepurașul,,</li> <li>Răspunde pedagogul ca exemplu. Cine este vulpea,, Ce mănâncă vulpea ,, Unde trăiește vulpea Cine este pisicuță,, Ce mănâncă pisicuța,, Unde trăiește pisicuța,, Cine este câinele,, Ce mănâncă câinele,, Unde trăiește câinele,,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ascultă atent însărcinările</li> <li>- răspunde în mod activ la întrebare;</li> <li>- execută în mod activ instrucțiunile;</li> <li>- explorează tactil-kinestezic;</li> <li>- se pun întrebări pedagogului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- conversația;</li> <li>- jocul;</li> <li>- jocul;</li> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- jocul;</li> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- algoritimizarea;</li> </ul>	<p>Material didactic</p> <p>Elemente de problematizare</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analiza comportamentului cognitiv;</li> <li>- analiza de rezolvare a exercitiilor;</li> <li>- chestionarea orala;</li> <li>Chestionarea orală</li> <li>analiza modalității de răspuns</li> </ul>

	Se rezolva sarcina de către copil  Rezultatul va fi verbalizat și verificat și apreciat „zina primaverii,, cu o steluță	Se răspunde la întrebări	- conversația; - explicația; - jocul;		analiza modalității de explicare a rezultatului;
<b>5. Încheierea activității</b>	- "Cu ce ne-am jucat astăzi? "; - "ți-a plăcut jocul cu întrebările, ce ți-a plăcut mai mult să întrebi sau să răspunzi.	-răspunde în mod activ;	conversația;		-analiza calitativă a răspunsurilor; aprecierea pozitivă a activității desfășurate;

### Model psihopedagogic dezvoltativ: Domeniul pedagogic

Analizând problematica învățământului preșcolar la nivelul statelor Comunităților Europene se evidențiază două funcții principale angajate în proiectarea activității instructiv-educative din grădiniță : *funcția de socializare* a preșcolarului și *funcția de pre-învatare* în condițiile preșcolarității. [32, p. 13]

**Scopul** modelului urmărește realizarea funcției de pre-învățare, adică dezvoltarea cunoștințelor prevăzute în program. Activitățile tematice proiectate în model sunt în corespundere cu curriculum educației copiilor de vârstă timpurie [15, p. 10], ele constituind un sprijin pentru copil în înțelegerea integrată a lumii înconjurătoare. Modelul se bazează pe restructurarea unor conținuturi din domeniile de cunoaștere regăsite în ariile curriculare ale educației copiilor preșcolari la nivelul mai multor obiective educaționale. Copilul cu deficiențe de vedere pot și trebuie să realizeze aceleași sarcini ca și colegii lor, dar au nevoie de adaptări ale mijloacelor didactice sau o reducere a sarcinei de lucru.[apud 87] Preșcolarul cu cecitate nu trebuie înțeles și tratat ca obiect al educației, preluat din familie în vederea școlarizării sale, ci ca subiect activ care participă la propria-i educație și formare, [apud 53] Activitățile prevăzute de acest model au tangențe cu modele precedente, ele fiind complimentare cu legături între ele având ca direcție de bază pregătirea pentru școală a copiilor cu deficiență severă de vedere. În derularea activităților se pune accent pe stimularea activismului preșcolarului în comunicare cu maturii și în cunoașterea lumii înconjurătoare.

Principalele **obiective cadru** ale modelului sunt :

- ✓ Educarea și dezvoltarea limbajului : cu următoarele *obiective de referințe* :
  1. Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificației structurilor verbale orale;

2. Educarea unei exprimări verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic.
3. Dezvoltarea capacității de receptare și exprimare a mesajelor orale.
- ✓ Dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice: cu următoarele *obiective de referințe*:
  1. Dezvoltarea capacității de a înțelege și utiliza numerele și cifrele;
  2. Dezvoltarea capacității de recunoaștere, denumire și utilizare a formelor geometrice;
  3. Dezvoltarea capacității de a utiliza corect unități de măsură;
  4. Formarea capacității de receptare și utilizare corectă a elementelor de limbaj matematic.
  5. Dezvoltarea capacității de a rezolva probleme
- ✓ Cunoașterea mediului înconjurător: cu următoarele *obiective de referințe* :
  1. Dezvoltarea capacităților de observare, explorare și înțelegere a realității din mediul înconjurător;
  2. Cunoașterea, înțelegerea și utilizarea în comunicare a unor termeni specifici pentru a descrie fenomene observate în mediul înconjurător;
  3. Formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător prin stimularea interesului față de păstrarea unui mediu echilibrat și exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a acestuia;

În activitățile didactice realizate pentru perceperea de către copii a obiectelor cunoscute și a lumii înconjurătoare o mare însemnătate îi revine cuvântului. [84]

Conținutul instructiv-educativ al modelului psihopedagogic dezvoltativ a componentei pedagogice realizate cu grupul experimental sunt prezentate în anexa 17.

Prezentăm un proiect didactic al modelului utilizat în cadrul activităților pedagogice ale experimentului formativ.

Grupa : mare

Denumirea activității: activitate matematică

Tipul de activitate: predare-învățare

Tema „, Sa adunăm, să scădem,,

Scopul: fixarea operațiilor simple de adunare și scădere cu diferența de una-două unități în limitele 1-2 , dezvoltarea și activarea operațiilor gândirii.

Obiective operaționale: să creeze probleme și operații de adunare în limitele 1-2, să se exprime într-un limbaj matematic adecvat, modul de rezolvare a problemei.

Metode și procedee: conversația, explicația, elemente de problematizare.

Sarcina didactică: rezolvarea operațiilor de adunare și scădere.

Tabela 3.4. Model psihopedagogic dezvoltativ: domeniul pedagogic

ETAPELE ACTIVITĂȚII	CONCEPEREA ȘI ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII	ACTIVITATEA PRESCOLARULUI	METODE ȘI PROCEDEE	RESURSE MATERIALE	EVALUARE (feed-back)
<b>1.Momentul organizatoric</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pregătirea materialului necesar desfășurării activității;</li> <li>- asezarea mobilierului în forma de careu;</li> <li>- crearea condițiilor necesare stabilirii climatului afectiv-educativ al activității;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se concentrează asupra sarcinii care urmează să se desfășoare;</li> <li>- își reglează poziția după dimensiuni;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-observarea comportamentului nonverbal;</li> </ul>
<b>2.Anunțarea activității desfășurate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se face referire la activitatea ce urmează să se desfășoare: "Astăzi la activitate avem un invitat de onoare Zina Primaverii,, Ea ne-a adus floricele și plante noi. Cine știe poezie despre primavara ?Ce flori înfloresc în acest anotimp ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ascultă cu atenție și interes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explicația;</li> <li>- conversația;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-observarea comportamentului nonverbal;</li> </ul>
<b>3.Relaxarea musculaturii</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se realizează exerciții de încălzire generală a musculaturii fine a mâinii:</li> <li>- frecarea palmelor;</li> <li>- lovirea palmelor;</li> <li>- întinderea mâinilor iar în acea poziție se execută bătăi din palme;</li> <li>- lovirea palmelor altei persoane;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participă în mod activ la activitate;</li> <li>- își mișcă mâinile și degetele repede;</li> <li>-ascultă cu atenție indicațiile care i se dau;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- exercițiul;</li> <li>- jocul.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- observarea modalității de executare a mișcărilor;</li> <li>-aprecierea calitativă a realizării exercițiilor;</li> <li>- susținerea pozitivă a caracterului activ al executării exercițiilor;</li> </ul>
<b>4.Activitatea corecțional-dezvoltativă propriu-zisă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se prezintă macheta-poenita; se cere copilului să constituie mulțimi de plante și flori; să raporteze cifra la cantitatea în sir crescător și descrescator (3-7); să numească vecinii din stînga și din dreapta cifrei „7„; să rezolve operații de adunare și scădere pe tabla magnetică.</li> <li>- Salut , noi cu aceste siluete din macheta vom juca un joc sub forma de concurs, la care vor participa 2 echipe: „</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ascultă atent însărcinările</li> <li>- răspunde în mod activ la întrebare;</li> <li>- execută în mod activ exercițiile;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația;</li> <li>- explicația;</li> <li>- conversația;</li> <li>- jocul;</li> <li>Elemente de problematizare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Macheta-poenita cu plante și flori;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analiza comportamentului cognitiv;</li> <li>- analiza de rezolvare a exercițiilor;</li> <li>- chestionarea orală;</li> <li>Chestionarea orală</li> </ul>

	<p>ghiocei eu ,, ,, toporasi-tu,, Sunt prezentate problemele.</p> <p>Executarea jocului de proba: in poienita pe o sarma de telegraf, sunt sapte (7) rindunele. Doua (2) dintre ele au zburat. Cite rindunele au ramas pe sirma de telegraf ? (7-2=5). Se rezolva problema de catre pedagog</p> <p>În poienita pe o sarma de telegraf, sunt sapte (5) rindunele. Doua (2) dintre ele au zburat. Cite rindunele au ramas pe sirma de telegraf ? (5-2=3). Se rezolva problema de catre copil</p> <p>Rezultatul va fi verbalizat și verificat și apreciat ,, zina primaverii,, cu o steluță</p>	<p>- explorează tactil-kines;</p> <p>- procedeul de rezolvare a problemei</p> <p>Se răspunde la întrebări</p>	<p>- jocul;</p> <p>- conversația; - explicația; - jocul;</p> <p>- conversația; - explicația; algoritmizarea;</p> <p>- conversația; - explicația; - jocul;</p>		<p>analiza modalității de răspuns</p> <p>analiza modalității de explicare a rezultatului;</p>
<b>5. Încheierea activității</b>	<p>- "Cu ce ne-am jucat astăzi? "; - "ce operații am rezolvat astazi cu ce numere numește</p>	-răspunde în mod activ;	conversația;		-analiza calitativă a răspunsurilor; aprecierea pozitivă a activității desfășurate;

### 3.3. Evaluarea eficienței programului formativ realizat

Din perspectiva evaluării în continuare vom compara datele de dezvoltare ale celor 8 copii cuprinși în studiu longitudinal cu datele de dezvoltare ale celor 8 copii nevăzători din studiul transversal desfășurat din perioada experimentului de constatare. Compararea acestor date ar trebui să releve daca modele psihopedagogice de intervenție modifică eficient dezvoltarea.

**Ipoteza 1.** Presupunem că preșcolarii cu cecitate incluși în programul formativ vor obține un nivel de pregătire mai înalt pentru școală comparativ cu cel relevat în condiții de lucru minimal sau de învățare spontană.

Pentru a verifica această ipoteză am comparat scorurile *subiecților orbi din grupul experimental* obținute la probele ce vizează domeniul *intelectual* în prima fază, cea de *testare*, cu cele din *retestare*, cu ajutorul testului statistic Wilcoxon.

Rezultatele le prezentăm în figura ce urmează:



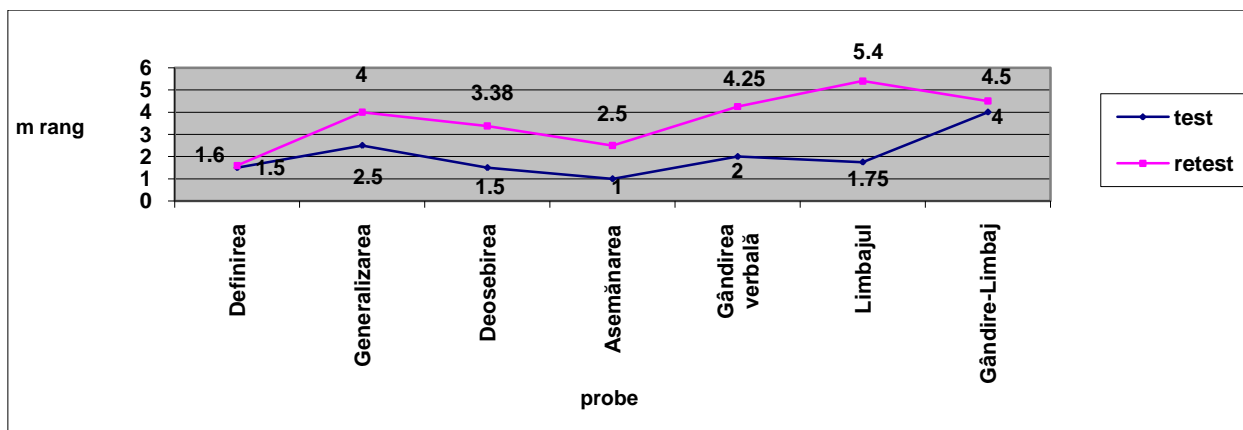


Fig. 3.2. Rezultatele la domeniul intelectual la faza test și retest a subiecților din grupul experimental

Datele din figura de mai sus ne indică în toate cazurile diferențe între rezultatele obținute de către subiecții din grupul experimental la faza test și cea retest.

Nu am constatat un progres semnificativ statistic în grupul experimental, analiza a datelor ne demonstrează următoarele: la probele de definire a noțiunilor, generalizare a noțiunilor, stabilirea deosebirilor, stabilirea asemănarilor, GV-IYRASEK, proba de raport gândire limbaj diferențele nu sunt statistic semnificative.(Anexa).

La preșcolarii cu cecitate este îngreunată gândirea dar nu reprezintă de fapt o „reținere,, operațiile gândirii se realizează ca și la cei cu vederea în normă.

Pe când la proba de limbaj am obținut diferență statistică semnificativă  $Z = 2,0$  la un prag de semnificații  $p = 0,04 < 0,05$ . Faptul că diferențele pozitive (cu media rangurilor = 5,42) sunt mai mari decât cele negative (media rangurilor = 1,75) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mari decât cele de la test. Cecitatea lasă aprenta asupra limbajului generând diverse tulburări și particularități în formarea sa. Însă pe lângă lipsa vederii aici acționează și factorii sociali. În cazul subiecților din experimentul formativ maturul a fost cel care a contribuit prin strategii educative la îmbogățirea vocabularului, a explicării sintagmelor și expresiilor gramatic corecte.

În cele ce urmează vom prezenta rezultatele obținute de către subiecții din grupul de control la aceste probe la faza test și faza retest.

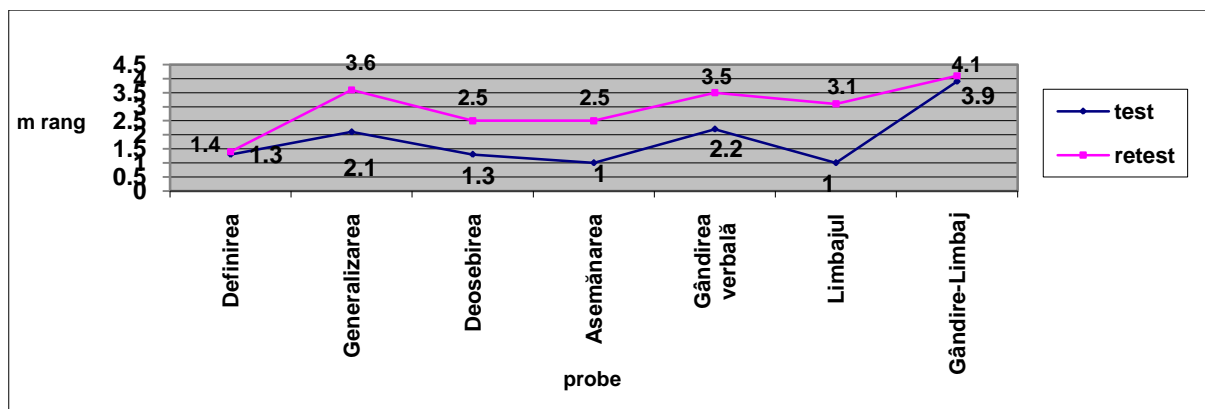


Fig. 3.3. Rezultatele la domeniul intelectual la faza test și retest a subiecților din grupul de control

Caracterul lacunar al noțiunilor la nevăzătorii din grupul de control poate fi explicat prin limitarea experienței de învățare perceptivă în care acestea au fost antrenați. Datele din figura de mai sus ne indică în toate cazurile diferențe mici între rezultatele obținute de către subiecții din grupul de control la faza test și cea retest.

Însă analiza statistică a datelor ne demonstrează că nici la o probă nu am obținut diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute la faza test și cea retest la grupul de control. (Anexa 13). Acest fapt ne face să înțelegem că fără o ghidare justă lucrul compensator-dezvoltativ nu se realizează numai în baza maturizării copilului și cunoașterii lumii obiectuale.

Cu referire la componenta relațional - socială am obținut următorul tablou:

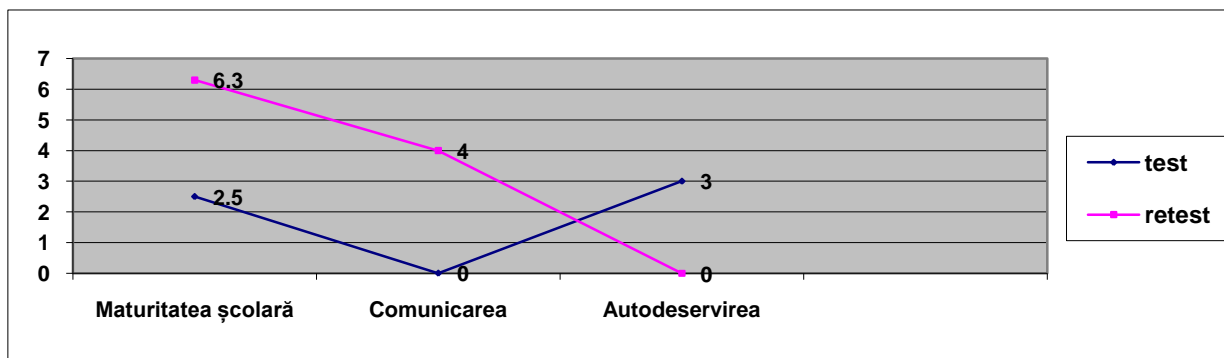


Fig. 3.4. Rezultatele la domeniul relațional - social la faza test și retest a subiecților din grupul experimental

Tabel 3.5. Rezultatele testului statistic la probele privind domeniul relațional - social Wilcoxon (grupul experimental, faza test și faza retest)

Proba	Z	P
Gutkina N.S.	- 2,4	0,05
Lisina M.I.	- 2,64	0,05
Autodeservirea	- 2,1	0,05

Faptul că  $p < 0,05$  arată că diferența dintre cele două testări pe aceste domenii sunt semnificative statistic. Aceste diferențe pozitive la probele Н.С.Гуткина și М.И.Лисина (cu mediile rangurilor respectiv 6,3 și 4) sunt mai mari decât cele negative (cu mediile rangurilor respectiv 2,5 și 0) arată că scorurile la retest la aceste două probe sunt semnificativ mai mari decât cele de la test. Comunicarea ca acțiune s-a îmbunătățit și a crescut ca valoare grație implicării adecvate a maturului care a incitat acțiunile practice și verbale pe durata programului corecțional-dezvoltativ. Iar organizarea și orientarea interrelației copilului cu mediul înconjurător va facilita pregătirea copilului către instruirea în școală.

Cât privește proba de autodeservire, atunci constatarea  $p < 0,05$  arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Se releva că diferențele negative (cu media rangurilor = 3) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test. Ei, copii cu cecitate sunt mai inerti mai puțin exacti în deservire au o mobilitate redusă în acțiuni, aceasta se datorează defectelor secundare care reiese din deficiența de vedere. Iată de ce e necesar de dezvoltat abilitățile în direcția strategică data. În cazul celor de control părinții preferă să facă ei marea parte a activității având eronata convingere că procedează corect.

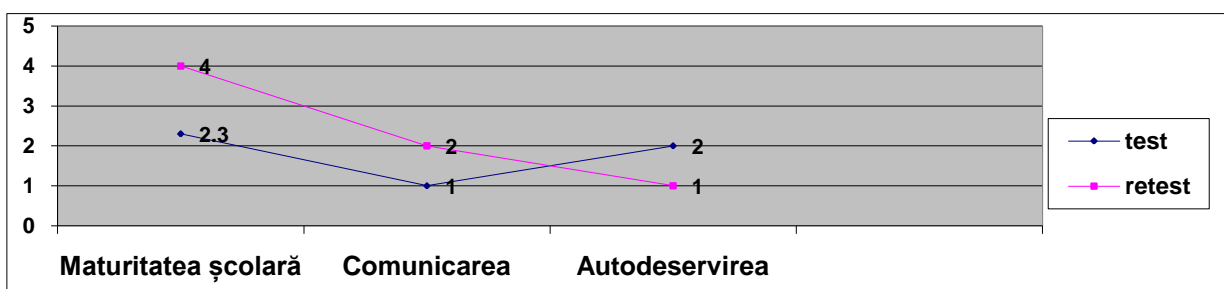


Fig. 3. 6. Rezultatele la domeniul relațional - social la faza test și retest a subiecților din grupul de control

Analiza statistică a rezultatelor subiecților din grupul de control cu referire la domeniul relațional - social la faza test și retest ne-a demonstrat că nu există diferențe statistice semnificative aici.

Cu referire la domeniul psihomotric am obținut următorul tablou. Psihomotricitatea este una din formele de adaptare la mediul extern și pentru copii cu deficiențe.

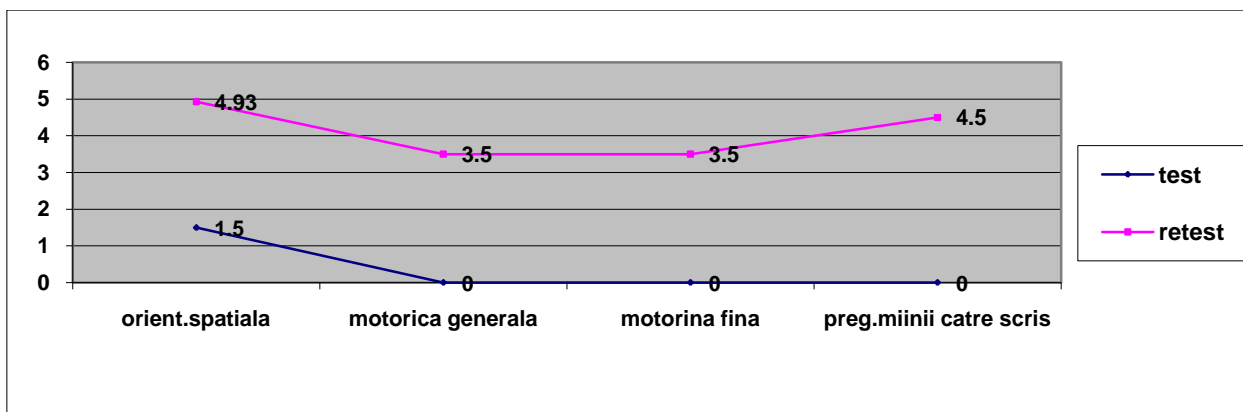


Fig. 3.7. Rezultatele al domeniului psihomotoric la faza test și retest a subiecților din grupul experimental

Tabel 3. 6. Rezultatele testului statistic Wilcoxon (grupul experimental, faza test și faza retest)

Proba	Z	P
Orientarea spațială	- 2,37	0,05
Motorica generală	- 2,27	0,05
Motorica fină	- 2,44	0,05
Pregătirii mâinii către scris	- 2,64	0,05

Dat fiind faptul că la **proba orientarea spațială**  $p < 0,05$  arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Aceste diferențe pozitive (cu media rangurilor = 4,93) sunt mai mari decât cele negative (media rangurilor = 1,50) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mari decât cele de la test.

S-a depistat că la **proba motorica generală**  $p < 0,05$ , acesta arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Diferențele negative (cu media rangurilor = 3,50) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

Faptul că la **proba motorica fină**  $p < 0,05$  arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Faptul că diferențele negative (cu media rangurilor = 3,50) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

La **proba pregătirea mâinii către scris**  $p < 0,05$  arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Faptul că diferențele negative (cu media rangurilor = 4,50) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test. Exersarea *motricității fine* și a *coordonării bimanuale*, dezvoltarea *strategiilor haptice* adaptate diferitelor contexte tactile (obiecte, imagini tactile, simboluri Braille), sarcinile de *identificare* și *discriminare* a unor elemente tactile variate (*punct, linie* cu combinațiile lor: *grup fundamental, unghiuri, figuri geometrice*), exersarea

orientării într-un spațiu din ce în ce mai restrâns, asocierile bazate pe transferul dintr-un plan în altul (imagistic-simbolic) au permis pregătirea pentru Braille a preșcolărilor.

Aceasta încă o data confirmă faptul că la copii implicații în programul formativ indicii psihomotricității sau modificat spre bine deci obiectivele trasate a modelelor psihopedagogice au fost atinse.

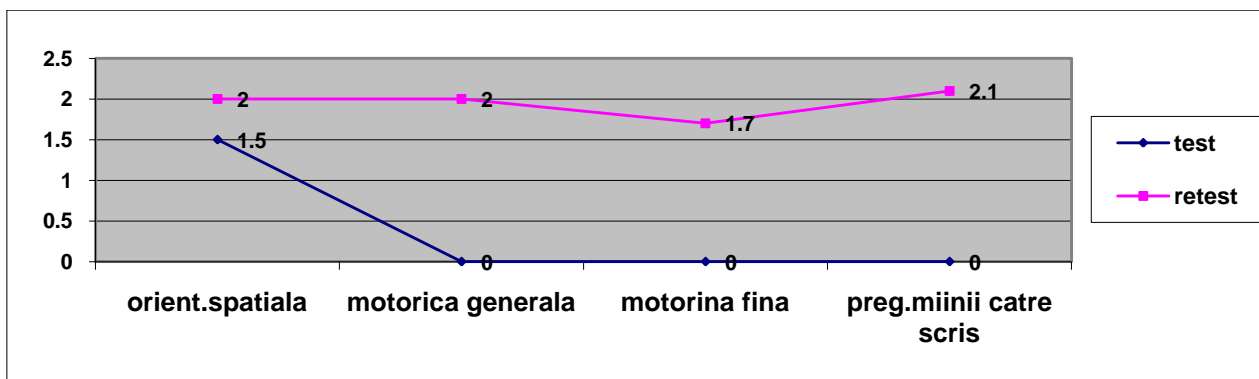


Fig. 3.8. Rezultatele al domeniului psihomotric la faza test și retest a subiecților din grupul de control

Analiza statistică a rezultatelor subiecților din grupul de control cu referire la domeniul psihomotric la faza test și retest ne-a demonstrat că nu există diferențe statistice semnificative aici.

Deci, putem menționa că conținutul programului corecțional-dezvoltativ a contribuit în mod considerabil la antrenarea și dezvoltarea abilității copiilor de a comunica, a abilității de integrare și conformitate din punct de vedere social, de organizare a activității cognitive, precum și gradului de coordonare motorie, a calităților adaptive referitoare la mediul înconjurător toate acestea fiind esențiale pentru pregătirea copilului orb către școala.

**Ipoteza 2.** Se prezumă că modelele psihopedagogice elaborate vor diminua dezichilibrul în dezvoltarea domeniilor structurale a procesului de pregătire pentru școală a copiilor cu deficiență severă de vedere și vor da posibilitate acestora să obțină performanțe ridicate în planul cunoștințelor necesare debutului școlar.

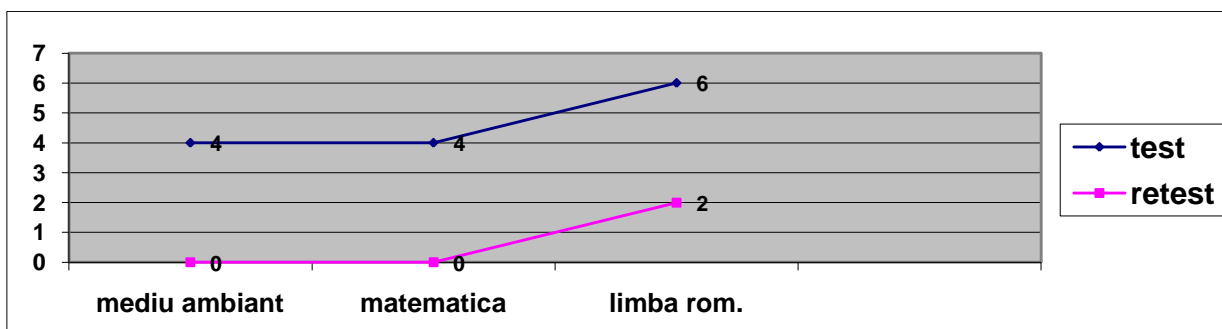


Fig. 3.9. Rezultatele la domeniul pedagogic la faza test și retest a subiecților din grupul experimental

Tabel 3.7. Rezultatele testului statistic Wilcoxon (grupul experimental, faza test și faza retest)

Proba	Z	P
Cunoștințe despre mediul ambiant	- 2,42	0,05
Cunoștințe matematice	- 2,42	0,05
Cunoștințe la limba română	- 2,40	0,05

Faptul că **la proba cunoștințe despre mediul ambiant**  $p < 0,05$  arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Diferențele negative (cu media rangurilor = 4,00) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

S-a constatat că **la proba cunoștințe matematice**  $p < 0,05$  arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Faptul că diferențele negative (cu media rangurilor = 4,00) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

Datele din tabel indică **la proba cunoștințe la limba română**  $p < 0,05$  arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Faptul că diferențele negative (cu media rangurilor = 6,00) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 2) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test. În grupul experimental este vizibilă creșterea mediilor la retest. Menționăm că sporul este mai mare decât la copiii din grupul de control, ceea ce ne permite să afirmăm că nivelul inițial al dezvoltării copilului servește ca premisă pentru progresul pe care acesta este în stare să-l facă dacă este plasat în condiții special organizate și supus unor modele ajustate componentelor de pregătire pentru școală. În urma activităților pedagogice intuitive bazate s-a constatat la preșcolarii din grupul formativ o acumulare a experienței senzitive și o creștere a bagajului de cunoștințe. Folosindu-se de experiența senzorială și de bagajul de cuvinte însușit în urma programului, lor le reușește să facă comparații din ce în ce mai bune între obiectele mediului înconjurător.

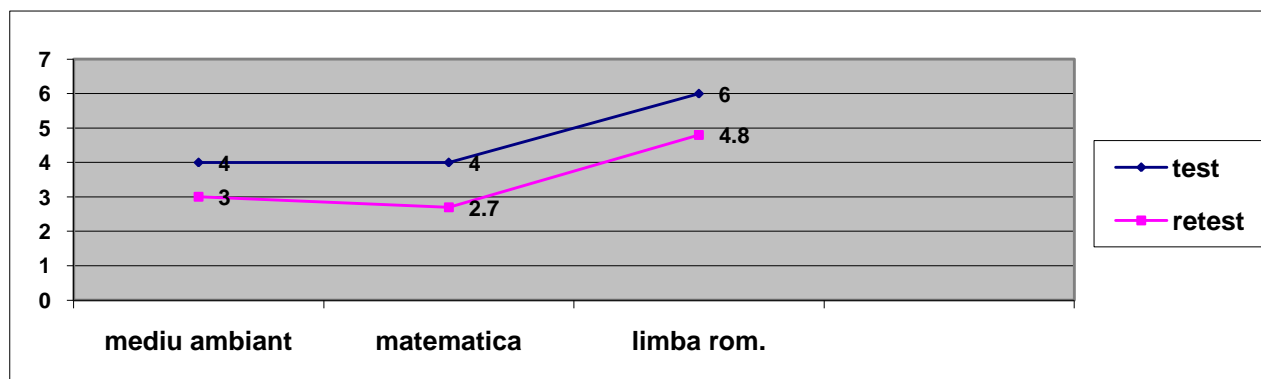


Fig. 3.11. Rezultatele la domeniul pedagogic la faza test și retest a subiecților din grupul de control

Analiza statistică a rezultatelor subiecților din grupul de control cu referire la componenta pedagogică la faza test și retest ne-a demonstrat că nu există diferențe statistice semnificative aici.

În concluzie, modelele psihopedagogice realizate cu preșcolarii cu deficiențe severe de vedere și-au dovedit eficiența, având valențe formative la nivelul domeniilor structurale a pregătirii pentru școală.

În vederea evaluării eficienței programului formativ de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate am rugat 8 părinți ai cărui copii au fost subiecții experimentului formativ sa dea apreciere modelelor psihopedagogice ale programului.

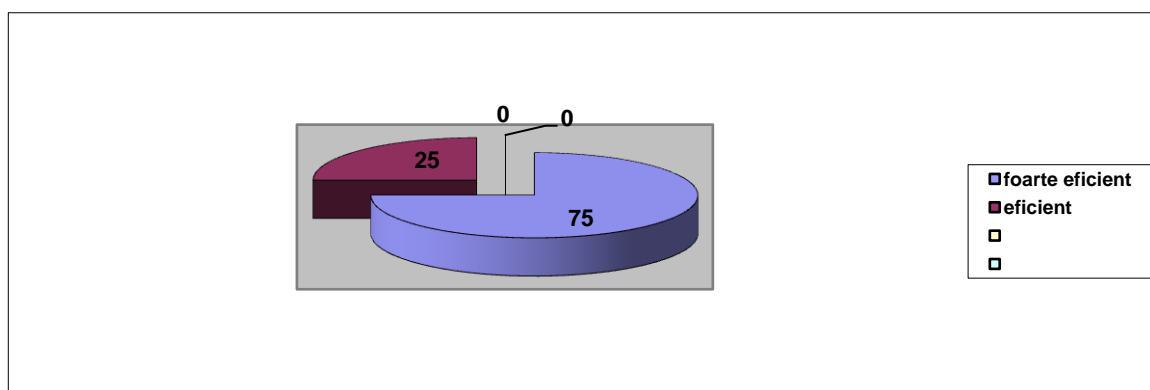


Fig.3.12. Repartizarea răspunsurilor oferite de părinți referitor la eficiența programului (%)

La itemul „Evaluati eficiența Programului utilizînd următoarele aprecieri: foarte eficient , eficient, nu prea eficient” am obținut următoarele răspunsuri: 6 părinți (75%) au apreciat cu foarte eficient, 2 părinți (25%) – cu eficient.

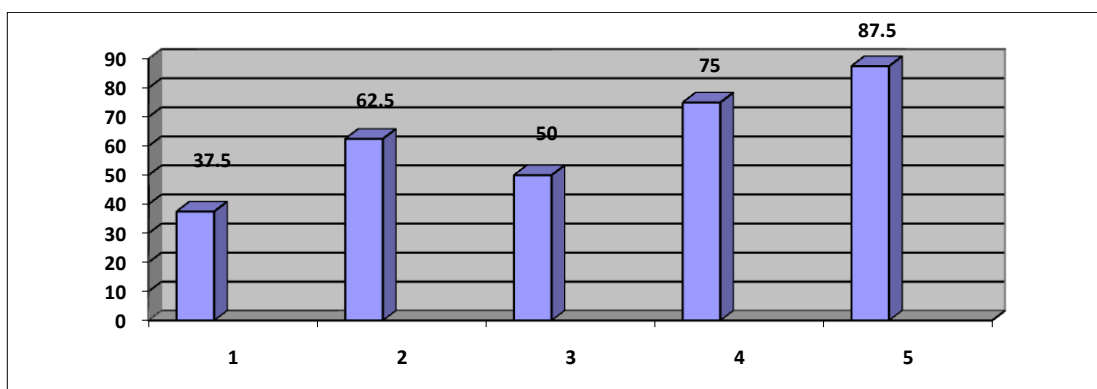


Fig.3.13. Distribuția rezultatelor cu privire la avantajele Programului formativ (%)

La itemul „*Enumerați câteva avantaje ale Programului*” părinții au oferit următoarele răspunsuri:

1. Oferă metode, tehnici educaționale de lucru în vederea pregătirii preșcolariilor cu cecitate pentru școală – în 37,5% cazuri
2. Ajută preșcolarii să-și dezvolte capacitățile și abilitățile necesare procesului de instruire – 62,5%.
3. Ajută părinții să susțină copiii în învățarea perceptiv mediată – 50%.
4. Contribuie la conștientizarea de către părinți a necesității cunoașterii de către copil a mediului prin dezvoltarea comportamentului tactil - chinestezic – 75%.
5. Ajută părinții să-și poată evidenția experiențele pozitive din activitatea lor cu copiii – 87,5%.

La tehnica 3-2-1 părinții au fost rugați să scrie **3 lucruri importante** pe care le-au aflat din program, **2 idei** sau concluzii personale pe care o să le împărtășească cu părinții altor copii ori cu alți membrii ai familiei, **1 acțiune** pe care o vor întreprinde imediat după realizarea Programului.

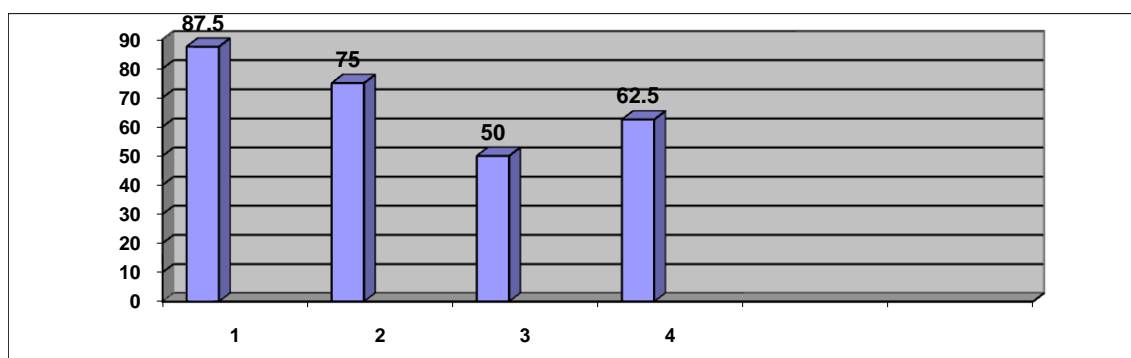


Fig. 3.14. Repartizarea datelor cu privire la cunoștințe asimilate în urma realizării Programului (%)

Printre cele mai semnificative lucruri pe care le-au aflat părinții în urma realizării Programului de pregătire pentru școală putem evidenția următoarele:

1. Cum să combine elementele de joc cu cele de învățare necesare pregătirii pentru școală a copiilor (87,5%).
2. Cum să ofere suport copilului în pregătirea pentru școală (75%).
3. Ce activități ludice să întreprindă în scopul dezvoltării componentelor structurale a procesului de pregătire pentru școală (50%).
4. Cum să încurajeze la proprii săi copii învățarea semnificativă nu reproductivă (62.5%).



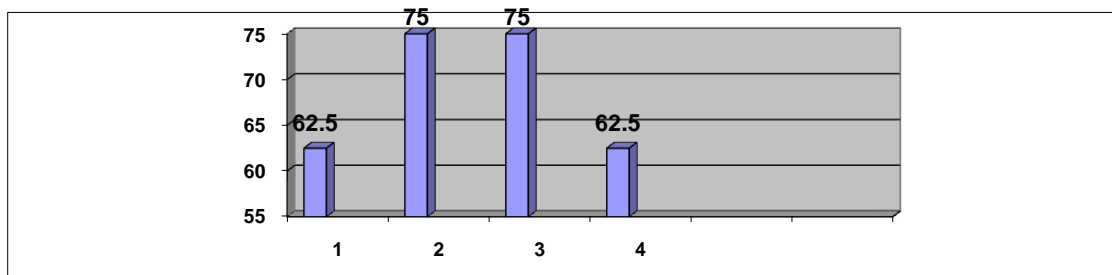


Fig.3.15. Distribuirea rezultatelor privind ideile personale ale părinții (%)

Părinții care au evaluat programul elaborat în cadrul cercetării noastre au evidențiat următoarele idei, concluzii, pe care le-ar împărtăși cu părinții altor copii :

1. Dacă se combină corect descrierea verbală cu intuirea obiectelor se poate preveni însușirea formală a cunoștințelor la copii cu cecitate (62,5%).
2. Pentru a asigura un mediu de învățare și dezvoltare incluziv trebuie să răspundem nevoilor individuale și să oferim șanse pentru succesul copiilor cu cecitate (75%).
3. Pentru a dezvolta componentele structurale a pregătirii pentru școală trebuie realizată învățarea perceptiv mediată (75%).
4. Activitățile educaționale planificate cu obiective clare, cu termene stabilite pentru realizarea lor, cu analiza ulterioară a rezultatelor vor avea un efect benefic în creșterea nivelului de pregătire pentru școală a copiilor cu deficiențe severe de vedere (62,5%).

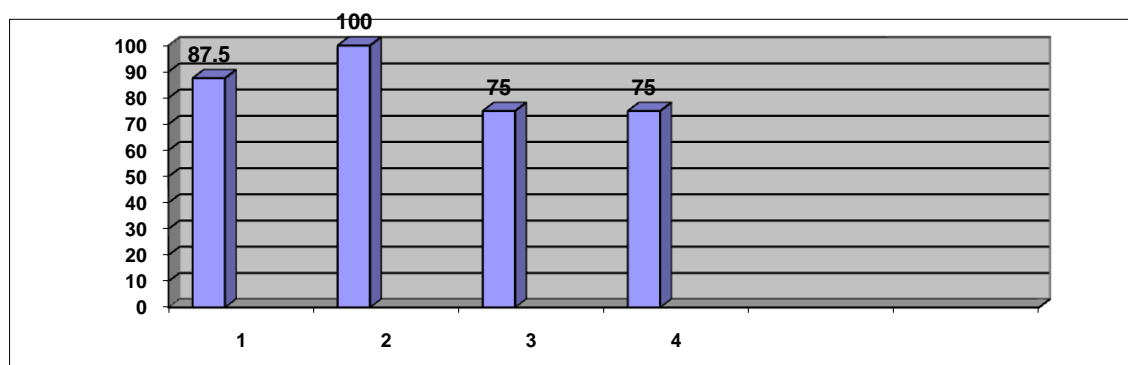


Fig. 3.16. Acțiunile pe care părinții le-ar întreprinde imediat după finisarea Programului (%)

În urma realizării programului formativ de pregătire pentru școală au fost rugați să scrie câte o acțiune pe care o vor întreprinde imediat după finalizarea programului.

Printre cele mai semnificative se enumeră:

1. Realizarea sprijinului verbal și sprijinul prin co-acțiune a copiilor în timpul învățării mediate (87,5%).
2. Organizarea sarcinilor împreună cu copii în corespundere cu potențialul copilului (100%).
3. Menținerea climatului pozitiv pe durata desfășurării activităților educaționale (75%).

4. Înlăturarea pe cât e de posibil a impedimentelor pentru asigurarea unei satisfacții a cerințelor personale a copiilor (75%).

Toate aceste date analizate și rezultatele obținute la retestarea subiecților din experimentul formativ ne permit să evidențiem eficiența programului formativ de pregătire pentru școală.

### 3.4. Concluzii capitolul 3

Programul formativ de pregătire pentru școală compus din 4 modelele psihopedagogice axate pe învățarea perceptiv mediată urmărește: *prevenirea în largă măsură a repercusiunilor orbirii, asigurarea compensării adecvate pentru fiecare domeniu (domeniu intelectual, domeniu relațional-social, domeniu psihomotric și cel pedagogic), predarea intuitivă a cunoștințelor și îmbogățirea continuă a experienței senzoriale - cu precădere a celei tactil-chinestezice a preșcolarilor. Pe parcursul desfășurării studiului, în aplicarea programului formativ s-au respectat particularitățile de vârstă specifice ale preșcolarilor cu DV severă, precum și cele individuale ale subiecților și s-a urmărit implicarea maximă a acestora în procesul pedagogic realizat și cooptarea părinților în vederea sprijinirii propriilor copii.*

1. La preșcolarii în urma programului formativ comunicarea ca acțiune s-a îmbunătățit, remarcându-se totodată și o creștere evidentă a vitezei de efectuare a probelor, grație implicării adecvate a maturului ca mediator al procesului de învățare, care a incitat acțiunile practice și verbale pe durata programului formativ. Iar organizarea și orientarea interrelației copilului cu mediul înconjurător a facilitat pregătirea copilului pentru instruirea în școală.

2. În grupul experimental este vizibilă creșterea mediilor la retest. Menționăm că sporul este mai mare decât la copii din grupul de control, ceea ce ne permite să afirmăm că nivelul inițial al dezvoltării copilului servește ca premisă pentru progresul pe care acesta este în stare să-l facă dacă este plasat în condiții special organizate avându-l pe matur ca mediator și supus unor modele ajustate domeniilor de pregătire pentru școală.

3. Perceperea obiectelor s-a îmbunătățit în condițiile învățării perceptiv mediate pe durata celor 6 luni: pe calea dezvoltării comportamentului taktil-chinestezic, pe calea descrierii verbale a caracteristicilor obiectului examinat, pe calea unor serii de întrebări succesive care îndreaptă atenția preșcolarilor asupra caracteristicilor **esențiale**, asupra proprietăților și calităților **obiectelor**; pe calea prezentării obiectelor în cadrul unui sistem de relații; pe calea unor sarcini propuse preșcolarilor, care să orienteze activitatea lor de gândire. Toate aceste procedee de influență pedagogice realizate cu ajutorul maturului în calitate de mediator, în condițiile corelației juste dintre cuvânt și intuiție, au contribuit la organizarea experienței din trecut a copiilor și le-a creat posibilități de însușire justă a cunoștințelor.

4. Pe măsură ce și-au îmbogățit cunoștințele în procesul programului formativ preșcolarii și-au dezvoltat procesele cognitive, care le-au permis să oglindească just esența și legăturile reciproce dintre fenomene, esență și legături inaccesibile perceperii senzoriale, nemijlocite. Totodată, ei au învățat să folosească diferite procedee de diferențiere și generalizare, (transpunerea prin analogie, compararea obiectelor și a caracteristicilor lor în mai multe direcții, analiza caracteristicilor esențiale și neesențiale, recunoașterea promptă a obiectelor cunoscute pe baza componentelor de sprijin).

5. Conținutul programului formativ a avut drept element definitoriu exerciții ludice și activități de învățare iar realizarea programului este corelată cu interacțiunea permanentă cu părinții acestor copii. În cadrul programului părinții erau acceptați ca participanți activi în procesul educativ ceea ce constituia direcția în care proiectam și derulam acțiunea educativă.

6. Datele obținute la retestare au demonstrat diferențe semnificative în aprecierea inițială și cea finală a preșcolarilor ce au participat la programul formativ de pregătire pentru școală și confirmarea schimbării profilului psihopedagogic individual, dezvoltarea domeniilor de referințe, astfel încât pregătirea lor pentru școală devenind mai echilibrată.

7. *Avantajele* programului formativ constau în: *anvergura aplicabilității*: el poate fi aplicat în grădinițe, instituții preșcolare cu practici incluzive, în cadrul serviciilor de alternativă (centre comunitare, centre de reabilitare), în familie; *aspect individual* : se bazează pe cercetarea individuală a domeniilor și pe elaborarea profilului individual al gâtinței pentru școală; *diversitatea exercițiilor ludice* : pot fi selectate diverse exerciții ludice conform direcțiilor prioritare de dezvoltare a domeniilor structurale a procesului de pregătire pentru școală.

8. În urma evaluării de către părinți a programului formativ de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate s-a confirmat eficacitatea lui în vederea dezvoltării echilibrate a procesului de pregătire pentru școală.

Datele cercetării confirmă importanța incontestabilă a modelelor psihopedagogice de pregătire pentru școală.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

**Cercetarea prezentă a avut ca scop** stabilirea particularităților pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate și elaborarea unui program complex corecțional- dezvoltativ întemiat experimental pe modele psihopedagogice ce urmăresc formarea abilităților necesare instruirii școlare. Studiul realizat a contribuit la soluționarea **problemei științifice importante** în domeniu care constă în determinarea particularităților teoretico-științifice și aplicative ale pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate, *fapt ce a permis elaborarea programului formativ complex*, axat pe învățarea perceptiv mediată, *format din* modele psihopedagogice de eficientizare a procesului dat, *având drept efect creșterea* nivelului de pregătire pentru debutul școlar pe domeniile: *intelectual, psihomotric, relațional-social și pedagogic* a acestora.

**1.** În urma analizei holistice a conceptelor reflectate în literatura psihopedagogică specială am constatat că pregătirea pentru școală a copiilor cu cecitate se referă la nivelul de dezvoltare optim al domeniului intelectual, relațional-social, psihomotric și pedagogic care îi oferă preșcolarului posibilitatea de adaptare la condițiile de instruire școlară.

- Pregătirea pentru școală a copilului cu cecitate se referă la aceleași domenii de referință care se regăsesc și la copii cu dezvoltare tipică, însă are aspectele sale particulare determinate de deficiența vizuală severă care generează o dezvoltare neuniformă a domeniilor structurale.

- Realizarea analizei comparative a rezultatelor obținute prin intermediul instrumentarului diagnostic de către subiecții celor două grupe experimentale (gr.1 și gr.2) la etapa experimentului de constatare permit utilizarea setului de tehnici pentru a testa nivelul de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate și obținerea unei imagini obiective a unor aspecte particulare, cum sunt comportamentul cognitiv, relațional-social, psihomotric.

**2.** Demersul investigațional ce a vizat evaluarea domeniilor a pregătirii pentru școală a preșcolarilor cu cecitate ne-a permis deducerea următoarelor concluzii:

- Dezvoltarea domeniului intelectual, domeniului relațional-social, domeniului psihomotric și pedagogic a preșcolarilor cu deficiență severă de vedere este influențată de gradul deficienței de vedere și de particularitățile modelului educativ în care ei sunt implicați.

- Consecințele cecității la copii sunt identificate pe domeniile ale pregătirii pentru școală, nedezvoltarea mai vizibilă a unui domeniu atrage după sine și stagnarea altor domenii obținându-se efectul cumulativ.

- Analiza comparativă a domeniilor structurale ale pregătirii pentru școală a demonstrat că ele sunt afectate gradat, astfel încât unele sunt dezvoltate bine (domeniul intelectual), altele mai puțin (domeniul pedagogic și cel relațional-social) iar unele –insuficient (domeniul psihomotric), acest fapt fiind în strânsă legătură cu defectul primar – cecitatea.

- Variabilitatea ritmului de dezvoltare psihopedagogică a copiilor cu cecitate în cadrul aceleiași vârste, aceleiași deficiențe de vedere cât particularitățile mediului educativ generează afectarea gradată a domeniilor structurale ale pregătirii pentru școală. Acest fapt ne-a ghidat spre etapa formativă care urmărește optimizarea și perfecționarea activității instructiv-educative a procesului de pregătire pentru școală prin realizarea programului formativ individualizat.

3. În urma desfășurării Programului formativ de pregătire pentru școală compus din patru modele psihopedagogice axate pe învățarea perceptiv mediată pe un termen de 6 luni la preșcolarii cu cecitate ne-a permis obținerea performanțelor la următoarele domenii: *intelectual, relațional-social, psihomotric și pedagogic*.

- Modelele psihopedagogice elaborate diminuează dezichilibrul în dezvoltarea domeniilor structurale ale pregătirii pentru școală a copiilor cu deficiență severă de vedere oferind posibilitatea acestora să obțină performanțe ridicate în planul cunoștințelor necesare debutului școlar.
- Eficiența programului se explică printr-o dinamică pozitivă în dezvoltarea psihopedagogică a preșcolarilor cu cecitate din studiul formativ și prin rezultatele ce indică dezvoltarea echilibrată a pregătirii pentru școală și diminuarea dificultăților acestora.
- Activitățile compensatorii prioritare la copii cu deficiență severă de vedere au la bază învățarea perceptiv-mediată cu adultul ca modalitate senzorială de co-acțiune și sprijin verbal, fizic și tactil-kinestezic.
- Ocupațiile corecțional-dezvoltative incluse în program au avut drept element definitoriu exerciții ludice și activități de învățare perceptiv mediată, iar realizarea programului a fost corelat cu interacțiunea permanentă cu părinții preșcolarilor cu cecitate. În acest mod, asigurându-se coerența influențelor educative ale tuturor factorilor implicați.

Astfel, remarcăm confirmarea ipotezelor înaintate în debutul cercetării. Investigația întreprinsă a avut permanent în vedere atingerea scopului și a obiectivelor stabilite inițial, precum și delimitarea unor aspecte teoretice și praxiologice cu referire la pregătirea pentru școală a copiilor cu cecitate.

Pregătirea pentru școală a copiilor cu cecitate este o problemă complexă și de durată, astfel încât concluziile la care am ajuns după o etapă de muncă n-au decât un caracter preliminar. Rezultatele obținute până în momentul de față demonstrează suficient eficiența modelelor psihopedagogice de pregătire pentru școală a copiilor cu cecitate.

Limitele acestei cercetări se regăsesc în **recomandările pentru cercetările viitoare** și rezultă din :

a) propunem lărgirea ariei de cercetare a deficienței vizuale severe incluzând în demersul investigational și alte tipuri de deficiențe sau disabilități, asociate celei vizuale ;

b) sugerăm punerea problemei ce abordează intragrup și de tip individual. Avantajele acestei noi abordări constau în orientarea către aspect particulare unice, specifice unui copil și nu urmăresc evidențierea prin care acesta diferă sau există asemănător altor copii. În acest caz diagnosticarea copiilor cu deficiențe severe de vedere poate fi analizat și ca mijloc de profilaxie a dezadaptării școlare;

c) considerăm necesară și oportună studierea condițiilor generatoare a unui parteneriat eficient a tuturor agenților educaționali implicați în socializarea preșcolarilor cu cecitate;

d) atragem atenția cadrelor didactice asupra faptului că implicarea în viitoarele programe formativ-educative și a celorlalți agenți care participă la socializarea copilului cu cecitate contribuie la facilitarea procesului de pregătire pentru instruirea în școală ;

e) sugerăm studierea problemelor și relațiilor dintre membrii familiei în procesul de suport educațional a copiilor cu cecitate;

f) propunem ca direcție de cercetare viitoare validarea instrumentelor și a procedurilor utilizate, dezvoltarea sau modificarea lor acolo unde este cazul și elaborarea ghidurilor de utilizare a acestora.

## BIBLIOGRAFIE

1. Aniței, M., Crețu, T., Mitrofan, N. Tendințe și orientări moderne în psihologia educației. București: Editura universitară, 2007. 128 p.
2. Baranov M, Botnaru V., Vrînceanu M., Ionescu M. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. Ch.: Tip.E/Poligraf SRL, 2008. 248 p.
3. Bolboceanu A., Vrînceanu M. Preșcolarul. Ghid psihologic. Chișinău: Editura Lumina, 1996, 158 p.
4. Bodorin C., Botnaru V., Bulat G. ș.a. Psihopedagogia specială: suport didactic pentru coordonatorii Educație incluziune. Chișinău, 2011, 224 p.
5. Bodorin C., Psihopedagogia persoanelor cu deficiențe de vedere, suport de curs. Chișinău 2012. 56 p.
6. Bodorin C., Educație incluzivă. Unitate de curs. Ch.: ME Fundația Lumas, Cetatea de sus, 2012. 100 p.
7. Bodrug O. Modele psihopedagogice de dezvoltare a limbajului la copiii cu R.D.P. Autorefer. tezei de dr. în psihologie. Chișinău, 2001. 23 p.
8. Bucun N. Modernizarea și implementarea curriculumului școlar din perspectiva școli prietenoase copilului. In: Univers Pedagogic, 2011, №1, 63-73.
9. Bucun N., Guțu V., Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova. Chișinău: Editura „Prometeu,, 1997. 400 p.
10. Bucun N., Rusnac V. Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Chișinău: Sirius, 2013. 372 p., p.95-113.
11. Bucun N., Vîrtosu L., Strategia națională „Educație pentru toți „2004-2015,, /colab.: Calmâc V., Danii A., Chișinău, 2010, p. 87.
12. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași: Ed.Polirom, 2006, 256 p.
13. Guțu V. (coordonator), Chicu V., Dandara O., Solcan A., Solovei R., Psihopedagogia centrată pe copil, Chișinău, 2008. 175 p., pp.7-12.
14. Coasan A. Aptitudine de școlaritate copiilor cu handicap. În: Învățământ preșcolar, nr.1-2, 1996. București: UNICEF, 1998, pp.107-112.
15. Comsa Gh., Mihai C., Cunoașterea copilului la intrarea în clasa întâi. M.: Editura – Targoviste Pandora, 2006, 92 pag.
16. Coroi E., Bolboceanu A., Cemortan S., Botnari V., Cuznețov L.et al., Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chișinău, 2008. 96 p.

17. Cziker R. Educația și stimularea vizuala la copilul cu deficient de vedere. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana, 2001. 89 p.
18. Danii A., Popovici D.V., Racu A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău: Editura „Univers Pedagogic”, 2007. p.232.
19. Damaschin D., Defectologie .Teorie și practica compensației. București: E.D.P., 1973. 112 p.
20. Frunze O. Aspecte educaționale în familiile copiilor cu cecitate. În: Kreatikon „Creativitate-formare-performanță”, Iași, ediția a IX-a 6-7 aprilie, 2012, p.599-604.
21. Frunze O. Specificul pregătirii preșcolariilor cu cecitate pentru școală. În Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Chișinău: Tipografia UPS ”Ion Creangă”, 2012, p. 204-209.
22. Frunze, O. Repere științifice cu privire la deficiența severă de vedere. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Chișinău: Tipografia UPS ”Ion Creangă”, 2013, p. 135-140.
23. Frunze O. Debutul școlar la copii cu cecitate. În: Kreatikon „Creativitate-formare-performanță”. Iași: ediția a X-a a 5-6 aprilie, 2013 pp.566-571.
24. Frunze O. Modele psihopedagogice de pregătire pentru școală a copiilor cu deficiență de vedere. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Chișinău: Tipografia UPS ”Ion Creangă”, 2014, pp. 468-471.
25. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Editura „Litera Internaționala”, 2000. p.398.
26. Gînu D. Importanța calității pentru dezvoltarea copilului. Chișinău: Editura PRAG 3, 2007, 96 p.
27. Golu F. Pregătirea psihologica a copilului pentru școală. Iași: Polirom, 2009. 216 p.
28. Golu F. Dinamica dezvoltării personale la vârsta preșcolara. București: Editura Miron, 2004. 165 p.
29. Goras-Postica V. Competența acționar-strategică. Chisinau, 2012. 152 p.
30. Gould P. Clasă integrată pentru copii de vârstă mică. Chișinău: Epigraf, 2003. 68 p.
31. Gutman F. Percepția persoanelor cu deficiente de vedere. Iași: Editura Lumen, 2009. 108 p.
32. Ciobanu A. Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu reținere în dezvoltarea psihică de natură deprivatională. Chișinău, 2007, p.16-28.
33. Ghelder, B., Sîncler H., Brivet M. Integrarea și structura cunoașterii. București: EDP, 1977.
34. Ghergut A. Sinteze de psihopedagogie speciala: ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Iași: Editura Polirom, 2013. 528 p.
35. Ghid de aplicare a instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a fișei de monitorizare a progresului preșcolar. Chișinău, ME R.M., 2014. 60 p.



36. Lapoșina E. Adaptarea socială a cuplului marital la rolul de părinte al copilului cu dizabilități. În: Asistența psihologică și socială ca factor al dezvoltării societății. Conferința științifică internațională jubiliară, Vol.II, 2010. p.4
37. Landers C. Educăm cu încredere. Ghidul facilitatorului pentru educația parentală. Chișinău: Epigraf, 2010 p.167 p.
38. Maximciuc V. Modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 2012. 30 p.
39. Mitrofan N. Testarea psihologică a copilului preșcolar. În : Revista de psihologie școlară, vol. I, nr. 1/2008. București: Editura Asociația Națională a Psihologilor Școlari, 2008. p. 14-18.
40. Mitrofan, N. Testarea psihologică a copilului mic. București: Editura Press Mihaela S.R.L., 1997.220 p.
41. Molan V. Copilul față în față cu clasa întâi. În: Revista Învățământului preșcolar și primar, nr.1. București,1997. p.12-15.
42. Montessori, M., Descoperirea copilului. București: Editura Didactica si Pedagogica , 1977
43. Mușu I., Taflan A. Terapia educațională integrată. București: Ed.PRO Humanitate, 1997
44. Hansen, Kirsten A, Kaufmann, Roxanne K., Walsh, Kate B, Crearea claselor orientate după necesitățile copilului. 3-5 ani. Children's Resources International, Traducere de Step by Step Program, România. Ediție apărută cu sprijinul Programului Pas cu Pas, Moldova. Epigraf, Chișinău, 2002.
45. Nosafii 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.
46. 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.
47. Păun, E. Debutul școlarității dificultăți de adaptare. În: Revista învățământului primar, nr.1. București, 1991, p.40.
48. Pavlov I.P Opere alese,vol.II. București: Editura Academiei R.P.R, 1963. 163 p.
49. Piaget, J., Inhelder B. Psihologia copilului. București: Editura Didactica si Pedagogica, 1982
50. Popovici D.V, Crețu V. Existența unor noi ocupații în domeniul educației și protecției speciale – condiție a incluziunii sociale. În: Revista de psihopedagogie nr. 1, 2009. București: Editura Fundației Humanitas, 2009. p. 24-27.

51. 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.
52. Preda V. Intervenția precoce în educarea copiilor deficienți vizuali, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1999, 140 p.
53. Preda V. Psihologia deficienților vizuali. Cluj Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 1993
54. Preda V. Explorarea vizuală. Cercetări fundamentale și aplicative, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988, 224 p.
55. Preda V., Cziker R. Explorarea tactil-kinestezică în perceperea obiectelor, a imaginilor tactile în lectura Braille. Cluj: Presa Universitară, 2004.
56. Petrovici C. Didactica activităților matematice în grădinița. Iași: Editura Polirom, 2014. 248 p.
57. Platon, C., Roșca, S. Ghid psihologic. Școlarul mic. Chișinău, 1994. 128 p.
58. Racu A. Danii A., Psihopedagogie specială. Chișinău: Ed. Lumina. 2007 .128 p., p.13-22.
59. Racu A. Istoria psihopedagogiei speciale. Manual-crestomație. Chișinău: Ed. Pontos, 2003. 464 p., p.12-41.
60. Racu A., Bodorin C., ș. a. Asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități și a familiilor în condițiile educației inclusive. Ghid practic. Chișinău, 2012. p. 96.
61. Racu A., Botnari V., Potîng A. ș.a. Incluziunea socială a persoanelor cu CES prin dezvoltarea parteneriatului: familie-echipa multidisciplinară-comunitate. Chișinău, 2012. p. 30.
62. Racu A., Racu S., ș.a. Psihopedagogia integrării, Chișinău: Tip. Centrală, 2014. 416 p.
63. Racu A., Verza E., Racu S. Pedagogia specială, Chișinău, 2012. 316 p., p. 166-169.
64. Racu I. Formarea conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare. În: Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Chișinău: Editura Epigraf, 1998, p.216-220.
65. Racu J. Psihogeneza limbajului în medii de comunicare mixtă. Autoref. tezei de dr. hab. în psihologie. Chișinău, 2008. 37 p.
66. Racu S. Starea actuală a persoanelor cu dizabilități și situația educației incluzive în Republica Moldova. În: Teorii și experiențe în educația incluzivă. Culegere de articole. Chișinău: Ed. Pontos, 2013. 88 p., p. 7-11.
67. Racu S., Grigoriu A., Savciuc A. Drepturile omului și problema dizabilităților. Chișinău: Ed. Cartia, 2011. 280 p., p. 12-23.
68. Radu Gh. Psihopedagogia școlărilor cu handicap mintal. București: Pro Humanitate, 2000. p.29-45.
69. Radu I. , Druțu I., Mare V și alții. Introducere în Psihologia Contemporană. București: Editura Sincron, 1991. 348 p.

70. Roșca M. Metode de psihodiagnostic, București : Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 287 p.
71. Rotaru M. Metodologii de sprijin în educația incluzivă. Chișinău, 2013 p. 24-32.
72. Rotaru M. Metodologii speciale în debutul școlar. Chișinău, 2012. 301 p., p. 4-16.
73. Roth W., Tiflologia. Psihologia deficiențelor vizuale. Cluj: Universitatea Babeș-Bolyai, 1973.
74. Rozorea A. Deficiente de vedere. București: Editura ProHumanitate, 1998. 253 p.
75. Rozorea A. Deficiențe senzoriale. București: Editura ProHumanitate, 2001.
76. Rozorea A. Deficiențele de vedere din perspectiva psihosocială și psihoterapeutică. București: Editura ProHumanitate, 2003.
77. Ruceanu Laura E., Scale pentru evaluarea copiilor cu deficiente vizuale severe/Cecitate. Cluj-Napoca: Editura BCU, 2004. 32 p.
78. Silvestru, A. Tereșciuc, R. Pașaportul psihologic al elevului de 6 ani. Chișinău: Ed. Lumina, 1985. 96 p.
79. Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere la 7 ani. Chișinău, 2010 (reeditată -2013). 52 p.
80. Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Chișinău, 2010 (reeditată - 2013).
81. Stanica I., Popa M. și alții. Psihopedagogie Specială - Deficiente Vizuale. București: Editura ProHumanitate,, 1997.
82. Sverlorv V. S., Orientarea spațială a orbilor, Litografia învățământului. București, 1959. 146 p.
83. Ștefan M. Educarea copiilor cu vedere slabă. Ambliopi. București: Editura didactica și pedagogica, 1981.
84. Ștefan M., Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere. București: Editura ProHumanitate, 1999. 216 p.
85. Viorica Goras-Postica. Competența acțional-strategică. Chișinău, 2012, p. 5-6.
86. Vrîncean M., Terzi-Barbaroșie D., Jurchină T., Cojocaru V., Pelivan V., Zotea N., Dima A. 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori. Chișinău, 2010.
87. Vrînceanu M., Pelivan V. Ghidul Incluziunea socio-educățională a copiilor cu dizabilități în grădinițele de copii. Chișinău, 2011. 307 p.
88. Vîrlan M., Frunze O. Dificultățile școlarizării copilului cu cecitate. În: Practica psihologică modernă. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2013, p. 152-157.
89. Walsh K. Predarea orientată după necesitățile copilului. Vârsta 6-7 ani. Chișinău: Epigraf, 2003.
90. Barraga N. Perspectives on Working with Visually Impaired Person World-Weide: Looking Forward// Journal of Visually Impaired&Blindness// January.- 1989, 1-p.83.

91. Brown, J. S. The motivation of behavior / J. S. Brown - N. Y.: McGraw-Hill, 1960.
92. Erhard R.P Developmental visual disfunction modeleles for assesment and management therapz skillsbilders Tucsun 1993.
93. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences /H. Gardner. New York: Stenberg and Davidson, 1985. 440 p.
94. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences /H. Gardner. -New York: Stenberg and Davidson, 1985. 440 p.
95. PREISLER, G. (1990). The development of communication in blind infants. En: S.S. Aitken, M. Buultjens, SJ. Spungin (Eds.). Realities and opportunities: Early intervention with visually handicapped infants and children. Proceedings of the International Symposium on Visually Handicapped Infants and Young Children (Birth to seven), Edinburgh, 1988. New York: American Foundation for the Blind, pp. 186-198
96. Mobilite - une grande chose. În: Revue des aveugles europeens nr. 2/1989.
97. Montessori M. The Advanced Montessori Method 1, ABC Clio Press Oxford, 2010 [ISBN: 978-1142386139]
98. Sampoi, E., Dufier, J.L., Suppleance sensorielle electonique pour les jeunes enfants aveugles, ,, Journal Francais doptalmologie, 1988,11.nr.2, p.166-167.
99. Stern, D The First Relations: Infant and Mother, Fontana, Open Books, 1977.
100. Stoquart- Gadiisseax, Lepot-Froment, Chr., Leducation precoce du jeune enfant deficient visuel, in A.Morgan, P.Aimard, Ortophonie: Documents et Temoignanes, Masson, Paris, 1988, p. 35-43.
101. Vink, M. (1995.), Holding on-letting go-doing it yourself: The early motor development of blind children, Budapest, Hungary: European Conference on Education of Visually Impaired, (str. 60-67).
102. Urwin C. The development of communication between blind infants and their parents. In: Lock A, editor. In Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language. London: Academic Press; 1978. pp. 79–108.
103. Walsh K. , Levien R., Howard M. Asigurarea unei educații de calitate. Ghidul mentorului. Chișinău: Epigraf, 2007.
104. Waveren N ., Wiseman, S. Intelligence and Ability / S. Wiseman - London: Penguin Books, 1971.-368 p.
105. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977, 380 с.
106. Анисимова, Н. Л., Новичкова И.В., Солнцева Л.И. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении: (Методические рекомендации) Российская Академия Образования. Институт коррекционной

- педагогике, Российская государственная библиотека для слепых; М.: ИПТК "Логос" ВОС, 2001. 96 с.
107. Анищенко, О. А. Развиваем в игре: Пособие для педагогов и практических психологов дошкольных учреждений / О. А. Анищенко, Л. А. Вяткина, М. В. Мащенко. Минск: Асар, 2000. 112 с.
108. Архипенко Т. Развитие речи младших дошкольников с недостатками зрения. In: Дошкольное воспитание, 2005, № 5, с.81-85.
109. Асмолов А.Г. Бурминская Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение, 2008. 152 с.
110. Атарал Исабель Коммуникативный подход к обучению слепых детей с множественными нарушениями. In: Дефектология, 2011, № 3, с.71-80.
111. Безруких, М. М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. М.: Академия, 2000. 248 с.
112. Белова Е. Ребёнок идёт в первый класс. В ж.: Дошкольное воспитание, 1995, № 8, с.87-91.
113. Белова Т.В., Солнцева В.А. Готов ли ребенок к обучению в первом классе?, М., Изд. "Ювента " , 2005. 64с.
114. Бельтикова М.В. Как почувствовать себя уверенно в роли родителя первоклассника. В ж.: Дошкольная педагогика, 2010, № 6, с.60-62.
115. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.
116. Буткина, Г. А. Проблемы социально-психологической адаптации дошкольников с глубокими нарушениями зрения / Г. А. Буткина // Материалы всесоюзного симпозиума по дошкольному воспитанию детей с нарушениями зрения. М.: ВОС, 1980, с. 60-66.
117. Важко О.А. Психологическая помощь детям с проблемами зрения. В ж.: Дефектология, 2002, № 4, с.91-95.
118. Васильева Н.Н. Монокулярные и бинокулярные механизмы пространственного восприятия у слабовидящих детей с заболеваниями сетчатки и зрительного нерва. В ж.: Дефектология, 2010, № 6, с.39-48.
119. Венгер Л. Готов ли шестилетний ребёнок к школе? В ж.: Начальная школа, 1988, № 6, с.7-12.
120. Венгер Л. Как дошкольник становится школьником? В ж.: Дошкольное воспитание, 1995, № 8, с.66-74.
121. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка. От рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. М.: Просвещение, 1988.144 с.

122. Витковская, А. М. Основные направления работы с родителями детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения. В ж.: Дефектология, 2003, № 4, с. 40-43.
123. Волков, Б. С. Подготовить ребенка к школе как? Советы психолога /Б. С. Волков, Н. В. Волкова. М.: Граф Пресс, 2002. 136 с.
124. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. Библиотечка для родителей / под ред. В.А. Феоктистовой. М.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. 73 с.
125. Выготский Л. Основы дефектологии, 2008, с.99-126 376/В-92.
126. Выготский, Л. С. Мышление и речь. М.: 1982. 456 с.
127. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
128. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. М.: Эксмо-пресс, 2000. 1008 с.
129. Вьюнова, Н. И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. М.: «Академический проект», 2003. 253 с.
130. Гальперин, П. Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. В кн.: Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. Пер. с англ. М.: Просвещение, 1967.
131. Гареева Н. Коррекция развития мелкой моторики и осязания у детей с нарушением зрения. В ж.: Дошкольное воспитание, 2002, № 6, с.75-80.
132. Головина Т. Н. Особенности развития узнавания предметов слабовидящими школьниками (на биологическом материале). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук / М., 1962. 16 с.
133. 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.
134. Григорьева Г.В. Развитие ведущей формы общения у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. В ж.: Дефектология, 2001, nr.2, с.76-83.
135. Григорьева Л.П. Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения. В ж.: Дефектология, 2000, № 2, с.92-96.
136. Григорьева, Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольников с нарушением зрения. В ж.: Дефектология, 1998. №5, с.76-87.
137. Григорьева, Л. П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормально видящих и слабовидящих школьников. М.: Педагогика, 1983. 149 с.
138. Губатова Л.Н. Психологическое сопровождение процесса подготовки детей старшего дошкольного возраста к систематическому школьному обучению. В ж.: Дошкольная педагогика, 2010, № 1, с.52-56.

139. Гуревич КМ., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М.: Знание, 1992. 79с.
140. Гудонис, В. П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением. М., 1999, 288 с.
141. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический проект, 2000, 190 с.
142. Денискина В.В. Особенности зрительного восприятия у слепых имеющих остаточное зрение. В ж.: Дефектология, 2011, № 5, с.56-65.
143. Денискина В.З. Зрительные возможности слепых с остаточным форменным зрением. В ж.: Дефектология, 2011, № 6, с.61-72.
144. Денискина, В. З. Совершенствование навыков ориентировки в пространстве учащихся старших классов для слепых и слабовидящих детей: Методические рекомендации. Уфа, БИПКРО, 1996. 24 с.
145. Денискина В. З. Содержание работы воспитателя с учащимися начальных классов школ детей с нарушением зрения . В.: Пышма, 1997. 22 с .
146. Дети с глубоким нарушением зрения [Текст] / М.И. Земцова, А.И. Каплан, М.С. Певзнер. М.: Просвещение, 1967. 376 с.
147. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера, В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978. 248 с.
148. Дорофеева Т.А. Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младшими школьниками с нарушениями зрения. В ж.: Дефектология, 2002, № 1, с.14-20.
149. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Владивосток, 1995. 527 с.
150. Епифанцева Т., Кисиленко Т., Могилева И., Соловьева И., Титкова Т. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов -на-Дону: Феникс, 2007. 486 с.
151. Ермаков В. Г. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. Москва, 1990, с.112-117, 74.3 / Е -72.
152. Ермаков В.Г., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. Москва: Просвещение, 1990. 222 с.
153. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин . М.: Владос, 2000. 240 с.
154. Ермолаева, М. В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М. В. Ермолаева. М., Воронеж: ИПП, НПО «МО-ДЭК», 1998. 176 с.

155. Зальцман Л.М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения. В ж.: Дефектология, 2002, № 4, с.62-72.
156. Замашнюк Е.В. Организационно-педагогическое обеспечение зрительной перцептивной готовности к учебной деятельности детей с амблиопией и косоглазием: Автореф. канд. дисс. / Е. В. Замашнюк. СПб., 2005. 25 с.
157. Запорожец, А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. В ж.: Дошкольное воспитание, 1972, № 4, с.37-42.
158. Земцова, М. И. Особенности познавательной деятельности / М. И. Земцова // Психологическая наука в СССР. М., 1960. т. 2, с. 542-570.
159. Зотов, А. И. Итоги и задачи комплексного изучения познавательной деятельности аномальных школьников / А. И. Зотов // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л, 1970. 420 с.
160. Зинченко В. Рузская А.Р. Сравнительный анализ осязания и зрения: Сообщение: Учит ли рука глаз? // Докл. АПН РСФСР.1962. № 3. стр.87-90.
161. Иванникова О.А. Индивидуальная работа с незрячим ребёнком в процессе интеграции его в среду ДОУ. В ж.: Дошкольная педагогика, 2009, № 5, с.33-41.
162. Каплан А.И. Задачи и методы повышения зрительной эффективности и развитие восприятия у детей с острым зрением. В ж.: Дефектология, 1981, № 4, с.68-77.
163. Кириллова Л. Советы офтальмолога: для воспитателей, работающих с детьми имеющими недостатки зрения. В ж.: Дошкольное воспитание, 1998, № 9, с.32-36.
164. Коробкина С. Скоро в школу: Собрание родителей будущих первоклассников. В ж.: Школьный психолог, 2009, № 15, с.41-43.
165. Костючек Н.С. Развитие речи учащихся школ слепых. Москва:Просвещение. 1967. 167 с.
166. Коррекция его неблагоприятных вариантов / под ред. В. В. Слободчикова. М.: Просвещение, 1992. Готовность детей к школе. Диагностика психологического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов/ под ред. В. В. Слободчикова. Томск, Пеленг, 1992. 90 с.
167. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991, 152 с.
168. Кулагин, Ю. А. Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых / Ю. А. Кулагин. М.: Педагогика, 1969. 269 с.



169. Лапошина Е. Психологические барьеры общения у детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. В ж.: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, № 19, 2010, с. 42-54.
170. Лапошина Е. К вопросу использования предметной деятельности как основы раннего развития детей с глубокими нарушениями зрения. *Conferința internațională „Vedere slabă – Teorie și Practică”*, 1-3 octombrie 2009, Chișinău, ICEVI, publicație pe disc, 6 pag.
171. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с.
172. Малофеев, Н. Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы помощи детям с особыми проблемами / Н. Н. Малофеев. В ж.: *Дефектология*, 1997, №6, с.3-10.
173. Матвеева В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. М.: *Медицина*, 1987. 183 с.
174. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. М.: Классик-Стиль, 2003. 320 с.
175. Михайлова, М. В. Формирование психологической готовности к обучению в школе в играх детей подготовительной группы детского сада/ М. В. Михайлов// Автореферат дис.канд. псих.наук / С-П., 2002. 17 с.
176. Морозова, Н. Г. Развитие познавательного интереса у детей с нарушением зрения / Н. Г. Морозова // *Материалы всесоюзного симпозиума по дошкольному воспитанию детей с нарушениями зрения*. М., 1980, с. 25-27.
177. Мухаев М., Ю. Трубачев, Т. Тимофеева, О. Таранова, Т. Горделянова, Г. Смышляева, Е. Копылова, Г. Прозорова Ориентировка в пространстве. Практическое пособие по обучению лиц с нарушениями зрения. Ростов-на –Дону: Феникс, 2010. 96 с.
178. Мухина, В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. М.: Просвещение, 1975, с. 36-40.
179. Назарова Т. П. Мыслительная деятельность слабовидящих младших школьников при решении задач: Кандидат, дисс. / Т. П. Назарова. М., 1975.
180. Николаева В.П. Использование наглядных средств на уроках природоведения в школе слепых. В ж.: *Дефектология*, 2002, № 2, с.72-76.
181. Никулина, Г. В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения

- общего назначения): Учебное пособие / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Артюкевич – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 86 с.
182. Никулина Г.В., Волкова И.П., Феценко Е.К. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Под ред. Г.В. Никулиной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 84 с.
183. Нижегородцева Н. В., Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2001. 256 с.
184. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136 с.
185. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения: Методич. рекомендации / Под ред. Л.И. Солнцевой. М., 2001. 96 с.
186. Озеров, В.Д. Беседы с родителями незрячих детей: практ. пособие / В.Д. Озеров. М.: АРКТИ, 2007. 192 с.
187. Павлюкевич В. Изонить помогает детям с нарушением зрения. В ж.: Дошкольное воспитание, 2005, № 12, с.60-64.
188. Пазухина И.А. Идём в школу с радостью. В ж.: Дошкольная педагогика, 2010, № 4, с.53-57.
189. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения/ Л. И. Плаксина. М.: ВОС, 1985. 105 с.
190. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. М.: Город, 1998, 262 с.
191. Платонова А.А. Успешное завтра будущего первоклассника. В ж.: Начальная школа, 2005, № 5, с.102-105.
192. Психология воспитания детей с нарушением зрения: научное издание / под общ. ред.: Л.И. Солнцевой; В.З. Денискиной . М.: Налоговый вестник, 2004. 320 с.
193. Подколзина Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения. В ж.: Дефектология, 2001, № 2, с.84-89.
194. Подколзина Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения. В ж.: Дефектология, № 2, 2001, с. 84-88.
195. Подколзина Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушениями зрения. В ж.: Дефектология, 2002, № 6, с.71-78.
196. Подугольникова Т.А., Носова М.Ф. Оценка уровня развития кратковременной зрительной памяти у дошкольников с нарушениями бинокулярного зрения. В ж.: Дефектология, 2003, № 1, с.67-75.

197. Подугольникова Т.А., Рожкова Т.И. Зрительная работоспособность дошкольников и первоклассников с нормальными и нарушенным бинокулярным зрением. В ж.: Дефектология, 2000, № 2, с.56-62.
198. Раку Ж. Влияние обучения ребенка со взрослыми познавательной мотивации на начало этапе обучения. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 1986. 209 стр.
199. Разакова М.М. Тесты для определения степени творческой готовности ребёнка к школе. В ж.: Завуч начальной школы, 2009, № 8, с.79-83.
200. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. М.: Педагогика, 1986, с. 5-73.
201. Ремезова Л. Рекомендации по обучению конструированию детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. В ж.: Дошкольное воспитание, 1999, № 3, с.32-41.
202. Салмина Н. Г. , Филимонова О. Г. Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах . М.: МГППУ, 2-е издание, дополнение, 2002. 71 с.
203. Саматова А. Дети с глубокими нарушениями зрения. Ростов-на-Дону:Феникс.2012. 96 с
204. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе. Киев: Рад.школа, 1984. 95 с.
205. Серодеева Р.Ш., Тупоногов Б.К. Коррекционная направленность предметного преподавания с учётом нарушения зрения обучающихся. В ж.: Дефектология, 2004, № 6, с.22-28.
206. Силвестру, А., Дубровина Т. Психофизиологические аспекты обучения детей шестилетнего возраста. Кишинев: Штиинца, 1988. 101 с.
207. Симёнова Т. Образ школы у дошкольников с разным уровнем готовности к обучению. В ж.: Начальная школа, 2010, №11, с.97-99.
208. Слюсарская, Т. В. Особенности интеллектуальной готовности дошкольников с нарушением зрения к обучению в школе / Т. В. Слюсарская // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: Материалы 3-й Международной научно-практической конференции. Тамбов: Першина, 2005, ч. 4. стр. 288-291.
209. Смирнова Е.Ю. Инновационные технологии развития и коррекции зрения и речи у дошкольников в условиях образовательного учреждения компенсирующего вида: Блок знаний. В ж.: Дошкольная педагогика, 2010, № 1, с.26-45.
210. Солнцева Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях. В ж.: Дефектология, 2000, № 4. с.3-8.

211. Солнцева Л.М. Снижение результативности умственной деятельности и школьного обучения детей с нарушениями зрения. В ж.: Дефектология, 2000, № 1, с.27-34.
212. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста . М.: Полиграфсервис, 1997. 124 стр.
213. Солнцева, Л. И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением V зрения / Л. И. Солнцева. В ж.: Дефектология, 1997, № 2, с.8.
214. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. М.: Полиграф сервис, 2000. 250 с.
215. Солнцева, Л. И Хорош С. М. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста: 3-е издание. М.: ООО «ИПТК «Логос ВОС», 2003. 167 с.
216. Слепой ребенок в семье: (Кн. для родителей) / Науч.- исслед. ин-т дефектологии АПН СССР; Под ред. Л.И. Солнцевой. М., 1989. 57 с.
217. Степанов С. Дефектология. Словарь-справочник. Москва: Новая школа, 2012, 80 с.
218. Степанова Н. Угадай настроение: Диагностика готовности ребёнка и школьному обучению. В ж.: Дошкольная педагогика, 2008, № 11, с.43-46.
219. Степанова Н.О. Целенаправленное формирование зрительно-двигательной активности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. В ж.: Дошкольная педагогика, 2009, № 6, с.35-37.
220. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения /Под ред. В.А.Феоктистовой - С-П.: Образование, 1995. 46 с.
221. Тодис К.Н. Особенности воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения: практическое пособие для родителей / К.Н.Тодис, О.Т.Тодис. Ставрополь: Параграф, 2011, 107 с.
222. Тупоногов Б.К. Тифлопедагогические требования к художественному и полиграфическому исполнению учебных пособий для слабовидящих школьников. В ж.: Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2010, №2, с.24-50.
223. Тюбекина З.И. Развития осязания и мелкой моторики старших дошкольников с нарушениями зрения. В ж.: Дефектология, 2000, № 5, с.56-61.
224. Ульенкова, У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе. В ж.: Вопросы психологии, 1983, № 4, с.62-69.
225. Уфимцева Л.П., Курегешева Т.Н. Психокоррекционные занятия с младшими школьниками имеющими нарушения зрения. В ж.: Дефектология, 2002, № 6, с.6-11.
226. Уфимцева Л.П., Окладникова Т.К. Психокоррекционные занятия с младшими школьниками, имеющими нарушениями зрения. В ж.: Дефектология, 2002, № 1, с.42-51.

227. Феоктистова, В. А. Использование остаточного зрения в работе с частичнозрячими детьми / В. А. Феоктистова // Тезисы докладов III - ей научной сессии по вопросам дефектологии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
228. Феоктистова, В. А. Система реабилитации инвалидов детства по зрению средствами образования / В. А. Феоктистова // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования. М., 1995, с. 263-264.
229. Фомина Л. О развитии микроориентировки у дошкольников с нарушением зрения. В ж.: Дошкольное воспитание, 2007, № 9, с.98-99.
230. Шалыгина Т. Об условиях проведения коррекционной работы в тифлопедагогическом кабинете. В ж.: Дошкольная педагогика, 2004, № 12, с.69-74.
231. Янковская Н. Готовность школьников к обучению. В ж.: Народное образование, 2009, № 6, с.194-198.

## ANEXE

### Anexa 1. Instrumentarul diagnostic a domeniului intelectual

#### *Definirea noțiunilor*

**Scopul:** evidențierea capacității de a explica/ prezenta verbal conținutul unor concepte finite.

**Instructajul:** se cere copilului să definească anumite concepte, răspunzând la întrebarea :,, Ce este o...?”

**Material:** Setul de cuvinte format din: lingură, masă, scaun, cal, minge, pălărie, sobă, mamă.

**Desfășurare:** Se adresează fiecărui copil întrebarea, luând pe rând cuvintele din lista dată. ”Ce este o lingură?, Ce este o masă?” etc.

**Notare:** Se notează cu 1 punct pentru fiecare răspuns corect (precizarea utilității).

FB- 7-8 puncte - nivel înalt

B- 5-6 puncte - nivel mediu

S- 3-4 puncte - nivel scăzut

#### *Generalizarea noțiunilor*

**Scopul:** se verifică capacitatea de generalizare a copiilor și gradul de însușire a unor noțiuni din domenii variate, posibilitatea raportării acestor noțiuni la respectivele noțiuni integratoare.

**Instructajul:** se propune copilului grupe de noțiuni aparținând aceleași categorii integratoare

și i se cere să denumească respectivele categorii.

Lalea, crin, ghiocel; roșia, ardeiul, castravete; laptele, brânză, untul; masa, scaunul, dulapul; păpușa, mingea, coarda; lupul, ursul, vulpea; mașină, heliicopterul, tunul; căciulă, mănușile, paltonul; zidarul, tâmplarul, medicul; cerc, pătratul, triunghiul.

**Notare:** Se notează cu 1 punct pentru fiecare răspuns corect

FB- 10-8 puncte - nivel înalt

B- 7-5 puncte - nivel mediu

S- 4-1 puncte - nivel scăzut

#### *Stabilirea deosebirilor*

**Scopul:** evidențierea capacității copiilor de 6-7 ani de a identifica, prin comparare, deosebiri între noțiuni familiare.

**Instructajul:** se cere copilului să răspundă la întrebarea: ”Prin ce se deosebesc ... și...?”

**Material:** un set de 5 perechi de noțiuni.

- Câinele și vrabia
- Mărul și para
- Fereastra și ușa
- Paharul și ceașca
- Căruța și sania

**Desfășurare:** Se solicită fiecărui copil să identifice deosebiri pentru fiecare pereche de noțiuni de mai sus. Se trece la exemplul următor, numai după ce se notează răspunsul copilului. În prealabil, educatorul se va asigura că copilul cunoaște noțiunile ce urmează a fi comparate.

**Notare:**

FB- 7-8 puncte - nivel înalt

B- 5-6 puncte - nivel mediu

S- 3-4 puncte - nivel scăzut

Se consideră corecte acele răspunsuri în care se indică o deosebire reală, esențială sau neesențială.

### ***Stabilirea asemănarilor***

**Scopul:** evidențierea capacității copilului de 6-7 ani de a identifica, prin comparare, deosebiri între noțiuni familiare.

**Instructajul:** se cere copilului să răspundă la întrebarea ”Prin ce se aseamănă... și ...?”

**Materiale:** un set de 5 perechi de noțiuni.

- Prună și piersică
- Pisică și șoarece
- Berea și vinul
- Vaporul și mașina
- Fierul și argintul

**Desfășurare:** Se solicită fiecărui copil să identifice asemănări pentru fiecare pereche de noțiuni de mai sus. Se trece la exemplul următor, numai după ce se notează răspunsul copilului. În prealabil, pedagogul se va asigura că copilul cunoaște noțiunile ce urmează a fi comparate.

**Notare:** FB- 5-4 puncte - nivel înalt

B- 3-2 puncte - nivel mediu

S- 1-0 puncte - nivel scăzut

Se consideră corecte acele răspunsuri în care se indică o deosebire reală, esențială sau neesențială.

### **Studierea raportului dintre gândire-limbaj**

**Scopul:** evidențierea raportului dintre înțelegere și capacitatea de exprimare prin limbaj a faptului înțeles.

**Instructajul:** se cere copilului să reproducă din memorie cât mai multe detalii (precis stabilite) dintr-o povestire spusă de învățător: ”Îți voi spune o poveste. Fii atent și reține cât mai multe lucruri, pentru că apoi vei spune tu povestea colegului tău.”

**Material:** textul unei povestiri (Maria). Detaliile de reținut sunt scrise între paranteze.

Maria

(A fost odată o femeie care se numea Maria). Ea avea (12 băieți) și (12 fete). Intr-o zi, Maria (s-a întâlnit cu o zână) care (nu avea decât un băiat) și (nici o fată). (Femeia a râs de zână), pentru că nu avea decât un băiat.(Zâna s-a supărat și a legat-o) pe femeie (de o stâncă). Femeia (a plîns 10 ani). Cu timpul (femeia s-a transformat în stâncă) și (lacrimile ei au format un râu), care curge și astăzi.

#### **Desfășurare:**

Învățătorul spune această poveste unui copil (nr.1). Se convinge că el a înțeles și reținut toate detaliile marcate în povestire între paranteze. Copilul nr. 1 va spune povestea altui copil (nr. 2). Apoi, se va cere celui de-al doilea copil să spună și el povestea.

**Notare:** Se notează fiecare detaliu reținut/ exprimat cu 1 punct.

Se va stabili:

- a) Raportul între numărul de puncte înțelese de copilul nr. 1 și numărul de puncte ce trebuie înțelese (cele 12 detalii între paranteze).
- b) Raportul între numărul de puncte înțelese de copilul nr. 1 și numărul de puncte exprimate în povestirea lui de copilul nr.2.

### **GV-IYRASEK**

#### **(Test orientativ pentru determinarea maturității școlare: gândirea verbală)**

Textul metodicii constă din 20 întrebări, care se adresează copilului în formă orală. Răspunsurile se notează și se apreciază în puncte. Se calculează punctajul total, care se compară cu datele normative.

Instrucțiunile respondentului: ”Ascultă atent întrebările care ți le voi citi și strădui-te să răspunzi cât mai bine. În răspuns încearcă să evidențiezi principalul, ce e legat de întrebarea mea”.

1. Care animal este mai mare: calul sau câinele?

Răspuns: calul - 0 p., câinele - minus 5 p.



2. Dimineața noi bem ceai, iar la amiază...?  
Răspuns: luăm prânzul, mâncăm supă, carne - 0 p., luăm cina, jucăm, dormim - minus 3p.
3. Ziua e soare, iar noaptea...?  
Răspuns: corect – 0 p., incorect – minus 4 puncte.
4. Cerul e albastru, iar iarba e...?  
Răspuns: corect – 0 puncte, incorect – minus 4 puncte.
5. Cireșele, merele, perele, prunele ce sunt...?  
Răspuns: fructe – 0 puncte, incorect – minus 1 punct.
6. De ce înaintea sosirii trenului la trecerile căii ferate se lasă bariera?  
Răspuns: ca trenul să nu se tamponeze cu alte automobile, ca nimeni să nu nimerească și tren etc. – 0 puncte, incorect – minus 1 punct.
7. Ce sunt Moscova, Leningrad, Chișinău, Tiraspol?  
Răspuns: orașe – 1 punct, stații – 0 puncte, incorect – minus 1 punct.
8. Cît e ora? (de arătat pe un ceas de hârtie ora 6:15, 7:55, 11:15, 11:05)  
Răspuns: dacă arată totul corect – 4 puncte, dacă nu știe orele – 0 puncte.
9. Văcuța mică e vițel, dar un câinișor mic ? Dar o oiță mică?  
Răspuns: cățel și miel – 4 puncte, îl numește numai pe unul – 1 punct, incorect – minus 1 punct.
10. Câinele seamănă mai mult cu pisica sau cu găina? Prin ce ei seamănă?  
Răspuns: cu pisica și numește 2 și mai multe criterii de asemănare (cozile, urechile, labele, blana) – 0 p., cu pisica, dar nu numește criteriile de asemănare – minus 1 punct, cu găina – minus 3 puncte.
11. De ce toate automobilele au frâne?  
Răspuns: numește 2 sau mai multe cauze (pentru a frâna, când merg din deal la vale, pentru a frâna la cotitura, pentru a se opri când trebuie, în caz de pericol, de accident, când ajunge la punctul de destinație) – 1 punct, numește o cauză doar – 0 puncte, incorect (el fără frâne nu poate merge) – minus 1 punct.
12. Prin ce se aseamănă toporul și ciocanul?  
Răspuns: numește 2 însușiri comune (sunt din lemn și fier, au mânere, putem bate cuie cu ele, sunt instrumente, din urmă sunt plate etc.) – 3 puncte, numește doar o însușire comună – 2 puncte, incorect – 0 puncte.
13. Prin ce se aseamănă veverița cu pisica?

- Răspuns: numește 2 sau mai multe însușiri comune (urechi, cozi, lăbuțe, ochi, etc.) – 3 puncte, numește doar o însușire comună – 2 puncte, incorect – 0 puncte.
14. Prin ce se deosebește cuiul de șurub? Cum le-ai cunoaște dacă le-ai vedea?
- Răspuns: șurubul are fileturi (așa o tăietură împrejurul lui) sau o arată – 3 puncte, șurubul are piuliță, el se înșurubează, iar cuiul se bate – 2 puncte, incorect – 0 puncte.
15. Fotbalul, săriturile în înălțime, tenisul, înotul – ce sunt?
- Răspuns: sport, cultură fizică – 3 puncte, jocuri, exerciții, competiții sportive – 2 puncte, incorect – 0 puncte.
16. Ce mijloace de transport cunoști?
- Răspuns: numește trei terestre plus avion sau corabie – 4 puncte, numai trei terestre sau le numește pe toate (împreună cu avionul și corabia), dar explică: ”Mijloc de transport este ceea ce se deplasează undeva” – 3 puncte, incorect – 0 puncte.
17. Prin ce se deosebește un om bătrân de unul tânăr? Care este diferența între ei?
- Răspuns: numește trei caracteristici (părul e sur sau lipsește, are riduri, nu poate lucra bine, rău vede, rău aude, umblă cu bețișorul, deseori se îmbolnăvește etc.) – 4 puncte, numește 1-2 caracteristici – 2 puncte, incorect – 0 puncte.
18. De ce oamenii se ocupă cu sportul?
- Răspuns: numește 2 cauze (ca să fie sănătos, căliți, puternici, să se miște repede, să aibă o ținută dreaptă, să nu fie așa grași, ei vor să învingă, să devină recordmani etc. ) – 4 puncte, numește o cauză -2 puncte, incorect – 0 puncte.
19. De ce e rău când cineva nu vrea să lucreze?
- Răspuns: căci ceilalți trebuie să lucreze pentru el (altcineva va pierde din cauza lui) – 4 puncte, e lenos sau puțin câștigă și nu poate nimic să-și cumpere – 2 puncte, răspuns incorect – 0 puncte.
20. De ce pe plic trebuie să fie timbru?
- Răspuns: acesta e modul de plată pentru călătoria scrisorii – 5 puncte, dacă nu vom lipi timbrul, vom plăti amendă – 2 puncte, răspuns incorect – 0 puncte.
- Punctajul total va fi calculat cu semnul ”plus” sau semnul ”minus”.

După punctaj copiii vor fi repartizați în 5 grupe cu nivel diferit de dezvoltare al gândirii verbale:

I grup: +24 puncte și mai mult – nivel înalt al gândirii verbale,

II grup: +14 - +23 puncte – nivel al gândirii verbale mai sus de mediu,

III grup: 0 - + 13 puncte – nivel mediu de dezvoltare a gândirii verbale,

IV grup: -1 10 puncte – nivel al gândirii verbale mai jos de mediu,

V grup: 11 și mai puțin – nivel scăzut de dezvoltare al gândirii verbale.

**Studierea limbajului** [ apud A.Ciobanu, E.Lapoșin]

**Scopul** acestei probe consta în studierea limbajului în corespundere cu nivelul intelectului.

**Instrucțiune;** Noi ne vom juca într-un joc nou. Eu îți da întrebări, iar tu vei răspunde. Dar ne înțelegem ca tu nu trebuie sa răspunzi cu cuvintele „ da,, sau nu,, . De exemplu, daca eu întreb „ Tu ai jucărie?,, nu trebuie sa răspunzi „ da,,. Tu trebuie sa răspunzi așa eu „ Eu am jucărie,, fără cuvântul „ da,,.

Daca la copil apar întrebări atunci instrucțiunea se repeta. 1. Numele tău? 2. Tu ești mare sau mic? 3. Tu lucrezi? 4.Tu trăiești in cer? 5. Îți plac bomboanele ? 6.Cum sunt bomboanele la gust?

7.Tu ai mâncat bomboane amare ? 8. Bomboanele le poți mânca cu supa? 9.Tu poți merge pe tavan? 10. Poți sa sari până la cer ? 11. Bunicuței tale ii place sa sară peste coarda? 12.Vara este zăpada ? 13.Pisica se teme de șoareci ? 14.Frizerul tratează copiii? 15. Pasărilor pot sa zboare? 16.Tu frecventezi grădinița? 17. Tu acum ești îmbrăcat in mantou? 18. Calul striga „ miau,, ?

19. Ce culoare au caii ? 20. Caii au coarne ?

**Notare:** pentru un cuvânt corect dar nu desfășurat - 0,5, pentru un cuvânt corect și desfășurat 1 punct. La întrebările 3, 12, 15 se acorda câte 2 puncte.

23-20 - nivel intelectual înalt al posedării limbajului

18-14 - nivel intelectual mediu al posedării limbajului

12-9 - nivel intelectual scăzut al posedării limbajului

**Anexa 2. Instrumentarul diagnostic a domeniului relațional-social**

**Probă de studiere a poziției interioare a școlarului (după N.S. Gutkina)**

**Material:** 12 itemi

**Desfășurarea:** Examinatorul discută cu copilul cât mai confidențial. Începem discuția la obiect doar atunci când copilul s-a acomodat la situație. Discutând cu un copil sfios, putem propune părintelui un loc alături de el, dar să urmărim ca părintele să nu răspundă pentru el. Nu se admite, de asemenea, nici sugerarea răspunsurilor.

6. Dorești să pleci la școală ?

7. Dorești să mai rămâi pentru un an la grădiniță sau la școală ?

8. Care ocupații îți plăceau cel mai mult la grădiniță ? De ce ?
9. Ți place când cineva îți citește cărți ?
10. Tu singur ceri ca cineva să-ți citească vreo carte ?
11. Care sînt cărțile tale preferate ?
12. De ce dorești să pleci la școală ?
13. Încerci să îndeplinești pînă la capăt un lucru ce nu-ți reușește sau nu ?
14. Ți place uniforma și attributele școlare ?
15. Dacă ți-ar permite să porți uniforma acasă și să te folosești de attributele școlare, iar la școală nu ți-ar permite să pleci, te-ar deranja ? De ce ?
16. Dacă acum ne vom juca de-a școala, cine ai vrea să fii - elev sau învățător ?
17. Dacă ne vom juca de-a școala, ce va fi mai lungă – lecția sau recreația ?

**Interpretarea:**

Pentru acest chestionar sunt importante întrebările 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12. Dacă la copil e formată deja poziția interioară a școlarului, răspunsurile la întrebări vor suna în felul următor:

1. Vreau sa plec la școală.
2. Nu vreau să rămân acasă încă pentru un an.
3. Acele ocupații unde învățăm ceva (litere, cifre, etc. )
4. Îmi place când cineva îmi citește cărți.
5. Singur cer ca cineva să-mi citească o carte.
10. Nu, nu m-ar deranja. Vreau sa merg la școală.
11. Dacă ne vom juca de-a școala, vreau sa fiul elev.
12. În jocul de-a școala mai lungă o să fie lecția.

***Metoda de determinare a nivelului de comunicare la copil (M.I. Lisina, L.N. Galigluzova)***

Metodica include 2 probe:

1. Observarea copilului în diferite situații:
  - În ce cazuri se adresează la educator ?
  - Dă întrebări? Ce fel de întrebări ?
  - Cere sau nu aprecierea lucrării ?
2. Efectuarea practică a probelor:
  - Întrebăm copilul : ”Ce vrei mai mult să facem împreună ?
  - Să ne jucăm cu jucăriile ?

- Să citim o poveste ?
- Să discutăm ?”

Fiecare variantă corespunde unui nivel de comunicare. Respectiv :

- jocul va corespunde nivelului Situațional - Personal al comunicării ( SP)
- citirea poveștii - nivelului Nesituativ - Cognitiv al comunicării (NC)
- preferarea discuției - nivelului Nesituativ - Personal ( NP)

### ***Autodeservirea după G.V.Niculina, I.P.Volcova, E.C. Fescenco (2001)***

**Scopul:** determinarea capacităților de autodeservire a copilului și posedarea deprinderilor cotidiene, se apreciază în urma observațiilor.

**Instructaj:** Pedagogul pentru a evidenția nivelul de autodeservire urmărește prezența abilităților în:

- igiena personală
- îmbrăcarea și dezbrăcarea vestimentației
- deservirea în timpul mesei.

#### **Notare:**

Se notează cu 1 punct – copilul se autodeservește singur

3 puncte – când copilul primește un ajutor ne semnificativ

5 puncte – când copilul realizează tot cu ajutorul adultului.

### **Anexa 3. Instrumentarul diagnostic a domeniului psihomotric**

#### ***Orientarea în spațiu și schema corporală după Gheorghe Comsa, Claudia Mihai ( 2006)***

**Scopul:** evidențierea capacității de orientare în spațiu și a gradului de cunoaștere a propriului corp, prin recunoașterea raporturilor spațiale și operarea cu limbajul specific (aproape - departe, sus - jos, în față – în spate, afară - înăuntru, deasupra - dedesubt, dreapta, stânga, mână, picior, pe, sub).

**Instructajul:** se cere copilului să răspundă mai multor cerințe.

**Material:** obiecte familiare copiilor (minge, caiet, creion, jucărie, carte, etc.) așezate față de copil astfel încât să redea următoarele raporturi spațiale (aproape - departe, sus - jos, în față - în spate, afară - înăuntru, deasupra - dedesubt, dreapta, stânga, pe, sub); un set de 20 cerințe.

**Desfășurare:** proba se aplică individual.

Se cere copilului să răspundă următoarelor cerințe:

- Ridică mâna dreaptă, îndoiaie mâna stângă.

- Întoarce-te la dreapta/ stânga.
- Pune mâna dreaptă pe umărul drept, pune mâna stângă pe umărul stâng.
- Pune 2 obiecte din stânga ta/dreapta ta.
- Care obiect e mai aproape/departe de tine?
- Ia și pune un obiect din fața/spatele tău.
- Ia și pune un obiect aflat pe/sub bancă.
- Ia și pune 2 obiecte sus/jos.
- Numește un obiect aflat în afara/ înăuntrul cutiei.
- Unde se află acoperișul/beciul la o casă.

**Notare:** se acordă câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect.

FB- 18-20 puncte

B- 15-17 puncte

S- 12-14 puncte.

***Motorica generala după Gheorghe Comsa, Claudia Mihai ( 2006)***

**Scopul:** aprecierea motoricii generale.

**Instructaj:** Pedagogul pe parcursul observării trebuie să țină cont de următoarele aspecte:

- abilități de bază (mersul independent, alergatul, exerciții cu mingea, săriturile, ...)
- coordonarea generală
- corectitudinea mișcărilor grosiere
- ritmicitatea mișcărilor

**Notare:**

1 punct – norma (copilul poate să realizeze toate mișcărilor precis, cu ritmicitate, exactitate)

3 puncte – sub normă (se constată o ușoară nedezvoltare a mișcării grosiere, greșeli în coordonare, ritm și exactitate, sunt absente unele abilități motorii)

5 puncte – mult mai jos decât norma (o totală lipsă de coordonare a mișcărilor, incapacitatea de a realiza fără sprijin din exterior a mișcării groșiere, lipsa unor deprinderi motorii)

***Motricitatea fina dupa G.V.Niculina, I.P.Volcova, E.C. Fescenco (2001)***

**Scopul:** determinarea nivelului de dezvoltare a motoricii fine. Pedagogul trebuie să cunoască , că preșcolarul care urmează să meargă la școală e necesar să aibă format:

- exactitatea ”mișcărilor fine”
- viteza ”mișcărilor fine”
- coordonarea ”mișcărilor fine”

**Notare:**

1 punct – norma la executarea sarcinilor (legarea șiretului, punerea pe ata a mergelelor... ) copilul ușor și exact operează cu mișcările fine

3 puncte – sub normă (în timpul realizării sarcinii preșcolarul întâmpină greutăți, mișcările fine sunt inexacte și neritmice)

5 puncte – semnificativ mai jos ca norma (preșcolarul nu poate șingur să realizeze sarcinile propuse)

***Pregătirea mâinii către scris (Pre BRAILLE) după G.V.Niculina, I.P.Volcova, E.C. Fescenco***

**Scop :** se apreciază nivelul de pregătire a mâinii către scris în procesul de observație. Pedagogul trebuie să cunoască că una din condițiile de instruire în școală este poziționarea corectă a mâinii către scris cu pixul ( slabvazători) și scrisul în relief ( pentru orbi).

**Notarea: 1 p** - ține mâna corect

**3 p** - întâmpină greutăți în poziționarea mâinii

**5 p** - nu poate ține mână corect către scris în relief sau cu pixul.

**Anexa 4. Instrumentarul diagnostic a domeniului pedagogic**

*Cunoștințe despre mediul ambiant*

**Scop :** se apreciază formarea cunoștințelor despre mediu ambiant în urma discuției cu preșcolarul.

**Notarea: 1 p** - cunoștințele despre mediul ambiant corespund programei

**3 p** - cunoștințele depistate sunt modeste vizavi de cerințele programei

- **5 p** - cunoștințele despre mediul ambiant sunt foarte limitate

*La această vârstă copii trebuie să știe și să poată ( cerințele curriculare)*

- Reprezentanții naturii vii și moarte, numele lor;
- Denumirea și caracteristica fiecărui anotimp;
- Specificul muncii oamenilor în diferite anotimpuri;
- Activitățile oamenilor pe durata zilei ( dimineața, ziua, seara, noaptea)
- Deosebiriile dintre obiectele din natura și obiectele făcute de om;
- Să deosebească obiectele moarte și vii cu ajutorul resturilor de vedere și a percepției tactile;
- Să stabilească părțile plantelor: rădăcina, tulpina, coroana, frunze, flori și să le deosebească în desene speciale realizate în relief;
- De stabilit părțile corporale a animalelor: capul, corpul, membrele și de recunoscut pe desene speciale realizate în relief;

- Să numească cele mai răspândite specii de animale domestice și sălbatice;
- Să se orienteze elementar în mediu ambiant cu ajutorul resturilor de vedere și analizatorilor intacti.

*Formarea reprezentărilor matematice*

**Scop :** se apreciază asimilarea materialului privind cunoștințele matematice procesul realizării sarcinii de către preșcolar.

**Notarea: 1 p** - materialul este asimilat perfect

**3 p** - corespunde nivelului mediu de asimilare a materialului

**5 p** - semnificativ mai jos decât cerințele programei

La această vârstă copii trebuie să știe și să poată: (*cerințele curriculare*)

- Să numere înainte și înapoi în limita de 10;
- Să numească succesorul și predecesorul fiecărui număr până la 10;
- Să cunoască sensul cuvintelor : mai mult, mai puțin, egal;
- Să mărească și să micșoreze cifrele cu 1 în limita 10;
- Să rezolve exerciții simple de adunare și scădere în limita de 10;
- Să se orienteze în spațiu ( pe foaie, pe masă, în cameră ) ;
- Să se orienteze în timp, să numească părțile zile, denumirea zilelor săptămânii;
- Să deosebească și să numească formele geometrice ( pătrat, trunchi, cerc, romb).

*Dezvoltarea vorbirii*

**Scop :** se apreciază asimilarea materialului privind limba materna in procesul realizării sarcinilor.

**Notarea: 1 p** - materialul este asimilat perfect

**3 p** - corespunde nivelului mediu de asimilare a materialului

**5 p** - semnificativ mai jos decât cerințele programei

Preșcolarii pe parcursul anului trebuie să poată: (*cerințele curriculare*)

- Să construiască propoziții complicate de diferite tipuri;
- Să alcătuiască povestioare, povești;
- Să numească numărul de sunete;
- Să alcătuiască propoziții simple din 3-4 cuvinte;
- Să împartă propoziții simple în cuvinte;
- Să împartă cuvintele în silabe.

**Anexa 5. Analiza statistică a rezultatelor cu referire la domeniul intelectual**  
**a. definirea noțiunilor**



Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

definirea notiunilor	catégorie	N	Mean Rank
	slabvazatori	15	20,70
	orbi din familie	8	21,56
	normali	30	31,60
	Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	definirea notiunilor
Chi-Square	8,411
df	2
Asymp. Sig.	,015

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

*- comparația dintre slabvăzători și normali:*

**Ranks**

def inirea notiunilor	catégorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	slabv azatori	15	16,87	253,00
	normali	30	26,07	782,00
	Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	definirea notiunilor
Mann-Whitney U	133,000
Wilcoxon W	253,000
Z	-2,651
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008

a. Grouping Variable: categorie

*- comparația dintre orbi și normali:*

**Ranks**

definirea notiunilor	catégorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	orbi din familie	8	13,75	110,00
	normali	30	21,03	631,00
	Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	definirea notiunilor
Mann-Whitney U	74,000
Wilcoxon W	110,000
Z	-2,067
Asymp. Sig. (2-tailed)	,039
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,104 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categori

*- comparația dintre slabvăzători și orbi:*

**Ranks**

	categori	N	Mean Rank	Sum of Ranks
definirea notiunilor	slabvăzatori	15	11,83	177,50
	orbi din familie	8	12,31	98,50
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	definirea notiunilor
Mann-Whitney U	57,500
Wilcoxon W	177,500
Z	-,173
Asymp. Sig. (2-tailed)	,863
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,875 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categori

**b. generalizarea noțiunilor**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

	categori	N	Mean Rank
generalizarea notiunilor	slabvăzatori	15	13,60
	orbi din familie	8	9,44
	normali	30	38,38
Total		53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	generalizarea notiunilor
Chi-Square	41,686
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

**- comparația dintre slabvăzători și normali:**

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
generalizarea notiunilor	slabvăzatori	15	8,20	123,00
	normali	30	30,40	912,00
	Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	generalizarea notiunilor
Mann-Whitney U	3,000
Wilcoxon W	123,000
Z	-5,764
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:**

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
generalizarea notiunilor	orbi din familie	8	4,56	36,50
	normali	30	23,48	704,50
	Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	generalizarea notiunilor
Mann-Whitney U	,500
Wilcoxon W	36,500
Z	-4,865
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
generalizarea notiunilor slabvazatori	15	13,40	201,00
orbi din familie	8	9,38	75,00
Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	generalizarea notiunilor
Mann-Whitney U	39,000
Wilcoxon W	75,000
Z	-1,406
Asymp. Sig. (2-tailed)	,160
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,190 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**c. stabilirea deosebirilor**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank
stabilirea deosebirilor slabvazatori	15	21,23
orbi din familie	8	18,19
normali	30	32,23
Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	stabilirea deosebirilor
Chi-Square	11,548
df	2
Asymp. Sig.	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

- comparația dintre slabvăzători și normali:

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
stabilirea deosebirilor slabvazatori	15	16,73	251,00
normali	30	26,13	784,00
Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	stabilirea deosebirilor
Mann-Whitney U	131,000
Wilcoxon W	251,000
Z	-2,838
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:****Ranks**

stabilirea deosebirilor	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	orbi din familie	8	11,63	93,00
	normali	30	21,60	648,00
	Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	stabilirea deosebirilor
Mann-Whitney U	57,000
Wilcoxon W	93,000
Z	-2,920
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,023 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:****Ranks**

stabilirea deosebirilor	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	slabvazatori	15	12,50	187,50
	orbi din familie	8	11,06	88,50
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	stabilirea deosebirilor
Mann-Whitney U	52,500
Wilcoxon W	88,500
Z	-,518
Asymp. Sig. (2-tailed)	,605
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,636 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

#### d. stabilirea asemănarilor

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank
stabilirea asemanarilor	slabvazatori	15	17,80
	orbi din familie	8	21,19
	normali	30	33,15
Total		53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	stabilirea asemanarilor
Chi-Square	14,916
df	2
Asymp. Sig.	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorii

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

*- comparația dintre slabvăzători și normali:*

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
stabilirea asemanarilor	slabvazatori	15	14,37	215,50
	normali	30	27,32	819,50
Total		45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	stabilirea asemanarilor
Mann-Whitney U	95,500
Wilcoxon W	215,500
Z	-3,692
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorii

*- comparația dintre orbi și normali:*

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
stabilirea asemanarilor	orbi din familie	8	12,63	101,00
	normali	30	21,33	640,00
Total		38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	stabilirea asemănarilor
Mann-Whitney U	65,000
Wilcoxon W	101,000
Z	-2,562
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,050 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categori

*- comparația dintre slabvăzători și orbi:*

**Ranks**

	categori	N	Mean Rank	Sum of Ranks
stabilirea asemănarilor	slabvăzatori	15	11,43	171,50
	orbi din familie	8	13,06	104,50
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	stabilirea asemănarilor
Mann-Whitney U	51,500
Wilcoxon W	171,500
Z	-,604
Asymp. Sig. (2-tailed)	,546
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,591 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categori

**e. proba GV-IYRASEK**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

	categori	N	Mean Rank
GV-IYRASEK	slabvăzatori	15	13,80
	orbi din familie	8	8,63
	normali	30	38,50
	Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	GV-IYRASEK
Chi-Square	39,062
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

**- comparația dintre slabvăzători și normali:**

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
GV-IYRASEK slabvazatori	15	8,00	120,00
normali	30	30,50	915,00
Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	GV-IYRASEK
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	120,000
Z	-5,431
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:**

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
GV-IYRASEK orbi din familie	8	4,50	36,00
normali	30	23,50	705,00
Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	GV-IYRASEK
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	36,000
Z	-4,314
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:**



**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
GV-IYRASEK	slabvazatori	15	13,80	207,00
	orbi din familie	8	8,63	69,00
Total		23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	GV-IYRASEK
Mann-Whitney U	33,000
Wilcoxon W	69,000
Z	-1,751
Asymp. Sig. (2-tailed)	,080
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,087 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorii

### f. proba de limbaj

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank
proba de limbaj	slabvazatori	15	20,37
	orbi din familie	8	11,13
	normali	30	34,55
Total		53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	proba de limbaj
Chi-Square	18,721
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorii

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

**- comparația dintre slabvăzători și normali:**

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba de limbaj	slabvazatori	15	14,73	221,00
	normali	30	27,13	814,00
Total		45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	proba de limbaj
Mann-Whitney U	101,000
Wilcoxon W	221,000
Z	-3,025
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Grouping Variable: categorie

*- comparația dintre orbi și normali:*

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba de limbaj	orbi din familie	8	6,69	53,50
	normali	30	22,92	687,50
	Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba de limbaj
Mann-Whitney U	17,500
Wilcoxon W	53,500
Z	-3,725
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

*- comparația dintre slabvăzători și orbi:*

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba de limbaj	slabvăzători	15	13,63	204,50
	orbi din familie	8	8,94	71,50
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba de limbaj
Mann-Whitney U	35,500
Wilcoxon W	71,500
Z	-1,586
Asymp. Sig. (2-tailed)	,113
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,115 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**g. proba de raport gândire – limbaj**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

	raport gindire-limbaj	categoria	N	Mean Rank
raport gindire-limbaj		slabvazatori	14	16,75
		orbi din familie	8	12,06
		normali	30	34,90
		Total	52	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	raport gindire-limbaj
Chi-Square	24,289
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

*- comparația dintre slabvăzători și normali:*

**Ranks**

	raport gindire-limbaj	categoria	N	Mean Rank	Sum of Ranks
raport gindire-limbaj		slabvazatori	14	11,64	163,00
		normali	30	27,57	827,00
		Total	44		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	raport gindire-limbaj
Mann-Whitney U	58,000
Wilcoxon W	163,000
Z	-4,078
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:****Ranks**

	raport gindire-limbaj	catégorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
raport gindire-limbaj		orbi din familie	8	7,00	56,00
		normali	30	22,83	685,00
		Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	raport gindire-limbaj
Mann-Whitney U	20,000
Wilcoxon W	56,000
Z	-3,950
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:****Ranks**

	raport gindire-limbaj	catégorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
raport gindire-limbaj		slabvăzători	14	12,61	176,50
		orbi din familie	8	9,56	76,50
		Total	22		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	raport gindire-limbaj
Mann-Whitney U	40,500
Wilcoxon W	76,500
Z	-1,072
Asymp. Sig. (2-tailed)	,284
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,297 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

## Anexa 6. Analiza statistică a rezultatelor cu referire la domeniul relațional-social

### a. proba Gutkina N.S.

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank
proba Gutkina N.S. slabvazatori	15	18,00
orbi din familie	8	9,88
normali	30	36,07
Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	proba Gutkina N.S.
Chi-Square	28,678
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

*- comparația dintre slabvăzători și normali:*

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba Gutkina N.S. slabvazatori	15	12,60	189,00
normali	30	28,20	846,00
Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	proba Gutkina N.S.
Mann-Whitney U	69,000
Wilcoxon W	189,000
Z	-4,165
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:****Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba Gutkina N.S. orbi din familie	8	5,00	40,00
normali	30	23,37	701,00
Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba Gutkina N.S.
Mann-Whitney U	4,000
Wilcoxon W	40,000
Z	-4,665
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:****Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba Gutkina N.S. slabvazatori	15	13,40	201,00
orbi din familie	8	9,38	75,00
Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba Gutkina N.S.
Mann-Whitney U	39,000
Wilcoxon W	75,000
Z	-1,381
Asymp. Sig. (2-tailed)	,167
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,190 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

### b. proba Lisina M.I.

Înainte de analiza statistică am recodificat cele trei niveluri generate de această probă (NP, NC și SP) cu scorurile 3, 2 și 1, astfel încât scorurile mari indică performanțe ridicate la această probă, iar cele mici – performanțe reduse.

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank
proba Lisina M.I. slabvazatori	15	18,33
orbi din familie	8	15,13
normali	30	34,50
Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	proba Lisina M.I.
Chi-Square	21,026
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

- *comparația dintre slabvăzători și normali:*

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba Lisina M.I. slabvazatori	15	13,90	208,50
normali	30	27,55	826,50
Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	proba Lisina M.I.
Mann-Whitney U	88,500
Wilcoxon W	208,500
Z	-3,724
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:****Ranks**

proba Lisina M.I.	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	orbi din familie	8	8,44	67,50
	normali	30	22,45	673,50
	Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba Lisina M.I.
Mann-Whitney U	31,500
Wilcoxon W	67,500
Z	-3,642
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:****Ranks**

proba Lisina M.I.	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	slabvăzători	15	12,43	186,50
	orbi din familie	8	11,19	89,50
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba Lisina M.I.
Mann-Whitney U	53,500
Wilcoxon W	89,500
Z	-,583
Asymp. Sig. (2-tailed)	,560
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,681 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie



### c. autodeservirea

La această probă, scorurile mici indică niveluri ridicate de autodeservire, iar cele mari – niveluri reduse.

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank
autodeservirea	slabvazatori	15	36,60
	orbi din familie	8	46,50
	normali	30	17,00
	Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	autodeservirea
Chi-Square	42,124
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorii

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

**- comparația dintre slabvazatori și normali:**

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
autodeservirea	slabvazatori	15	35,00	525,00
	normali	30	17,00	510,00
Total		45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	autodeservirea
Mann-Whitney U	45,000
Wilcoxon W	510,000
Z	-5,590
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorii

**- comparația dintre orbi și normali:**

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
autodeservirea	orbi din familie	8	34,50	276,00
	normali	30	15,50	465,00
Total		38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	autodeservirea
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	465,000
Z	-6,083
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:**

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
autodeservirea	slabvăzatori	15	9,60	144,00
	orbi din familie	8	16,50	132,00
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	autodeservirea
Mann-Whitney U	24,000
Wilcoxon W	144,000
Z	-2,673
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,019 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**Anexa 7. Analiza statistică a rezultatelor cercetării cu referire la domeniul pedagogic**

**a. cunoștințe despre mediul ambiant**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank
cunoștințe despre mediul ambiant	slabvăzatori	15	28,00
	orbi din familie	8	47,88
	normali	30	20,93
	Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	cunostinte despre mediul ambiant
Chi-Square	27,488
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

*- comparația dintre slabvăzători și normali:*

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte despre mediul ambiant	slabvăzători	15	27,27	409,00
	normali	30	20,87	626,00
	Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	cunostinte despre mediul ambiant
Mann-Whitney U	161,000
Wilcoxon W	626,000
Z	-2,129
Asymp. Sig. (2-tailed)	,033

a. Grouping Variable: categorie

*- comparația dintre orbi și normali:*

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte despre mediul ambiant	orbi din familie	8	34,25	274,00
	normali	30	15,57	467,00
	Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	cunostinte despre mediul ambiant
Mann-Whitney U	2,000
Wilcoxon W	467,000
Z	-5,155
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

- *comparația dintre slabvăzători și orbi:*

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte despre mediul ambiant	slabvazatori	15	8,73	131,00
	orbi din familie	8	18,13	145,00
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	cunostinte despre mediul ambiant
Mann-Whitney U	11,000
Wilcoxon W	131,000
Z	-3,388
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**b. cunoștințe la matematica**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank
cunostinte la matematica	slabvazatori	15	33,63
	orbi din familie	8	43,19
	normali	30	19,37
	Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	cunostinte la matematica
Chi-Square	24,703
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche.

**- comparația dintre slabvăzători și normali:**

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte la matematica slabvazatori	15	31,53	473,00
normali	30	18,73	562,00
Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	cunostinte la matematica
Mann-Whitney U	97,000
Wilcoxon W	562,000
Z	-3,789
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:**

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte la matematica orbi din familie	8	32,13	257,00
normali	30	16,13	484,00
Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	cunostinte la matematica
Mann-Whitney U	19,000
Wilcoxon W	484,000
Z	-4,536
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:**

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte la matematica	slabvazatori	15	10,10	151,50
	orbi din familie	8	15,56	124,50
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	cunostinte la matematica
Mann-Whitney U	31,500
Wilcoxon W	151,500
Z	-1,968
Asymp. Sig. (2-tailed)	,049
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,065 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**c. cunoștințe la limba română**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank
cunostinte la limba romin?	slabvazatori	15	35,50
	orbi din familie	7	41,50
	normali	30	18,50
	Total	52	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	cunostinte la limba romin?
Chi-Square	31,035
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche

**- comparația dintre slabvăzători și normali:**

**Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte la limba romin?	slabvazatori	15	33,00	495,00
	normali	30	18,00	540,00
	Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	cunostinte la limba romin?
Mann-Whitney U	75,000
Wilcoxon W	540,000
Z	-4,975
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:****Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte la limba romin?	orbi din familie	7	31,86	223,00
	normali	30	16,00	480,00
	Total	37		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	cunostinte la limba romin?
Mann-Whitney U	15,000
Wilcoxon W	480,000
Z	-5,446
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:****Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte la limba romin?	slabvăzători	15	10,50	157,50
	orbi din familie	7	13,64	95,50
	Total	22		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	cunostinte la limba romin?
Mann-Whitney U	37,500
Wilcoxon W	157,500
Z	-1,127
Asymp. Sig. (2-tailed)	,260
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,298 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

## Anexa 8. Analiza statistică a rezultatelor cu referire la domeniul psihometric

### a. orientarea spațială

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorie		N	Mean Rank
orientarea spațiala	slabvazatori	15	28,60
	orbi din familie	8	6,31
	normali	30	31,72
Total		53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	orientarea spațiala
Chi-Square	18,560
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche

**- comparația dintre slabvăzători și normali:**

**Ranks**

categorie		N	Mean Rank	Sum of Ranks
orientarea spațiala	slabv azat ori	15	20,97	314,50
	normali	30	24,02	720,50
Total		45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	orientarea spațiala
Mann-Whitney U	194,500
Wilcoxon W	314,500
Z	-,777
Asymp. Sig. (2-tailed)	,437

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:**

**Ranks**

categorie		N	Mean Rank	Sum of Ranks
orientarea spațiala	orbi din familie	8	5,63	45,00
	normali	30	23,20	696,00
Total		38		



**Test Statistics<sup>b</sup>**

	orientarea spatiala
Mann-Whitney U	9,000
Wilcoxon W	45,000
Z	-4,113
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categori

- *comparația dintre slabvăzători și orbi:*

**Ranks**

	categori	N	Mean Rank	Sum of Ranks
orientarea spatiala	slabv azatori	15	15,63	234,50
	orbi din familie	8	5,19	41,50
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	orientarea spatiala
Mann-Whitney U	5,500
Wilcoxon W	41,500
Z	-3,562
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categori

**b. motorica generala**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

	categori	N	Mean Rank
motorica generala	slabvazatori	15	37,13
	orbi din familie	8	47,38
	normali	30	16,50
	Total	53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	motorica generală
Chi-Square	45,101
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorie

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche*- comparația dintre slabvăzători și normali:***Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
motorica generală	slabvăzatori	15	36,00	540,00
	normali	30	16,50	495,00
	Total	45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	motorica generală
Mann-Whitney U	30,000
Wilcoxon W	495,000
Z	-5,954
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

*- comparația dintre orbi și normali:***Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
motorica generală	orbi din familie	8	34,50	276,00
	normali	30	15,50	465,00
	Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	motorica generală
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	465,000
Z	-6,051
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
motorica generala	slabvazatori	15	9,13	137,00
	orbi din familie	8	17,38	139,00
Total		23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	motorica generala
Mann-Whitney U	17,000
Wilcoxon W	137,000
Z	-3,211
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,004 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorii

#### d. motorica fina

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank
motorica fina	slabvazatori	15	34,27
	orbi din familie	8	49,00
	normali	30	17,50
Total		53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	motorica fina
Chi-Square	42,653
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorii

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche

- comparația dintre slabvăzători și normali:

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
motorica fina	slabvazatori	15	34,00	510,00
	normali	30	17,50	525,00
Total		45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	motorica fina
Mann-Whitney U	60,000
Wilcoxon W	525,000
Z	-5,318
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre orbi și normali:****Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
motorica f ina	orbi din familie	8	34,50	276,00
	normali	30	15,50	465,00
	Total	38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	motorica fina
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	465,000
Z	-6,083
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**- comparația dintre slabvăzători și orbi:****Ranks**

	categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
motorica f ina	slabvazatori	15	8,27	124,00
	orbi din familie	8	19,00	152,00
	Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	motorica fina
Mann-Whitney U	4,000
Wilcoxon W	124,000
Z	-3,911
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**e. pregătirea mâinii către scris**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank
pregatirea miinii catre scris	slabvazatori	15	33,53
	orbi din familie	8	48,50
	normali	30	18,00
Total		53	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	pregatirea miinii catre scris
Chi-Square	40,419
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: categorii

Comparația cu testul Mann-Whitney a rezultatelor celor trei grupuri în pereche

*- comparația dintre slabvăzători și normali:*

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
pregatirea miinii catre scris	slabvazatori	15	33,00	495,00
	normali	30	18,00	540,00
Total		45		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	pregatirea miinii catre scris
Mann-Whitney U	75,000
Wilcoxon W	540,000
Z	-4,989
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: categorii

*- comparația dintre orbi și normali:*

**Ranks**

categorii		N	Mean Rank	Sum of Ranks
pregatirea miinii catre scris	orbi din familie	8	34,50	276,00
	normali	30	15,50	465,00
Total		38		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	pregatirea minii catre scris
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	465,000
Z	-6,083
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

*- comparația dintre slabvăzători și orbi:*

**Ranks**

categorie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
pregatirea minii catre scris	15	8,53	128,00
orbi din familie	8	18,50	148,00
Total	23		

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	pregatirea minii catre scris
Mann-Whitney U	8,000
Wilcoxon W	128,000
Z	-3,605
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: categorie

**Anexa 9. Analiza descriptivă a domeniilor la preșcolari slabvăzători**

**Domeniul intelectual**

**VAR00001 definirea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
4,00	2	13,3	13,3	13,3	
5,00	3	20,0	20,0	33,3	
6,00	2	13,3	13,3	46,7	

7,00	1	6,7	6,7	53,3	
8,00	7	46,7	46,7	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

**VAR00002 generalizarea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
2,00	1	6,7	6,7	6,7	
4,00	1	6,7	6,7	13,3	
5,00	4	26,7	26,7	40,0	
6,00	2	13,3	13,3	53,3	
7,00	1	6,7	6,7	60,0	
8,00	6	40,0	40,0	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

**VAR00003 stabilirea deosebirilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
2,00	1	6,7	6,7	6,7	
3,00	5	33,3	33,3	40,0	
4,00	2	13,3	13,3	53,3	
5,00	7	46,7	46,7	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

**VAR00004 stabilirea asemănațiilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	3	20,0	20,0	20,0	
4,00	8	53,3	53,3	73,3	
5,00	4	26,7	26,7	100,0	

Total	15	100,0	100,0		
-------	----	-------	-------	--	--

**VAR00005 GV-IYRASEK**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	6,7	6,7	6,7	
2,00	2	13,3	13,3	20,0	
9,00	1	6,7	6,7	26,7	
12,00	1	6,7	6,7	33,3	
13,00	1	6,7	6,7	40,0	
14,00	1	6,7	6,7	46,7	
15,00	1	6,7	6,7	53,3	
16,00	1	6,7	6,7	60,0	
17,00	1	6,7	6,7	66,7	
19,00	1	6,7	6,7	73,3	
21,00	1	6,7	6,7	80,0	
22,00	2	13,3	13,3	93,3	
24,00	1	6,7	6,7	100,0	
Total	15	100,0	100,0		
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
9,00	1	6,7	6,7	6,7	
9,50	1	6,7	6,7	13,3	
10,00	1	6,7	6,7	20,0	
12,00	1	6,7	6,7	26,7	
13,00	1	6,7	6,7	33,3	
15,00	1	6,7	6,7	40,0	
15,50	2	13,3	13,3	53,3	



18,00	1	6,7	6,7	60,0	
19,50	1	6,7	6,7	66,7	
21,00	1	6,7	6,7	73,3	
22,00	1	6,7	6,7	80,0	
22,50	1	6,7	6,7	86,7	
23,00	2	13,3	13,3	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

**VAR00007 raport gândire-limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
4,00	1	6,7	6,7	6,7	
6,00	3	20,0	20,0	26,7	
7,00	2	13,3	13,3	40,0	
8,00	3	20,0	20,0	60,0	
9,00	1	6,7	6,7	66,7	
10,00	2	13,3	13,3	80,0	
11,00	1	6,7	6,7	86,7	
12,00	1	6,7	6,7	93,3	
15,00	1	6,7	6,7	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

**Domeniul relațional-social**

**VAR00001 proba Gutkina N.S**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
7,00	1	6,7	6,7	6,7	
8,00	3	20,0	20,0	26,7	

9,00	1	6,7	6,7	33,3	
10,00	4	26,7	26,7	60,0	
11,00	3	20,0	20,0	80,0	
12,00	3	20,0	20,0	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

**VAR00001 autodeservirea**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	3	12,0	20,0	20,0	
3,00	6	24,0	40,0	60,0	
5,00	6	24,0	40,0	100,0	
Total	15	60,0	100,0		
Missing					
System	10	40,0			
Total					
	25	100,0			

**Domeniul psihometric**

**VAR00004 orientarea spațiala**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
14,00	1	4,0	6,7	6,7	
15,00	1	4,0	6,7	13,3	
16,00	2	8,0	13,3	26,7	
17,00	2	8,0	13,3	40,0	
18,00	2	8,0	13,3	53,3	
19,00	1	4,0	6,7	60,0	
20,00	6	24,0	40,0	100,0	
Total	15	60,0	100,0		

Missing					
System	10	40,0			
Total					
	25	100,0			

**VAR00005 motorica generala**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	2	8,0	13,3	13,3	
3,00	12	48,0	80,0	93,3	
5,00	1	4,0	6,7	100,0	
Total	15	60,0	100,0		
Missing					
System	10	40,0			
Total					
	25	100,0			

**VAR00006 motorica fina**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	4	16,0	26,7	26,7	
3,00	10	40,0	66,7	93,3	
5,00	1	4,0	6,7	100,0	
Total	15	60,0	100,0		
Missing					
System	10	40,0			
Total					
	25	100,0			

**VAR00007 prergătirea miinii către scris**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	5	20,0	33,3	33,3	
3,00	8	32,0	53,3	86,7	
5,00	2	8,0	13,3	100,0	
Total	15	60,0	100,0		

Missing					
System	10	40,0			
Total					
	25	100,0			

### **Domeniul pedagogic**

#### **VAR00001 cunoștințe despre mediul ambiant**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	8	53,3	53,3	53,3	
3,00	4	26,7	26,7	80,0	
5,00	2	13,3	13,3	93,3	
11,00	1	6,7	6,7	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

#### **VAR00002 cunoștințe la matematica**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	5	33,3	33,3	33,3	
3,00	6	40,0	40,0	73,3	
5,00	4	26,7	26,7	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

#### **VAR00003 cunoștințe la limba romină**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	5	33,3	33,3	33,3	
3,00	5	33,3	33,3	66,7	
5,00	5	33,3	33,3	100,0	
Total	15	100,0	100,0		

### **Anexa 10. Analiza descriptivă a domeniilor pregătirii pentru școală la preșcolarii orbi**

#### **Domeniul intelectual**

**VAR00001 definirea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	3	37,5	37,5	37,5	
6,00	1	12,5	12,5	50,0	
8,00	4	50,0	50,0	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00002 generalizarea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	12,5	12,5	12,5	
4,00	1	12,5	12,5	25,0	
5,00	4	50,0	50,0	75,0	
7,00	1	12,5	12,5	87,5	
8,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00003 stabilirea deosebirilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
2,00	1	12,5	12,5	12,5	
3,00	3	37,5	37,5	50,0	
4,00	1	12,5	12,5	62,5	
5,00	3	37,5	37,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00004 stabilirea asemănarilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	12,5	12,5	12,5	
4,00	4	50,0	50,0	62,5	

5,00	3	37,5	37,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00005 GV-IYRASEK**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	12,5	12,5	12,5	
2,00	2	25,0	25,0	37,5	
9,00	2	25,0	25,0	62,5	
12,00	1	12,5	12,5	75,0	
13,00	1	12,5	12,5	87,5	
21,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00006 prob de limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,50	1	12,5	12,5	12,5	
9,50	1	12,5	12,5	25,0	
10,00	2	25,0	25,0	50,0	
12,00	1	12,5	12,5	62,5	
15,00	1	12,5	12,5	75,0	
18,00	1	12,5	12,5	87,5	
22,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00007 raport gândire-limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	1	12,5	12,5	12,5	
6,00	1	12,5	12,5	25,0	

7,00	3	37,5	37,5	62,5	
8,00	2	25,0	25,0	87,5	
12,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

### **Domeniul relațional-social**

#### **VAR00001 proba Gutkina N.S**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
7,00	1	6,7	12,5	12,5	
8,00	2	13,3	25,0	37,5	
9,00	2	13,3	25,0	62,5	
10,00	2	13,3	25,0	87,5	
11,00	1	6,7	12,5	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

#### **VAR00001 autodeservirea**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

#### **VAR00002 orientarea spațială**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
12,00	3	20,0	37,5	37,5	
13,00	1	6,7	12,5	50,0	

14,00	2	13,3	25,0	75,0	
15,00	1	6,7	12,5	87,5	
16,00	1	6,7	12,5	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00003 motorica generala**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	2	13,3	25,0	25,0	
5,00	6	40,0	75,0	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00004 motorica fina**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00005 pregătirea minii către scris**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			



## Domeniul pedagogic

### VAR00001 cunoștințe despre mediul ambiant

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	6,7	12,5	12,5	
5,00	7	46,7	87,5	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

### VAR00002 cunoștințe la matematica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	6,7	12,5	12,5	
3,00	1	6,7	12,5	25,0	
5,00	6	40,0	75,0	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

### VAR00003 cunoștințe la limba română

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	6,7	14,3	14,3	
3,00	2	13,3	28,6	42,9	
5,00	4	26,7	57,1	100,0	
Total	7	46,7	100,0		
Missing					
System	8	53,3			
Total					
	15	100,0			

## Anexa 11. Analiza descriptivă a domeniilor pregătirii la preșcolarii cu vederea în norma Domeniul intelectual

**VAR00001 definirea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
7,00	7	23,3	23,3	23,3	
8,00	23	76,7	76,7	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

**VAR00002 generalizarea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
8,00	1	3,3	3,3	3,3	
9,00	6	20,0	20,0	23,3	
10,00	23	76,7	76,7	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

**VAR00003 stabilirea deosebirilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	3,3	3,3	3,3	
4,00	4	13,3	13,3	16,7	
5,00	25	83,3	83,3	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

**VAR00004 stabilirea asemănarilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	3,3	3,3	3,3	
4,00	4	13,3	13,3	16,7	
5,00	25	83,3	83,3	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

**VAR00005 GV-IYRASEK**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					

27,00	3	10,0	10,0	10,0	
28,00	5	16,7	16,7	26,7	
29,00	5	16,7	16,7	43,3	
31,00	3	10,0	10,0	53,3	
32,00	2	6,7	6,7	60,0	
33,00	2	6,7	6,7	66,7	
34,00	2	6,7	6,7	73,3	
35,00	2	6,7	6,7	80,0	
36,00	1	3,3	3,3	83,3	
37,00	5	16,7	16,7	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

**VAR00006 prob de limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
18,00	3	10,0	10,0	10,0	
19,00	1	3,3	3,3	13,3	
19,50	1	3,3	3,3	16,7	
20,00	6	20,0	20,0	36,7	
21,00	2	6,7	6,7	43,3	
22,00	6	20,0	20,0	63,3	
23,00	10	33,3	33,3	96,7	
29,00	1	3,3	3,3	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

**VAR00007 raport gindire-limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
10,00	2	6,7	6,7	6,7	

11,00	8	26,7	26,7	33,3	
12,00	20	66,7	66,7	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

### Domeniul relațional-social

#### VAR00001 proba Gutkina N.S

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
11,00	8	26,7	26,7	26,7	
12,00	22	73,3	73,3	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

### Domeniul psihomotric

#### VAR00001 autodeservirea

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	30	100,0	100,0	100,0	

#### VAR00008 orientarea spațială

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
14,00	2	6,7	6,7	6,7	
15,00	2	6,7	6,7	13,3	
17,00	5	16,7	16,7	30,0	
18,00	3	10,0	10,0	40,0	
19,00	3	10,0	10,0	50,0	
20,00	15	50,0	50,0	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

#### VAR00009 motorica generală

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	30	100,0	100,0	100,0	

**VAR00010 motorica fina**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	30	100,0	100,0	100,0	

**VAR00011 pregătirea miiinii către scris**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	30	100,0	100,0	100,0	

**Domeniul pedagogic**

**VAR00001 cunoștințe despre mediul ambiant**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	26	86,7	86,7	86,7	
3,00	4	13,3	13,3	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

**VAR00002 cunoștințe la matematica**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	26	86,7	86,7	86,7	
3,00	4	13,3	13,3	100,0	
Total	30	100,0	100,0		

**VAR00003 cunoștințe la limba romină**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	30	100,0	100,0	100,0	

**Anexa 12. Analiza descriptiva a domeniilor pregătirii pentru școală la preșcolarii orbi**

**Domeniul intelectual**

**VAR00001 definirea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	3	37,5	37,5	37,5	
6,00	1	12,5	12,5	50,0	

8,00	4	50,0	50,0	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00002 generalizarea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	12,5	12,5	12,5	
4,00	1	12,5	12,5	25,0	
5,00	4	50,0	50,0	75,0	
7,00	1	12,5	12,5	87,5	
8,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00003 stabilirea deosebirilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
2,00	1	12,5	12,5	12,5	
3,00	3	37,5	37,5	50,0	
4,00	1	12,5	12,5	62,5	
5,00	3	37,5	37,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00004 stabilirea asemănarilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	12,5	12,5	12,5	
4,00	4	50,0	50,0	62,5	
5,00	3	37,5	37,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00005 GV-IYRASEK**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid					
1,00	1	12,5	12,5	12,5	
2,00	2	25,0	25,0	37,5	
9,00	2	25,0	25,0	62,5	
12,00	1	12,5	12,5	75,0	
13,00	1	12,5	12,5	87,5	
21,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00006 prob de limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,50	1	12,5	12,5	12,5	
9,50	1	12,5	12,5	25,0	
10,00	2	25,0	25,0	50,0	
12,00	1	12,5	12,5	62,5	
15,00	1	12,5	12,5	75,0	
18,00	1	12,5	12,5	87,5	
22,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00007 raport gândire-limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	1	12,5	12,5	12,5	
6,00	1	12,5	12,5	25,0	
7,00	3	37,5	37,5	62,5	
8,00	2	25,0	25,0	87,5	
12,00	1	12,5	12,5	100,0	

Total	8	100,0	100,0		
-------	---	-------	-------	--	--

### **Domeniul relațional-social**

#### **VAR00001 proba Gutkina N.S**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
7,00	1	6,7	12,5	12,5	
8,00	2	13,3	25,0	37,5	
9,00	2	13,3	25,0	62,5	
10,00	2	13,3	25,0	87,5	
11,00	1	6,7	12,5	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total	15	100,0			

#### **VAR00001 autodeservirea**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total	15	100,0			

#### **VAR00002 orientarea spațiala**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
12,00	3	20,0	37,5	37,5	
13,00	1	6,7	12,5	50,0	
14,00	2	13,3	25,0	75,0	
15,00	1	6,7	12,5	87,5	
16,00	1	6,7	12,5	100,0	
Total	8	53,3	100,0		



Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00003 motorica generala**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	2	13,3	25,0	25,0	
5,00	6	40,0	75,0	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00004 motorica fina**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00005 pregătirea miinii către scris**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**Domeniul pedagogic**

**VAR00001 cunoștințe despre mediul ambiant**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	6,7	12,5	12,5	
5,00	7	46,7	87,5	100,0	
Total					
	15	100,0			

Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00002 cunoștințe la matematica**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	6,7	12,5	12,5	
3,00	1	6,7	12,5	25,0	
5,00	6	40,0	75,0	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00003 cunoștințe la limba română**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	6,7	14,3	14,3	
3,00	2	13,3	28,6	42,9	
5,00	4	26,7	57,1	100,0	
Total	7	46,7	100,0		
Missing					
System	8	53,3			
Total					
	15	100,0			

**Anexa 13. Analiza descriptivă a domeniilor la preșcolarii din grupul 2**

**Domeniul intelectual**

**VAR00001 definirea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	3	37,5	37,5	37,5	

6,00	1	12,5	12,5	50,0	
8,00	4	50,0	50,0	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00002 generalizarea noțiunilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	12,5	12,5	12,5	
4,00	1	12,5	12,5	25,0	
5,00	4	50,0	50,0	75,0	
7,00	1	12,5	12,5	87,5	
8,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00003 stabilirea deosebirilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
2,00	1	12,5	12,5	12,5	
3,00	3	37,5	37,5	50,0	
4,00	1	12,5	12,5	62,5	
5,00	3	37,5	37,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

**VAR00004 stabilirea asemărilor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	1	12,5	12,5	12,5	
4,00	4	50,0	50,0	62,5	
5,00	3	37,5	37,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

VAR00005 **GV-IYRASEK**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	12,5	12,5	12,5	
2,00	2	25,0	25,0	37,5	
9,00	2	25,0	25,0	62,5	
12,00	1	12,5	12,5	75,0	
13,00	1	12,5	12,5	87,5	
21,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

VAR00006 **prob de limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,50	1	12,5	12,5	12,5	
9,50	1	12,5	12,5	25,0	
10,00	2	25,0	25,0	50,0	
12,00	1	12,5	12,5	62,5	
15,00	1	12,5	12,5	75,0	
18,00	1	12,5	12,5	87,5	
22,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

VAR00007 **raport gândire-limbaj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	1	12,5	12,5	12,5	
6,00	1	12,5	12,5	25,0	
7,00	3	37,5	37,5	62,5	
8,00	2	25,0	25,0	87,5	

12,00	1	12,5	12,5	100,0	
Total	8	100,0	100,0		

### **Domeniul relațional-social**

#### **VAR00001 proba Gutkina N.S**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
7,00	1	6,7	12,5	12,5	
8,00	2	13,3	25,0	37,5	
9,00	2	13,3	25,0	62,5	
10,00	2	13,3	25,0	87,5	
11,00	1	6,7	12,5	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

#### **VAR00001 autodeservirea**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

#### **VAR00002 orientarea spațială**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
12,00	3	20,0	37,5	37,5	
13,00	1	6,7	12,5	50,0	
14,00	2	13,3	25,0	75,0	
15,00	1	6,7	12,5	87,5	

16,00	1	6,7	12,5	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00003 motorica generala**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
3,00	2	13,3	25,0	25,0	
5,00	6	40,0	75,0	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00004 motorica fina**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00005 prergătirea miiinii către scris**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
5,00	8	53,3	100,0	100,0	
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**Domeniul pedagogic**

**VAR00001 cunoștințe despre mediul ambiant**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid					
3,00	1	6,7	12,5	12,5	
5,00	7	46,7	87,5	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00002 cunoștințe la matematica**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	6,7	12,5	12,5	
3,00	1	6,7	12,5	25,0	
5,00	6	40,0	75,0	100,0	
Total	8	53,3	100,0		
Missing					
System	7	46,7			
Total					
	15	100,0			

**VAR00003 cunoștințe la limba română**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
1,00	1	6,7	14,3	14,3	
3,00	2	13,3	28,6	42,9	
5,00	4	26,7	57,1	100,0	
Total	7	46,7	100,0		
Missing					
System	8	53,3			
Total					
	15	100,0			

**Anexa 14. Analiza datelor ale experimentului formativ**

**a. definirea noțiunilor**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
definirea notiunilor retest	Negative Ranks	0 <sup>a</sup>	,00	,00
- definirea notiunilor test	Positive Ranks	2 <sup>b</sup>	1,50	3,00
	Ties	6 <sup>c</sup>		
	Total	8		

- a. definirea notiunilor retest < definirea notiunilor test
- b. definirea notiunilor retest > definirea notiunilor test
- c. definirea notiunilor retest = definirea notiunilor test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	definirea notiunilor retest - definirea notiunilor test
Z	-1,414 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,157

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**b. generalizarea notiunilor**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
generalizarea notiunilor retest	Negative Ranks	2 <sup>a</sup>	2.50	5.00
- generalizarea notiunilor test	Positive Ranks	4 <sup>b</sup>	4.00	16.00
	Ties	2 <sup>c</sup>		
	Total	8		

- a. generalizarea notiunilor retest < generalizarea notiunilor test
- b. generalizarea notiunilor retest > generalizarea notiunilor test
- c. generalizarea notiunilor retest = generalizarea notiunilor test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	generalizarea notiunilor retest - generalizarea notiunilor test
Z	-1.222 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.222

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**c. stabilirea deosebirilor**



**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
stabilirea deosebirilor	Negative Ranks	1 <sup>a</sup>	1.50	1.50
retest - stabilirea deosebirilor test	Positive Ranks	4 <sup>b</sup>	3.38	13.50
	Ties	3 <sup>c</sup>		
	Total	8		

- a. stabilirea deosebirilor retest < stabilirea deosebirilor test
- b. stabilirea deosebirilor retest > stabilirea deosebirilor test
- c. stabilirea deosebirilor retest = stabilirea deosebirilor test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	stabilirea deosebirilor retest - stabilirea deosebirilor test
Z	-1.633 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.102

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**d. stabilirea asemănarilor**

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	stabilirea asemanarilor retest - stabilirea asemanarilor test
Z	-1.732 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.083

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**e. proba GV-IYRASEK**

**Ranks**

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
GV-IYRASEK retest - GV-IYRASEK test			
Negative Ranks	2 <sup>a</sup>	2.00	4.00
Positive Ranks	4 <sup>b</sup>	4.25	17.00
Ties	2 <sup>c</sup>		
Total	8		

- a. GV-IYRASEK retest < GV-IYRASEK test
- b. GV-IYRASEK retest > GV-IYRASEK test
- c. GV-IYRASEK retest = GV-IYRASEK test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	GV-IYRASEK retest - GV-IYRASEK test
Z	-1.363 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.173

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**f. proba de limbaj**

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba de limbaj retest - proba de limbaj test
Z	-2.033 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.042

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**g. proba de raport gândire-limbaj**

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
raport gindre-limbaj	Negative Ranks	1 <sup>a</sup>	4.00	4.00
retest - raport	Positive Ranks	6 <sup>b</sup>	4.00	24.00
gindre-limbaj test	Ties	1 <sup>c</sup>		
Total		8		

- a. raport gindre-limbaj retest < raport gindre-limbaj test
- b. raport gindre-limbaj retest > raport gindre-limbaj test
- c. raport gindre-limbaj retest = raport gindre-limbaj test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	raport gindre-limbaj retest - raport gindre-limbaj test
Z	-1.696 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.090

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**h. proba Gutkina N.S.**

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba Gutkina N.S. retest	Negative Ranks	2 <sup>a</sup>	2.50	5.00
- proba Gutkina N.S. test	Positive Ranks	6 <sup>b</sup>	5.17	31.00
Ties		0 <sup>c</sup>		
Total		8		

- a. proba Gutkina N.S. retest < proba Gutkina N.S. test
- b. proba Gutkina N.S. retest > proba Gutkina N.S. test
- c. proba Gutkina N.S. retest = proba Gutkina N.S. test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba Gutkina N.S. retest - proba Gutkina N.S. test
Z	-1.845 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.065

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**i. proba Lisina M.I.**

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
proba Lisina M.I. retest	Negative Ranks	0 <sup>a</sup>	.00	.00
- proba Lisina M.I. test	Positive Ranks	7 <sup>b</sup>	4.00	28.00
	Ties	1 <sup>c</sup>		
	Total	8		

- a. proba Lisina M.I. retest < proba Lisina M.I. test
- b. proba Lisina M.I. retest > proba Lisina M.I. test
- c. proba Lisina M.I. retest = proba Lisina M.I. test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	proba Lisina M.I. retest - proba Lisina M.I. test
Z	-2.646 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**j. autodeservirea**

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
autodeservirea retest	Negative Ranks	5 <sup>a</sup>	3.00	15.00
- autodeservirea test	Positive Ranks	0 <sup>b</sup>	.00	.00
	Ties	3 <sup>c</sup>		
	Total	8		

- a. autodeservirea retest < autodeservirea test
- b. autodeservirea retest > autodeservirea test
- c. autodeservirea retest = autodeservirea test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	autodeservirea retest - autodeservirea test
Z	-2.121 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.034

- a. Based on positive ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

### k. orientarea spațială

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

#### Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
orientarea spatiaala retest	Negative Ranks	1 <sup>a</sup>	1.50	1.50
- orientarea spatiaala test	Positive Ranks	7 <sup>b</sup>	4.93	34.50
	Ties	0 <sup>c</sup>		
	Total	8		

a. orientarea spatiaala retest < orientarea spatiaala test

b. orientarea spatiaala retest > orientarea spatiaala test

c. orientarea spatiaala retest = orientarea spatiaala test

#### Test Statistics<sup>b</sup>

	orientarea spatiaala retest - orientarea spatiaala test
Z	-2.372 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.018

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

### l. motorica generala

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

#### Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
motorica generala retest	Negative Ranks	6 <sup>a</sup>	3.50	21.00
- motorica generala test	Positive Ranks	0 <sup>b</sup>	.00	.00
	Ties	2 <sup>c</sup>		
	Total	8		

a. motorica generala retest < motorica generala test

b. motorica generala retest > motorica generala test

c. motorica generala retest = motorica generala test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	motorica generala retest - motorica generala test
Z	-2.271 <sup>a</sup>
Asy mp. Sig. (2-tailed)	.023

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**m. motorica fina****Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
motorica fina retest	Negative Ranks	6 <sup>a</sup>	3.50	21.00
- motorica fina test	Positive Ranks	0 <sup>b</sup>	.00	.00
	Ties	2 <sup>c</sup>		
	Total	8		

a. motorica fina retest < motorica fina test

b. motorica fina retest > motorica fina test

c. motorica fina retest = motorica fina test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	motorica fina retest - motorica fina test
Z	-2.449 <sup>a</sup>
Asy mp. Sig. (2-tailed)	.014

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**n. pregătirea mâinii către scris**

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
pregatirea miinii catre scris retest - pregatirea miinii catre scris test	Negative Ranks	8 <sup>a</sup>	4.50	36.00
	Positive Ranks	0 <sup>b</sup>	.00	.00
	Ties	0 <sup>c</sup>		
	Total	8		

- a. pregatirea miinii catre scris retest < pregatirea miinii catre scris test
- b. pregatirea miinii catre scris retest > pregatirea miinii catre scris test
- c. pregatirea miinii catre scris retest = pregatirea miinii catre scris test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	pregatirea miinii catre scris retest - pregatirea miinii catre scris test
Z	-2.640 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008

- a. Based on positive ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**a. cunoștințe despre mediul ambiant**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte despre mediul ambiant retest - cunostinte despre mediul ambiant test	Negative Ranks	7 <sup>a</sup>	4.00	28.00
	Positive Ranks	0 <sup>b</sup>	.00	.00
	Ties	1 <sup>c</sup>		
	Total	8		

- a. cunostinte despre mediul ambiant retest < cunostinte despre mediul ambiant test
- b. cunostinte despre mediul ambiant retest > cunostinte despre mediul ambiant test
- c. cunostinte despre mediul ambiant retest = cunostinte despre mediul ambiant test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	cunostinte despre mediul ambiant retest - cunostinte despre mediul ambiant test
Z	-2.428 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.015

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**b. cunoștințe la matematică**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte la matematica retest - cunostinte la matematica test	Negative Ranks	7 <sup>a</sup>	4.00	28.00
	Positive Ranks	0 <sup>b</sup>	.00	.00
	Ties	1 <sup>c</sup>		
	Total	8		

a. cunostinte la matematica retest < cunostinte la matematica test

b. cunostinte la matematica retest > cunostinte la matematica test

c. cunostinte la matematica retest = cunostinte la matematica test

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	cunostinte la matematica retest - cunostinte la matematica test
Z	-2.428 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.015

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**c. cunoștințe la limba materna**

Rezultatele testului Kruskal – Wallis au fost:



### Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
cunostinte la limba romina retest - cunostinte la limba romina test	Negative Ranks	6 <sup>a</sup>	3.67	22.00
	Positive Ranks	1 <sup>b</sup>	6.00	6.00
	Ties	1 <sup>c</sup>		
	Total	8		

a. cunostinte la limba romina retest < cunostinte la limba romina test

b. cunostinte la limba romina retest > cunostinte la limba romina test

c. cunostinte la limba romina retest = cunostinte la limba romina test

### Test Statistics<sup>b</sup>

	cunostinte la limba romina retest - cunostinte la limba romina test
Z	-1.403 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.161

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

## Anexa 15. Activități ale modelului psihopedagogic dezvoltativ: domeniul intelectual

### 1. Obiectivul de referință : Dezvoltarea abilităților senzoriale pentru compensarea deficiențelor dezvoltării intelectuale

*Tipuri de activități.* Exerciții de determinare a formei obiectelor din mediul înconjurător (după model, de sine-stătător). Activități de recunoaștere a obiectelor prin atingere. Exerciții de comparare a obiectelor după diverse caracteristici, atribuirea de sine-stătătoare a caracteristicilor (formă, mărime și destinație). Activități de grupare a obiectelor în baza instrucțiilor verbale, de sine-stătător. Exerciții de formare a operațiilor de reversibilitate (suprapunerea pe contur a părților și răsturnarea acestora). Exerciții de scoatere în evidență a caracteristicilor obiectului și clasificarea acestora după criterii esențiale și neesențiale. Activități de selectarea a aceleiași caracteristici după modelul prezentat. Executarea sarcinilor în formă verbală: alegerea unui obiect în corespundere cu nuanța descrisă. Executarea diferitor mișcări: asimetrice prin imitație, prin descriere verbală, de asemenea și cu ochii închiși. Determinarea sursei și caracterul sunetului după vibrații, a percepției auditive.

Activități de diferențiere a cantității de plastilină din doua bile de aceeași formă schimbând ulterior forma uneia dintre acestea; destinației obiectului cu ajutorul imaginației; diferenței volumului lichidului din vase cu formă și volum diferit; diferenței înălțimii (lungimii) a două fire

de același fel, schimbând ulterior forma unuia dintre fire; determinarea unui obiect prin intermediul unei foi de hârtie egală după lățime, înălțime cu obiectul dat.

Tăierea obiectelor atârdate pe ață, desenarea obiectului în relief. Construcția obiectelor din detalii. Determinarea sursei sunetului cu ajutorul vibrațiilor, orientarea în încăpere conform planului. Determinarea locului obiectelor (pe, sub, stânga, dreapta, lângă, înaintea, în spate, alături, etc.) privind materialul propus, ulterior după instrucțiuni verbale. Schimbarea figurii cu ajutorul foarfecelor (din pătrat să se taie triunghi, dintr-un triunghi să se taie două, din dreptunghi să se taie 4 triunghiuri, etc.). Suprapunerea imaginilor din părțile tăiate (se propun imagini de diversă complexitate). Formarea aplicațiilor dintr-un număr divers de detalii (anotimpurile anului, animale, jucării pentru brad, etc.).

Trecerea unui lichid în vase de diferite forme. Schimbarea formei firului. Lucru practic Ghicitori, rebusuri. Compararea obiectelor care prezintă deosebiri și asemănări.

#### *Strategii didactice cu scopul de dezvoltare a capacităților intelectuale.*

Joc „Cu ce seamănă?“, „Sacul fermecat“, (fructe, legume). „Fă la fel“, „Ajută-l pe neștiutor“, (găsirea necorespunderilor obiectelor propuse și corectarea greșelilor), „Continuă rândul“, „Fiecare obiect își are locul său“, Finisarea desenului în relief pe contur și părțile acestuia. „Cine e mai rapid?“, (activități de scris, menaj, aranjarea cărților). Scopul : Determinarea timpului necesar pentru desfășurarea unei activități: rezolvarea anumitor sarcini, strângerea lenjeriei de pat, drumul până la școală. „Excursie conform planului“, Scopul : Lucrul cu imagini constructive, plasarea aplicațiilor după descriere.

În procesul realizării acestui program copii trebuie să înțeleagă ce reprezintă un cerc, un pătrat, un dreptunghi, un oval, un triunghi, un semicerc ..., se aseamănă cu..., mai mult, mai puțin, mare, mic. Care legume au forma unui cerc (oval, triunghi)? Care obiecte din clasă au forma unui pătrat? Ce este în plus, ai luat, ai pus, ai desenat, ai scris. Detaliu mic, mare, 6-7 părți, aplicații, denumirea numerelor. Descrierea prin asociere a 7 culori de bază. Albastru închis, albastru deschis. Eu am descris la fel. Eu am aceeași culoare. Stînga, dreapta, la mijloc, sus, jos, lângă, pe, în, sub. Identic, greu, ușor, mai greu, mai ușor, plastilină, înțeleasă, fă la fel, asemănător cu... Unde este mai multă (mai puțină) plastilină? Unde este mai greu (mai ușor)? Pahar, ulcior, sticlă, borcan, găleată. Toarnă, răstoarnă, apă, lapte, ceai. Identic. Unde este mai mult (mai puțin)? Compară. Aici este mai mult (mai puțin) pentru că... Fir, subțire, denumirea figurilor geometrice; îndoit. Lungă-scurtă, mai lung, mai scurt. Lungime, lățime, înălțime (pentru înțelegere), foaie de hârtie, obiecte școlare, mobilă pentru păpuși, etc. Perioadele de timp ale zilei. Utilizarea cuvintelor: pe, sub, lângă, stînga, dreapta, în față, în spate).

## **2. Obiectivul de referință: Dezvoltarea abilităților perceptiv**

*Tipuri de activități.* Exerciții pentru dezvoltarea capacității de menținere a echilibrului. Mersul drept în încăpere, pe o placă îngustă, pe scaun, pe o funie întinsă pe podea, ridicarea în vârful degetelor cu ochii închiși. Exerciții pentru executarea mișcărilor fixe cu degetele și articulațiile mâinilor. Pantomima cu imitația obiectelor însuflețite și neînsuflețite. Exerciții pentru executarea mișcărilor asimetrice prin imitație.

Determinarea direcției sursei sunetului. Determinarea și alegerea obiectului prin atingere (mai întâi obiectele mari) printre 6-8 obiecte cu prezentarea ulterioară a obiectelor înguste, numărarea obiectelor prin intermediul atingerii.

*Strategii didactice cu scopul de dezvoltare a abilităților perceptiv.*

Jocul „Desenează și lipește”, „Nimerește ținta”, „Plimbă mingea printre obiecte”, „Îmbracă păpușa, leagă fundița”, „Atingerea”, Executarea sarcinilor: atingerea urechii stângi cu mâna dreaptă și invers. „De unde vine sunetul?”, „De cite ori a sunat?”, „Ghicește, cine e?”, (recunoașterea colegului), „Construiește piramida”.

## **3. Obiectivul de referință: Dezvoltarea formelor logice ale gândirii**

*Tipuri de activități.* Determinarea descriere a ceea ce nu a reușit să termine pictorul (cu ajutorul cuvântului, de sine-stătător). Sublinierea detaliilor și imaginilor ascunse din peisaj (de sine-stătător). Determinarea și explicarea cu ajutorul cuvintelor a obiectelor în plus din imagine. Determinarea și explicarea cu ajutorul cuvintelor a deosebirilor și asemănarilor din imagine. Trasarea unei linii prin labirinte cu un nivel divers de complexitate cu ajutorul trasării pe hârtie, sub hârtie, urmărind direcția cu privirea. Activități de memorizare verbală a materialului. Reproducerea denumirii obiectelor, imaginilor propuse pentru memorizare. Selectarea de sine-stătător a detaliilor ascunse din imagine, cu argumentarea proprie. Găsirea deosebirilor și asemănarilor în amplasarea obiectelor prezentate după descriere. Găsirea de sine-stătător a legităților materialului prezentat, cu argumentarea acțiunilor proprii. Compararea, memorizarea și reproducerea obiectelor materialului verbal. Propunerea unui nou domeniu de utilizare a obiectului cu argumentarea alegerii proprii. Finisarea unui desen, cu ajutorul unui detaliu propus. Reprezentarea imaginilor în baza unor cuvinte propuse, cu rostirea ulterioară a cuvintelor.

Exerciții de reprezentare a unui obiect sau a unei mișcări prin pantomimă. Recunoașterea obiectului prin intermediul unei descrieri/demonstrații complete/incomplete. Descrierea obiectului cu ajutorul întrebărilor.

Compararea obiectelor după mărime: mai mare, mai mic, de aceeași mărime, mai lung, mai scurt, de aceeași lungime, mai lat, mai îngust, mai înalt, mai scurt, mai gros, mai subțire, de

aceeași lățime, înălțime, grosime (pentru început cu ajutorul cuvintelor de pe cartonașe, iar mai apoi în mod individual).

Lucru practic ce presupune transformarea unei bile din plastilină în forma unei „clătite” și compararea acesteia cu alte obiecte. Aranjarea, după modelul prezentat, iar apoi în mod individual, a imaginilor cu nivele diverse de complexitate.

Ghicirea denumirii obiectului cu ajutorul descrierii, precum și descrierea individuală a obiectelor cu indicarea caracteristicilor esențiale și neesențiale a acestora.

Memorizarea și reproducerea șirului de cuvinte ( a semnelor de circulație) în ordine consecutivă după primul sau ultimul obiect descris. Lucrul cu textul citit. Lucrul cu cuvintelele cu sens multiplu. Găsirea obiectelor substituibile.

*Strategii didactice cu scopul de dezvoltare a formelor logice ale gândirii.*

„Reprezentarea detaliilor care lipsesc,, „Identificarea greșelilor pictorului,, Jocuri: „Ce a ascuns pictorul în pungă? (obiectele ascunse), „Identificarea în baza descrierii a unui detaliu din imagine,, „Continuă tiparul,, Jocul „Labirintul,,. Joc care presupune compararea a doua imagini (identificarea deosebirilor). Selectarea unui obiect dintr-un șir de obiecte. „Memorează și repetă, denumește,,. Jocuri pentru creșterea volumului atenției: „Memorează următoarele cuvinte, reprodu și spune cuvântul,,. Teme: legume, fructe, animale. Memorizarea și reproducerea versurilor. „Memorează obiectele prezentate și numește-le,,. Joc „Familie de cuvinte,, ( cer-lună, sanie - iarnă). „Memorează numărul de obiecte și ordinea lor în șir,, „Ce s-a schimbat?,, în care la început se propune analizarea materialului propus, iar mai apoi identificarea schimbărilor induse. Continuarea reprezentării unui șir logic de imagini, cifre, etc. Sarcină pentru creșterea volumului memoriei ( memoria verbală și nonverbală). Joc „La ce poate fi folosit acest obiect?,, unde copii pot găsi și propune alte domenii de utilizare a obiectului. Copiilor li se propun cuvinte, în baza cărora aceștia reprezintă anumite imagini. Joc „Ghici ce este aceasta?,, reprezentarea prin pantomimă a unor cuvinte, evenimente.

Ghicirea obiectelor ascunse prin intermediul adresării întrebărilor. Lucrul cu imagini ascunse dintr-un anumit șir. Analizarea imaginilor prin intermediul adresării întrebărilor. Jocuri pentru creșterea volumului memoriei. Sarcini pentru memorizarea și reproducerea unui anumit material. Jocuri de rol: „La magazin,, „La farmacie,, „ La spital,, etc.

#### **4. Obiectivul de referință: *Dezvoltarea activității și intereselor cognitive***

*Tipuri de activități.* Exerciții pentru dezvoltarea gândirii și imaginației. Identificarea legăturilor logice în urma vizionării imaginilor. Excluderea imaginii în plus. Rezolvarea

exercițiilor logice. Aranjarea consecutivă a imaginilor, alcătuirea unei povestioare în baza acestora cu explicarea legăturilor cauză-efect și legăturii între obiecte și evenimente.

Rezolvarea unor sarcini ocupațional-logice, a unor sarcini amuzante. Identificarea cuvântului în plus din șir, continuarea propoziției în baza sfârșitului și începutului de propoziție. Formarea unor legături logice în baza imaginii. Formarea unor legături asupra informației prezentate: finisarea desenului, conținerea șirului de imagini, cifre, cuvinte, etc. Compunerea individuală a unei istorioare cu explicarea legăturii dintre obiecte.

#### *Strategii didactice cu scopul de dezvoltare a intereselor cognitive*

Jocuri cu mozaică: construirea din detaliile mozaicii a unor obiecte conform modelului descris. Formarea unei figuri din diverse imagini. Formarea diferitor imagini din cuburi. Formarea diferitor figuri din figuri geometrice.

„Rebusuri logice„: cuvântu-cheie este general pentru lanțul de cuvinte, printre care se află și cuvinte în plus. Joc „Domino„ cu exerciții matematice. Determinarea numărului de figuri, care pot fi construite din câteva elemente.

### **Anexa 16. Activități ale modelul psihopedagogic dezvoltativ: domeniul psihomotric**

#### **1. Obiectivul de referință: Dezvoltarea motricității generale relaxarea și încordarea musculară**

*Tipuri de activități.* Exerciții de relaxare a întregului corp din poziția culcat: senzația de greutate, căldură a corpului. Exerciții de relaxare din poziția șezând urmate de încordarea întregului corp. Se alternează relaxarea cu încordarea

#### *Strategii didactice cu scop de dezvoltare a motricității generale.*

Jocul „Tăpușele„, „Repetă după instrucțiuni„, Jocul „Plimbă mingea printre obiecte„, Jocul „Gălitușa fermecată„, Jocul „Instrumente muzicale„, „Statuia„, „Morișca„, „Trompeta„, „Îmbracă păpușa, leagă fundița„.

#### **2. Obiectivul de referință: Dezvoltarea mobilității generale și echilibrului.**

Exerciții variate de mers: pe loc, mers ritmic, mers cu opriri, mersul pe vârfuri, mersul piticilor. Exerciții variate pentru toate părțile corpului: picioare, trunchi, etc. Sărituri: de pe loc, din alergare. Urcarea și coborârea scârilor prin alternative ale picioarelor. Exerciții de mers în echilibru: pe o suprafață marcată, pe o linie, pe o bancă de gimnastică de pe un scaun pe altul. Exerciții-joc pentru menținerea echilibrului. Exerciții senzoriale și motorii, cu antrenarea

progresivă a tuturor părților corpului: exerciții de mișcare a capului/ a brațelor /picioarelor/ trunchiului; exerciții de manipulare a diverse obiecte (apucare/ prindere/aruncare).

*Strategii didactice cu scop de dezvoltare a mobilității generale și echilibrului*

Jocul „Plimbă mingea printre obiecte,, Îmbracă păpușa, leagă fundița,,. Jocuri de mișcare pe ritmuri simple. Dans liber sau dirijat. Exerciții ludice de exprimare gestuală, însoțită de linie muzicală sugestivă: „Bate vântul frunzele”; „Dacă vesel se trăiește.” etc. Jocul „Șotron”, „Mergi pe traseul indicat!”.

### **3. Obiectivul de referință : Coordonare generala și dezvoltarea motricității fine.**

*Tipuri de activități.* Exerciții de coordonare a membrilor de aceeași parte a axei corporale. Exerciții de coordonare a membrilor superioare. Exerciții de coordonare a membrilor superioare cu cele inferioare ( mișcări rectilinii rotative). Exerciții de mișcare a corpului: îndoiri răsuciri la dreapta și la stânga. Educarea mâinii dominante prin consolidarea lateralizării. Mișcări variate ale degetelor și pumnilor: flexie, extensie, abducție, opunerea degetului mare. Acțiuni multiple de: rupere a hârtiilor, facerea cocoloșelor de hârtii cu o singură mână, punerea betelor în cutia de chibrite prin prinderea între polece și arătător, distribuirea cărților de joc, modelaj, tăieturi cu foarfeca, pictura, desen și multe exerciții de hașurări, exerciții grafice, jocuri de îmbinări, de construcții, etc. Exerciții de recunoașterea obiectului cu ajutorul atingerii conform indicelui propus. Exerciții de spălat, de îmbrăcat, încălțat, mâncat, cu/fără sprijin etc. Exerciții joc: încheiere – descheiere nasturi, șireturi și fermoare. Exerciții de atingere, pipăire, presare, mângăiere Exerciții de înșirare (a pionilor pe tăblița cu găurele/ a mărgelilor pe ață, simulare cusături pe planșa cu găurele, incastrare etc). cu și/sau fără Exerciții de antrenare-stimulare a musculaturii fine a mâinilor/ degetelor (finețe, precizie, coordonare oculo-motorie și control motric) Exerciții de apucare, frământare, modelare a plastilinei, de pliere a hârtiei, etc;

*Strategii didactice cu scopul de a dezvolta motricitatea fină.*

Jocul „Desenează și lipește,, „ Arici din plastilină,, „Tubul color,, Cofrajul cu ouă,, „Topoganul cu furtun,, Căutarea comorilor,, „Măsurăm orez,, „Turnul de paie,, „ Polul Nord-Polul Sud,, „ Leagă fundiță,, „Atingere,, „ Tatonarea „zglobie,,

### **4. Obiectivul de referință: Cunoașterea noțiunilor spațiale.**

*Tipuri de activități* Exerciții de orientare: în spațiul mare indicând poziția diferitelor obiecte în raport cu schema corporală proprie. Ex: "Cine se află în dreapta ta ? Unde se află tabla ? " Operarea cu aceste noțiuni în spațiul mare - Acțiuni concrete de plasare a obiectelor în diferite poziții în raport cu propria persoană și apoi unele față de altele. Acțiuni motrice

executate în diferite direcții: mergi la dreapta, aruncă mingea în sus. Operarea cu noțiunile spațiale în plan bidimensional - Operaționalizarea noțiunilor spațiale în plan vertical. Operaționalizarea noțiunilor spațiale în plan orizontal (pe masa, pe caiet).

*Strategii didactice cu scopul de a dezvolta cunoașterea noțiunilor spațiale.*

Jocul „Unde se găsește,, „Orientarea după sunet,, „ Aruncarea migii,, Stai că lpuă,, „Ziua –noaptea,, „Legământ,, „ Spațiu cosmic,, Găseștei urma,,

### **5. Obiectivul de referință: Orientarea spațială**

*Tipuri de activități* Identificarea pozițiilor: verticală, orizontală, oblică - a diferitelor obiecte. Aprecierea direcțiilor și pozițiilor - Desenarea de figuri simple în poziții diferite. Alternarea pozițiilor (dreapta-stânga, sau verticală - orizontală) a diferitelor elemente grafice. Identificarea obiectelor cu poziția stabilită dintr-o planșă cu desene în poziții multiple. Exerciții de recunoaștere a pozițiilor spațiale simple (pe, sub, în față, în spate, deasupra-dedesubt etc) și de plasare a obiectelor

după repere spațiale fixe/ mobile. Executarea unor comenzi simple de deplasare în spațiu. Exerciții de identificare a momentelor unei zile (cu indicarea acțiunilor specifice)/ a zilelor săptămânii/ anotimpurilor și lunile lor. Activități de deplasare în spațiu cunoscut și necunoscut. Orientare după sunete și miros.

*Strategii didactice cu scopul de dezvoltare a orientării spațiale.*

Jocul „Du-mă la loc,, „ Rotește stânga, rotește dreapta,, „ Prinde-mă cuprinde-mă,, „Mânele sus-jos,, „ Fierbinte-rece,, „Stai sus-jos,, „Labirint,, „ Spațiul extins,, Spatiul mic,,

## **Anexa 17. Activități ale modelul psihopedagogic: domeniul social -relațional**

### **1. Obiectivul de referință: Dezvoltarea abilităților emoționale și exprimarea emoțiilor.**

*Tipuri de activități* Exerciții de conștientizarea a trăirilor emoționale proprii. Exerciții de transmiterea adecvată a mesajelor cu încărcătură emoțională. Exerciții de manifestare a empatiei. Exerciții de înțelegerea și recunoașterea emoțiilor. Activități de identificare a emoțiilor pe baza indicilor nonverbal. Denumirea emoțiilor (sunt bucuros, sunt trist). Înțelegerea cauzelor și consecințelor emoțiilor.

*Strategii didactice cu scop de dezvoltare a abilităților emoționale și exprimarea emoțiilor*

**Jocul „Cum mă simt astăzi...”**

**Scopul :** să identifice și să conștientizeze emoțiile trăite

**Durata:** 10-15 minute.

**Procedura de lucru:** Rugați copiii să vă povestească cum se simt (permiteți copiilor să facă asocieri între starea și culoare sau senzație de frig sau cald ). Încurajați-i să identifice și să denumească emoțiile simțite.

### **Jocul „Roata emoțiilor”**

**Scopul:** să identifice emoțiile de bucurie, furie, tristețe, teamă; să exprime corect emoția observată; să eticheteze corect emoțiile prezentate.

**Durata:** 10-15 minute.

**Materiale:** „Roata emoțiilor”- un cadran confecționat din carton, care are un braț indicator. Împărțiți acest cadran în 6 părți egale; prin rotire, brațul indicator se poate opri aleator în dreptul simbolului unei emoții (exemplu: bucuros, supărat, furios, mirat, plictisit, plângăcios) și se va descrie și analiza situația dată.

**Procedura de lucru:** Prezentați copiilor „Roata emoțiilor”, explicându-le că o vor utiliza într-un joc pentru a înțelege mai bine emoțiile lor și ale Dvs. În acest joc, copilul va învârti săgeata roții și când aceasta se oprește la o emoție, încercați să o descrieți astfel în cât copilul să identifice și să reproducă emoția, să dea exemple de situații în care s-a simțit în acest fel. Precizați că, în cazul în care roata se oprește tot la aceeași emoție, se va roti din nou, pentru a se putea discuta toate emoțiile.

**Joc: “Spune ce simți când..!”**

**Durata:** 10-15 minute.

**Scopul:** să identifice emoțiile și să poată empatiza.

**Procedura de lucru:** Se cere copilului să repete cuvintele auzite și să descrie ce simte la auzul lor. Cuvintele fiind următoarele: soare, ploaie, zăpadă, noapte, vuiet, plânset, cântec, plâns, duce.ș.a.

## **2. Obiectivul de referință: Comunicarea verbala**

*Tipuri de activități* Exerciții de dezvoltare a comunicării verbale. Ghicitori. Memorarea și recitarea poeziilor. Activități ce prevăd capacitatea de a respecta regulile și de a înțelege efectele acestora. Exerciții de înțelegerea și recunoașterea a regulilor simple, dezvoltarea autocontrolului Exerciții de manifestare a comportamentul în funcție de regulile diferitelor situații.

*Strategii didactice cu scop de dezvoltare a comunicării verbale.*

**Jocul: “Interviul”sau “De-a jurnaliștii”**

**Scopul:** să poată formula propozițiile pe bază de întrebări. **Durata:** 10-15 minute.

**Procedura de lucru:** Întrebările se refera la diverse aspecte ale obiectului, ființei, priveliștii sau fenomenului observat. De exemplu:

Î: Cum crește tulpina bradului?



R: Tulpina bradului creste drept ca lumânarea.

Î: Cum sunt frunzele bradului?

R: Bradul are frunze mici, subțiri ca niște ace.

Î: Ce culoare au frunzele coniferelor?

R: Culoarea frunzelor de conifere poate fi verde-închis sau verde - argintiu.

**Jocul „ Alcătuirea unor scurte compoziții încheiate după întrebări,,**

**Scopul:** Să dezvoltăm abilități de comunicare.

**Durata:** 10-15 minute.

**Procedura de lucru:** Se prezintă o descriere a activităților copiilor în curtea iarna.

Exemplu: Î: Ce fac copiii în curtea grădiniței?

R: Copiii se joacă în curtea înzăpezită.

Î: Cum se joacă ei?

R: Unii aleargă și se bat cu bulgări de zăpadă.

Alții se străduiesc să facă un om de zăpadă.

Î: Cum se manifestă copiii în timpul jocului?

R: Toți copiii sunt veseli și sănătoși.

Răspunsurile la întrebări au legătura între ele constituind o microcompoziție izvorâtă din observațiile copiilor care ar putea avea titlul: *“Iarna în curtea grădiniței”*.

**Jocul „Formularea de întrebări pentru propoziții date,,**

**Scopul:** activează gândirea , puterea de a argumenta, de a stabili legături între diferite cunoștințe deja acumulate dezvoltând astfel comunicarea verbală.

**Durata:** 10-15 minute.

**Procedura de lucru:** Exemplu: 1. (...?) 1. Calul este un animal domestic.

2. (...?) 2. El trăiește pe lângă casa omului.

3. (...?) 3. Se hrănește cu iarbă, fîn și ovăz.

**Jocul „Formularea de titluri pe baza unui grup de propoziții,,**

**Scopul:** Exercițiul contribuie la dezvoltarea spiritului de sinteză necesar în realizarea comunicării. **Durata:** 10-15 minute.

**Procedura de lucru:** Astăzi este o zi geroasă. Cerul este senin. Zăpada scârțâie sub picioare. Un vânt parcă ascuțit ca biciul atinge obraji și urechile. Aerul este rece.

Titlurile propuse de copii: “Iarna”, “Zi geroasă”, “ Toiul iernii”, “Frigul”.

3. **Obiectivul de referință:** Interacțiunea cu adulții

*Tipuri de activități* Exerciții ce formează la copii deprinderi de a se desparti cu ușurință de adulții cu care sunt obișnuiți în situațiile a căror motivație este justificată. ( când părinții lipsesc

motivată o perioadă dată). Exerciții de exprimare a afecțiunii față de adulții cu care s-au obișnuit. Activități cu scop să răspundă la formulele de salut folosite de adulți. Activități de interacționare cu adulții familiari din comunitate. Exerciții cu scop de manifestare a încrederii și relații pozitive față de adulții din anturaj. Exerciții cu scop să ceară ajutorul adultului când are nevoie.

*Strategii didactice cu scop de dezvoltare a interacțiunii cu adulții*

**Jocul „De-a a ascultatul...” Scopul:** să asculte ceea ce spun ceilalți, să învețe să-i asculte pe ceilalți fără să-i întrerupă, să-și aștepte rândul într-o conversație.

**Durata:** 15-20 minute. **Procedura de lucru:** Ne așezăm în cercuri și rugăm copilul să vină în față. Mai întâi, încurajăm copilul să fie mai sociabil. Astfel cei mai timizi vor putea urma exemplul pedagogului. Fiecare copil va trebui să povestească pe scurt despre o activitate, o jucărie sau orice altă preferință („Care este animalul tău preferat?” „Cu ce îți place să te joci?”). Încurajăm fiecare copil să povestească despre preferințele sale. Apoi cereți copilului care l-a ascultat să descrie ceea ce a spus celălalt vorbitor. Schimbați rolurile: cel care a vorbit va asculta, iar cel care a ascultat va fi cel care va vorbi. Asigurați-vă de faptul că toți copiii au participat la această activitate.

**Jocul „Ne jucăm împreună...”**

**Scopul:** să-și dezvolte abilitățile de cooperare; să exerseze abilități de împărțire a jucăriilor, de cerere și de oferire a ajutorului de așteptare a rândului; - să rezolve prin negociere problemele care pot să apară în grup.

**Durata:** 10-15 minute.

**Procedura de lucru:** împărțim cu copilul jucării. Spunem copilului că va trebui să schimbe jucăriile cu mine când voi avea nevoie, încurajăm copilul să împartă, să-și aștepte rândul, să ofere sau să ceară ajutor.

#### **4.Obiectivul de referință: Dezvoltarea autoaprecierii**

*Tipuri de activități* Exerciții de politețe (să-și spună corect numele și prenumele, să folosească corect pronumele) Exerciții de prezentare a familiei proprii (să descrie membrii familiei sale, să comunice celorlalți informații despre sine). Exerciții despre starea lucrurilor (să cunoască ziua, luna, orașul, țara în care s-a născut). Exerciții de dezvoltarea a încrederii proprii. Exerciții de identificare și utilizare a obiectelor din dotările/ utilităților unei bucătării (tacâmuri și veselă de plastic) Exerciții de identificare și utilizare a obiectelor de toaletă. Exerciții-joc de atingere, de descoperire a propriului corp/ a corpului partenerului de joc. Exerciții de identificare a membrilor familiei / a prietenilor de joacă. Exerciții-joc de punere în corespondență a

persoanelor de vârstă (copil-tânăr-bătrân)/ identitatea de gen (masculin/feminin) / categorii profesionale diferite.

*Strategii didactice cu scop de dezvoltare a autoaprecierii*

Joc didactic „Hrănim păpușa”; „Îmbrăcăm păpușa!” „ Cine sun eu,, „ Lumea mea „ „ Eroul zilei,, „ Preferințele mele,, „ Eu și tu,, Ce cred eu,, „ Mă apreciezi eu așa,, Taxi,, „Fapte bune, fapte rele,,

### **Anexa 18. Activități ale modelul psihopedagogic dezvoltativ: domeniu pedagogic**

- 1. Obiectivul de referință:** Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificației structurilor verbale orale;

*Strategii didactice cu scop de înțelegere și utilizare corectă a noțiunilor verbale*

Jocurile “Ghicitori-descreri”, “Describe fructul ales”, “Cubul fermecat”, “ Cum este”, “ Compune ghicitoarea după schemă”, “Reguli îndrăznețe”, “Explică alegerea”.”Continuie gândul”,”Potrivește alt sfârșit poveștii”,“Salata de povești”,

**Obiectivul de referință:** Educarea unei exprimări verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic.

*Strategii didactice cu scop de dezvoltare a exprimării orale*

“ Mă numesc ecologel,deoarece...”, “ Povestește întâmplarea”, “ Zarul Eco”, “ Așa da, așa nu!” “Dacă ași fi..., ași.....!”, “Publicitate”.scop: de a formula corect aceste gânduri, de a răspunde prin propoziții complete, argumentând, motivând unele situații. Jocul „Povestea Căsuța iepurașului”, ne propunem să operăm cu cuvintele din text. Sinonimele cuvinte care au formă diferită, dar înțeles identic sau apropiat. Ele denumesc același obiect sau fenomen, exprimă aceeași acțiune sau însușire. Folosirea acestor cuvinte ne ajută să evităm repetițiile supărătoare. Exemple: zăpadă-nea-omăt

- 2. Obiectivul de referință :** Dezvoltarea capacității de receptare și exprimare a mesajelor orale.

*Strategii didactice cu scop de dezvoltare a capacității de receptare și exprimare a mesajelor verbale*

Jocul „Cine îmi descrie,, „ Porumbelul zboara,, „Carte de identitate,, Cursa „ Arborele visitor,,

**3 Obiectivul de referință:** Dezvoltarea capacității de a înțelege și utiliza numerele și cifrele; Exerciții de descoperire și clasificare.

*Strategii didactice cu scop de înțelegere și utilizare corectă a numerelor și cifrelor*

Jocul stereognostic „ Rigla,, „Scările,, Jetoane,, „Formarea de perechi,, „Singuraticul,, „Diferențele,, „Trenuțul,, „Intrusul,, „Provocările,, „Caută vecinii,,

Exerciții de descoperire și clasificare.

**4. Obiectivul de referință:** Dezvoltarea capacității de recunoaștere, denumire și utilizare a formelor geometrice;

*Strategii didactice cu scop de dezvoltare recunoașterea formelor geometrice*

Jocul „ Ce se ascunde în cutie,, „Caută pătratul,, „Tabloul tricolor,, Surprizele toamnei,, „ Cearta jucărilor,, Ordonează corect,,

**5. Obiectivul de referință:** Dezvoltarea capacității de a utiliza corect unități de măsură;

**Jocul: Stop-**exersarea capacității de a număra concentrul 0-10.

**Scopul:** Dezvoltarea atenției și gândirii logice.

**Procedura de lucru:** Numără până la 10 (vor număra 2-3 elevi).

Numărați în continuare toți copiii din clasa dată.

Numărați în continuare de la 1, iar din cinci în cinci numere, în locul numărului spuneți STOP (ex. 1,2,3,4 Stop, 6,7,8,9, stop).

Numărați până la 10 și roștiți stop în locul oricărui număr stabilit de voi.

Jocul poate fi organizat și pe echipe implicând părintele.

Jocul Ghicitori-problemă

**Scopul.** Valorificarea priceperilor de a efectua adunarea și scăderea în limitele primei zeci.

**Procedura de lucru:** educătorul citește următoarele versuri, iar elevii dau imediat răspunsuri:

Din ogradă au plecat

Către lac agale

Două rațe:mac,mac, mac!

Dar s-au întâlnit pe cale

Cu cinci boboci rătăciți!

Câți acuma vor fi în apă?

Veți afla de socotiți! (7)

Pe poteca din pădure

Au plecat s-adune mure

Cinci băieți și trei fetițe,

Cu găleți și coșulețe.

De un urs s-au speriat,

Patru-n vale au alergat,  
Socotiți ș-apoi veți ști:  
Câți la mure vor mai fi? (4)

**7. Obiectivul de referință:** Dezvoltarea capacităților de observare, explorare și înțelegere a realității din mediul înconjurător

*Strategii didactice*

Jocul „ La supermarket,, „Magistratul,, „ Ajut-o pe Rița-Veverița,, „Cine știe câștigă,,

**8. Obiectivul de referință :** Cunoașterea, înțelegerea și utilizarea în comunicare a unor termeni specifici pentru a descrie fenomene observate în mediul înconjurător;

**Jocul Ghici cine este**

**Scopul.** A forma la copii abilități de recunoaștere/caracterizare a animalelor.

**Procedura de lucru:** Pedagogul începe jocul: „Mă gândesc la un cuvânt alcătuit din 4 sunete și care denumește o acțiune caracteristică unui animal sălbatic. Ghiciți, care este acest animal și acțiunea despre care vorbesc. Puneți întrebări care v-ar putea ajuta". Copilul poate pune întrebări diferite, iar pedagogul răspunde doar „da" sau „nu", întrebările se pun până când copilul ghicește. De exemplu:

- Trăiește în pădurile noastre?
- Da.
- Sare din creangă în creangă?
- Nu.

**9. Obiectivul de referință:** Formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător prin stimularea interesului față de păstrarea unui mediu echilibrat și exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a acestuia;

**Jocul Mijatca Botanica**

**Scopul.** Dezvoltarea organelor de simț; determinarea plantei propuse.

**Dotarea.** Frunze, flori, tulpinițe de plante.

**Procedura de lucru:** Toți participanții la joc se împart în două echipe. Fiecare primește de la cealaltă echipă cinci frunze, flori sau tulpinițe. Prin pipăit sau după miros ei trebuie să determine ce plantă li s-a dat. Pentru fiecare denumire corectă echipa obține un punct. După ce prima echipă își îndeplinește sarcina, jucătorii din echipa a doua trebuie să determine denumirea plantelor. Pentru jocul acesta se vor alege diferite plante cunoscute de copii. Conducătorul numără punctele. Câștigă echipa care acumulează mai multe puncte.

### **Jocul Transmițând ritmul**

**Scopul.** Dezvoltarea senzațiilor auditive, simțului ritmului și a deprinderilor de a acționa în colectiv.

**Procedura de lucru:** Copiii se aranjează în cerc. Moderatorul stabilește un ritm, de exemplu, bătaie din palme, bătaie cu palmele peste coapse sau bătaie peste palmele vecinului. Apoi acest ritm este transmis pe cerc, adică îl repetă fiecare elev pe rând. După ce clasa s-a obișnuit cu acest ritm, încercăm să-i mărim viteza. Când grupul se descurcă și cu această sarcină, introducem mai multe ritmuri care vor circula pe cerc concomitent, dar la oarecare interval de timp.

### **Jocul Ghici cine este**

**Scopul.** A forma la copii abilități de recunoaștere/caracterizare a animalelor.

**Procedura de lucru:** Pedagogul începe jocul: „Mă gândesc la un cuvânt alcătuit din 4 sunete și care denumește o acțiune caracteristică unui animal sălbatic. Ghiciți, care este acest animal și acțiunea despre care vorbesc. Puneți întrebări care v-ar putea ajuta". Copilul poate pune întrebări diferite, iar pedagogul răspunde doar „da" sau „nu", întrebările se pun până când copilul ghicește. De exemplu:

- Trăiește în pădurile noastre?
- Da.
- Sare din creangă în creangă?
- Nu.

## Anexa 19. Caracteristica psihopedagogică a copiilor cu cetitatie

1. Numele, prenumele: R.N
2. Vârsta: 7ani și 3 luni
3. Diagnoza: Retinopatie, AV< 0,2

**Tabelul 1 Profil atențional**

<b>Domeniul intelectual</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Definirea noțiunilor		*	
2.	Generalizarea noțiunilor		*	
3.	Stabilirea deosebirilor			*
4.	Stabilirea asemănarilor			*
5.	Raport G-L		*	
6.	Gh.-IYRASEK		*	
7.	Limbajul	*		
<b>Domeniul relațional-social</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Poziția interioară a școlarului		*	
2.	Nivelul de comunicare	*		
3.	Autodeservirea		*	
<b>Domeniul psihomotric</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Orientarea în spațiu și schema corporală		*	
2.	Motorica generală			*
3.	Motricitatea fină			*
4.	Pregătirea mâinii către scris			*
<b>Domeniul pedagogic</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Cunoștințe despre mediul ambiant		*	
2.	Formarea reprezentărilor matematice		*	
3.	Dezvoltarea vorbirii		*	
<b>Concluzii</b> : Copilul întâmpină greutăți în orientarea spațială, îi sunt caracteristice blindisme, motricitatea fină slab dezvoltată				se constată nivel scăzut la domeniul psihomotric

## Caracteristica psihopedagogică a copiilor cu cetitate

1.Numele, prenumele: C.A

2.Vârsta: 7 ani

3.Diagnoza: Patologie eriditară congenitala AV<0,05

**Tabelul 2 Profil atențional**

<b>Domeniul intelectual</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Definirea noțiunilor		*	
2.	Generalizarea noțiunilor		*	
3.	Stabilirea deosebirilor			*
4.	Stabilirea asemănarilor			*
5.	Raport G-L		*	
6.	Gh.-IYRASEK			*
7.	Limbajul		*	*
<b>Domeniul relațional-social</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Poziția interioară a școlarului		*	
2.	Nivelul de comunicare	*		
3.	Autodeservirea		*	
<b>Domeniul psihomotric</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Orientarea în spațiu și schema corporal	*		
2.	Motorica generală	*		
3.	Motricitatea fină		*	
4.	Pregătirea mâinii către scris			*
<b>Domeniul pedagogic</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Cunoștințe despre mediul ambiant		*	
2.	Formarea reprezentărilor matematice			*
3.	Dezvoltarea vorbirii			*
<b>Concluzii</b> : Copilul denotă un volum redus de cunoștințe greu se exprimă, întâmpină greutăți la calcul				se constată nivel scăzut la domeniul pedagogic



## Caracteristica psihopedagogică a copiilor cu cetitate

1.Numele, prenumele: C.A

2.Vârsta: 7 ani

3.Diagnoza: Patologie ereditară congenitala AV<0,05

**Tabelul 2 Profil atențional**

<b>Domeniul intelectual</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Definirea noțiunilor		*	
2.	Generalizarea noțiunilor		*	
3.	Stabilirea deosebirilor			
4.	Stabilirea asemănarilor			
5.	Raport G-L		*	
6.	Gh.-IYRASEK			
7.	Limbajul		*	
<b>Domeniul relațional-social</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Poziția interioară a școlarului			*
2.	Nivelul de comunicare		*	
3.	Autodeservirea			*
<b>Domeniul psihomotric</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Orientarea în spațiu și schema corporal	*		
2.	Motorica generală	*		
3.	Motricitatea fină		*	
4.	Pregătirea mâinii către scris			*
<b>Domeniul pedagogic</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Cunoștințe despre mediul ambiant		*	
2.	Formarea reprezentărilor matematice		*	
3.	Dezvoltarea vorbirii	*		
<b>Concluzii :</b> Copilul nu reușește să termine activitățile începute,are dificultăți în autodeservire, nu se poate concentra				se constată nivel scăzut la domeniul relațional-social

## Caracteristica psihopedagogică a copiilor cu cecitate

1.Numele, prenumele: R.A

2.Vârsta: 7 ani si 5 luni

3.Diagnoza: Cecitate parțială AV<0,02, cu perceperea luminii pentru OD

**Tabelul 3 Profil atențional**

<b>Domeniul intelectual</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Definirea noțiunilor		*	
2.	Generalizarea noțiunilor		*	
3.	Stabilirea deosebirilor			
4.	Stabilirea asemănarilor			
5.	Raport G-L		*	
6.	Gh.-IYRASEK			
7.	Limbajul		*	
<b>Domeniul relațional-social</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Poziția interioară a școlarului			*
2.	Nivelul de comunicare		*	
3.	Autodeservirea			*
<b>Domeniul psihomotoric</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Orientarea în spațiu și schema corporal	*		
2.	Motorica generală	*		
3.	Motricitatea fină		*	
4.	Pregătirea mâinii către scris			*
<b>Domeniul pedagogic</b>		<b>Nivel înalt</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>Nivel scăzut</b>
1.	Cunoștințe despre mediul ambiant		*	
2.	Formarea reprezentărilor matematice		*	
3.	Dezvoltarea vorbirii	*		
<b>Concluzii</b> : Copilul nu reușește să termine activitățile începute,are dificultăți în autodeservire, nu se poate concentra				se constată nivel scăzut la domeniul relațional-socială

### Anexa 20. Fișa de monitorizare a progresului preșcolarului

<b>A. DOMENIUL : DEZVOLTAREA FIZICĂ, A SĂNĂTĂȚII ȘI IGIENEI PERSONALE</b>
1. Demonstrează coordonarea părților propriului corp în realizarea unor mișcări (merge, aleargă, lovește mingea, face mișcări simple de dans, imită mișcări ale animalelor/din natură, participă la activități domestice). [28,31,32,86]
2. Utilizează independent și cu ușurință materiale pentru a scrie, a picta; se încălță și își leagă șireturile <u>singur</u> . [57,58,59,572]
3. Explică funcțiile benefice sau dăunătoare ale anumitor alimente pentru organismul uman. [98,130]

4. Demonstrează independență în acțiunile ce țin de igiena personală (se spală și se șterge singur pe mâini, își acoperă nasul cu mâna când strănută și gura când tușește, folosește independent toaleta, folosește batista, se spală pe dinți). [115]
5. Respectă corespunzător regulile de comportare la grădiniță, în stradă, în transport și în alte locuri publice, pentru a evita accidente și situațiile periculoase. [131,133]
<b>B. DOMENIUL: DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ</b>
6. Interacționează cu ușurință și adecvat cu adulții familiari din comunitate (părinți, bunici, cunoscuți la locul de joacă, vecini, pediatru sau medic de familie, vânzători etc.) și identifică adulții care pot să-l sprijine în situații periculoase; se abține de la interacțiuni cu persoane necunoscute, fiind în situații nesigure. [128, 129,151,153,166,167]
7. Identifică asemănări și deosebiri dintre persoane după anumite criterii și roluri sociale (gen, aspect exterior, vârstă, profesie, mediu cultural și lingvistic etc.) și acceptă diferențele între persoane. [196,197,200]
8. Participă la activități în grupuri mici sau mai mari, uneori ca și conducător, alteori ca executant, acceptă responsabilități și le respectă, individual și în grup. [181,183,211,214,227,229]
9. Ține cont de dorințele și nevoile altor copii și vorbește despre emoțiile celorlalți. [225, 242, 243, 252, 253,256]
10. Cunoaște ziua, luna, orașul și țara în care s-a născut, numărul de telefon. [274]
11. Manifestă încredere în propriile abilități (are încredere că poate, că reușește, își știe calitățile, nu se teme să încerce etc.) și acționează în mod independent. [215,276,278,280,282]
12. Reacționează emoțional într-o manieră adecvată și flexibilă în contexte sociale și fizice; își exprimă adecvat sentimentele (evitând manifestarea celor negative). [291,293,307,309,310]
<b>C. DOMENIUL: CAPACITĂȚI ȘI ATITUDINI ÎN ÎNVĂȚARE</b>
13. Caută informații noi legate de domeniile care îl/o interesează; găsește forme și mijloace noi de exprimare a gândurilor și emoțiilor (prin muzică, desen, dans, joc simbolic). [321,322,323,324,363,366]
14. Alege și finalizează o activitate de interes; se concentrează la o activitate 20 de minute, fără supervizare, chiar dacă are dificultăți sau este întrerupt. [349, 350,351,352]
<b>D. DOMENIUL: DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI A COMUNICĂRII. PREMISELE CITIRII ȘI SCRIERII</b>
15. Participă la activități de lectură interactivă, în care se citesc povești, povestiri mai mult de 20 de minute. [393, 394]
16. Povestește un eveniment sau o poveste cunoscută, respectând succesiunea faptelor. [397]
17. Folosește fraze construite logic, gramatical corect, utilizând sinonime, antonime și cuvinte noi. [418, 420,421,422,425,443,445,446]
18. Se implică în dialoguri extinse, adresând întrebări, clarificând și răspunzând la întrebări. [391,395,467, 468,469,470,471]
19. Este interesat de cărți, dorește să răsfoiască și să citească independent; discută cu colegii și adulții despre ceea ce a aflat din cărți. [484,485,486,489,500,502,504]
20. Identifică fără ajutor sunetele inițiale și finale ale unui cuvânt; reușește să creeze cuvinte noi prin înlocuirea

sunetului inițial (lac, rac, sac). [514,517,518]
21. Recunoaște litere mari/mici de tipar și le pune în corespondență cu sunetul asociat; identifică litere în numele propriu și în nume/denumiri familiare din mediu (grădiniță, spital, muzeu...). [526,527,537,540, 541,543]
22. Conștientizează faptul că limbajul rostit poate fi scris și apoi tipărit, că scrisul poate comunica un mesaj. [542,550,551,573]
<b>E. DOMENIUL: DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI CUNOAȘTEREA LUMII</b>
23. Presupune, verifică experimental și explică legătura cauză-efect (utilizând o varietate de instrumente și aparate simple de investigație - lupă, microscop, termometru). [587,588,589,603,695,698]
24. Explorează mai multe modalități de a soluționa o problemă, individual sau în grup. [362,364,365,611, 621,622]
25. . Numără cu ușurință și cunoaște ordinea numerelor până la 20; numără 10 obiecte prin corespondență 1 la 1. [637,638,639,641]
26. Utilizează numere și operații de calcul elementare. [640]
27. Face estimări ale diverselor obiecte (formă, greutate, lungime, înălțime) pentru a realiza un anumit proiect (de exemplu, pentru construcția unui garaj, pod, a unei căsuțe etc.). [651,653]
28. Recunoaște forme în obiectele din mediul înconjurător, inclusiv cercuri, triunghiuri, pătrate și dreptunghiuri; combină forme geometrice pentru a realiza alte forme geometrice (două triunghiuri pentru a realiza un pătrat, un dreptunghi). [662,663]
29. Clasifică obiecte în funcție de utilizare (aparate electrocasnice, jucării, instrumente muzicale etc.); explică de ce anumite obiecte sunt ordonate sau grupate într-un anumit fel. [600,672,673,674]
30. Creează un pattern (de exemplu: pătrat, triunghi, cerc ....) [675]
31. Caută independent, din diferite surse, informații despre sine și mediu și le discută cu alții (nevoile de bază ale ființelor vii; schimbările care se produc la el însuși și în mediu). [688,689,690, 708,709,726,728, 739,740]
32. Cunoaște și folosește corect zilele săptămânii, lunile și anotimpurile, în succesiune. [727,729,730]
33. Participă la îngrijirea și protecția mediului, reciclarea materialelor. [741]
34. Este conștient de existența tehnologiei și a modului în care aceasta îmbunătățește și afectează viața. [742]

## **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.

FRUNZE OLESEA

**Semnătura**

**Data:**

## CURRICULUM VITAE

			
<b>Curriculum vitae Europass</b>			
<b>Informații personale</b>			
Nume / Prenume	<b>Nume, Prenume</b> Frunze Olesea		
Adresă(e)	Republica Moldova, Chișinău, MD- 2044, Albișoara 82/86, apt. 8		
Telefon(oane)	(+37322) 005637	Mobil:	(+373) 069252040
Fax(uri)	-		
E-mail(uri)	guzunalesea@yahoo.com		
Naționalitate(-tăți)	Moldoveancă		
Data nașterii	30.05.1980		
Sex	feminin		
<b>Locul de muncă vizat / Domeniul ocupațional</b>	Educație		
<b>EXPERIENȚĂ PROFESIONALĂ</b>			
Perioada: 1987- prezent			
Funcția sau postul ocupat	Lector universitar superior		
Activități și responsabilități principale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborarea programelor analitice conform disciplinelor planului de studii al facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială la specialitatea Asistență Socială (ciclu I);</li> <li>- elaborarea suporturilor de curs la disciplinele predate conform planului individual: Introducere în AS și rețeaua de AS, Probleme sociale și politici sociale, Servicii de reabilitare în AS, Voluntariat și parteneriat în AS, Probleme sociale ale sărăciei; etc.</li> <li>- asigurarea procesului de predare a cursurilor conform planului individual, etc.</li> </ul>		
Numele și adresa angajatorului	Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, str. Ion Creangă 1, Chișinău, Republica Moldova		
Tipul activității sau	- educațional;		

sectorul de activitate	- analiză și cercetare; - elaborare, publicații;
Octombrie 2014 - Prezent	Psiholog CIPIDA - Centrul Internațional pentru prevenire și informare în domeniul adicțiilor
Martie 2012- Prezent	Expert în conflictologie: Formator la cursurile de formare inițială a mediatorilor
Septembrie 2011 - Prezent	Lector universitar superior: Catedra „Asistența socială”, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea “Psihologie și psihopedagogie specială
Octombrie 2012 - Prezent	Formator: „Asistența socială pentru Refugiați”, organizat de UNHCR
Noiembrie 2012 Noiembrie 2013	Consilier psihologic: IDEC - Centrul Internațional Antidrog
Septembrie 2009 – Septembrie 2011	Lector universitar: Catedra „Psihologie Aplicată”, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea “Psihologie și psihopedagogie specială
Septembrie 2002 – Septembrie 2007	Lector asistent universitar : Catedra „Psihopedagogia Specială”, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea “Psihologie și psihopedagogie specială”
Martie 2001 – August 2005	Psiholog școlar: Liceul Teoretic “George Călinescu”
Aprilie 2003	Formator național: „Educația pentru viața de familie”, UNFPA
EDUCAȚIE ȘI FORMARE	
31.05.2014- 07.06.2014	Training de formare „Formarea competențelor în domeniul adicțiilor”, CIADO România
23.06. - 27.06.2014	Workshop “Dezvoltarea calității cercetării și predării asistenței sociale” Open Society Foundation
28.02.-03.03.2013	Training „Psihoterapia familiei”, Institute of group and family psychology and psychotherapy
16.12.2013- 21.12.2013	Workshop “Dezvoltarea calității cercetării și predării asistenței sociale” Academic Fellowship Program
2008 - 2010	Formare Institutul de Formare Continuă, Facultatea Științe sociale și economice, specialitatea Psihologie.
01- 07. 04. 2012	Program de formare profesională” Educația centrată pe cel ce învață” Program Pas cu Pas, UNICEF
2009- prezent	Training de formare - ”Hipnoză Ericsoniană” Centrul pentru dezvoltare personal. Studii de doctorat : Pedagogia specială, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creanga",
2004- 2005	Studii de masterat - Specialitatea “Psihologie și pedagogia specială”, Chișinău
1997- 2002	Studii de licență - Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea “Psihologie și psihopedagogie specială”, specialitatea “Psihopedagogia specială și Asistența socială”, Chișinău
1987- 1997	Studii liceale - Liceul spaniol –român “Miguel de Cervantes”, Chișinău

	Înțelegere				Vorbire				Scriere		
	Ascultare		Citire		Participare la conversație		Discurs oral		Exprimare scrisă		
<b>Limba</b>	Russian	2	Excellent	2	Excellent	2	Excellent	2	Excellent	2	Excellent
<b>Limba</b>	English	2	Fluent	2	Fluent	2	Fluent	2	Fluent	2	Good
(*) <i>Nivelul Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi Străine</i>											
Competențe și abilități sociale	Empatie, abilități de negociere, comunicare eficientă și mediere a conflictelor.										
Competențe și aptitudini organizatorice	-planificarea activităților; -comunicarea eficientă cu diferite grupuri de oameni;										
Competențe și aptitudini tehnice	-asigurarea implementării activităților; - monitorizarea dinamicii activității; -raportarea calitativă a rezultatelor etc.										
Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului	Microsoft Word, Power Point, Excel, Internet – advanced user level										
Permis de conducere	B										