

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

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 376.36:373.2(043.3)

BUGANU DIANA ALINA

**INTERVENȚII PSIHOLOGICE ȘI LOGOPEDICE ÎN
TULBURĂRI DE LIMBAJ ȘI COMUNICARE LA PREȘCOLARI**

511.06 – PSIHOLOGIA SPECIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

Valentina Olărescu,
dr. în psihologie, conf. univ.

Autor:

Buganu Diana Alina

CHIȘINĂU, 2021

© Buguu Diana Alina, 2021

CUPRINS

ADNOTARE	5
АННОТАЦИЯ	6
ANNOTATION	7
LISTA BREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE.....	9
1. INTERFERENȚE TEORETICO-ȘTIINȚIFICE ÎN CERCETAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ ȘI COMUNICARE ÎN RELAȚIE CU FUNCȚIA MNEZICĂ LA PREȘCOLARI	
1.1. Aspecte generale și specifice ale limbajului și comunicării umane	19
1.2. Conceptualizarea tulburărilor de limbaj și comunicare. Modele explicative	24
1.3. Conceptualizarea memoriei. Modele explicative	31
1.4. Particularități ale dezvoltării psihice la copiii cu tulburări de limbaj și comunicare. Implicații ale funcției mnezice.....	39
1.5. Concluzii la capitolul 1	43
2. EVALUAREA LIMBAJULUI, COMUNICĂRII ȘI MEMORIEI LA PREȘCOLARI MARI	
2.1. Design-ul cercetării experimentale constatative	45
2.2. Particularitățile dezvoltării limbajului în relație cu funcționarea mnezică la preșcolarii mari.....	54
2.3. Concluzii la capitolul 2.....	97
3. VALORIFICAREA PROGRAMULUI SISTEMIC DE INTERVENȚIE PSIHO- LOGOPEDICĂ PENTRU PREȘCOLARI MARI CU TULBURARE DE LIMBAJ ÎN RELAȚIE CU FUNCȚIA MNEZICĂ	
3.1. Logistica structurării și implementării programului sistemic de intervenție psiho-logopedică	100
3.2. Eficiența programului sistemic de intervenție psiho-logopedică.....	117
3.3. Concluzii la capitolul 3.....	129
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	132
BIBLIOGRAFIE	135

ANEXE	155
Anexa 1. Instrumente de evaluare	155
Anexa 2. Diferențe între rezultatele copiilor preșcolari din loturile D și N, etapa constatativă	177
Anexa 3. Analiza corelațiilor între variabilele cercetării constatative	186
Anexa 4. Modele de activități pentru dimensiunea Remediarea tulburărilor de pronunție	189
Anexa 5. Modele de activități pentru dimensiunea Dezvoltarea limbajului și comunicării	203
Anexa 6. Modele de activități pentru dimensiunea Valorificarea și optimizarea funcțiilor mnezice (neuropsihice)	218
Anexa 7. Diferențe între GE și GC la testare – Testul U Mann-Whitney	230
Anexa 8. Diferențe între GE și GC la retestare – Testul U Mann-Whitney	234
Anexa 9. Rezultate test-retest pentru GE și GC – Testul Wilcoxon	238
 DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	 241
 CV-ul AUTORULUI	 242

ADNOTARE

Buganu Diana Alina. Intervenții psihologice și logopedice în tulburări de limbaj și comunicare la preșcolari. Teză de doctor în Psihologie. Chișinău 2021.

Structura tezei: Teza este constituită din: adnotări, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 246 titluri, 9 anexe, 134 pagini de text de bază, 34 figuri și 79 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 15 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: nivel de dezvoltare a limbajului, comunicare, tulburare de pronunție, dislalie polimorfă, funcție mnezică, funcții neuropsihice, procesare fonologică, program sistemic de intervenție psiho-logopedică, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială.

Domeniu de studiu: Psihologia comunicării și tulburărilor de limbaj.

Scopul cercetării: elaborarea, implementarea și validarea eficienței unui program sistemic de intervenție psiho-logopedică, destinat remedierii tulburărilor de limbaj și comunicării, în baza studierii/evaluării particularităților dezvoltării limbajului și comunicării în relație cu funcția mnezică, la preșcolari mari.

Obiectivele cercetării: diagnosticul tulburărilor de pronunție, identificarea nivelului de dezvoltare a limbajului oral, memoriei și funcționării neuropsihice în contextul prezenței tulburărilor de pronunție, determinarea semnificației relației dintre tulburările de pronunție și funcționarea mnezică, la preșcolari de 5-6 ani; elaborarea și implementarea unui program sistemic de intervenție psiho-logopedică axat pe dezvoltarea limbajului și comunicării, și a funcției mnezice la preșcolari mari, în vederea remedierii tulburărilor de pronunție, evaluarea și aprobarea efectelor programului psiho-logopedic administrat.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante constau în: *stabilirea* fundamentelor teoretico-aplicative psihologice care stau la baza *identificării* unei modalități alternative de dezvoltare a limbajului și comunicării la preșcolari de 5-6 ani, prin *considerarea* relației dintre tulburările de pronunție și memorie; *evaluarea* nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării orale și a memoriei cu *evidențierea* particularităților în dependență de categoria de preșcolari; *elaborarea, implementarea și aprobarea* unui program sistemic de intervenție psiho-logopedic *orientat spre* remedierea tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă) la preșcolari mari axat pe dezvoltarea limbajului și comunicării în raport cu funcția mnezică.

Noutatea și originalitatea științifică. Pentru prima dată la nivel național s-a realizat studiul comparativ experimental al limbajului oral și comunicării, a funcției mnezice la copiii de vârstă preșcolară mare cu tulburări de pronunție (dislalie polimorfă) și la copii, de aceeași vârstă, cu dezvoltare tipică, în vederea delimitării și interpretării specificului dezvoltării limbajului și comunicării în relație cu funcția mnezică, pe fondul prezenței tulburărilor de pronunție; s-a stabilit o metodologie de evaluare și diagnoză a nivelului de dezvoltare a limbajului și funcției mnezice; s-a aplicat un program sistemic de intervenție psiho-logopedică de dezvoltare a limbajului și comunicării, și funcției mnezice, în vederea remedierii tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă) la preșcolari mari; au fost elaborate recomandări pentru specialiștii interesați de terapia dislaliei polimorfe.

Semnificația teoretică. Rezultatele investigației aduc un aport științei psihologice și logopedice cu noi informații raportate la cunoașterea relației dintre tulburările de pronunție și funcția mnezică la vârsta preșcolară mare; programul sistemic de intervenție psiho-logopedic poate servi drept reper metodologic în organizarea intervenției ce are în vedere remedierea tulburărilor de pronunție la preșcolari mari.

Valoarea aplicativă a lucrării: constă în programul sistemic de intervenție psiho-logopedică elaborat, implementat și verificat, util practicienilor, oferind un model alternativ de remediere, dezvoltare a limbajului și comunicării cu reper pe funcția mnezică (memorie); setul de metode selectate și propuse servesc la evaluarea limbajului oral și memoriei preșcolarilor cu tulburări de pronunție.

Implementarea rezultatelor științifice. Materialele rezultate sunt utilizate în procesul psiho-logopedic la nivel preșcolar; în procesul de formare continuă și complementară a psihologilor și logopezilor; sunt recomandate la cursurile Psihologie specială, Logopedie, Asistență logopedică, pentru pregătirea studenților în psihopedagogia specială și masteranzilor în logopedie UPSC ”Ion Creangă”

АННОТАЦИЯ

Бугану Диана Алина. Психологические и логопедические вмешательства при расстройствах речи и общения у дошкольников. Докторская диссертация по психологии. Кишинев 2021.

Структура диссертации: Диссертация состоит из: аннотаций, списка сокращений, введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 246 наименований, 9 приложений, 134 страниц основного текста, 34 рисунков и 79 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 15 научных трудах.

Ключевые слова: уровень развития языка, общение, нарушение произношения, полиморфная дислалия, мнемоническая функция, нервно-психические функции, фонологическая обработка, системная программа психолого-речевой терапии, сенсомоторное функционирование, зрительно-пространственная обработка.

Область исследования: Психология речевых расстройств и общения.

Цель научной работы: разработка, внедрение и проверка эффективности системной программы психо-логопедического вмешательства, предназначенной для улучшения/преодоления речевых и коммуникативных расстройств, основанной на оценивании особенностей речевого развития и общения во взаимоотношении с мнемонической функцией у старших дошкольников.

Задачи работы: диагностика нарушений произношения, выявление уровня развития устной речи, памяти и нервно-психического функционирования в контексте наличия нарушений произношения, определение значимости взаимосвязи нарушений произношения и функции памяти у дошкольников 5-6 летнего возраста; разработка и реализация системной программы психолого-логопедического вмешательства, направленной на развитие речи и общения, а также функции памяти у старших дошкольников, преодолевая нарушения произношения, оценивание эффективности психо-логопедической системной программы.

Полученные результаты способствующие решению важной научной проблемы. состоят в: *установлении* теоретико-прикладных психологических основ, *определения* альтернативных способов развития речи и общения у дошкольников 5-6 лет *с учетом* взаимосвязи между нарушениями произношения и памяти; *оценивания* уровня развития речи и памяти *с выделением* их особенностей, в зависимости от категории дошкольников; *разработка, реализация и утверждение* системной программы психо-логопедического вмешательства, *направленную* на улучшение/преодоление произносительных нарушениях (полиморфной дислалии) у старших дошкольников путём развития речи и общения в соотношении с функцией памяти.

Научная новизна и оригинальность. Впервые на национальном уровне проведено экспериментальное сравнительное исследование устной речи и общения, мнемонической функции у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями произношения (полиморфная дислалия) и у детей того же возраста с нормо-типичным развитием, для разграничения и интерпретации особенностей/специфики развития речи и общения в соотношении с функцией памяти, на фоне наличия нарушений произношения; разработана методика оценивания и диагностики уровня развития речи и функции памяти; была внедрена системная программа психо-логопедического вмешательства для развития речи и общения, а также мнемонической функции; разработаны рекомендации для специалистов, интересующихся терапией полиморфной дислалии.

Теоретическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в психологическую и логопедическую науку с новой информацией, связанной с пониманием взаимосвязи между нарушениями произношения и мнемонической функцией в старшем дошкольном возрасте; системная программа психо-логопедического вмешательства может служить методологическим ориентиром и пособием при организации вмешательства, направленного на улучшение/преодоление речевых нарушений произношения у старших дошкольников.

Практическая значимость работы состоит в системной программе психо-логопедического вмешательства, разработанной, внедренной и проверенной, полезной для практикующих психологов и логопедов, предлагающей альтернативную модель преодоления и развития речи и общения со ссылкой на функцию памяти; комплекс выбранных и предложенных методов служит для оценивания устной речи и памяти дошкольников с нарушениями произношения.

Внедрение научных результатов. Полученные материалы используются в психолого-логопедическом /терапевтическом процессе на дошкольном уровне; в процессе непрерывного и дополнительного обучения психологов и логопедов; рекомендуются на курсах по специальной психологии, логопедии, логопедическое сопровождение, для обучения студентов специальности психопедагогики и магистров логопедии в КГПУ «Ион Крянгэ»

ANNOTATION

Buganu Diana Alina. Psychological and speech therapy interventions in language and communication disorders in preschoolers. PhD thesis in Psychology. Chisinau 2021.

Thesis structure: The thesis consists of: annotations, list of abbreviations, introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 246 titles, 9 annexes, 134 pages of basic text, 34 figures and 79 tables. The obtained results are published in 15 scientific papers.

Keywords: language development level, communication, pronunciation disorder, polymorphic dyslalia, mnemonic function, neuropsychic functions, phonological processing, systemic psycho-speech therapy program, sensory-motor functioning, visual-spatial processing.

Field of study: Psychology of language disorders and communication

The purpose of the research: consists in elaboration, implementation and validation of the efficiency of a systemic psycho-speech therapy program intended to remedy language disorders, based on the study / evaluation of the peculiarities of language development and communication in relation to the mnemonic function, in high preschoolers. **Research objectives:** diagnosis of pronunciation disorders, identification of the level of development of oral language, memory and neuropsychic functioning in the context of the presence of pronunciation disorders, determination of the significance of the relationship between pronunciation disorders and memory function in preschoolers aged 5-6 years; elaboration and implementation of a systemic program of psycho-speech therapy interventions, focused on the language and communication development, and the mnemonic function in high preschoolers in order to improve / overcome pronunciation disorders, evaluation and approval of the effects of the systemic psycho-speech therapy program administered.

The results obtained that contribute to solving the important scientific problem consists in: *establishing* the theoretical-applied psychological foundations that underlie the *identification* of an alternative way of language and communication development in preschoolers aged 5-6, by *considering* the relationship between pronunciation and memory disorders; *evaluating* the level of development of language and communication and memory with *highlighting* the peculiarities depending on the category of preschoolers; *elaboration, implementation and approval* of a systemic psycho-speech therapy intervention program *aimed at* remedying pronunciation disorders (polymorphic dyslalia) in high preschoolers *focused* on language and communication development in relation to memory function.

Scientific novelty and originality. For the first time at the national level, the experimental comparative study of oral language and communication, of mnemonic function was performed in preschoolers with pronunciation disorders (polymorphic dyslalia) and in children of the same age, with typical development, in order to delimit and interpretation of the specifics of language development and communication in relation to the mnemonic function, against the background of the presence of pronunciation disorders; a methodology for assessing and diagnosing the level of language development and memory function was established; a systemic program of psycho-speech therapy intervention for the development of language and communication, and mnemonic function, was applied in order to remedy pronunciation disorders (polymorphic dyslalia) in high preschoolers; recommendations were developed for specialists interested in the therapy of polymorphic dyslalia.

Theoretical significance. The results of the investigation bring a contribution to psychological and speech therapy science with new information related to knowing the relationship between pronunciation disorders and memory function in high preschoolers; the systemic psycho-speech therapy intervention program can serve as a methodological benchmark in organizing the intervention that aims in remediations of pronunciation disorders in preschoolers.

The applicative value of the paper: consists in the systemic program of psycho-speech therapy developed, implemented and verified, useful to practitioners, offering an alternative model of remediation, development of language and communication with reference on the memory function (memory); the set of selected and proposed methods are used to assess the oral language and memory of preschoolers with pronunciation disorders.

Implementation of scientific results. The resulting materials are used in the psycho-speech-therapeutic process at preschool level; in the process of continuous and complementary training of psychologists and speech therapists; are recommended on the courses Special Psychology, Speech Therapy, Speech Assistance, for the training of students in special psychopedagogy and master students in speech therapy of "Ion Creanga" State Pedagogical University .

LISTA ABREVIERILOR

ANS – *activitate nervoasă superioară*

CIF - *Clasificarea Internațională a Funcționalității, Dizabilității și Sanătății*

DSM 5 - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ediția a cincea*

ICD-10 - *Clasificarea Statistică Internațională a Bolilor și Problemelor de Sănătate Asociate*

Grupul GC – preșcolarii cu tulburări de pronunție din lotul de control (studiul formativ)

Grupul GE – preșcolarii cu tulburări de pronunție din lotul experimental (studiul formativ)

Lotul D – preșcolarii cu tulburări de pronunție (studiul constatativ)

Lotul N – preșcolarii cu dezvoltare psihică tipică (studiul constatativ)

MS – memoria senzorială

MSD – memoria de scurtă durată

MLD – memoria de lungă durată

ML – memoria de lucru

TP – tulburări de limbaj (*tulburări de pronunție*)

VC – vârsta cronologică

VPL – vârsta psihologică a limbajului

UPSC “Ion Creangă” – *Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău*

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Problematika dezvoltării limbajului și comunicării orale, în contextul prezenței tulburărilor de limbaj, are un caracter complex și se situează la confluența psihologiei speciale cu științele educației, psihopedagogia specială, psihologia vârstelor, psihologia personalității și psihologia familiei.

Limbajul, din punctul de vedere al mai multor cercetători, precum C. Păunescu [124], E. Verza [176], E. Vrăsmaș [184], reprezintă un proces psihic comunicațional, care se realizează prin intermediul limbii, este un proces individualizat psihologic, implicat în desfășurarea tuturor proceselor cognitive, cu precădere a operațiilor gândirii. Limbajul constituie, conform opiniei lui P. Popescu-Neveanu [133] un ax al sistemului psihic uman, care face posibilă construirea conștiinței de sine și stabilirea raporturilor voluntare cu ceilalți, precum și autoreglarea comportamentală a subiectului sau influențarea conduitelor semenilor săi prin comunicare. Vorbirea este forma de bază a limbajului, menționează U. Șchiopu, E. Verza [164], care debutează în copilărie și se însușește treptat pe parcursul vieții.

În perioada preșcolară, limbajul cunoaște o dezvoltare intensă, capătă specificitate și se conturează, punctează savantul L. S. Vîgotski [180,181], ca un element semnificativ în organizarea funcționalității intelectuale și psiho-comportamentale pentru copil. Limbajul se îmbogățește continuu, concluzionează autorii C. Păunescu [124], J. Racu [146], F. Golu [69], dezvoltarea fonologică este aproape încheiată, crește volumul vocabularului, pe măsura creșterii capacității de înțelegere și achiziționării conceptelor fundamentale, se dezvoltă capacitatea de formulare logico-gramaticală, apare frazarea coerentă; iar comunicarea, din punctul de vedere a autoarei ruse M. I. Lisina [195, 196], încurajează interrelaționarea copilului, pentru a permite sporirea experiențelor sale de viață și înțelegerea lumii din jur.

Psihologia educației și dezvoltării, inclusiv autorii U. Șchiopu, E. Verza [164], N. Bucun [23], I. Racu [144], V. Rusnac, [151], D. Gînu [67, 68], evidențiază, în această etapă, o puternică dezvoltare psihică a copilului, pe multiple planuri, în care dezvoltarea cognitivă și lingvistică, precum și aptitudinile comunicative sunt susținute și concură la dezvoltarea psiho-afectivă, susțin A. Ciobanu [42], V. Olărescu [114, 115], M. Dumitrana [56; 57], G. Sion [157], M. Debesse [52], D. Marcelli [92], punând bazele pregătirii psihologice adecvate pentru școală și creând condiții copilului spre a fi apt pentru învățarea formală.

Totodată, cercetările autorilor C. Bodea Hațegan [14; 16], A. Cucer [47], V. Olărescu [115], E. Vrăsmaș [184], C. Păunescu, I. Mușu [125], M.D. Avramescu [5], I. Tobolcea, C. Soponaru [169; 170], D. Ponomari [131], au dovedit că, în această perioadă pot să se contureze tulburările

de limbaj și comunicare, în funcție de componenta lingvistică afectată, la nivel fonetic-fonologic, lexico-semantic, morfologic, sintactic, pragmatic. Manualul de diagnostic DSM-5 [90], face referire la tulburările sunetelor vorbirii (fonemelor), denumite tradițional tulburări de pronunție, pe care le include în categoria tulburărilor de limbaj și comunicare, și care aparțin, la rândul lor, categoriei de tulburări neurodevelopmentale, specifice perioadei miciei copilării, până la intrarea copilului în școală.

Nu în zadar, problemele depășirii tulburărilor de limbaj în perioada preșcolară, a suscitat interesul a numeroși cercetători clasici și contemporani, E. Verza [175, 176], C. Păunescu [124], M. Guțu [73], E. Boșcaiu [20], G. Radu [148], N. Bucun [22, 23], V. Olărescu, D. Ponomari [120, 121], A. Cucer [47], M. D. Avramescu [5], G. Burlea, V. Bâlbăie [34], M. Anca [1], E. Jurcău, N. Jurcău [84], C. Bodea Hațegan [15, 16], I. Tobolcea, C. Soponaru [169], D. V. Popovici [135, 136], C. Stănică, E. Vrăsmaș [162], B. C. Buică [32], I. Mitelea [96], I. Moldovan [100], fiind analizate din unghiuri diferite.

Literatura de specialitate dezvăluie studii din perspectiva psihologiei și logopediei, care iau în considerare faptul că prezența tulburărilor de limbaj se răsfrânge asupra dezvoltării comunicării D. A. Baganu [27], socializării, capacității de învățare, respectiv asupra întregii personalități a copilului. Constatările de ultimă oră au arătat că deficitele fonologice sunt puse în legătură cu deficite în dezvoltarea memoriei de lucru, concept definit de A. Baddeley [202], și A. Baddeley, G. Hitch [206], ca fiind cantitatea limitată de informație care poate fi reținută pentru un interval scurt de timp, pentru rezolvarea unei anumite sarcini cognitive. Investigațiile realizate de cercetători precum Archibald și Gathercole [200], Visu-Petra și colab. [179], J. Montgomery [235], Alloway, Gathercole [198], Tahir, S. Tahir [244], au dovedit că tulburarea de pronunție apare la copil ca o dificultate de învățare sau ca o tulburare de dezvoltare, care este pusă în relație cu deficitele de la nivelul memoriei de lucru fonologice, iar din perspectiva pregătirii psihologice adecvate pentru debutul școlar, al preșcolarului mare cu dislalie polimorfă această situație necesită realizarea de activități complexe de intervenție psiho-logopedică.

În acest sens, suntem de părere că în intervenția psiho-logopedică pot fi luate în considerare o serie de mecanisme psihologice care ar sta la baza dezvoltării limbajului și comunicării verbale, depășirii tulburărilor de pronunție și dezvoltării memoriei de lucru la preșcolari, mecanisme menționate în *modelul procesării cognitive la nivelul limbajului*, descris de K. Patterson și C. Shewell [237], *modelul nivelului de dezvoltare a limbajului*, privind concepția lui Bloom și Lahey despre comunicarea verbală [208], precum și în *modelul memoriei de lucru* propus de A. Baddeley [203, 204, 205].

Studiul funcției mnezice, respectiv a procesării active și a stocării tranzitorii a informațiilor implicate în comunicarea verbală, din perspectiva modelului memoriei de lucru al lui Baddeley, în contextul prezenței tulburărilor de pronunție la preșcolari, ar putea furniza un mecanism de învățare pe termen lung al reprezentărilor fonologice și vizuo-spațiale, care ar putea sta la baza dezvoltării limbajului oral, orientând intervenția logopedică spre soluții mai eficiente. În acest context, problema elaborării unor modalități eficiente de depășire a tulburărilor de pronunție (în formă extinsă) la preșcolarul mare are o importanță deosebită, este de mare actualitate și necesită investigații complexe.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

Studiile realizate asupra copiilor cu tulburări de limbaj, realizate de cercetătorii G. Burlea [33], I. Tobolcea, C. Soponaru [169] atestă și subliniază necesitatea elaborării și implementării unui set de acțiuni psihopedagogice adecvate pentru apropierea acestora de standardul de dezvoltare tipică a limbajului și comunicării copiilor de vârstă preșcolară. Politicile naționale educaționale din Republica Moldova, dar și din România, actele normative care reglementează serviciile de asistență psihopedagogică, inclusiv asistența logopedică (Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iunie 2014 (Monitorul Oficial al RM din 24.10.2014; Hotărârea Guvernului privind aprobarea Strategiei Naționale „Educație pentru Toți” pentru anii 2010–2020; ordonează activitatea specialiștilor în domeniu; Repere metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării, nr. 01 din 02.01 2018; Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, din 26.02. 2015; Regulamentul Comisiei multidisciplinare intrașcolare (CMI) este elaborat în conformitate cu prevederile Codului Educației, nr.152/2014, Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523/2011

În contextul exigențelor și schimbărilor din domeniul politicilor educaționale naționale, prin tema de cercetare cautăm să găsim soluții eficiente pentru ameliorarea și depășirea tulburărilor de pronunție în formă extinsă (dislalia polimorfă) și o comunicare optimă.

Tulburarea de pronunție reprezintă o tulburare de limbaj ce cunoaște o largă răspândire în rândul copiilor de vârstă preșcolară, dar și a școlarilor mici și necesită o abordare mai complexă, cu atât mai mult, cu cât în practică se constată majorări ale cerințelor procesului instructiv-educativ, resurse tehnologice scăzute de psiho-abilitare și chiar o agravare a condițiilor social-economice ale societății contemporane. Dislalia polimorfă solicită intervenție timpurie, este nevoie să fie depășită cât mai repede, comunică autorii V. Olărescu [114, 115], E. Vrăsmaș, V. Preda [189], A. Nosat ă [110, 111], deoarece tulburarea de limbaj se intensifică și antrenează perturbări ale comunicării, socializării, și respectiv ale întregii personalități a copilului, concluzionează autorii

N. Bucun [23], J. Racu [146], E. Verza [175], C. Păunescu [124], V. Rusnac, [151], C. Bodea Hațegan [14, 16], iar în școală predispune la crearea condițiilor dezvoltării riscului de a dobândi dificultăți de învățare a cititului și scrisului, subliniază autorii M. Dumitrana [57], D. Ungureanu [172], V. Olărescu [114].

Rezultatele studiilor moderne, realizate de Gathercole, Archibald [200], J. Montgomery [235], Gathercole, Alloway [198], T. P. Alloway, L.M. Archibald [197], pledează pentru includerea dislaliei polimorfe, paralel cu dislexia și disgrafia în categoria dificultăților de învățare sau tulburărilor de dezvoltare, acestea fiind considerate pe o axă continuă și fiind întreținute de deficite la nivelul memoriei de lucru V. Olărescu, D. Ponomari [120], V. Olărescu, D.A. Buganu [118]. Concluzia cercetătorilor este că rolul memoriei de lucru este unul deosebit de semnificativ în învățare și educație și este pus în relație cu abilitatea copilului de a procesa informații și a de a învăța deprinderi de bază în domeniul limbajului oral și scris, matematicii și interacțiunilor sociale. Alți autori, Tahir, S. Tahir [244], Bull, Espy, Wiebe [213], N. Cowan [218, 219, 220], Visu-Petra, Cheie [179], consideră că memoria de lucru, alături de conștiința fonologică, reprezintă un bun predictor privind succesul școlar la copil.

Din perspectiva antrenării memoriei de lucru, atenția cercetătorilor a fost îndreptată, mai ales, asupra copiilor de vârstă școlară, dar cele mai multe dintre aceste studii au fost realizate pe copiii cu dezvoltare tipică, rezultatele acestor studii relevând eficiența unor programe de dezvoltare a funcționării memoriei de lucru, care au susținut dezvoltarea abilităților de citire și în domeniul matematic.

La fel și investigațiile actuale realizate de Archibald și Gathercole [200], J. Montgomery [235], Alloway, Gathercole [199], Tahir, S. Tahir [244], Sodian și colab. [242], Schneider [241], Thorel și colab. [246], Visu-Petra, Cheie, Benga [179], din perspectiva relației dintre tulburarea de limbaj și funcționarea mnezică, au fost axate pe copiii de vârstă școlară. Visu-Petra, Cheie, [179], au elaborat programe de îmbunătățire a memoriei la copii preșcolari, doar că nu găsim investigații care să identifice particularități ale dezvoltării limbajului și memoriei de lucru la preșcolar, pe fondul prezenței tulburării de limbaj și nici programe de îmbunătățire a capacității memoriei de lucru sau de achiziționare de strategii de memorare relaționate cu tehnici de dezvoltare a limbajului și remediere a tulburărilor de limbaj.

Considerăm că studiile privind relația dintre tulburările de pronunție și memoria de lucru la preșcolar, din perspectiva elaborării unor programe care să susțină dezvoltarea abilităților de comunicare orală și remisiunea tulburărilor de pronunție, ne relevă un domeniu aflat la începuturile explorării.

În perspectiva debutului școlar, adaptarea copilului cu tulburări de pronunție la activitatea de învățare va fi insuficientă, pe fondul unei pregătiri psihologice insuficiente, dacă nu se va ține seama în dezvoltarea psihică și de legătura dintre tulburările de pronunție și memoria de lucru. La această observație se adaugă și particularitățile de dezvoltare psihică a copilului dislalic, din perspectiva perturbării comunicării orale, pe fondul trăirii neputinței copilului de a se exprima corect și de a stabili, în parametri optimi, relații sociale adecvate cu semenii. Considerăm, *problema elaborării unor modalități eficiente de remediere a tulburărilor de pronunție în formă extinsă la preșcolarul mare, prin luarea în considerare a funcției mnezice*, reprezintă o problemă stringentă și necesită un studiu complex. Urmează să se stabilească metodele și tehnicile dezvoltativ-corecționale care imprimă eficiență intervenției psiho-logopedice la preșcolarul cu tulburări de pronunție.

Actualitatea temei este condiționată de anumite contradicții delimitate:

- între nivelul dezvoltării abilităților lingvistice (fonologice, limbaj și comunicare), cerințele educaționale de nivel preșcolar și sistemul de măsuri psiho-abilitare existente, accesibile copiilor preșcolari;
- lipsa programelor de intervenție psiho-logopedică privind dezvoltarea deprinderilor fonologice și depășirea tulburărilor de limbaj în relație cu funcția mnezică la preșcolar.

În acest context, cercetarea noastră capătă o deosebită actualitate practică și teoretică, iar *elaborarea unui program sistemic de intervenție psiho-logopedică* pentru preșcolarii mari cu dislalie polimorfă devine deosebit de actuală. Gradul de cercetare a problemei propuse și premisele cercetării au evidențiat *problema științifică*, determinată de dilema dintre insuficienta investigare a tulburărilor de pronunție în relație cu funcția mnezică la preșcolarul mare cu dislalie polimorfă, și necesitatea elaborării unui program sistemic de intervenție psiho-logopedic, ce ar eficientiza dezvoltarea limbajului și comunicării la acești copii.

Scopul cercetării constă în elaborarea, implementarea și validarea eficienței unui program sistemic de intervenție psiho-logopedic destinat remedierii tulburărilor de limbaj, în baza studierii particularităților dezvoltării limbajului și comunicării în relație cu funcția mnezică, la preșcolarii mari.

Obiectivele cercetării vizează:

- studierea, interpretarea și argumentarea reperelor conceptuale privind particularitățile psihologice ale tulburărilor de pronunție, relaționate cu funcționarea mnezică;
- stabilirea metodologiei de evaluare, diagnosticarea tulburărilor de pronunție la preșcolarii de 5-6 ani și identificarea nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării, și a memoriei, pe fondul prezenței tulburărilor de pronunție;

- identificarea funcționării neuropsihice în contextul prezenței tulburărilor de pronunție;
- determinarea semnificației relației dintre funcția mnezică și tulburările de pronunție (dislalie polimorfă) la preșcolarii mari;
- elaborarea și implementarea unui program sistemic de intervenție psiho-logopedic axat pe dezvoltarea limbajului și comunicării, și a funcției mnezice;
- aprobarea experimentală și evaluarea efectelor programului sistemic psiho-logopedic administrat.

Ipoteza cercetării: tulburarea de limbaj afectează limbajul și comunicarea.

Presupunem că tulburarea de limbaj (extinsă, dislalia polimorfă) își lasă amprenta asupra dezvoltării funcțiilor mnezice (procesarea auditivă și vizuală), dar și asupra altor funcții neuropsihice (atenție/funcții executive, funcționare senzorio-motorie, procesare vizual-spațială), care creează impedimente în remediarea tulburărilor de limbaj.

Dacă influențăm psihologic asupra funcțiilor mnezice în paralel cu terapia logopedică, eficiența intervenției sistemice psiho-logopedice va crește, se va accelera și se va accentua, și vom obține rezultate pozitive la nivelurile de dezvoltare a limbajului și comunicării, memoriei și altor funcții neuropsihice.

Problema științifică importantă soluționată/ Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante constă în:

- *stabilirea* fundamentelor teoretico-aplicative psihologice care stau la baza *identificării* unei modalități alternative de dezvoltare a limbajului și comunicării orale la preșcolarii de 5-6, prin *considerarea* relației dintre tulburările de pronunție și memorie;
- *evaluarea* nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării orale și a memoriei cu *evidențierea* particularităților în dependență de categoria de preșcolari;
- *elaborarea, implementarea și aprobarea* unui program sistemic de intervenție psiho-logopedic *orientat spre* remediarea tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă) axat pe dezvoltarea limbajului, comunicării și funcției mnezice la preșcolarii mari.

Noutatea și originalitatea științifică. Pentru prima dată la nivel național:

- s-a realizat studiul comparativ experimental al limbajului și comunicării, și funcției mnezice la copiii preșcolari mari cu tulburare de pronunție (dislalie polimorfă), și la copii de aceeași vârstă cu dezvoltare tipică, în vederea delimitării și interpretării specificului dezvoltării limbajului și comunicării în relație cu funcția mnezică, pe fondul prezenței tulburărilor de pronunție;
- s-a stabilit o metodologie de evaluare și diagnoză a nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării și capacității mnezice, la preșcolarii mari;

- s-au evidențiat particularitățile limbajului oral în raport cu capacitatea mnezică, la copiii preșcolari mari;

- s-a aplicat un program sistemic de intervenție psiho-logopedică *orientat spre* remediarea tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă) la preșcolarii mari axat pe dezvoltarea limbajului, comunicării și funcției mnezice.

- au fost elaborate recomandări pentru specialiștii din domeniul logopediei și psihologiei..

Semnificația teoretică. Rezultatele investigației aduc un aport științei psihologice și logopedice cu noi informații raportate la cunoașterea relației dintre tulburările de pronunție și funcția mnezică, la vârsta preșcolară. Programul sistemic de intervenție psiho-logopedică poate servi drept reper metodologic, pentru specialiști, în organizarea intervenției ce are în vedere corectarea tulburărilor de pronunție la preșcolari și influența asupra funcției mnezice (și alte funcții neuropsihice).

Valoarea aplicativă a lucrării constă în:

- programul sistemic de intervenție psiho-logopedică elaborat, implementat și validat, care oferă un model alternativ de intervenție pentru depășirea tulburărilor de pronunție la preșcolarii mari, prin prisma dezvoltării limbajului, comunicării și memoriei.

- programul sistemic de intervenție psiho-logopedică este util practicienilor din domeniul logopediei, care își desfășoară activitatea în instituțiile educaționale preșcolare, dar și părinților copiilor care prezintă tulburări de limbaj;

- setul de metode selectate și propuse servesc la identificarea tulburărilor dislalice, la evaluarea limbajului oral și memoriei preșcolarilor mari cu tulburări de pronunție și contribuie la elucidarea relației dintre tulburările de pronunție, dezvoltarea limbajului oral și funcția mnezică la preșcolarii mari;

- rezultatele teoretice și practice ale cercetării pot fi incluse ca repere fundamentale în lucrări metodologice, pentru a fi puse la dispoziție și a fi aplicate de către specialiști în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare, psihologi, psihopedagogi, pedagogi sau părinți ai copiilor care prezintă tulburări de limbaj, dar și de alte persoane interesate;

Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de psihopedagogie specială a UPS “Ion Creangă” din Chișinău, la conferințe științifice organizate în cadrul UPSC “Ion Creangă”, UB “V.Alecsandri” și în cadrul unor seminare, workshop-uri organizate în instituții educaționale, în reviste științifice:

- Conferința doctoranzilor și Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor din cadrul Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, 2017. *Necesitatea aplicării unei terapii logopedice unitare în tulburările de limbaj la nivel preșcolar.*

- Conferință științifică anuală din cadrul UPS "Ion Creangă", Chișinău, 17 mai 2018. *Tulburările de limbaj și funcția mnezic-operativă la copil.*
- Conferință științifică internațională "Asistența logopedică: actualitate și orizonturi", UPSC "Ion Creangă", 22-23 noiembrie 2018. *Limbaj și comunicare – elemente definitorii ale omului.*
- Simpozionul cu participare internațională "Școala – principalul mijloc de păstrare a libertății sufletului în mediul oprimat", UB "V.Alecsandri", Bacău, 2018. *Memoria – mijloc de păstrare a achizițiilor lingvistico-experiențiale.*
- Revista științifico-practică "Psihologie" din Chișinău, articolul *Aspecte ale capacității mnezice la preșcolarii cu dislalie polimorfă* (coautor), 2018, nr 2-4 (33), pp.14-22.
- Conferința doctoranzilor și postdoctoranzilor din cadrul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, 16 mai 2019. *Abilități lingvistice și capacitate mnezică la preșcolarii cu dislalie polimorfă.*
- Conferință științifică internațională "Cadrul didactic- Promotor al politicilor educaționale", Chișinău, 11-12 octombrie 2019. IȘE, *Procesarea fonologică ca substrat al legăturii dintre memoria de lucru și tulburările de pronunție la copii.*
- Conferință științifică internațională "Cadrul didactic- Promotor al politicilor educaționale", Chișinău, 11-12 octombrie 2019. IȘE, *Indispensabilitatea dintre comunicare și limbaj – viziune teoretico-științifică.*
- Conferință științifică internațională „Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului”, UPSC 8-9 octombrie 2020. *Reflecții și coordonate în diagnosticul și simptomatologia disartriei.*
- Ghid practic. *Metodologia programului sistemic de intervenție psiho-logopedică*, Chișinău, 2020.
- Lucrare științifico-metodică. *Strategii didactice în logopedie*. Chișinău, 2020.
- Revista *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics (JIPED)* din Bacău, articolul *Evaluation and Intervention in the Linguistic Structures of Children's Language* (autor), 2021, nr 1 (25).
- Revista *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics (JIPED)* din Bacău, articolul *Measuring the level of Development of Neuropsychic Functions in the fields of language and Memory in Preschoolers* (autor), 2021, nr 1 (25).
- Conferință internațională științifico-practică "Current problems of Orthopedagogy, Orthopedagogy and Rehabilitology", Kiev, Ucraina, 18 martie 2021. *Language and communication disorders in preschool children with neuromotor disabilities.*

- Revista *Journal Plus Education*. articolul Incursiune asupra tulburărilor de limbaj și comunicare la copilul preșcolar. 2021. *În curs de apariție*
- Workshop-uri, Asociația Șerban și Pană: "*Implicarea părinților în logopedie și în dezvoltarea copiilor*", 20.10.2018, Bacău (formator); "*Creativitate în logopedie*", 16.02.2018, București; "*Jocul logopedic în corectarea dislaliei*", 22.03.2018, București; "*Jocuri și trucuri logopedice*", 09.11.2018, București.

Aspecte importante ale investigației au fost prezentate și discutate în cadrul proiectului educațional internațional “Triunghiul comunicării optime: copii-părinți-cadre didactice”, 2018-2019, Bacău (subsemnata - coordonator proiect).

Metodologia cercetării științifice se constituie din *metode teoretice* - studiul literaturii de specialitate; *metode empirice* - Matricile Colorate Progressive Raven, varianta paralelă, 2005; Fișa de examinare a capacității de pronunție (preluată din practica logopedică); Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstii psihologice de dezvoltare a limbajului; Testul Bankson-2; Probele de limbaj (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY; Probele de memorie și învățare (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY; Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare (asociații mecanice și logice) pentru preșcolari E. Vrăsmaș, V. Oprea [188]; Proba de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale (din Testul Alice Descoeudress); Proba de evaluare a capacității memoriei vizuale (propusă de D. A. Buganu); Probele pentru atenție/funcții executive (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY; Probele de funcționare senzorio-motorie (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY; Probele de procesare vizuo-spațială (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY; *metode statistice* - calculul *frecvențelor* (distribuția rezultatelor), *mediile* (tendința centrală a rezultatelor), *testul t pentru eșantioane independente* (semnificația diferenței între mediile a două eșantioane distincte), *indicatorul d Cohen* (mărimea efectului sau magnitudinea relației dintre două variabile), *testul F Levene* (de apreciere a omogenității eșantioanelor), *testul de corelație Pearson* (puterea și sensul corelațiilor instituite între variabilele cercetării), *testul U Mann–Whitney* și *testul Wilcoxon*.

Sumarul compartimentelor tezei. Teza este constituită din: preliminarii (adnotare în trei limbi, lista abrevierilor, introducere), trei capitole, încheiere (concluzii generale și recomandări), bibliografie și anexe.

În *Introducere* sunt argumentate actualitatea și importanța temei cercetării, gradul de cercetare a problemei, sunt prezentate scopul și obiectivele cercetării, problema științifică importantă soluționată, noutatea științifică a rezultatelor înregistrate, importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării, este expus modul de implementare a rezultatelor, alături de modalitatea de aprobare a rezultatelor cercetării.

În *Capitolul I*, cu titlul *Interferențe teoretico-științifice de cercetare a tulburărilor de limbaj și comunicare cu funcția mnezică la preșcolari*, sunt examinate teoriile moderne privind conceptele de comunicare, limbaj și memorie, aspecte ale dezvoltării limbajului și memoriei la preșcolar, modelele explicative ale tulburărilor de limbaj și comunicare, precum și ale memoriei. Sunt analizate particularitățile dezvoltării psihice la copiii cu tulburări de limbaj și comunicare, în relație cu funcția mnezică și sunt evidențiate mecanisme psihologice importante care ar sta la baza dezvoltării comunicării verbale, memoriei și depășirii tulburărilor de pronunție la preșcolar.

Capitolul II, intitulat *Evaluarea limbajului, comunicării și memoriei la preșcolarii mari cu tulburări de pronunție*, cuprinde descrierea experimentului de constatare, cu obiectivele, ipotezele, metodologia cercetării și caracteristicile lotului investigat. Sunt identificate tulburările de pronunție, vârsta psihologică a limbajului, nivelul de dezvoltare a structurilor lingvistice și a memoriei, precum și funcționarea neuropsihică în contextul prezenței tulburărilor de pronunție. Este stabilită semnificația relației dintre dezvoltarea limbajului, funcționarea mnezică și tulburările de pronunție la preșcolarii mari, în vederea fundamentării intervenției formative, la această categorie de subiecți.

În *Capitolul III*, cu titlul *Valorificarea programului sistemic de intervenție psihologopedică pentru preșcolarii mari cu tulburări de pronunție*, sunt expuse strategii și principii ce stau la baza dezvoltării limbajului, comunicării și memoriei la preșcolarii cu tulburări de pronunție, precum și la baza elaborării programului complex de intervenție psiho-logopedică. Sunt delimitate reperele principale ale experimentului formativ: obiectivele, ipotezele și metodologia demersului științific, este prezentată structura programului de intervenție cu activitățile specifice, metodele și tehnicile specific logopedice asociate cu tehnici psihoterapeutice, în context ludic, cu rol în dezvoltarea limbajului, comunicării orale și a funcției mnezice la preșcolarul mare. Sunt evaluate efectele programului psiho-logopedic elaborat și implementat, este stabilită eficiența intervenției formative privind ameliorarea/ depășirea tulburărilor de pronunție la preșcolarii mari.

Concluziile generale și Recomandările sintetizează rezultatele finale ale cercetării și oferă recomandări ce ar contribui la depășirea tulburărilor dislalice prin dezvoltarea psiho-logopedică a limbajului, comunicării în relație cu funcția mnezică.

1. INTERFERENȚE TEORETICO-ȘTIINȚIFICE ÎN CERCETAREA TULBURĂRIILOR DE LIMBAJ ȘI COMUNICARE ÎN RELAȚIE CU FUNCȚIA MNEZICĂ LA PREȘCOLARI

1.1. Aspecte generale și specifice ale limbajului și comunicării umane

Una din trăsăturile esențiale ale omului este capacitatea lui de a utiliza pentru comunicare limbajul articulat. Recent, acestuia i s-a adăugat și capacitatea de a utiliza pentru comunicare tehnologiile moderne. De fapt, comunicarea stă la baza integrării sociale și a construirii relațiilor interpersonale. Ea este prezentă, incipient, încă din perioada intrauterină, devine explicită prin primul țipăt al nou-născutului și prin răspunsul mamei, dezvoltându-se prin interacțiune continuă cu mediul. M. E. Dobrescu [53] fixează, în acest context, o serie de *caracteristici specifice* ale comunicării, sintetizate în figura de mai jos.

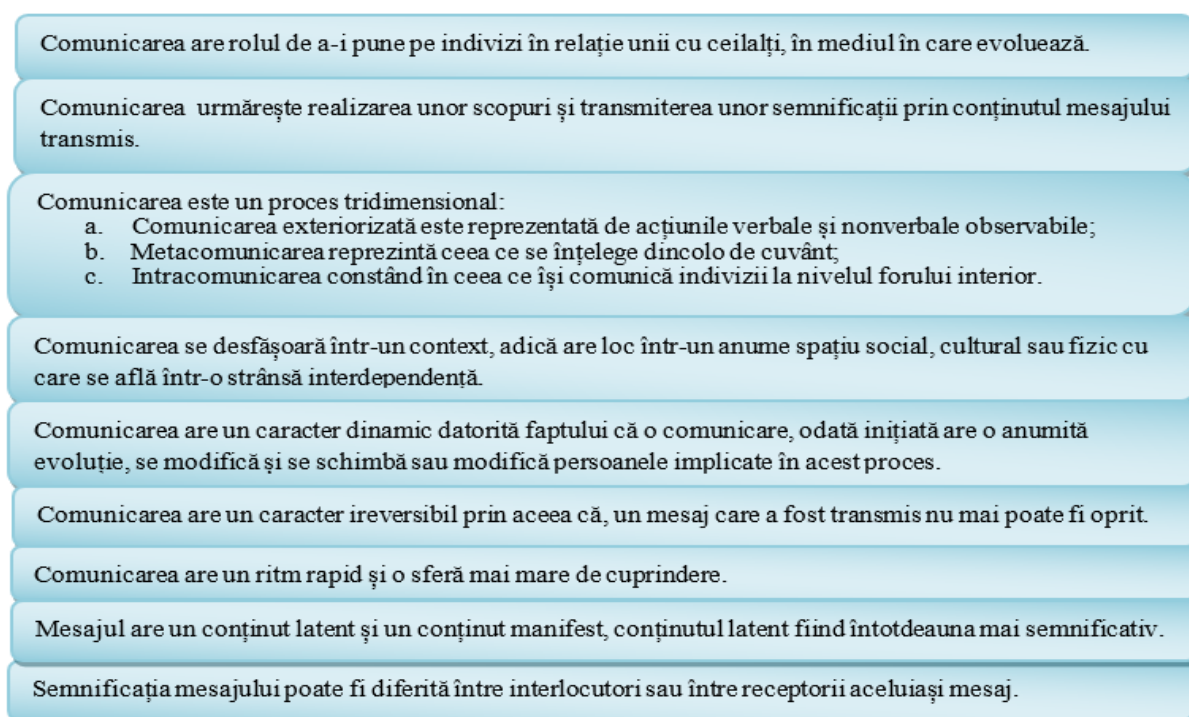


Figura 1.1. Caracteristicile comunicării, după M. E. Dobrescu [53; p. 67-68]

D. Bougnoux [21], ca și alți autori, identifică trei niveluri ale comunicării: nivelul verbal, nivelul paraverbal și nivelul nonverbal. Instrumentul esențial al comunicării verbale (care poate fi orală sau scrisă) este o limbă cunoscută de toți cei implicați în actul comunicării. Aspectul central al comunicării nonverbale îl reprezintă utilizarea unor elemente comunicative precum gesturile spontane, mimica sau chiar unele sisteme create în mod special, cum ar fi gesturile Makaton. Dimensiunea paraverbală a comunicării este reprezentată de utilizarea aspectelor prozodice ale

vocii (modulație, ritm, volum) sau a pauzelor în vorbire. Or, după cum a demonstrat un studiu de referință al lui Albert Mehrabian, dimensiunea paraverbală și cea nonverbală au un rol esențial în comunicare, determinând îndeosebi atitudinea ascultătorului față de vorbitor și impactul emoțional al comunicării. Astfel, nivelul verbal (cel al cuvintelor) ar fi responsabil, conform cercetătorului, de numai 7% din atitudinea creată față de vorbitor, nivelul paraverbal (tonul, volumul, viteza de rostire etc.) – de 38%, iar nivelul nonverbal (expresia facială, poziția, mișcarea, îmbrăcămintea etc.) – de 55% din atitudinea pe care o generează în ascultător totalul actului de comunicare. În plus, studiile arată că o comunicare eficientă presupune armonizarea și lipsa contradicțiilor dintre aceste niveluri; contradicția dintre ele afectează modul în care va fi receptat mesajul. Astfel, în comunicarea orală, nu putem miza doar pe elementele verbale, fiind necesar să luăm în calcul atât comunicarea nonverbală, cât și cea paraverbală [156, 76].

Însuși conceptul de comunicare a fost abordat din perspective diferite, aspectul central rămânând totuși împărtășirea de informații, idei și atitudini, fapt care exprimă esența contactelor sociale umane. Or, limbajul ca instrument al comunicării asigură atât un grad superior de obiectivitate în ceea ce ține de transmiterea informației, cât și respect față de personalitatea celuilalt, după cum confirmă cercetătorii U. Șchiopu [163], C. Zamfir, L. Vlăsceanu [191], C. Cucoș [48].

Pornind de la aceste considerente, E. Vărsmaș [185] a elaborat un model teoretic ce prezintă un ciclu al comunicării, privită ca receptare/exprimare de mesaje verbale și neverbale, descris în figura de mai jos.



Figura 1.2. Ciclul comunicării, după E. Vărsmaș [185; p.19]

Cercetătorii V. Mare [93] și D. M. Schipor [155], abordând producerea limbajului din perspectivă anatomic-fiziologică, diferențiază două categorii de mecanisme implicate în producerea limbajului: *mecanismul central* și *mecanismele periferice*. Mecanismul central al limbajului oral este situat la nivel neuronal (cortexul), iar mecanismele periferice includ trei elemente: (1) *elementul energetic*, manifestat prin implicarea aparatului respirator și a sistemului muscular aferent acestuia (diafragma, mușchii intercostali); (2) *elementul generator* – laringele; (3) *elementele de articulare și rezonanță* – cavitatea bucală și cea nazală.

Tabel 1.1. Dimensiuni ale limbajului, după V. Mare [93; p. 343]

<i>Laturile limbajului</i>	<i>Rolul</i>	<i>Limbajul oral</i>	<i>Limbajul scris</i>
Latura activă	Emiterea de semnale	Vorbirea	Scrierea
Latura pasivă	Receptarea și interpretarea semnalelor	Ascultarea	Citirea

Însă comunicarea în genere, ca și limbajul, poate fi abordată și din perspectivă funcțională, dat fiind că factorul *eficacității* ei este unul important, dependent de gradul de implicare în procesul de comunicare a individului sau grupului. Specialiști din diferite domenii de cercetare au identificat și analizat, din diferite perspective, mai multe funcții ale limbajului. Cercetătorul D. V. Popovici [135] a sintetizat mai multe puncte de vedere, enumerând următoarele funcții:

- a) Conform lui K. Buhler, limbajul are următoarele funcții de bază: *funcția expresivă* (în raport cu emițătorul), *funcția conotativă* (în raport cu receptorul) și *funcția referențială* (în raport cu obiectul mesajului).
- d) Conform lui A. Ombredane, există următoarele niveluri funcționale ale limbajului: *afectiv* (strigătul, interjecția, exclamația), *ludic* (jocuri de asonanțe), *practic* (ordin și interdicție), *reprezentativ* (descriere și informare) și *dialectic* (argumentație și raționament).
- c) În viziunea lui R. Jakobson, limbajul are următoarele funcții: *funcția referențială*, adică raportarea mesajului la obiectul la care se referă enunțul, asigurând cognoscibilitatea și obiectivitatea; *funcția emotivă (expresivă)*, centrată pe emițător, axată pe relația dintre mesaj și emițător, asigurând limbajului subiectivitate și afectivitate; *funcția conotativă (inductivă)*, axată pe relațiile dintre mesaj și receptor, având drept scop obținerea unei reacții a acestuia din urmă și adresându-se inteligenței sau afectivității; *funcția poetică (estetică)*, axată pe relația mesajului cu el însuși; *funcția fatică*, cea care afirmă, menține sau oprește comunicarea; *funcția metalingvistică*, adică definirea sensului semnelor, pentru a asigura înțelegerea lor de către receptor în modul intenționat, evitând confuziile semantice [apud.135]
- d) P. Popescu-Neveanu, M. Zlate [134], I. Negură [108] menționează următoarele funcții ale limbajului: *funcția de comunicare*, manifestată prin exteriorizarea conținuturilor proceselor psihice ale individului; *funcția de cunoaștere (cognitivă)*, manifestată prin utilizarea limbajului pentru cunoașterea realității obiective; *funcția de reglare*, manifestată prin sistematizarea și integrarea proceselor psihice și a relațiilor dintre ele, cu ajutorul limbajului.

Ontogenetic, dezvoltarea limbajului verbal este practic inseparabilă de dezvoltarea psihică generală a individului. Dezvoltarea psihică generală a subiectului, nivelul și caracteristicile ei se reflectă în structurarea și funcționarea limbajului. Autori precum M. Zlate [192, 193], I. Radu, V.

Mare [149], I. O. Pânișoară [126], abordând relația dintre gândire și limbaj, menționează că gândirea este mediată de limbaj. Acesta apare într-o ipostază dublă, atât ca instrument de exteriorizare a produselor gândirii, cât și ca mijloc de asimilare din exterior a informațiilor ce urmează a fi prelucrate. Conform acestor autori, gândirea este, în esența ei, verbală, utilizând modele lingvistice și subordonându-și structurile lingvistice în propriile demersuri operaționale și constructiv-rezolvative. Conform viziunii propuse de M. Aniței [2], limbajul verbal s-a impus, filogenetic, în calitate de sistem de codare și vehiculare a informației integrat cu celelalte două sisteme primare, biologice: sistemul bioelectric și sistemul spațial configurațional (baza memoriei de scurtă durată) și sistemul biochimic (combinații ale moleculelor de ADN și ARN – suportul memoriei de lungă durată). Limbajul verbal, în calitate de suport pentru codarea, fixarea, vehicularea și decodificarea informației, are un rol esențial în dezvoltarea proceselor psihice superioare (gândirea formal-abstractă, memoria logică, imaginația lingvistică etc.), reglând sistemele de codare primare.

Abordând limbajul sub aspect ontogenetic, D. Marcelli [92] propune trei etape esențiale pentru dezvoltarea limbajului: (1) *prelimbajul* (până la vârsta de 12/13 luni sau chiar 18 luni); (2) *limbajul mic* (de la vârsta de 10 luni la 2½ - 3 ani); (3) *limbajul relativ structurat* (începând cu vârsta de 3 ani). S. Khan [85], U. Șchiopu și E. Verza [164], au delimitat și ei, în mod similar, trei tipuri de limbaj prezente în ontogeneză: (a) *limbajul mic, primitiv*, caracterizat prin holofraze, onomatopee, lipsa unei structuri gramaticale, având sens doar pentru cercul apropiat; (b) *limbajul situativ*, care se manifestă între 2 - 5/6 ani, fiind caracterizat prin abundență de exclamații, gestică, mimică, având totuși o anumită structură gramaticală; (c) *limbajul contextual, locuțional* (adecvarea textului la context), având o structură gramaticală explicită complexă.

D. Marcelli [92] menționează *gânguritul*, apoi *lalațiunea* (repetiția de silabe) drept etape în dezvoltarea limbajului ce se manifestă în prima lună de viață a bebelușului, pe măsură ce acesta capătă control intenționat asupra respirației. Următoarea etapă în dezvoltarea limbajului, conform aceluiași autor, ar fi *ecolalia* – un fel de dialog între bebeluș și mamă, ce survine către vârsta de 6-8 luni, când, datorită contribuției adultului, emisiile sonore inițiale se îmbogățesc, transformându-se în emisii vocalice și consonantice fundamentale. D. Marcelli [92] afirmă că acest tip de dialog este esențial pentru formarea coordonărilor neuromotorii responsabile de articulare.

La 9-10 luni, în comportamentul verbal al copilului apar *holofrazele*, cuvinte care au rolul unei întregi propoziții; între vârsta de 9-12 luni copilul asimilează primele 2-3 cuvinte. Dacă până la vârsta de 12 luni majoritatea copiilor asimilează 5-10 cuvinte, până la cea de 2 ani vocabularul lor se poate extinde la 200 de cuvinte. În jurul vârstei de 18 luni, copiii încep să folosească propoziții (combinații de 2 cuvinte). Sistemul lor fonologic este însă limitat.

După vârsta de 12 luni, „cucerind” deja prin mers spațiul locomotor, copilul ajunge să „cucerească”, prin limbaj, spațiul social. Or, cercetători precum U. Șchiopu, E. Verza [164], D. Marcelli [92], J. Piaget, N. Chomsky [129] confirmă că, în achiziția limbajului, înțelegerea pasivă (sau competența lingvistică) precede întotdeauna exprimarea verbală propriu-zisă (numită și performanță lingvistică), fiind superioară acesteia. Astfel, la o etapă incipientă de dezvoltare a limbajului, copilul acționează verbalizându-și acțiunile, dar fără ca verbalizarea să apară autonom în raport cu acțiunile respective; treptat, utilizarea limbajului capătă autonomie, dispar enunțurile stereotipe, apar succesiv enunțurile afirmative, constatările, ordinele, negările, interogațiile, având o organizare lingvistică structurată, după cum consideră cercetătorii U. Șchiopu, E. Verza [164], D. Marcelli [92].

În jurul vârstei de 3 ani, copilul începe o fază complexă de dezvoltare a limbajului, care devine instrument al gândirii. Concepția lui J. Piaget, B. Inhelder [130] prezintă un anumit paralelism dintre dezvoltarea limbajului la copilul normal și stadiile dezvoltării cognitive (există o corelație dintre limbaj și apariția celorlalte forme ale gândirii semiotice), ipoteza lui J. Piaget fiind asumată și de autorii U. Șchiopu, E. Verza [164]. La această vârstă, de obicei, copilul a achiziționat deja în jur de 1.100 cuvinte; până la vârsta de 5 ani, bagajul lui verbal poate ajunge la 1.500 de cuvinte. D. Marcelli [92], U. Șchiopu, E. Verza [164], D. M. Schipor [155] consideră că îmbogățirea cantitativă și calitativă a limbajului presupune două tipuri de activitate verbală, fiind condiționată de interacțiunea dintre achizițiile verbale ale copilului și stimularea din partea anturajului: (a) *activitatea verbală liberă*, cu o gramatică autonomă, ancorată încă în micul limbaj; (b) *activitatea verbală mimetică* – repetarea de către copil a cuvintelor și expresiilor auzite de la adulți, mod în care acesta le și achiziționează progresiv, în manieră personală.

Cercetătoarea C. Bodea Hațegan [14] subliniază că, la această vârstă, în dezvoltarea limbajului copilului se structurează aspectul morfologic, extins ulterior spre cel sintactic. Structurarea morfologică nuanțează limbajul copilului și îi permite să formuleze suprageneralizări. Autorii U. Șchiopu, E. Verza [164] se referă și la pronunție: deși se remarcă un progres în acest sens, apar frecvent și disfuncționalități precum eliziunea (omiterea de silabe, sunete); preferința pentru construcții simple; substituția sunetelor apropiate; metateza (schimbarea ordinii sunetelor și silabelor în cuvânt); dublarea unor silabe; contaminarea; înlocuirea cuvintelor dificile cu structuri concentrate, dar mai simple.

Conform cercetătoarei C. Bodea Hațegan [14], între 4 și 5 ani organizarea sintactică a limbajului copilului devine din ce în ce mai complexă, respectiv copilul poate comunica fără a avea nevoie de un suport concret, iar întreaga lui experiență poate fi verbalizată. Astfel sunt puse bazele cunoașterii limbii materne. Structura gramaticală a limbajului se definitivează, conform

acestei autoare, în intervalul cuprins între vârsta de 4 și 6 ani; la admiterea în clasa I, copilul dispune deja de abilități comunicaționale funcționale și bine configurate, care îi permit achiziția scrisului, cititului și a calculului matematic. C. Bodea Hațegan [14, 15], V. Rusnac [151] susțin că, din acest considerent, la admiterea în clasa I, copilul ar trebui să dispună deja de toate pre-achizițiile limbajului, într-o formă bine conturată: schema corporală, lateralitatea, structurile senzorio-perceptive, conștiința fonologică (asocierea sunetelor cu literele corespunzătoare), auzul fonematic (capacitatea de identificare și diferențiere a sunetelor, capacitatea de segmentare fonematică), conștiința morfologică, orientarea spațio-temporală, înțelegerea unor concepte abstracte (calitate, cantitate, structură), înțelegerea unor structuri adjectivale simple [14, 15, 151].

Cercetătorii U. Șchiopu, E. Verza [164], F. Golu [69], J. Racu [146] descriu progresele calitative înregistrate la această etapă: expresivitatea vorbirii, acordul gramatical (sub aspect morfologic și sintactic); comunicarea cu utilizarea prioritară a gesturilor se estompează; copilul își poate adapta limbajul la situație și la caracteristicile interlocutorului; conștientizarea aspectului situațional al vorbirii permite apariția conduitei verbale reverențioase; se dezvoltă caracterul generativ al vorbirii (capacitatea de a construi cuvinte noi); se structurează limbajul intern; copilul devine capabil să alterneze, în limbaj, între mai multe „roluri” pe care le joacă.

Autoarele M. Anca [1], C. Bodea Hațegan [14, 15] enumeră și achizițiile în plan conversațional: la această vârstă, copilul capătă deprinderi funcționale de dialog și comunicare, dispune de capacitate empatică, poate formula raționamente simple, poate oferi răspunsuri compuse din cel puțin trei itemi lexicali, pronunția se stabilizează, copilul poate manipula corect în actul comunicațional intonația, accentul, intensitatea vocii.

1.2. Conceptualizarea tulburărilor de limbaj și comunicare. Modele explicative

Limbajul, ca sistem și activitate de comunicare cu ajutorul limbii, are multiple funcții, analizate, printre alții, și de cercetătorul U. Șchiopu [163]. Dereglările, oscilațiile, tulburările de orice natură în realizarea funcțiilor limbajului, indiferent dacă au o bază organică sau funcțională, indică asupra prezenței unor *tulburări de limbaj și comunicare*. A. Gherguț [65]. Aceste tulburări, afirmă E. Verza [175, 176], se pot manifesta pe întreaga perioadă ontogenetică, dar cele mai importante acționează în perioada dezvoltării timpurii și pot fi remediate anume în această perioadă.

Limbajul oral reprezintă forma esențială a limbajului. În funcționarea lui, se pot atesta atât cu probleme legate de formă (articulare), cât și probleme legate de fond (dezvoltare). Limbajul, care se învață pe parcursul întregii vieți, dar mai ales la vârsta micii copilării, se confruntă cu o serie de dificultăți de învățare, pe care cercetătorii D. Ungureanu și V. Olărescu [172, 115] le-au

structurat în funcție de: (a) distincția dintre *forma și fondul limbajului oral*, diferențiind dificultățile de învățare a vorbirii (articulației) și dificultățile de învățare a limbajului receptiv sau expresiv; (b) *abordarea integrativă, structurală și dinamică a limbajului*, diferențiind dificultățile de învățare a formei, a conținutului și a utilizării limbajului.

Conform estimărilor lui D. M. Schipor [155], din punct de vedere *neurofiziologic*, limbajul activează două segmente de procesare: un *segment de procesare centrală*, situat la nivel cortical, responsabil de *conținutul comunicării* (codarea ideilor emise, decodarea conținutului mesajelor receptate etc.) și un *segment de procesare periferică* (*aparatură fonoarticulară*), care include trei componente. Prejudicierea oricăruia din cele trei segmente periferice ale pronunției sau incapacitatea de a le coordona corespunzător afectează și calitatea mesajului oral emis.

Abordând problema din punct de vedere *cognitiv*, la 1987, K. Patterson și C. Shewell propuneau ideea că prelucrarea informației verbale (orale) poate fi interpretată, pornind de la aspectele funcționale și neurofiziologice, prin raportarea la modelul cognitiv de procesare a informației la nivel verbal (modelul logogen al procesării lingvistice pentru un cuvânt) [237]. Conform lor, procesarea cognitivă a informației include *trei blocuri funcționale*: *input* (intrare), *integrare centrală* (procesor central) și *output* (ieșire), iar modelul teoretic propus de K. Patterson și C. Shewell [237] permite delimitarea și explicarea unor *deficiențe la nivelul funcționării fiecăruia din cele trei blocuri*, în ceea ce ține de mecanismele producerii limbajului. Pe autori îi preocupă îndeosebi localizarea dificultăților în funcționarea mecanismelor limbajului oral (implicate preponderent în actul pronunției), în strânsă legătură cu funcționarea mnezică.

La nivelul procesualității limbajului vorbit, diferiți autori propun interpretări ale proceselor lingvistice atât din perspectiva *analizei lingvistice*, cât și din cea a *producției verbale propriu-zise*.

Analiza lingvistică, așa cum este ea descrisă de D. M. Schipor [155] și D. A. Baganu [27], include elemente ale *analizei fonologice*, dar și *lexiconul fonologic de input*, *accesarea unității de sens* (*sistemul semantic de la nivelul procesorului central*). Reprezentarea schematică de mai jos confirmă că, din perspectiva limbajului oral, *analiza fonologică auditivă* activează mecanismele memoriei senzoriale și pe cele ale memoriei de scurtă durată pentru a analiza și grupa într-o singură unitate sunetele percepute. *Lexiconul fonologic de input* este cel care activează memoria de scurtă durată sau memoria de lucru pentru a recunoaște *ceva* drept cuvânt sau pentru a-l categoriza drept cuvânt familiar. *Sistemul semantic* grupează componenta centrală de procesare semantică a cuvântului prin raportare la sensurile lui activate de la nivelul memoriei de lungă durată [155, 27].

În viziunea lui D. M. Schipor [155] și D. A. Baganu [27], producția verbală propriu-zisă, implică *lexiconul fonologic de output*, *asamblorul fonologic* și *programarea articulatorie*. În linii generale, producția verbală cuprinde patru etape implicate în generarea de cuvinte: (1) activarea

din *sistemul semantic* a sensurilor adecvate, ca răspuns la un stimul extern vizual/auditiv; (2) activarea din *lexiconul fonologic de output* a formelor rostite ale cuvintelor; (3) generarea unui șir metric de foneme la nivelul *asamblării fonologice*; (4) conversia fonemelor generate în neurocomenzi adresate *aparaturii fonoarticulator* [155, 27].

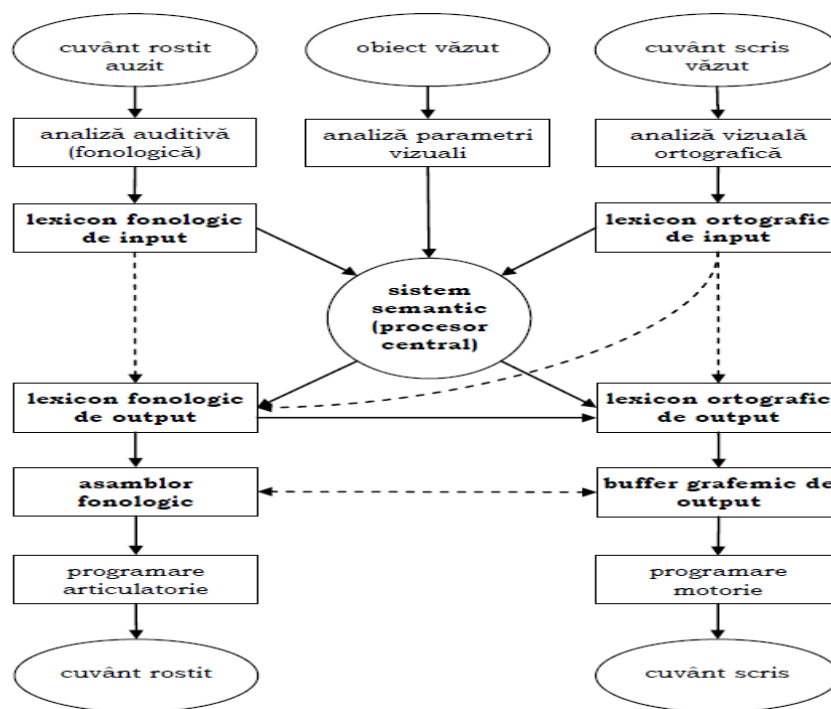


Figura 1.3. Modelul logogen al procesării lingvistice pentru un cuvânt – K. Patterson și C. Shewell [apud D. M. Schipor, 155; p. 30]

Relevantă din perspectiva acestui model al emiterii unui cuvânt este conversia fonologică input-output, care permite efectuarea unui „by pass” peste lexiconul fonologic de input și de output și peste unitatea semantică, permițând pronunția reflectată a unor cuvinte fără sens D. M. Schipor [155]. Deficiențele atestate la nivelul programării articulatorii, remarcă D. M. Schipor [154], caracterizează tulburarea de pronunție (dislalia). În cazul ei, apar comenzi improprii trimise către aparatul fonoarticulator, ceea ce generează omisiuni, distorsiuni sau inversiuni în articularea sunetelor limbii române. Din perspectiva funcționării mnezice, pe parcursul desfășurării procesualității lingvistice sunt implicate mecanismele memoriei de lucru care participă la îmbinarea informațiilor ce trebuie folosite în timp real într-o sarcină, alături de informațiile pe care copilul le deține deja (aflate în memoria de lungă durată) D. M. Schipor [154].

În literatura de specialitate, E. Verza, F. E. Verza [178], B. C. Buică [32], C. Bodea Hațegan [16], A. Cucer [47], A. Nosat [110], V. Olărescu, D. Ponomari [120], G. Burlea, R. Chiriță, A. Burlea [36] sunt identificate diverse *cauze* ce pot conduce la apariția tulburărilor de limbaj,

clasificate inclusiv în funcție de momentul producerii acestora: în timpul sarcinii, în timpul nașterii, după naștere. În anumite condiții, aceste cauze determină apariția unor tulburări specifice de limbaj.

În manualul de diagnostic DSM-5 [90], *tulburările de limbaj și comunicare* sunt subsumate categoriei mari de tulburări de dezvoltare neurologică (neurodevelopmentale) care apar, de regulă, în perioada miciei copilării sau celei preșcolare și sunt însoțite și de alte tipuri de tulburări: dificultățile specifice de învățare, tulburările de spectru autist, deficitul de atenție și hiperactivitatea, dizabilitatea motorie, dizabilitatea intelectuală etc. Perspectiva asupra limbajului și comunicării propusă în DSM-5 diferă de cea din DSM-IV prin faptul că noul manual de diagnostic oferă tulburărilor de comunicare o pondere mult mai semnificativă.

DSM-5 [90] și C. Bodea Hațegan [14] divizează tulburările de limbaj și comunicare în felul următor:

(a) *tulburări de limbaj (speech disorders)* – în acest caz, achiziția deficitară a limbajului (vorbire, scriere etc.) este cauzată de deficiențe la nivelul abilităților de comprehensiune și expresie lingvistică (se manifestă prin volum redus al vocabularului activ, deficiențe la nivelul abilităților morfosintactice, abilități conversaționale limitate, în condițiile în care sunt afectate componentele impresivă și expresivă ale limbajului) [90, 14];

(b) *tulburarea sunetelor vorbirii/fonemelor (speech sound disorder)* (tulburările de pronunție a sunetelor vorbirii) – în acest caz, scăderea inteligibilității vorbirii sau la imposibilitatea exprimării verbale, e provocată atât de deficiențe de natură fonologică, cât și de dificultăți în coordonarea musculaturii și componentelor aparatului fonoarticular. Aspectul coordonării motorii deficitare este una dintre inovațiile DSM-5; în DSM-5, categoria anterioară de tulburări fonologice de limbaj (prezentată în DSM-IV [91]) este înlocuită prin categoria tulburărilor de la nivelul sunetelor vorbirii/fonemelor [90, 14]; ICD-10 încadrează tulburările de pronunție sub denumirea de tulburări specifice ale achiziției articulării și vorbirii (F80.0), punând accent pe aspectul dezvoltării psihologice [77].

(c) *tulburarea de fluență cu manifestare la copil (bâlbâiala) (childhood-onset fluency disorder – stuttering)* – caracterizată prin repetarea de sunete și silabe, prelungirea unor cuvinte, pauze inadecvate la nivelul producției verbale, tensiune fizică în actul articular etc.;

(d) *tulburări de comunicare socială (pragmatică) (social pragmatic communications disorder)* – în acest caz, deficiențele la nivelul comunicării verbale și nonverbale se evidențiază în momentul în care apare necesitatea interacțiunii comunicaționale (dificultatea în a stabili relații de comunicare pentru a obține informații sau pentru a interacționa cu cineva; dificultăți în identificarea conținuturilor verbale și nonverbale care să se potrivească cu contextul comunicării;

dificultatea de a respecta regulile actului conversațional, dificultăți înțelegerea unor informații nonexplicite – glumele, aluziile, conotațiile etc.) [90, 14];

(e) *alte tulburări nespecifice de limbaj și comunicare* – orice alte tulburări care nu corespund criteriilor pentru tulburările menționate mai sus, și nici nu pot fi incluse în categoria tulburărilor neurodevelopmentale din DSM-5 [90, 14].

Alți specialiști în domeniu, (M. Guțu [73], M. Anca [1], C. Bodea Hațegan [14], E. Verza [175], B. C. Buică [32], E. Vrăsmaș [183], I. Tobolcea, C. Soponaru [169], O. Preda, V. R. Preda [138], iau în considerație atât cadrul general explicativ, cât și factorii etiologici și de risc ai tulburărilor de limbaj și comunicare, delimitând categorii și subcategorii de tulburări de limbaj în baza mai multor criterii: *criteriul anatomo-fiziologic* (vizând componenta organică sau funcțională afectată); *criteriul componentei lingvistice afectate* (fonetic-fonologică, morfologică, lexico-semantică, sintactică, pragmatică, suprasegmentală/prozodică); *criteriul momentului în care a survenit tulburarea de limbaj* (perioada preverbală, perioada de dezvoltare a limbajului – 2-6 ani, perioada verbală – după 6 ani) .

În căutarea unui numitor comun pentru criteriile de clasificare și modelele explicative ale tulburărilor de limbaj și comunicare (modelul sistemic, modelul categorial, modelul tulburărilor specifice, modelul descriptiv al nivelului de dezvoltare), R. Paul [238] a stabilit că punctul nodal 1 constituie *specificitatea sau nonspecificitatea tulburărilor de limbaj și comunicare*. Respectiv, literatura internațională delimitează două categorii de tulburări, ținând cont, în plus, de criteriul etiologic și de comorbidități:

(a) *tulburările nespecifice de limbaj*, inclusiv cazurile în care patologia lingvistică este derivată din situația patologică centrală (dizabilități auditive, intelectuale, tulburări de spectru autist etc.). La acest nivel, posibilitatea de a dezvolta abilitățile comunicaționale nu trebuie preconizată pornind de la încadrarea diagnostică categorială, ci de la factorii specifici, care mijlocesc achiziția limbajului și a abilităților de comunicare, după cum se confirmă și în documentele OMS-CIF din 2004. A.Cosmovici, L. Iacob [45].

(b) *tulburările specifice de limbaj* – cazurile în care singura condiție patologică prezentă este una de ordin lingvistic. De regulă, copiii care manifestă acest tip de tulburări încep să vorbească mult mai târziu decât norma; confruntându-se și după aceea cu dificultăți deosebite în a organiza cuvintele în structuri lingvistice ample. În ceea ce ține de latura receptivă a limbajului, acești copii au dificultăți în a înțelege mesajul transmis, îndeosebi dacă limbajul sau ideile sunt complexe.

Conform cercetărilor moderne, sistematizate de R. Paul [238] și C. Bodea Hațegan [14], etiologic, tablourile lingvistice patologice caracteristice tulburărilor specifice de limbaj sunt determinate de disfuncții cerebrale sau tulburări neurologice (microsechelaritate cerebrală, leziuni

neuronale subtile). Cercetătorul E. Verza [175] consideră că tulburările de limbaj sunt determinate și de acțiunea mai multor procese manifestate în perioada intrauterină a dezvoltării fătului, în timpul nașterii sau după naștere. În 2003, E. Verza a propus o clasificare a tulburărilor de limbaj ce ia în calcul mai multe criterii: anatomo-fiziologic, lingvistic, etiologic, simptomatologic și psihologic:

Tulburări de pronunție sau articulație	•dislalia •rinolalia •disartria
Tulburări de ritm și influență a vorbirii	•bâlbâială •tumultus sermonis •logonevroză •tahilalia •bradilalia •aftongia •tulburări pe bază •de coree
Tulburări de voce	•afonia •disfonia •fonoastenia •mutația patologică a vocii
Tulburări ale limbajului citit-scris	•dislexia-alexia •disgrafia-agrafia
Tulburări polimorfe	•afazia •alalia
Tulburări de dezvoltare a limbajului	•mutism psihogen •mutism electiv •mutism voluntar •retard sau întârziere în dezvoltarea generală a vorbirii •disfuncțiile verbale din autismul infantil de tip Kanner
Tulburări ale limbajului bazat pe disfuncțiile psihice	•dislogia •bradifazia •jargonofazia •ecolalia

Fig. 1.4. Clasificarea tulburărilor de limbaj, după E. Verza [175; p.34-35]

Cele mai frecvente tulburări ale limbajului oral sunt tulburările de articulație, definite în literatura de specialitate prin imposibilitatea emiterii corecte a unui sau mai multor sunete. În cazul lor, se atestă deformarea, omiterea, substituirea, înlocuirea sau inversarea sunetelor în vorbirea spontană și în cea reprodusă. *Dislalia monomorfă* se manifestă prin afectarea unor sunete izolate sau a unei grupe de articulare, iar *dislalia polimorfă* – prin prezența unor tulburări ce afectează mai multe sunete sau chiar majoritatea lor E. Verza [175], D. A. Bugu [211].

Autori precum C. Păunescu [124], U. Șchiopu, L.Șoitu [165], G. Burlea, M. Burlea [35], E. Jurcău [84], M. Debesse [52] diferențiază între (a) dislalia de natură fiziologică, specifică vârstei antepreșcolare, care este determinată de nede dezvoltarea suficientă a aparatului fono-articulator și a sistemelor cerebrale implicate în actul vorbirii, și (b) dislalia manifestată după vârsta de 3-4 ani, provocată de cauze precum: imitarea unor modele de pronunție greșite, lipsa de stimulare a pronunțării corecte, anomalii anatomo-funcționale ale aparatelor periferice, nesincronizarea segmentelor aferent-eferente, deficiențe ale auzului fonematic, insuficiența dezvoltării psihice etc.

Referindu-se la *modelele explicative ale tulburărilor specifice de limbaj*, cercetătorul R. Paul făcea referință, în 2007, la două teorii: (1) *teoria deficitului de procesare auditivă* și (2) *teoria capacității limitate de procesare*. *Teoria deficitului de procesare auditivă* accentuează rolul decisiv al *input*-ului auditiv în procesarea stimulilor verbali și în achiziția limbajului. *Teoria capacității limitate de procesare* scoate în prim-plan faptul că de anumite forme ale tulburărilor de limbaj sunt responsabile tulburările mnezice R. Paul [238].

Un alt model explicativ propus de literatura de specialitate este *modelul descriptiv al nivelului de dezvoltare*, formulat de J. Naremore în 1980 în baza teoriilor lui B. Bloom și B. Lahey [208]. B. Bloom și B. Lahey divizau procesul de comunicare în trei secțiuni: formă, conținut, utilizare, în 1988 B. Lahey [229] redescrindu-și modelul ca abordare comunicațional-verbală. Autorii care subscriu la modelul descriptiv al nivelului de dezvoltare abordează tulburările de limbaj din perspectiva nivelului de dezvoltare a abilităților expresive și receptive ale persoanei, ținând cont de toate componentele limbajului: fonetic, morfologic, semantic, sintactic, pragmatic. C. Bodea Hațegan [14] consideră că acest model operaționalizează abilitățile implicate în procesul de comunicare și poate oferi un reper util pentru structurarea instrumentelor de evaluare, dar și a celor de stimulare a limbajului și comunicării, în contexte terapeutice.

Modelul de procesare cognitivă, descris de K. Patterson și C. Shewell, grupează tulburările de limbaj în funcție de cele trei blocuri funcționale descrise de ei [237], în felul următor:

(1) *Deficite de input*: procesarea deficitară la nivelul *analizei fonologice*, care afectează toate etapele ulterioare ale procesării (cazul în care o persoană este capabilă să identifice diferențele dintre sunete nonverbale, dar nu poate înțelege și repeta cuvinte); deficiențele de procesare la nivelul *lexiconului fonologic de input* (cazul în care o persoană poate repeta cuvintele auzite, dar fără a le recunoaște sensul stocat la nivelul unității de sens; comunicarea se poate produce atunci doar pe cale vizuală).

(2) *Deficite de integrare centrală*. În cazul acestui tip de deficiențe, dificultățile de procesare se manifestă la nivelul *accesării unității de sens* (cazul în care o persoană poate recunoaște obiectul desemnat printr-un cuvânt, dar nu poate înțelege cuvântul auzit; în cazul în care are de suferit însăși unitatea de sens, înțelegerea este afectată atât la nivel auditiv, cât și la cel vizual);

(3) *Deficite de output*. În cazul în care este *afectată unitatea de sens*, se manifestă dificultăți nu doar la nivelul *comunicării pasive (înțelegerea)*, ci și la cel al *producției lingvistice* (întârzieri în generarea cuvântului, erori frecvente la numirea unor obiecte). Dacă deficiențele de procesare sunt localizate la nivelul *lexiconului fonologic de output*, apar erori la nivelul pronunției cuvântului-stimul, dar persoana înțelege corect sensul cuvântului. Dacă deficitul de procesare se manifestă la nivelul *asamblării fonologice*, apar erori la nivelul tuturor sarcinilor care implică

rostirea (numirea unui obiect, repetarea unor cuvinte-stimul), dar înțelegerea rămâne intactă. Deficiențele la nivelul *programării articulatorii* generează comenzi improprii către aparatul fonoarticular, conducând la omisiuni, distorsiuni sau inversiuni ale sunetelor, manifestate sub forma dislaliei (formele ușoare) sau dizartriei (formele mai severe).

Producția lingvistică implică trei stadii situate la niveluri diferite de procesare:

(a) *procesul de conceptualizare* – transformarea ideilor în concepte și alegerea cuvântului adecvat;

(b) *formularea* – cuvintele sunt așezate într-o formă lingvistic comprehensibilă, corespunzătoare sensului exprimat și cu o relație corectă a cuvintelor în propoziție;

(c) *articularea* – etapa complexă în care comanda neuromotorie pleacă de la centrul vorbirii către mușchii aparatului fonoarticular implicați în fonație, pentru a coordona componentele aparatului fonoarticular în pronunțarea fonemelor. Ori, conform estimărilor lui D. M. Schipor [154]. Orice abatere de la normele de articulație se traduce într-o tulburare de pronunție.

Modelul procesării cognitive la nivelul limbajului, descris de K. Patterson și C. Shewell, susține că producția verbală presupune parcurgerea a trei etape ale *analizei lingvistice* și a trei etape ale *producției verbale propriu-zise*. Pentru intervenția ameliorativă (terapie) la nivelul limbajului, copilul urmează să fie antrenat în sarcini specifice fiecărui bloc funcțional (input, integrare centrală, output), contribuind astfel la o apropiere maximă a producției lui verbale de cea normală.

1.3. Conceptualizarea memoriei. Modele explicative

În felul în care funcționează organismul uman, experiența și acțiunile lui nu „se șterg” în momentul în care au fost realizate, ci devin „achiziții” stocate, ce continuă să interacționeze și să se modifice reciproc. În contexte noi, atunci când sunt necesare, ele reapar. Memoria susține corelarea tuturor proceselor psihice, continuitatea și stabilitatea vieții psihice I. Negură [108], E. C. Rusu [152], R. Doron, Parot [54], M. Vlad [182]. Referindu-se la aceste fenomene, cercetătorii H. Bloch și M. Reuchlin includ în conceptul de memorie toate mecanismele ce fac posibil ca o anumită achiziție să rămână disponibilă, pentru o ulterioară reamintire și utilizare, incluzând formele stocării și reamintirii [13].

Cercetătorii diferențiază multiple niveluri și aspecte ale memoriei. O primă distincție în acest sens este cea dintre memoria simplă, primară și elementară (o formă de întipărire a impresiilor senzoriale și a trăirilor afective imediate) și nivelul mai complex al memoriei verbal-logice, ce are un caracter mijlocit și implică activitatea psihică superioară. Cuvintele și conceptele, datorită capacității lor de generalizare, permit ca subiectul să asimileze într-un mod cu totul diferit

experiența, inclusiv cea socială, cu care are de a face, după cum confirmă și cercetătorii C. Pufan, U. Șchiopu, A. Cazangiu [142], P. Golu [70], A. Chircev [37].

Autori precum M. Zlate [193], I. Negură [108], D. Dumitru [59] fixează drept dimensiuni esențiale ale memoriei receptarea și înregistrarea informației; stocarea informației; extragerea informației stocate; prelucrarea informației, inclusiv adaptarea ei la un nou context de utilizare; ștergerea informației inutile sau compromise cognitiv.

Cercetătorii M. Zlate [193], I. Negură [108], A. Cosmovici, Iacob [45], L. A. Tarnovski, J. Racu [168] menționează următoarele trăsături ale memoriei:

(a) *activă*: nu este vorba de o simplă „înregistrare” a unor informații în aceeași stare în care au fost receptate, ci de un proces de prelucrare a lor (simplificare, amplificare, dezvoltare), determinat de necesitățile și sentimentele individului;

(b) *selectivă*: memoria nu stochează în întregime informațiile receptate de analizatori, ci le trece printr-un filtru, determinat de motivația și afectele individului;

(c) *inteligibilă*: materialul memorat este accesibil pentru și întrețesut cu un alt proces cognitiv: gândirea.

Generalizând pe baza lucrărilor lui M. Zlate [193], A. Chicerv[38], A. Tarnovski, J. Racu [168], H. Bloch [13], M. Debesse [52], putem afirma fără dubii că memoria este un element esențial, implicat în toate tipurile majore de comportament uman: cunoaștere, înțelegere, învățare, rezolvare de probleme, creativitate etc. Printre funcțiile importante ale memoriei pot fi menționate, în primul rând, acumularea de experiență, dar și oferirea de coerență actelor și evenimentelor vieții psihice. Memoria are în acest sens un rol central în constituirea și asigurarea identității personale – a capacității individului de a-și cunoaște propria istorie și de a o povesti altora.

Diferite definiții ale memoriei fac referire la trei *proces*e de bază, care îi scot în evidență caracterul dinamic: engramarea, stocarea și reactualizarea.

Engramarea sau memorarea reprezintă un proces mnezic prin care, în urma repetiției, subiectul își *întipărește în memorie* anumite informații. Specialiști precum M. Zlate [193], P. Popescu-Neveanu [133], I. Negură [108], E. Rusu [152] disting următoarele tipuri de memorare: *mecanică* versus *logică*; *spontană* versus *voluntară*.

Stocarea este acel proces mnezic prin care informația memorată este păstrată sau conservată, pentru un timp mai lung sau mai scurt, fiind menținută fie în formă intactă, fie suferind unele modificări de conținut, formă ori structură. I. Negură [108] consideră că „mecanismul stocării este repetiția de menținere”, care previne uitarea.

Reactualizarea este un proces mnezic prin care informația stocată este accesată și utilizată la un moment ulterior. Conform unei distincții propuse de A. Tarnovski și J. Racu [168],

reactualizarea poate fi de cel puțin două tipuri: *recunoașterea* (realizată în prezența unui obiect cu privire la care urmează a fi oferite informații stocate anterior) și *reproducerea* (cazul în care informația stocată anterior este relatată în absența obiectului de referință). Referindu-se la caracterul și posibilitățile reactualizării informației, I. Negură [108] menționează că aceasta se poate produce prompt sau încet, adecvat sau inadecvat, complet sau parțial.

La acest model, autori precum C. Pufan, U. Șchiopu, A. Cazangiu [142], P. Popescu-Neveanu [133], M. Zlate [193], M. Aniței [2], E. Rusu [152], A. Tarnovski, J. Racu [168] adaugă și *uitarea*, pe care o interpretează drept „proces mnezic de ștergere a informațiilor memorate”. Uitarea poate fi generată de oboseală, de caracterul perimat al informației, de faptul că ea nu a fost actualizată pentru o perioadă lungă de timp etc., dar ea nu trebuie interpretată doar ca fenomen negativ. Datorită uitării, „se face loc” informațiilor actuale sau necesare.

Un element esențial în contextul memoriei este *intervalul de timp pentru care se face stocarea*. Acest fenomen a fost descris pentru prima dată, în 1968, de către R. Atkinson și R. Shiffrin. E. Smith, B. Fredrikson și colab. [159], D. A. Buganu [25] fac referire la următoarele sisteme mnezice identificate de predecesorii lor în această tradiție de cercetare: *senzorial, de scurtă durată, de lungă durată*.

(a) *memoria senzorială* (numită și depozit senzorial) funcționează ca „spațiu receptiv” pentru informația ajunsă în sistem direct din mediu. Au fost identificate trei caracteristici principale ale acesteia: sub aspectul registrului informațional, memoria senzorială conține toate informațiile recepționate din mediu de organele de simț; sub aspectul duratei, memoria senzorială este de natură temporară, deteriorându-se ușor; sub aspectul relațiilor cu alte componente ale sistemului, porțiunea restrânsă a memoriei senzoriale care este utilizată activ de organism se transferă în următoarea verigă a sistemului, memoria de scurtă durată [150]. Cercetătorii consideră că fiecărui tip de modalitate senzorială îi corespunde și o memorie senzorială specifică, însă, până în prezent, au fost studiate mai mult doar forma de memorie senzorială ce corespunde vederii (memoria iconică) și forma de memorie senzorială ce corespunde auzului (memoria ecoică): vezi I. Negură [108], E. Rusu [152]. A. Tarnovski, J. Racu [168].

(b) *memoria de scurtă durată* (numită și memorie de lucru) preia din memoria senzorială informația utilă de care suntem conștienți. Aceasta poate servi drept bază pentru realizarea diferitor sarcini într-un interval de timp de câteva secunde, informația respectivă fiind uitată sau deteriorându-se în aproximativ 20 sec., dacă nu este menținută activ prin repetiție. Cu ajutorul procesării, informația care ajunge în memoria de scurtă durată poate fi transferată în memoria de lungă durată – al treilea depozit de informație (vezi E. Smith, B. Fredrikson și colab. [159]). Conținutul memoriei de scurtă durată este format din coduri: imagini, numere, cuvinte, indicatori

semantico-pragmatici care vizează evenimentele stocate, relațiile funcționale și logice între evenimente etc. Descriind caracteristicile memoriei de scurtă durată, cercetătorii C. Pufan, U. Șchiopu, A. Cazangiu [142], I. Negură [108], A. Tarnovski, J. Racu [168] menționează aspectul ei dinamic și operațional: conținutul memoriei de scurtă durată este reactualizat constant, în funcție de felul în care se desfășoară evenimentele.

(c) *memoria de lungă durată* este caracterizată de E. Smith, B. Fredrikson și colab. [159] drept depozit cu o capacitate enormă de stocare a informațiilor ajunse aici, prin intermediul unor procese variate de prelucrare, din memoria de scurtă durată. În acest sens, memoria de lungă durată ar putea fi privită drept „rezervorul” ce conține întreaga experiență de viață a unei ființe umane, incluzând elemente informaționale variate – atitudini, convingeri, imagini, concepte, toți factorii care, la un moment dat, au fost parte a experienței cuiva și au fost ulterior prelucrați sau au intrat în interacțiuni inconștiente unul cu celălalt. Memoria de lungă durată se structurează continuu prin integrarea informației, care este interpretată și prelucrată în baza unor criterii semantice și axiologice specifice individului și mediului sociocultural din care face parte acesta, conservându-i și organizându-i structurile. Aceste aspecte ale memoriei de lungă durată sunt descrise de cercetătorii C. Pufan, U. Șchiopu, A. Cazangiu [142]. Smith E., Fredrikson B. și colab. [159] consideră că, la nivelul elementelor ei componente, memoria de lungă durată ar fi compusă din: (1) memoria *explicită* – informațiile care pot fi povestite sau reproduse într-o relatare verbală, indiferent dacă sunt de tip *semantic* (cunoștințe generale despre lume) sau *episodic* (cunoștințe despre evenimente particulare, inclusiv autobiografice); (2) memoria *implicită* – nivelul ce include informații ce nu pot fi exprimate în cuvinte; de regulă, nivelul memoriei implicite include acțiunile și abilitățile motorii pe care le utilizăm în practicile cotidiene fără a le verbaliza E. Avram, N. Dumitrașcu [4].

Aceste trei sisteme mnezice au fost legate într-un model explicativ de R. Atkinson și R. Shiffrin în 1968, autorii propunând o explicație a felului în care interacționează memoria senzorială (MS), memoria de scurtă durată (MSD) și memoria de lungă durată (MLD) din perspectiva procesării informației [159].

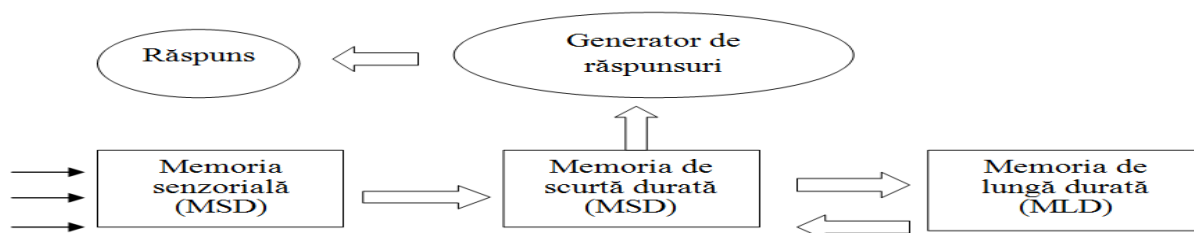


Figura 1.5. Modelul memoriei, după R. Atkinson, R. Shiffrin (1968) [159, p.386]

Data fiind orientarea spre procesarea informației, acest model a mai fost numit și *modelul stocării pe etape a informațiilor*. Recepționarea și procesarea informației au loc la nivelul MS, atunci când subiectul se confruntă cu o problemă ori sarcină la care urmează să ofere un răspuns. Fiind utilizată, informația este consolidată și stocată în MLD, fapt ce permite extragerea și utilizarea ei ulterioară. R. Atkinson și R. Shiffrin consideră că funcția principală a MSD este de a asigura cu informații acțiunile curente, inclusiv procesul de rezolvare a unei sarcini de lucru propuse, după cum confirmă și cercetările efectuate de E. Smith, B. Fredrikson și colab. [159], I. Negură [108]. Ulterior, *modelul stocării pe etape a informației* a fost completat prin conceptul de *memorie de lucru*, ce acoperă atât funcționarea memoriei de scurtă durată, cât și partea activată a memoriei de lungă durată.

K. Craik și E. Lockhart (1972) au oferit o nouă perspectivă explicativă, propunând *modelul adâncimii de procesare*. Concepția lor asupra memoriei pornește de la ideea că informația este procesată la trei niveluri distincte: *nivelul perceptiv* – caracteristicile fizice ale stimulului, care includ, în cazul unei poezii, de exemplu, culoarea textului, dispunerea lui în pagină etc.; *nivelul acustic-fonologic* – păstrând același exemplu, rima și ritmul; *nivelul semantic* – care include semnificația cuvintelor și cea globală a textului. Acest model explicativ susține că informația procesată este codată la mai multe niveluri în același timp, de la cele relativ superficiale, până la cele profunde. Din această perspectivă, sistemul memoriei nu este conceput ca o succesiune de procese mnezice distincte, ci ca o întrețesere a mai multor niveluri de procesare a informației, fiind recunoscut rolul esențial al travaliului cognitiv. Respectiv, un travaliu cognitiv mai intens crește probabilitatea ca informațiile procesate să fie reținute pentru o perioadă mai lungă de timp, după cum afirmă cercetătorul V. Mih [95, p. 280-282].

Modelul codului dual, propus de A. Paivio (1986, 1990), pornește de la ideea că memoria ar fi bazată pe două sisteme cognitive distincte și independente, dar interconectate. Conform acestui model, omul dispune de un sistem cognitiv nonverbal, specializat în procesarea stimulilor imagistic-vizuali, și de un sistem cognitiv verbal, responsabil de procesarea informației verbal-auditive. Respectiv, aceste două tipuri de informație sunt codate în mod separat, fapt constatat și de către A. Baddeley (1998). Deși între cele două sisteme există o distincție funcțională, transformarea informației vizuale în informație verbală și viceversa poate fi asigurată prin formarea legăturilor asociative între reprezentările vizuale și cele verbale, după cum confirmă V. Mih [95, p. 279].

Funcționarea memoriei de lucru a fost delimitată pentru prima oară în cadrul unui model explicativ de către A. Baddeley și G. Hitch (1974). Completând modelul propus de R. Atkinson și R. Shiffrin, A. Baddeley și G. Hitch au evidențiat încă un sistem mnezic, pe care l-au numit

memoria de lucru (ML). Spre deosebire de MSD, ML are drept trăsătură specifică în deservirea operativă cu informații a activităților subiectului (vezi A. Baddeley, G. Hitch [206]).

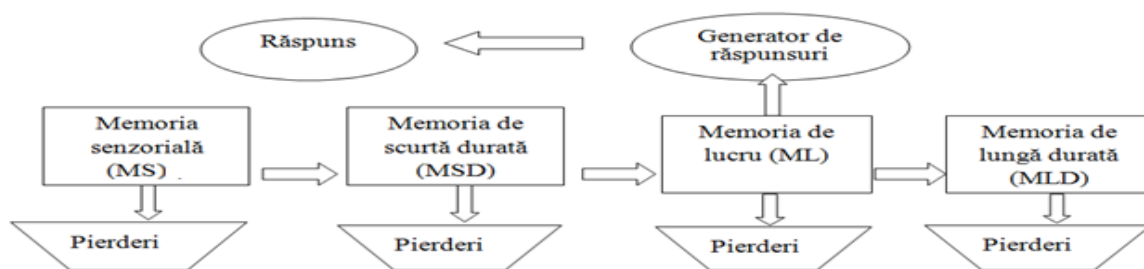


Figura 1.6. Modelul memoriei, după A. Baddeley și G. Hitch (1974) [206, p.48]

Modelul propus de A. Baddeley și G. Hitch stabilește o relație clară între cele patru sisteme mnemonice prezentate în figura de mai sus.

Memoria senzorială, primul dintre acestea, produce reprezentări senzoriale (de tipuri diferite, corespunzând fiecărui simț) și le stochează pentru un interval de timp extrem de scurt (până la 2 sec.). Producerea acestor reprezentări are loc în mod automat, fiind un proces pre-conștient și pre-atențional și creând contextul pentru perceperea caracteristicilor fizice ale obiectelor (de tipul formei, dimensiunilor, culorii etc.).

Memoria de scurtă durată reține informația pentru un interval de timp mai lung, de aproximativ 15-20 sec., procesând informația în absența procesului psihic de *repetiție*. Sistemul de codare specific acestui sistem mnemonic este cel verbal, iar volumul lui este limitat la aproximativ șapte unități de informație, care pot fi reactualizate serial (întreaga serie de itemi, până la itemul solicitat, poate fi reprodusă ca întreg) (vezi A. Baddeley [7, 204], E. Smith, B. Fredrikson și colab. [159]).

Memoria de lucru, funcționarea căreia depinde de prezența unei probleme sau sarcini curente propuse individului, include totalitatea cunoștințelor și mecanismelor de procesare care sunt activate pentru rezolvarea sarcinii respective. Acest sistem mnemonic este activ pe parcursul întregului proces de rezolvare a sarcinii, iar volumul memoriei de lucru este mai mare decât cel al MSD. Codarea informației este, în principiu, de ordin semantic, după cum confirmă A. Baddeley [204] și Hitch G.[206].

Memoria de lungă durată conține informații complexe, cu un caracter profund procesat și stocate pentru o perioadă mult mai îndelungată. Respectiv, și volumul ei este mult mai mare decât al celorlalte sisteme mnemonice, variind, totuși, de la un individ la altul. Trăsătura ei specifică este faptul că informația stocată aici, deși a fost recepționată inițial în stare brută, este supusă unui

proces de prelucrare și transfer care permite utilizarea ei în alte contexte decât cel în care a fost asimilată, după cum afirmă A. Baddeley [7, 204].

A. Baddeley a perfecționat acest model de-a lungul timpului, adăugând elemente noi, care explică felul în care informația este procesată în procesul realizării sarcinilor complexe. Pentru a explica acest tip de funcționare, a fost introdus conceptul de *sistem executiv central* (EC) – un sistem cu capacitate limitată, cu funcții legate de reglarea memoriei, implicat în activități precum controlul modului în care este procesată informația în memoria de lucru; recuperarea informației stocate în memoria de lungă durată; controlul și planificarea unor acțiuni și activități cognitive ce au loc în același timp. A. Baddeley a descris și un sistem separat, *bucla fonologică*, responsabil de elementul verbal al sarcinilor complexe legate de memorie. În plus, în aceste activități este implicată și *schema vizual-spațială* (un sistem specializat în stocarea temporară a informației vizual-spațiale) [7]. Elementul final al acestui sistem, la care A. Baddeley s-a referit în anul 2000, este *tamponul episodic*, responsabil de integrarea informației provenite din toate sursele mnezice active la moment [201].

Sistematizările propuse de V. Mih [95], L. Visu-Petra, L. Cheie [179], K. Cockcroft [214], impun concluzia că *memoria de lucru* include o cantitate limitată de informație, ce poate fi menținută activă pe durata unui interval scurt de timp, având drept obiectiv rezolvarea unei sarcini cognitive concrete. L. Visu-Petra, L. Cheie [179, p. 30-32], E. T. Cokely, C. M. Kelly, A. L. Gilchrist [215] categorizează factorii ce pot afecta performanța cognitivă în utilizarea memoriei de lucru: *limitele de timp* (conținuturile memoriei de lucru sunt accesibile doar pentru un interval de timp limitat, dacă subiectul nu face eforturi deliberate de a le menține active prin utilizarea unor strategii conștiente); *limitele de capacitate* (la un moment dat, sistemul cognitiv poate opera doar cu o cantitate limitată de informație); *limitele de energie/efort* (sarcinile care impun memorarea și procesarea informației solicită o investiție susținută de efort din partea subiectului).

Caracteristici ale memoriei la copil. În copilărie, dezvoltarea memoriei vizează toate cele trei procese mnezice fundamentale: întipărirea materialului în memorie, stocarea și reactualizarea lui. După cum remarcă A. Chircev [37], rapiditatea memorării crește odată cu vârsta, fiind motivată de dezvoltarea cortexului. Pe măsură ce crește rapiditatea memorării, crește atât volumul memoriei, cât și durata de stocare în memorie a faptelor. Însă aspectul reactualizării, mai ales atunci când copilul este afectat de stări emoționale, remarcă același autor, se caracterizează printr-o reproducere fragmentară, lacunară, imprecisă. Adesea, copilul confundă persoane, obiecte, alterează ordinea temporală a evenimentelor sau chiar substituie realitatea cu imaginația. Același A. Chircev a categorizat câteva forme ale memoriei la preșcolari, în funcție de conținutul materialului fixat și reactualizat: *memoria motrice* (întipărirea mișcărilor, organizate apoi în

deprinderi motrice); *memoria afectivă* (memorarea stărilor afective, generate de stimuli biologici pozitivi sau negativi ori de interacțiuni sociale); *memoria plastic-intuitivă* (care conține reprezentări vizuale, verbale, spațiale, temporale etc., dar are capacități reduse de generalizare); *memoria verbal-logică* (aspectul responsabil de memorarea și reproducerea ideilor, gândurilor exprimate în limbaj; aceasta apare mai târziu și se dezvoltă mai lent) [37]. După vârsta de 4 ani, memoria capătă o expresie și o dezvoltare mai evidentă, sub influența pozitivă a dezvoltării limbajului și a conduitei ludice: în contextul jocului, copilul intuiește necesitatea de a fixa și menține o serie de sarcini. Ca efect al dezvoltării gândirii și limbajului, se manifestă tot mai pregnant și *memoria voluntară și logică*, factori care au un rol esențial pentru organizarea întregii activități psihice și dinamizarea acesteia. Totuși, memoria preșcolarului rămâne impregnată cu elemente afectogene, fiind relativ inegal antrenată, după cum remarcă E. Verza, F. E. Verza [177].

Th. Ionescu și colab. [80], referindu-se la modelele *memoriei de lucru* și *memoriei de lungă durată*, au clasificat formele memoriei care încep să se dezvolte în mod pregnant în perioada preșcolarității: (a) cunoștințele care pot fi reactualizate și verbalizate în mod voluntar, adică *memoria declarativă*, explicită, cu două forme, *semantică* și *autobiografică*; (b) cunoștințe dificil de verbalizat, care vizează deprinderile și realizarea de activități: *memoria procedurală*, implicită. La nivelul acestor tipuri de memorie, în perioada preșcolară pot fi evidențiate mai multe schimbări [80]: la această vârstă, copiii absorb ușor informații cu caracter general despre lume, stocând informațiile noi în *memoria semantică*; asimilează noi deprinderi, prin expunerea la diferite experiențe, îmbunătățindu-și astfel și *memoria procedurală*; se remarcă și îmbunătățiri notabile ale *memoriei autobiografice*, atât în ceea ce ține de durata reținerii unor evenimente, cât și sub aspectul conținutului memorat (copiii mai mici rețin din perspectiva asemănărilor, în timp ce copiii mai mari pot reține mai ușor și diferențele) sau al cantității (copiii mai mari pot relata mai multă informație despre același eveniment). În lucrarea semnată de Th Ionescu și colab. se argumentează în mod clar că interacțiunea copiilor cu părinții sau educatorii, inclusiv verbalizarea și discutarea cu aceștia a evenimentelor, contribuie esențial la reținerea pentru o perioadă mai lungă de timp a amintirilor despre evenimente; prin intermediul limbajului, copiii pot să-și formeze reprezentări extinse și organizate temporal cu privire la evenimentele discutate, punând astfel bazele unei istorii personale coerente [80].

1.4. Particularități ale dezvoltării psihice la copii cu tulburări de limbaj și comunicare. Implicații ale funcției mnezice

Statistic, dislaliile (omiterea, inversarea, substituirea sau deformarea sunetelor vorbirii) reprezintă cea mai răspândită tulburare de limbaj. Considerând că între frecvența dislaliilor și

vârsta, sexul, nivelul de dezvoltare psihică al copiilor, anturajul lor, condițiile în care are loc educația lor, particularitățile lor de limbă etc. ar exista o anumită corelație, cercetătorul E. Verza [175] a încercat să determine natura acestei corelații.

Mai multe cercetări au stabilit că există o legătură între dislalie și etapele dezvoltării limbajului. Atestarea unor particularități de vorbire specifice antepreșcolarului la o vârstă mai mare de trei ani indică asupra unei abateri sau a unor imperfecțiuni de natură fiziologică. E. Jurcău și N. Jurcău [84], susțin, de exemplu, că, dacă sigmatismul interdental și cel dental, rotacismul monovibrant, polivibrant și cel uvular, parasigmatismul și pararotacismul se prelungesc dincolo de limitele perioadei de vârstă în care sunt considerate firești, acestea se transformă din tulburări fiziologice (de evoluție) în tulburări funcționale (defectologice). E. Verza [175] consideră că cele mai afectate în asemenea caz sunt sunetele ce apar mai târziu în vorbirea copilului – cele care necesită o modulară și o sincronizare fină a componentelor aparatului fono-articulator: sunetele siflante, șuierătoare, dar și consoana vibrantă r și consoanele ocluzive c, g.

În perioada de formare a limbajului, putem distinge dislalia fiziologică (pelticismul) și dislalia patologică. Caracterul fiziologic sau patologic al dislaliei poate fi determinat în funcție de perseverarea tulburării de pronunție și vârsta copilului. Tulburările de articulație, chiar și cele de natură fiziologică, ce se mențin peste vârsta de 4 ani nu dispar de la sine. Ele permanentizează un mod defectuos de vorbire, impunând, după cum afirmă cercetătorii E. Jurcău și N. Jurcău [84], E. Verza [175] tratament logopedic.

În contextul formulării unor diagnostice adecvate în cazul tulburărilor de limbaj și comunicare la copil, C. Bodea Hațegan recomandă schimbarea accentului de pe o abordare categorială, de „etichetare” a unei tulburări drept „dislalie polimorfă”, de exemplu, pe o abordare descriptivă a tulburărilor de limbaj și vorbire, evitând etichetările diagnostice. Într-o asemenea descriere ar urma să fie evidențiate dificultățile de exprimare concrete ale copilului, pronunția distorsionată a unor sunete, dificultățile în utilizarea morfemelor care formează acordul gramatical, dificultăți de înțelegere/utilizare a cuvintelor sau dificultățile de utilizare a limbajului în diferite situații sociale [14]. O asemenea abordare cu privire la diagnostic consonează cu dimensiunile procesului de comunicare (formă, conținut și utilizare a limbajului), descrise de L. Bloom și M. Lahey [208].

Cercetători precum E. Verza [175], A. Cucer [47], A. Nosăți [110], D. Ponomari [131], I. Mititiuc [97] confirmă că, la nivelul subiectivității copilului, tulburările de vorbire sunt trăite de copil ca incapacitate de a se exprima corect. În timp, acest fapt poate genera manifestări comportamentale instabile, afectând atât personalitatea copilului, cât și relațiile lui cu adulții: hipersensibilitate afectivă, excitație psihomotorie, stare de oboseală intelectuală și fizică, tendința

de a-și subaprecia capacitățile de acțiune etc. În opinia cercetătorilor E. Vrăsmaș, V. Preda, I. Bărbuceanu, A. Racu, D. V. Popovici, în absența unui tratament adecvat, tulburările de limbaj predispun la perturbări grave ale funcției reglatorii și autoreglatorii a limbajului, împiedicând organizarea adecvată a vieții psihice. Actualizarea sinelui copilului este afectată de încrederea scăzută în sine, care se manifestă pe fundalul acestor dificultăți. Mai mult ca atât, absența unor interacțiuni sociale adecvate afectează capacitatea copilului de a identifica și a numi propriile emoții și sentimente (ceea ce corelează cu dificultăți în recunoașterea emoțiilor și sentimentelor altor persoane și erori în aprecierea situațiilor de interacțiune), precum și dezvoltarea însăși a limbajului [11, 143, 189].

Dislalia este corelată și cu o serie de alte tulburări. Studiind, de exemplu, copiii cu dislalie, L. B. Leonard [230] și P. Tallal [245] au constatat că aceștia manifestă adesea probleme în procesarea auditivă a informației, chiar dacă nu au deficiențe de auz: pur și simplu nu-și folosesc în mod adecvat analizatorul auditiv pentru a prelucra informația prezentată. O altă funcție psihică afectată este memoria. Cercetările efectuate de L. Archibald și S. Gathercole (2006) au demonstrat că, în cazul copiilor cu tulburare de pronunție, memoria de lucru este mai slab dezvoltată decât cea a copiilor cu dezvoltare tipică; în cazul celor care suferă de dislalie, deficiențele memoriei de lucru sunt prezente în cu 50% mai multe cazuri decât la copiii cu dezvoltare normală. Influența reciprocă dintre afectarea memoriei de lucru și tulburările de pronunție este aprofundată de trei consecințe ale unei memorii de lucru deficiente: (a) copilul uită instrucțiunile; (b) copilului îi este greu să redea verbal propoziții; (c) copilului îi este greu să efectueze mai multe operațiuni în același timp [200], V. Olărecu, D. A. Buganu [117]. Prezentând, în 2002, rezultatele studiului său cu privire la copiii cu dificultăți specifice de limbaj, J. Montgomery a confirmat că acești copii manifestă deficiențe ale memoriei verbale de lucru, dar și dificultăți de ordin general în procesarea/achiziția limbajului, menționând dificultățile de ordin lexical, morfologic și de înțelegere a limbajului cu care se confruntă acești copii, atestate pe fundalul deficienței memoriei de lucru [235], acest lucru, a fost realizat și de M. Minear, P. Shah, în 2006 [233]. Faptul că deficiențele la nivelul memoriei de lucru se întâlnesc comparativ mai des la copiii cu tulburări specifice de limbaj este confirmat atât de un studiu publicat în 2009 de T. Alloway și S. Gathercole [199], cât și în cercetările realizate de către S. Tahir [244], B. Dodd, S. Crosbie [221].

Cercetătorii au mai constatat că, adesea, copiii cu dislalie manifestă și dislexie, odată integrați în mediul școlar (vezi E. Verza [175] și E. Vrăsmaș [183]). L. Visu-Petra, L. Cheie și A. M. Cosma au abordat tulburările de pronunție (dislalia) și tulburările de citire (dislexia) drept dificultăți de învățare sau tulburări de dezvoltare, promovând ideea că în cercetările recente acestea nu mai sunt considerate două tulburări autonome, ci prezentate drept puncte ale unei axe continue,

mecanismele care le mențin fiind deficiențele la nivelul memoriei de lucru [179, p. 95]. S. Gathercole, A. Baddeley, C. Willis (1994) au descris mecanismele psihologice puse în act atunci când copiilor preșcolari mari și școlari mici li se propune să repete pseudo-cuvinte (memoria de lucru fonologică, analiza fonologică și procesarea articulatorie). Ori, aceste mecanisme sunt esențiale pentru trei dimensiuni de bază ale achiziției limbajului: achiziția vocabularului, înțelegerea limbajului și lectura [222]. Rolul crucial al memoriei de lucru pentru procesul instructiv-educativ a fost confirmat și de T. Alloway și L. Gathercole (2010), care au subliniat că memoria de lucru și analiza fonologică sunt indicatori ai viitoarei reușite școlare a copilului [198]. Cercetările realizate de R. Bull, K. Espy și S. Wiebe (2008) confirmă și ele că memoria de lucru (pe care au evaluat-o prin sarcini de tipul reținerii unei liste din ce în ce mai lungi de elemente – cifre, litere, cuvinte etc.) este, încă din perioada preșcolară, un indicator statistic semnificativ pentru dezvoltarea vocabularului, a abilităților de lectură sau calcul matematic [213]. N. Cowan (2014) susține că o capacitate redusă a memoriei de lucru influențează negativ cogniția, dezvoltarea și învățarea, atât la copiii cu dezvoltare normală, cât și la cei cu dezvoltare atipică, afectându-le capacitatea de a extrage informații și de a asimila deprinderi de bază în domeniul matematicii, limbajului și interacțiunilor sociale [220]. Capacitatea memoriei de lucru de a prezice viitoarea reușită școlară (inclusiv la nivelul performanței lingvistice și comunicative) a fost confirmată și de un studiu realizat de T. Alloway și R. Alloway în 2010; conform lor, memoria de lucru este cel mai sigur indicator al viitoarei reușite școlare a copiilor, devansând chiar testele tradiționale de inteligență [apud 179, p.18].

Concluziile acestor studii ce atestă o legătură esențială între nivelul de dezvoltare a memoriei de lucru și dezvoltarea limbajului și comunicării la copiii de vârstă școlară ne-au orientat spre investigarea acestei legături și la copiii de vârstă mai mică.

În literatura de specialitate, majoritatea studiilor sunt orientate fie către investigarea performanțelor în limbaj și comunicare, fie a performanțelor în funcția mnezică, la copiii de vârstă școlară, cele mai multe dintre studii fiind efectuate pe subiecți cu dezvoltare tipică. Din perspectiva investigării acestor funcții la subiecții cu dezvoltare atipică, *constatăm că majoritatea studiilor se concentrează tot asupra nivelului școlarității, puține studii fiind efectuate pe preșcolari sau copii mai mici*. Constatarea noastră este că nu există studii complexe cu privire la preșcolarii cu tulburări de pronunție în formă extinsă (dislalie polimorfă), care să ateste *că dezvoltarea limbajului și comunicării orale, concomitent cu dezvoltarea funcției mnezice, ar eficientiza intervenția în sensul ameliorării/depășirii tulburărilor de pronunție extinse*.

Pornind de la studiul literaturii științifice de specialitate și prin raportare la practica curentă din domeniul logopediei, am formulat următoarea **problemă de cercetare**: *Care ar fi modalitatea*

alternativă de eficientizare a intervenției logopedice, în vederea dezvoltării limbajului și comunicării orale, prin luarea în considerare a relației dintre tulburarea de pronunție și funcționarea mnezică?

Direcțiile de soluționare a problemei de cercetare se pot identifica în răspunsurile cuprinse la o serie de probleme derivate: Care este nivelul de dezvoltare a limbajului oral la preșcolarii cu tulburări de pronunție (dislalie polimorfă)? Care este nivelul de dezvoltare a memoriei la preșcolarii cu tulburări de pronunție? Există o relație semnificativă între funcționarea mnezică și tulburările de pronunție în formă extinsă? Există particularități ale funcționării neuropsihice în procesarea informațiilor ce se atestă la preșcolarii mari cu tulburări de pronunție? Ce instrumente se pot aplica pentru examinare? Cum putem contribui la dezvoltarea limbajului și comunicării orale a preșcolarilor cu tulburări de pronunție? Cum putem stimula dezvoltarea funcției mnezice, astfel încât aceasta să susțină ameliorarea/depășirea tulburărilor de pronunție? Care sunt strategiile eficiente, ce ne pot asigura că intervenția își va atinge scopul propus?

Aceste direcții de soluționare a problemei sunt concentrate în supozițiile ipotezei, scopului și obiectivelor de cercetare.

Ipoteza cercetării: tulburarea de limbaj afectează limbajul și comunicarea.

Presupunem că tulburarea de limbaj (extinsă, dislalia polimorfă) își lasă amprenta asupra dezvoltării funcțiilor mnezice (procesarea auditivă și vizuală), dar și asupra altor funcții neuropsihice (atenție/funcții executive, funcționare senzori-motorie, procesare vizual-spațială), care creează impedimente în remedierea tulburărilor de limbaj.

Dacă influențăm psihologic asupra funcțiilor mnezice în paralel cu terapia logopedică, eficiența intervenției sistemice psiho-logopedice va crește, se va accelera și se va accentua, și vom obține rezultate pozitive la nivelurile de dezvoltare a limbajului și comunicării, memoriei și altor funcții neuropsihice.

Scopul cercetării constă în elaborarea, implementarea și validarea unui program sistemic și eficient de intervenție psiho-logopedică destinat remedierii tulburărilor de limbaj, în baza studierii particularităților dezvoltării limbajului și comunicării în relație cu funcția mnezică, la copiii preșcolari mari.

Preconizăm atingerea următoarelor **obiective ale cercetării:**

- studierea, interpretarea și argumentarea reperelor conceptuale privind particularitățile psihologice ale tulburărilor de pronunție, relaționate cu funcția mnezică;
- stabilirea metodologiei de evaluare, diagnosticare a tulburărilor de pronunție la preșcolarii de 5-6 ani și identificarea nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării orale și a memoriei;
- identificarea funcționării neuropsihice în contextul prezenței tulburărilor de pronunție;

- determinarea semnificației relației dintre funcționarea mnezică și tulburările de pronunție în formă extinsă (dislalie polimorfă) la preșcolarii mari;

- elaborarea și implementarea unui program sistemic de intervenție psiho-logopedică orientat spre remedierea tulburărilor de pronunție cu centrare duală/dublă – dezvoltarea limbajului și comunicării, în paralel cu cea a funcției mnezice;

- aprobarea experimentală și evaluarea efectelor programului psiho-logopedic administrat.

1.5. Concluzii la capitolul 1

Din cele expuse în primul capitol putem sintetiza următoarele:

1. Limbajul este un proces psihic complex, comunicațional, care se realizează prin intermediul limbii (un ansamblu de semne), și presupune o legătură strânsă cu funcțiile intelectuale și motorii. Comunicarea interumană denotă esența legăturilor umane, exprimată prin capacitatea de a descifra sensul contactelor sociale realizate și se bazează pe utilizarea limbajului.
2. Tulburările de pronunție reprezintă cea mai frecventă formă a tulburărilor de limbaj la vârsta preșcolară, frecvența acestora descrescând odată cu înaintarea în vârstă, fapt legat de maturizarea aparatului fono-articulator, a sistemelor cerebrale, dar și de parcurgerea unui program logopedic sistemic, cu înlăturarea cauzelor declanșatoare.
3. În aspect psihologic, tulburarea dislalică este trăită de copil ca o neputință de a se exprima corect, care dacă nu este tratată adecvat poate predispune la perturbări importante ale funcției reglatorii și de comunicare a limbajului, împiedică o bună organizare a vieții psihice. Copilul ajunge să aprecieze incorect situațiile de interacțiune cu semenii, actualizarea sinelui se realizează deficitar, iar limbajul însuși nu are condiții să se dezvolte la nivel corespunzător. Este imperativ necesară abordarea complexă a tulburării de limbaj și comunicare, prin activitățile de intervenție psiho-logopedică, mai ales dacă este vorba de dislalie polimorfă.
4. Tulburarea de limbaj (dislalia polimorfă) estompează dezvoltarea aspectelor lingvistice ale limbajului și comunicării - la nivel de fonem, lexic, morfologic, semantic și sintactic.
5. Cercetătorii științifici au dovedit experimental că dislalia polimorfă apare la copil ca o dificultate de învățare sau ca o tulburare de dezvoltare, care trenează dinamica dezvoltării conform vârstei, în aspect cognitiv: atenția și percepția, memoria, reprezentările și gândirea – toate își încetinesc ritmul evoluției.
6. Studiile evidențiază o serie de mecanisme psihologice care ar sta la baza dezvoltării comunicării verbale, depășirii tulburărilor de pronunție și dezvoltării ML la preșcolar, menționate în *modelul ML* propus de Baddeley, *modelul procesării cognitive la nivelul*

limbajului descris de Patterson și Shewell sau *modelul nivelului de dezvoltare a limbajului*, privind concepția lui Bloom și Lahey despre comunicarea verbală.

7. Cercetări separate ale memoriei și ale altor funcții cognitive, la copii preșcolari și școlari, sunt realizate în psihologia dezvoltării și educației, însă nu am atestat cercetări complexe în literatura de specialitate care să fie axate pe depășirea dislaliei polimorfe/complexă, în relație cu funcția mnezică (ML), antrenând și stimulând memoria de lucru la preșcolarul mare.
8. În acest context, problema elaborării unor modalități eficiente de ameliorare/ depășire a tulburărilor de pronunție în formă extinsă la preșcolarul mare reprezintă o problemă stringentă și necesită un studiu complex.

2. EVALUAREA LIMBAJULUI, COMUNICĂRII ȘI MEMORIEI LA PREȘCOLARII MARI

2.1. Design-ul cercetării experimentale constatative

Pentru etapa experimentului constatativ am delimitat o serie de întrebări care să contribuie la rezolvarea **problemei de cercetare**, ce vizează preșcolarii mari cu tulburări de pronunție, și anume: Care este nivelul de dezvoltare a limbajului oral la preșcolarii cu tulburări de pronunție în formă extinsă? Care este nivelul de dezvoltare a memoriei la preșcolarii cu tulburări de pronunție? Există o relație semnificativă între funcționarea mnezică și tulburările de pronunție în formă extinsă la preșcolar? Funcționarea neuropsihică prezintă particularități de procesare diferită a informațiilor la preșcolarii mari cu tulburare de pronunție? Ce instrumente vom aplica pentru examinare și diagnosticare?

Experimentul de constatare s-a realizat în perioada septembrie-noiembrie 2018 și a constatat într-un studiu comparativ al limbajului oral și al memoriei la preșcolarii cu dezvoltare tipică și la preșcolarii cu tulburări de pronunție (dislalie polimorfă), cu vârste cuprinse între 5-6 ani. La acest experiment au participat 150 de copii, din care am delimitat un eșantion de 70 preșcolari cu dezvoltare tipică (denumit în continuare lotul N), precum și un eșantion de 80 de preșcolari cu dislalie polimorfă (denumit lotul D).

Subiecții din cele două grupuri au fost selectați aleator din populația de preșcolari de pe raza județului Bacău, înscrisă în grupa mare, la începutul anului școlar 2018-2019. Mai menționăm faptul că subiecții din lotul D au fost selectați aleator din cadrul efectivelor de copii diagnosticați cu dislalie polimorfă și incluși în terapie logopedică, în cabinete specializate din județul Bacău (arundate Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Bacău).

Cu privire la *eșantioanele experimentului de constatare*, criteriile comune de includere au fost: vârsta cronologică de 5-6 ani și absența abaterii de la dezvoltarea intelectuală tipică. Pentru lotul D criteriul specific de includere a fost prezența tulburării de pronunție în formă extinsă (dislalia polimorfă), iar pentru lotul N criteriul a fost absența abaterii de la standardul de dezvoltare a limbajului. Încadrarea diagnostică în limitele dezvoltării intelectuale normale, pentru ambele loturi, a fost realizată de către noi în cadrul cercetării constatative, precum și încadrarea diagnostică a tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă), în cazul lotului D, acest ultim demers fiind realizat în scopul verificării corectitudinii datelor.

Întrucât între cele două loturi există diferențe în privința dezvoltării limbajului la nivel fonologic am decis să investigăm dezvoltarea limbajului și la celelalte nivele, respectiv semantic, morfo-sintactic, pragmatic, pe de o parte, pentru a constata absența abaterii de la normă a

limbajului la preșcolarii din lotul N, iar pe de altă parte, pentru a evidenția nivelul specific de dezvoltare a limbajului oral la lotul D.

Luând în considerare perturbările de la nivelul fonologic, în cazul preșcolarilor din lotul D, evaluarea psihică a fost extinsă și la examinarea comparativă a nivelului de dezvoltare a memoriei la cele două loturi, în vederea desprinderii semnificației relației dintre funcționarea mnezică și tulburările de pronunție (dislalia polimorfă). La nivelul funcției mnezice, am avut în vedere să investigăm caracterul operațional al memoriei pe date auditive și vizuale, sintetizat în conceptele de memorie de lucru auditivă (fonologică) și memorie de lucru vizuală, așa cum sunt ele exprimate în modelul memoriei de lucru propus de Baddeley [201; 203]. Evaluarea neuropsihică a memoriei a fost completată de examinarea altor funcții neuropsihice, cum ar fi atenție/ funcții executive, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială, pentru a identifica un eventual profil neurocognitiv specific la preșcolarii din lotul experimental D. A. Buganu [29].

Scopul experimentului de constatare: determinarea particularităților dezvoltării limbajului oral în relație cu funcția mnezică la preșcolarii de 5-6 ani, pe fondul prezenței și lipsei tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă).

Obiectivele experimentului de constatare sunt:

- Stabilirea nivelului intelectual și încadrarea subiecților din ambele loturi în limitele dezvoltării intelectuale normale.
- Încadrarea diagnostică a tulburărilor de pronunție în categoria dislaliei polimorfe, în cazul subiecților din lotul D și excluderea subiecților din lotul N din această categorie diagnostică.
- Determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului la preșcolarii cu dezvoltare tipică și la cei cu tulburări de pronunție.
- Evaluarea nivelului de dezvoltare a limbajului pe latura fonologică, semantică, morfologică, sintactică, pragmatică, la cele două categorii de preșcolari
- Evaluarea funcției mnezice la preșcolarii cu dezvoltare tipică și cu tulburări de pronunție.
- Evaluarea unor funcții neuropsihice la cele două categorii de preșcolari (atenție/ funcții executive, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială).
- Stabilirea semnificației corelațiilor între variabilele ce denotă structuri lingvistice (de nivel fonologic, semantic, morfo-sintactic, pragmatic, dezvoltarea limbajului, vârsta psihologică a limbajului) și tulburări de pronunție, respectiv funcții mnezice (auditivă, vizuală, capacitate de asociere a perechilor de cuvinte, memorie și învățare), precum și funcții neuropsihice (atenție/ funcții executive, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială), la subiecții din lotul D și din lotul N.

Ipoteza generală: presupunem că la nivelul de dezvoltare al limbajului, funcțiilor mnezice și neuropsihice la subiecții implicați în experimentul de constatare vom evalua/atesta anumite diferențe/discrepanțe, estimate prin prelucrare statistică

Ipotezele experimentului constatativ

Presupunem că:

1. Între preșcolarii din lotul N și preșcolarii din lotul D nu există diferențe semnificative din perspectiva dezvoltării intelectuale;
2. La nivelul limbajului oral al preșcolarilor mari cu tulburări de pronunție (în formă extinsă) comparativ cu preșcolarii cu dezvoltare tipică:
 - va exista o neconcordanță între vârsta psihologică a limbajului și vârsta cronologică;
 - se vor identifica performanțe inferioare în funcționarea structurilor lingvistice la nivel fonologic, semantic, morfo-sintactic, pragmatic.
3. Procesarea mnezică a informațiilor și funcționalitatea neuropsihică, la preșcolarii mari cu tulburări de pronunție (în formă extinsă), este diferită (mai lentă) comparativ cu a preșcolarilor cu dezvoltare tipică
4. Între variabilele studiate, la cele două categorii de subiecți investigați există corelații semnificative, *care pot orienta* adecvat proiectarea unor intervenții psiho-logopedice eficiente la preșcolarii mari cu dislalie polimorfă:
 - la lotul D, între prezența tulburărilor de pronunție și: dezvoltarea structurilor lingvistice (la nivel fonologic, semantic, morfo-sintactic, pragmatic, dezvoltarea limbajului, vârsta psihologică a limbajului); funcțiile mnezice (auditivă, vizuală, capacitate de asociere a perechilor de cuvinte, memorie și învățare); funcțiile neuropsihice (atenție/ funcții executive, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială);
 - la ambele loturi, D și N, între vârsta psihologică a limbajului, pe de o parte, și structurile lingvistice, funcțiile mnezice, funcțiile neuropsihice, pe de altă parte; între structurile lingvistice și funcțiile mnezice, respectiv între structurile lingvistice și funcțiile neuropsihice.

Variabilele experimentului de constatare:

- Variabila *independentă*: tulburarea de pronunție (dislalia polimorfă)
- Variabilele *dependente*: (1) nivelul dezvoltării intelectuale; (2) limbajul (vârsta psihologică a limbajului, structurile lingvistice la nivel fonologic, semantic, morfo-sintactic, pragmatic); (3) funcțiile mnezice (auditivă, vizuală, memorie și învățare); (4) funcțiile neuropsihice (atenție/ funcții executive, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială).

Instrumentarul de evaluare și diagnoză selectat și folosit în experimentul de constare a fost aplicat în mod individual fiecărui preșcolar și rezidă în următoarele instrumente:

a) Pentru determinarea **nivelului intelectual** al preșcolarilor:

- Matricile Colorate Progresive Raven, varianta paralelă, 2005

b) Pentru evaluarea **tulburărilor de pronunție**:

- Fișa de examinare a capacității de pronunție (preluată din practica logopedică)

c) Pentru evaluarea **nivelului de dezvoltare a limbajului** la preșcolari:

- Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului .
- Testul Bankson-2 de evaluare a limbajului (BLT-2), privind examinarea aspectelor lingvistice la nivel semantic, morfo-sintactic, pragmatic
- Probele de limbaj (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY

d) Pentru evaluarea **nivelului de dezvoltare a memoriei** la preșcolari:

- Probele de memorie și învățare (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY
- Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare (asociații mecanice și logice) pentru preșcolari
- Proba de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale (din Testul Alice Descoeudress)
- Proba de evaluare a capacității memoriei vizuale (propusă de D. A. Bugușanu)

e) Pentru evaluarea **nivelului de dezvoltare a unor funcții neuropsihice** la preșcolari:

- Probele pentru atenție/ funcții executive (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY
- Probele de funcționare senzorio-motorie (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY
- Probele de procesare vizuo-spațială (evaluarea de bază) din cadrul bateriei NEPSY

Descrierea metodelor aplicate

1. Matricile Colorate Progresive Raven, varianta paralelă, 2005

Scop: determinarea nivelului de dezvoltare intelectuală prin raportare la vârsta cronologică

Testul CPM, forma Paralelă (CPM-P), a fost standardizat pe populația din România în anul 2005 de către Anca Dobrea și colaboratorii (Universitatea Babeș Bolyai, Cluj-Napoca), pe un eșantion reprezentativ de 1286 persoane cu vârsta cuprinsă între 4 și 12 ani Raven, Raven C., Court [150]. Această formă a testului, în care a fost schimbată poziția răspunsurilor corecte și a cheii de cotare, poate fi folosită cu succes în locul formei clasice, pentru o evaluare cât mai acurată a dezvoltării intelectuale.

Testul se prezintă sub forma unor imagini colorate (matrici), grupate într-un caiet, ce conține 36 itemi, organizați în câte 12 itemi, pentru a forma seriile A, AB, B. Cu ajutorul acestor matrici se apreciază măsura în care un subiect este capabil să compare, să organizeze câmpul perceptiv

într-un întreg, să realizeze raționamente prin analogie, respectiv să adopte această modalitate de raționament ca metodă consistentă de inferență. Testul se aplică individual cu posibilitate de rezolvare în ritm propriu, fără a impune un timp limită. Pentru fiecare item rezolvat corect se acordă un punct, iar scorurile obținute la fiecare serie, respectiv scorul global, permit interpretarea eficienței intelectuale a subiectului evaluat. Se pot distinge 5 niveluri calitative: intelect *superior* (QI între 125-135), intelect *peste medie* (QI între 111-124), intelect de *nivel mediu* (QI între 90-110), intelect *sub medie* (QI între 77-89) și *deficiență intelectuală* (QI sub 76). Grila de corecție și extrase din etalonul testului CPM Paralel – România 2005 se pot consulta în Anexa 1.1. [116].

2. Fișa de examinare a capacității de pronunție (preluată din practica logopedică)

Scop: delimitarea tulburărilor de pronunție a sunetelor din limba română (consoane)

Fișa a fost preluată din practica logopedică curentă și permite depistarea tulburărilor dislalice, prin parcurgerea unei liste de cuvinte. Este examinată vorbirea reflectată la nivelul unor cuvinte în care sunetele vizate se află în poziție inițială, mediană, finală. În cotare, la fiecare sunet investigat se poate acorda 1 punct în cazul unei pronunții defectuoase. Dacă sunetul este omis ori înlocuit se pot acorda 2 puncte. În cazul în care sunetul este corect pronunțat nu se acordă niciun punct. Pentru tulburările dislalice, în total, se pot obține cel mult 40 de puncte. Lista de cuvinte se poate consulta în Anexa 1.2.

3. Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului

Scop: evaluarea vârstei psihologice a limbajului prin raportare la vârsta cronologică

Instrumentul constă în 7 probe, ce pot fi administrate copiilor cu vârste între 3-7 ani, probele fiind structurate după următoarele aspecte de investigare a limbajului [162]: (1) *Proba Contrarii cu suport* (cu obiecte și imagini); (2) *Proba Lacune* (de completare a unor lacune dintr-un text vorbit); (3) *Proba Serii cifre* (de repetare a unor numere – elemente înseriate); (4) *Proba Materii* (cunoașterea a 6 materii); (5) *Proba Contrarii fără obiecte și imagini* (cunoaștere antonime); (6) *Proba Culori* (denumirea a 10 culori); (7) *Proba Verbe* (cunoașterea sensului unor verbe mimate de examiner). Având valorile realizate de copil la toate probele, le vom compara cu cele din etalonul testului și vom nota vârstele corespunzătoare atinse de subiect la fiecare probă, se va face suma lor, care se va împărți la numărul 7, rezultând vârsta psihologică a limbajului pentru subiectul evaluat. Vârsta psihologică a limbajului poate să coincidă sau nu cu vârsta cronologică a copilului. Etalonul testului, foaia de examinare, cu instrucțiunile de aplicare și cotare aferente fiecărei probe, se pot consulta în Anexa 1.3.

4. Testul Bankson-2 de evaluare a limbajului (BLT-2)

Scop: examinarea nivelului de dezvoltare a structurilor lingvistice la nivel semantic, morfo-sintactic, pragmatic.

Evaluarea limbajului la nivel semantic și morfo-sintactic se realizează prin raportare la vârsta cronologică. Testul BLT - 2 este un test standardizat de trecere în revistă a deprinderilor lingvistice, care măsoară abilitățile de limbaj expresiv primare ale copiilor cu o vârstă cuprinsă în intervalul 3,0 și 6,11 ani, pentru trei arii de capacități: *semantică, morfo-sintactică și pragmatică* W.N. Bankson [207]. Testul conține 20 de secțiuni cu 6 itemi fiecare, care sunt cuprinse în cele două subteste principale și un subtest opțional: (1) Cunoașterea semantică; (2) Reguli morfologice și sintactice; (3) Cunoașterea pragmatică. Testul este destinat evaluării limbajului expresiv, dar în mod adițional, subtestul de Cunoaștere semantică furnizează și oportunitatea de a observa și limbajul receptiv (impresiv).

Secțiunea de *Cunoaștere semantică* evaluează limbajul sub aspectul *conținutului*, respectiv cunoașterea vocabularului în forma sa expresivă, dar și impresivă: părți ale corpului, substantive, verbe, categorii, funcții, prepoziții, cuvinte opuse (antonime).

Forma limbajului este evaluată prin intermediul subtestului referitor la *Regulile morfologice și sintactice*, pe mai multe teme: pronumele (cu funcție de subiect/ complement direct; pronumele posesiv), timpurile verbale (prezentul, perfectul compus) și utilizările verbelor (verbe auxiliare, verbe modale), pluralul substantivelor, adjective comparative și superlative, propoziții negative și interogative.

Subtestul suplimentar, privind *Cunoaștere pragmatică*, reflectă *utilizarea limbajului* și se bazează pe concepția conform căreia sensul propozițiilor este derivat din contextele sau situațiile în care acestea sunt utilizate (conținutul și forma trebuie angajate în contexte sociale adecvate). Itemii acestui subtest reflectă patru aspecte primare ale funcționării pragmatice [196]: *ritualuri* (salutul, formule de introducere), *informarea* (capacitatea de a pune întrebări și de a răspunde prin informații relevante), *controlul* (angajarea în conversație), *imaginarea* (angajarea într-un rol social).

În administrarea testului se face apel la un număr de 26 planșe cu diferite imagini (carte cu imagini). Testul se aplică individual, fără limită de timp. Pentru fiecare item corect realizat se acordă câte un punct. La secțiunea *Cunoaștere semantică* se pot obține maximum 42 puncte, la secțiunea *Reguli morfo-sintactice* - 72 puncte, iar la *Cunoașterea pragmatică* cel mult 6 puncte, iar în total se pot înregistra cel mult 120 puncte.

Pe baza scorurilor brute obținute se pot calcula scorurile standard ale subtestelor (disponibile doar pentru primele două secțiuni), respectiv coeficientul la testul BLT-2. Acest coeficient performanța în funcționarea generală a limbajului, iar din această perspectivă se pot distinge mai

multe *niveluri ale performanței*: nivelul superior (valori ale scorurilor standardizate peste 14), nivel deasupra mediei (intervalul valoric al scorurilor 13-14), nivel mediu (scoruri între valorile 8-12), nivel sub medie (scoruri între valorile 6-7), nivel slab (scoruri standardizate sub valoarea 6). Foaia de examinare, precum și extrase din tabelele de transformare a scorurilor brute în scoruri standardizate, pentru primele două secțiuni ale testului, precum și pentru calcularea coeficienților de dezvoltare a limbajului, la nivelul testului BLT-2, se pot consulta în Anexa 1.4.

5. Bateria de teste NEPSY

Scop: evaluarea nivelului de dezvoltare a funcțiilor neuropsihice: limbaj, memorie și învățare, atenție/ funcții executive, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială, prin raportare la vârsta cronologică

Testele standardizate NEPSY evaluează funcțiile neuropsihice, pe de o parte la preșcolarii de 3-5 ani, iar pe de altă parte, la copiii de 5-12 ani, în 5 domenii de dezvoltare: *Limbaj; Memorie și învățare; Atenție/funcții executive; Funcționarea senzorio-motorie; Procesarea vizuo-spațială*; Korkman, Kirk, Kemp [86]. Testele NEPSY permit o evaluare neuropsihică de bază, realizată cu ajutorul subtestelor de bază, dar și o evaluare suplimentară, la anumite domenii de dezvoltare, în scopul obținerii unor detalii asupra performanțelor neurocognitive ale copilului.

Subtestele de bază, utilizate în lucrarea de față, sunt: I. *Domeniul Atenție/funcții executive*: (1) Turnul, (2) Atenția Auditivă și Setul de Răspuns, (3) Atenție vizuală; II. *Domeniul Limbaj*: (1) Procesarea fonologică, (2) Numirea Rapidă, (3) Înțelegerea Instrucțiunilor; III. *Domeniul Senzorio-motor*: (1) Bătaia Ritmică a Degetelor, (2) Imitarea Pozițiilor Mâinii, (3) Precizia vizuomotorie; IV. *Domeniul Procesare vizuo-spațială*: (1) Copierea desenului, (2) Săgeți; V. *Domeniul Memorie și învățare*: (1) Memoria fețelor, (2) Memoria numelor, (3) Memoria narativă. La aceste subteste se pot obține performanțe pe mai multe *niveluri calitative*: nivelul *superior* (valori ale scorurilor standardizate peste 14), nivel *deasupra mediei* (intervalul valoric al scorurilor 13-14), nivel *mediu* (scoruri între valorile 8-12), nivel *sub medie* (scoruri între valorile 6-7), nivel *slab* (scoruri standardizate sub valoarea 6). O descriere succintă a acestor subteste de bază și extrase din etaloanele bateriei NEPSY se pot consulta în Anexa 1.5.

Raportul de evaluare neuropsihică cuprinde un profil individual al performanțelor în domeniile investigate. Scorurile standard cumulate pe fiecare domeniu de investigare, profilează un anumit pattern de dezvoltare, care prin comparație cu standardele de dezvoltare normală (sau cu cele de dezvoltare atipică), permit evidențierea unor eventuale deficite în domeniile evaluate, prin încadrarea performanțelor obținute în mai multe niveluri calitative, în funcție de *încadrarea în intervalele percentile*: performanțe *peste nivelul așteptat* (peste 75), performanțe *la nivelul așteptat* (între 26-75), performanțe *la limită* (între 11-25), performanțe *sub nivelul așteptat* (sub

11). Etaloanele standardizate pe populația românească sunt cuprinse în manualul testelor Nepsy, pentru toate subtestele bateriei. Rezultatele diagnosticului vor fundamenta intervenția terapeutică compensatorie Korkman Kirk, Kemp [86].

6. Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari

Scop: aprecierea raportului memorie-învățare prin delimitarea capacității de reactualizare a asociațiilor mecanice și logice

Proba a fost propusă de Vrăsmaș E., Oprea V., este destinată preșcolarilor și are în vedere sarcini de învățare a unor asociații verbale (câte două cuvinte), prin expunere repetată la stimuli [176, 188]. În cadrul probei, copilul trebuie să memoreze perechi de cuvinte, organizate în patru liste, cuvintele fiind asociate mecanic (primele două liste) sau logic (ultimele două liste). În memorarea listelor se apelează la suport imagistic (imaginea induce cuvântul), iar fiecare listă are 8 cupluri/perechi de cuvinte. Lista 1 și lista 3 conțin perechi complete de imagini (cuvinte). Lista 2 și lista 4 prezintă doar jumătate din informația însușită anterior prin repetiție (câte un element din perechile de cuvinte), copilul trebuind să denumească elementul lipsă (imaginea asociată). Se consemnează, din perspectiva asociațiilor mecanice și logice, numărul de perechi de cuvinte memorate, numărul de repetiții necesar însușirii perechilor de cuvinte din lista 1 și lista 3 (cel mult 5 repetiții), precum și timpul necesar memorării perechilor de cuvinte. Instrucțiunile și listele de cuvinte se pot consulta în Anexa 1.6.

7. Proba de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale (din Testul Alice Descoeudress)

Scop: delimitarea capacității memoriei auditiv-verbale prin raportare la vârsta cronologică

Proba a fost descrisă detaliat în cadrul prezentării testului A. Descoeudress [162]. Menționăm faptul că, întrucât în lucrare urmărim să evaluăm capacitatea memoriei de lucru, performanța evaluată prin această probă se referă la reținerea unei serii de elemente auditiv-verbale care se cer redată exact în aceeași ordine de prezentare (sarcina cognitivă simplă fiind reținerea unei serii de elemente auditive, de lungime crescândă), performanță măsurată prin raportare la vârsta cronologică, conform etalonului testului A.Descoeudress. Suplimentar, am dorit să înregistrăm și numărul de elemente verbal-auditive redată aleator din cadrul unei serii, pentru a surprinde o capacitate mnezică auditivă potențială, fără cerința de a reda elementele auditive înseriate (câte elemente auditive – numere – poate reține imediat un copil). Ca o observație la modul de examinare la această probă, menționăm faptul că în timpul examinării copilul va sta cu capul pe masă și cu ochii închiși pentru a elimina factorii perturbatori din câmpul vizual și a nu îngreuna procesarea mnezică pe date auditive.

8. Proba de evaluare a capacității memoriei vizuale (propusă de D.A. Buganu.)

Scop: delimitarea capacității memoriei vizuale

În vederea evaluării capacității memoriei vizuale, într-un mod similar cu evaluarea capacității memoriei auditiv-verbale, am propus o probă care are în vedere reactualizarea unor serii de imagini, instrument ce poate fi aplicat copilului de vârstă preșcolară. Administrarea și cotearea este similară probei de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale din Testul Alice Descoeudress, dar se folosește material vizual (imagini ale unor obiecte și ființe accesibile, cunoscute preșcolarului). Proba apreciază doar capacitatea de a reține serii de elemente vizuale simple, fără a exista o raportare la vârsta cronologică. Așa cum s-a urmărit la proba de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale, am dorit să înregistrăm și numărul de elemente vizuale redată aleator din cadrul unei serii, pentru a surprinde o capacitate mnezică vizuală potențială, fără cerința de a reda elementele vizuale înseriate (câte elemente vizuale – imagini – poate reține imediat un copil). Proba poate fi consultată în Anexa 1.7.

Metodele statistice de prelucrare a datelor. Pentru efectuarea analizei datelor obținute în cercetare am folosit statistici descriptive și inferențiale, prelucrarea datelor realizându-se cu ajutorul programului statistic SPSS.

Statistica descriptivă a datelor cercetării constatative a indicat forme ale distribuției variabilelor studiate (asimetrie și boltire) care urmează, în mare măsură (cu unele mici abateri), o lege de normală de distribuție a datelor, eșantioanele de subiecți luați în considerare fiind suficient de mari (80 de subiecți în lotul D, respectiv 70 de subiecți în lotul N). Aceste constatări ne-au permis să optăm pentru utilizarea unor metode statistice parametrice în prelucrarea datelor la nivelul cercetării constatative: *testul t pentru eșantioane independente* (calcularea diferențelor statistice între mediile obținute de eșantionul de preșcolari cu tulburări de limbaj, respectiv de eșantionul de preșcolari tipici); *indicatorul d Cohen* (mărimea efectului sau magnitudinea diferenței standardizate între mediile unor distribuții ale variabilelor studiate), folosind formula pentru grupe inegale A.V. Labăr [87]; *testul de corelație Pearson* (precizarea existenței corelațiilor statistice directe și inverse instituite între variabilele cercetării, precum și a tăriei asocierii lor), precum și interpretarea *coeficientului r Pearson ca indicator al mărimii efectului*. Mai menționăm faptul că omogenitatea valorilor pe baza cărora au fost calculate mediile la nivelul variabilelor studiate a fost verificată prin aplicarea *testului statistic F Levene*, iar în acest caz *testul t pentru eșantioane independente* s-a bazat pe varianțe egale, omogene ale grupurilor de subiecți.

Pentru a realiza o interpretare calitativă puțin mai extinsă a variabilelor cercetate, am mai apelat și la analiza distribuțiilor pe frecvențe grupate, datele fiind prezentate într-o formă compactă, de mărime convenabilă, în care frecvențele au fost prezentate pentru fiecare interval delimitat, și nu în funcție de fiecare scor obținut, după S. Urbina S. [173], A. Gugiuman, E. Zetu, L. Codreanca [72].

2.2. Particularitățile dezvoltării limbajului în relație cu funcționarea mnezică la preșcolari

- Nivelul de dezvoltare intelectuală la preșcolari

Rezultate la Matricile Colorate Progressive Raven, varianta paralelă, 2005

Scop: stabilirea nivelului intelectual și încadrarea subiecților din ambele loturi în limitele dezvoltării intelectuale normale.

Ipoteză de lucru: Între preșcolarii cu TL (tulburări de pronunție) și preșcolarii cu dezvoltare tipică nu există diferențe semnificative din perspectiva dezvoltării intelectuale, aceștia încadrându-se în limitele dezvoltării intelectuale normale.

S-a stabilit rangul percentil și coeficientul de inteligență, prin raportare la vârsta cronologică. Scorurile brute obținute de către subiecți au fost încadrate în următoarele nivele de dezvoltare intelectuală: *nivel intelectual peste medie* (percentilele 75 – 90 sau coeficient de inteligență între 111-124); *nivel intelectual mediu-superior* (de la percentilul 50 până la percentilul 75 sau coeficient de inteligență între 100-110); *nivel intelectual mediu-inferior* (de la percentilul 25 până la percentilul 50 sau coeficient de inteligență între 90-99); *nivel intelectual sub medie* (de la percentilul 10 până la percentilul 25 sau coeficient de inteligență între 81-89). Datele au fost întabulate și reprezentate grafic mai jos. În cazul lotului D, pentru un subiect corespunde un procent de 1,25%, iar la lotul N, pentru un subiect corespunde un procent de 1,43%.

Tabelul 2.1. Încadrarea subiecților din loturile D și N pe nivele intelectuale,
testul CPM Paralel

<i>Nivele intelectuale (după interval percentil)</i>	<i>Lotul D</i>		<i>Lotul N</i>	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Intelect peste medie [75 – 90]	7	8.75	8	11.5
Intelect mediu-superior [50 – 75)	25	31.25	26	37.1
Intelect mediu-inferior [25 – 50)	29	36.25	23	32.8
Intelect sub medie [10 – 25)	19	23.75	13	18.6
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

Din perspectiva ambelor loturi de preșcolari, rezultatele la *testul CPM Paralel* au relevat faptul că subiecții s-au încadrat preponderent la *nivelul intelectual mediu-inferior*, corespunzător percentilelor 25-50 (36,25% din preșcolarii TL și 32,8% din preșcolarii tipici), cât și la *nivelul intelectual mediu-superior*, corespunzător percentilelor 50-70 (31,25% din subiecții lotului D și 37,1% din subiecții lotului N). La *nivelul intelectual sub medie* (corespunzător percentilelor 10-25) s-au încadrat 23,75% dintre subiecții TL și 18,6% dintre subiecții tipici. O parte mai puțin

însemnată dintre subiecți s-a încadrat la *nivelul intelectual peste medie*, corespunzător percentilelor 75-90 (8,75% din preșcolarii lotului D și 11,5% dintre preșcolarii lotului N).

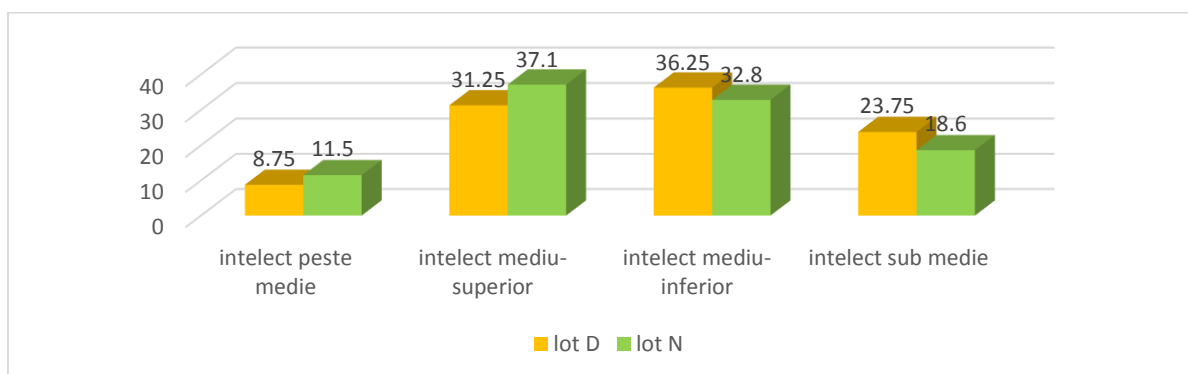


Fig.2.1. Încadrarea subiecților din loturile D și N, pe nivele intelectuale, la *testul CPM Paralel*

Rezultatele la testul Raven (CPM Paralel, 2005) a relevat o structură asemănătoare în ceea ce privește distribuția coeficientului de inteligență la nivelul celor două loturi, toți subiecții examinați încadrându-se în limitele normalității dezvoltării intelectuale, valorile medii ale coeficientului de inteligență fiind apropiate $M=98,08$ la preșcolarii TL și $M=100,92$ la preșcolarii cu dezvoltare tipică (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2). Diferența dintre aceste valori medii a fost verificată cu ajutorul *testului t* pentru eșantioane independente, prin care nu s-a depistat nicio diferență semnificativă între medii ($t= 1,869$; $p= 0,064$). Prelucrarea rezultatelor obținute la *testul t* a avut la bază grupuri cu varianțe egale, valorile *testului F* (Levene) nefiind semnificative statistic ($f=0,461$; $p=0,498$) (Anexa 2, tabelul 2.3.).

Datele obținute la acest nivel ne permit să confirmăm ipoteza de lucru, care afirmă că nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între preșcolarii TL și preșcolarii tipici. Din perspectiva performanței intelectuale, ambele categorii de subiecți se încadrează în limitele dezvoltării intelectuale normale.

- **Prezența tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă) la preșcolari**

Rezultatele la Fișa de examinare a capacității de pronunție

Scop: încadrarea diagnostică a tulburărilor de pronunție în categoria dislaliei polimorfe, în cazul subiecților TL și excluderea subiecților tipici din această categorie diagnostică.

Ipoteză de lucru: presupunem că doar preșcolarii cu TL vor comite imperfecțiuni în pronunția sunetelor (consoanelor) limbii române, preșcolarii cu dezvoltare tipică nu prezintă nicio afectare a capacității de pronunție a acestora.

Fiecare subiect evaluat a avut ca sarcină repetarea listei de cuvinte după examinator, în vederea delimitării problemelor specifice de articulare. Rezultatele evaluării au indicat faptul că toți subiecții au manifestat o tulburare de pronunție în cea de-a doua zonă de articulare (localizată

între arcada dentară și regiunea medio-palatală), cum ar fi: sigmatismul (100%), rotacismul (82,5%), lambdacismul(17,5%) etc. Într-o proporție mai mică subiecții au prezentat tulburări de pronunție pe prima și a treia zonă de articulare (regiunea labio-dentală și regiunea velo-palatală): fitacism și vitacism(15%), capacism (12,5%), gamacism (10%), hapacism(5%) etc.

În cotearea tulburărilor de pronunție s-au luat în considerare aspectele de tipul omisiunii sau înlocuirii sunetelor (caz în care subiectul nu are achiziționat modelul de impostare corectă a sunetului, pe zona corespunzătoare de articulare), precum și tulburarea de pronunție caracterizată prin alterarea sunetului sau pronunția sa defectuoasă (caz în care modelul de impostare al sunetului este incorect, dar se produce pe zona specifică de articulare).

Prezentăm mai jos rezultatele obținute la eșantionul de preșcolari diagnosticați cu dislalie polimorfă (lotul D).

Tabelul 2.2. Frecvența tulburărilor dislalice pe regiuni de articulare –

Fișa de examinare a capacității de pronunție, lotul D

	<i>Frecvență</i>	<i>Procentaj</i>
Dislalie în prima regiune de articulare	15	18.75
Dislalie în a doua regiune de articulare	80	100
Dislalie în a treia regiune de articulare	17	21.25

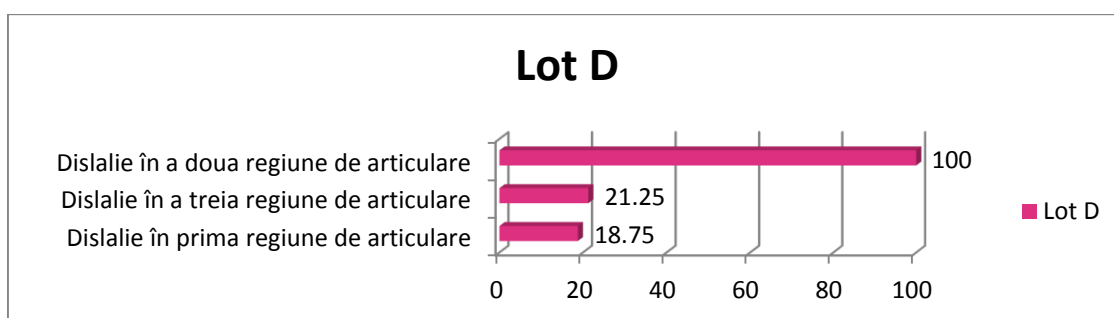


Fig. 2.2. Repartizarea tulburărilor dislalice pe regiuni de articulare, lotul D

Preșcolarii examinați au prezentat tulburări dislalice ce s-au distribuit pe toate cele trei zone de articulare, ce sunt delimitate după cum urmează:

- zona de articulare I, specifică pentru pronunția sunetelor: P, B, M, F, V;
- zona de articulare II, specifică pentru sunetele: T, D, N, S, Z, Ș, J, Ț, Ce/Ci, Ge/Gi, L, R;
- zona de articulare III, specifică pentru sunetele: C, G, H.

Așa cum se observă în tabelul prezentat anterior, precum și în reprezentarea grafică corespunzătoare, toți subiecții (100%) au prezentat o formă de dislalie încadrabilă în zona II de articulare; iar în dependență de sunetul afectat 100% dintre subiecți au manifestat o formă de sigmatism sau parasigmatism (omisiunea, înlocuirea sau alterarea pronunției sunetelor S, Z, Ș, J, Ț, Ce/Ci, Ge/Gi). Un alt procent important de subiecți (82,5%) au manifestat fie rotacism fie

pararotacism. Un procent mai mic de subiecți au fost depistați cu lambdacism sau paralambdacism (17,5%). În puține cazuri preșcolarii au prezentat paradeltacism (2,5%) și paratetacism (1,25%).

Din perspectiva celorlalte două zone de articulare au fost înregistrate proporții mai mici de subiecți, respectiv 18,75% dintre preșcolari au manifestat tulburări dislalice încadrabile în prima zonă de articulare, precum și 21,25% dintre preșcolari au prezentat o formă de dislalie încadrabilă în zona a treia de articulare.

Astfel, 15% dintre preșcolari au manifestat fitacism/ parafitacism sau vitacism/ paravitacism, iar 3,75% dintre subiecți au prezentat parabetacism. Pe de altă parte, 12,5% dintre preșcolari au manifestat capacism/ paracapacism și 10% au prezentat gamacism sau paragamacism. Doar 5% dintre subiecți au fost depistați cu hapacism.

Prin acordarea de punctaje fiecărui subiect, după afectarea pronunției sau după omisiunea/ înlocuirea sunetelor vizate, s-au obținut scorurile brute ale subiecților cu TL. Scorul maxim la această probă a fost de 40 de puncte. Media scorurilor brute ale subiecților a avut valoarea 10,20 puncte, iar variabilitatea scorurilor în jurul acestei valori medii a fost $\pm 3,38$ puncte. Având aceste valori, considerăm că lotul D este suficient de reprezentativ din punctul de vedere al prezenței dislaliei polimorfe (Anexa 2, tabelul 2.1.).

Tabel 2.3. Valoarea medie a scorurilor brute privind dislalia polimorfă, la lotul D

		<i>Nr. de subiecți</i>	<i>Medie brută</i>	<i>Deviație standard</i>
Dislalie polimorfă	Lot D	80	10.2000	3.3843

Fișă de examinare s-a aplicat și preșcolarilor tipici, dar rezultatele evaluării nu au indicat nicio tulburare de pronunție, ceea ce-i încadrează în limitele normalității capacității de pronunție a sunetelor limbii române.

Mai menționăm faptul că, odată cu examinarea capacității de pronunție la nivelul listei de cuvinte a fost verificată și integritatea anatomo-funcțională a aparatului fono-articulator, dar nu au fost semnalate patologii la nivelul celor două loturi. De asemenea, la nivelul funcției auditive nu au fost constatate deteriorări, aceasta fiind în limitele normalității la ambele eșantioane ale cercetării.

- **Nivelul de dezvoltare a limbajului oral la preșcolari**

Rezultatele la Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului

Scop: evaluarea vârstei psihologice a limbajului prin raportare la vârsta cronologică

Ipoteză de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu tulburări de pronunție și preșcolarii cu dezvoltare tipică în privința vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului.

Analiza rezultatelor celor două categorii de subiecți la aceste probe, respectiv delimitarea vârstelor pe indicatorii dezvoltării limbajului, corespunzători fiecărei probe, a relevat ușoare rămăneri în urmă în performanțele preșcolarilor cu dislalie polimorfă, comparativ cu performanțele preșcolarilor tipici, așa cum reiese din valorile medii ale acestor indicatori (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2). Curba distribuției rezultatelor la preșcolarii TL este situată sub curba distribuției rezultatelor la preșcolarii tipici, așa cum rezultă din reprezentarea grafică de mai jos, sugerând o întârziere de aproximativ o jumătate de an la preșcolarii cu dislalie polimorfă. *Menționăm faptul că, pentru a reprezenta grafic mai exact vârstele la acest nivel, am convenit să notăm fiecare lună dintr-un an cu valoarea 0,084, în condițiile în care un an este echivalent cu o unitate convențională.*

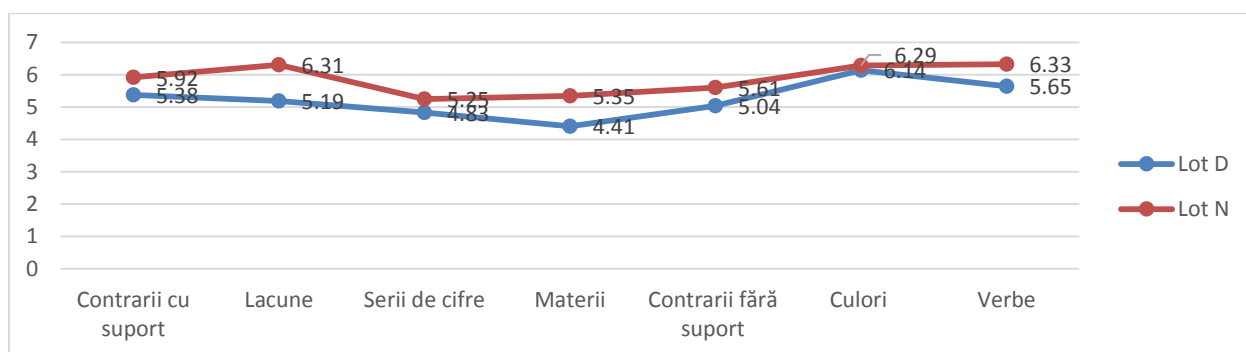


Fig. 2.3. Curba vârstelor psihologice a limbajului, probele testului *Alice Descoeudress*, loturile D și N

Din perspectiva preșcolarilor cu dezvoltare tipică s-au evidențiat o serie de performanțe superioare la nivelul indicatorilor de vârstă a limbajului, ce corespund unui nivel de dezvoltare de peste 6 ani: la proba *Lacune* valoarea medie a fost $M=6,31$ (în timp ce la preșcolarii TL- $M=5,19$), proba *Culori* $M=6,29$ (preșcolarii TL – $M=6,14$), iar la proba *Verbe* valoarea medie a fost $M=6,33$ (preșcolarii TL - $M=5,65$).

La aceste trei probe preșcolarii cu TL au avut performanțe ușor inferioare preșcolarilor tipici, dar corespunzătoare limitei dezvoltării normale a limbajului. Sarcinile în care copiii au denumit culori, au avut de completat propoziții lacunare, pe baza indiciilor sugerate de context sau au avut de precizat acțiunile efectuate de către examinator (verbe), mai ales cele care au reprezentat acțiuni din sfera cotidiană, au fost mai ușor de realizat de către preșcolarii din ambele categorii.

La celelalte probe ale testului *A. Descoeudress*, performanțele preșcolarilor tipici au fost încadrate în intervalul de vârstă a limbajului de 5-6 ani: la proba *Contrarii cu suport* (obiecte și imagini) valoarea medie a fost $M=5,92$ (la preșcolarii cu TL - $M=5,38$), la proba *Contrarii fără suport*, $M=5,61$, (la preșcolarii TL - $M=5,04$), la proba *Serii de cifre* (memoria numerelor) $M=5,25$, (la preșcolarii TL - $M=4,83$), la proba *Materii* - $M=5,35$ (la preșcolarii cu TL - $M=4,41$). Preșcolarii cu tulburări de pronunție au avut performanțe ușor inferioare celor tipici la sarcinile de

delimitare a termenului opus (antonimul), atât pe bază de suport concret (obiecte, imagini corespunzătoare noțiunilor vehiculate în sarcină), cât mai ales fără suport, precum și la sarcinile de reținere a unor serii de cifre (memorie auditivă). De asemenea, indicarea materiilor din care sunt făcute anumite obiecte (cum ar fi pantofii sau fereastra) a ridicat unele probleme mai ales subiecților din lotul D.

Prin aplicarea *testului t* pentru eșantioane independente (grupe inegale) diferența a fost semnificativă, în general, din punct de vedere statistic între mediile înregistrate la probele componente ale *testului A.Descoeudress*, respectiv indicatorii de vârstă a limbajului, de către cele două categorii de subiecți (Anexa 2, tabel 2.4.). Au fost înregistrate următoarele valori ale *testului t*: la proba *Contrarii cu suport* $t = 3,943$, la $p \leq 0,001$, la proba *Lacune* $t = 10,679$, la $p \leq 0,001$, la proba *Serii de cifre* $t = 3,832$, la $p \leq 0,001$, la proba *Materii* $t = 6,033$, la $p \leq 0,001$, la proba *Contrarii fără suport* $t = 4,347$, la $p \leq 0,001$, la proba *Verbe* $t = 8,123$, la $p \leq 0,001$. La proba *Culori* valoarea $t = 2,029$, la $p = 0,044$, sugerează performanțe asemănătoare, dar fără a exista o diferență netă din punct de vedere statistic. Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe omogene - *testul f Levene* a fost nesemnificativ în toate cazurile, cu valori cuprinse între $3,124 - 0,114$, la un prag de semnificație cuprins între $0,079 - 0,736$ (Anexa 2, tabel 2.4.).

În ansamblu, dezvoltarea limbajului preșcolarilor cu dislalie polimorfă se încadrează, în general, în limitele normalității, dar performanțele au un nivel inferior, comparativ cu preșcolarii tipici, la toți indicatorii de vârstă a limbajului.

Realizând o medie a performanțelor pe toate cele 7 probe ale *testului A. Descoeudress* am delimitat vârsta psihologică a limbajului, pe care am raportat-o la vârsta cronologică medie, la ambele categorii de subiecți (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2.). Valorile medii ale vârstei cronologice au fost foarte apropiate la subiecții din cele două loturi, pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică fiind de 5,5 ani (cu $\sigma = 0,336$), în timp ce pentru preșcolarii cu TL de 5,59 ani (cu $\sigma = 0,292$), ceea ce sugerează o structură asemănătoare a celor două eșantioane, din punctul de vedere al valorilor vârstei cronologice.

În cazul preșcolarilor cu dezvoltare tipică vârsta psihologică a limbajului a fost 5,9 ani (cu $\sigma = 0,230$), iar în cazul preșcolarilor cu dislalie polimorfă de 5,27 de ani (cu $\sigma = 0,295$). Rezultă de aici, în cazul preșcolarilor tipici, o vârstă psihologică a limbajului superioară vârstei cronologice medii, avansul fiind de aproape o jumătate de an în dezvoltarea limbajului. Pentru preșcolarii cu dislalie polimorfă, valoarea medie a vârstei psihologice a limbajului este apropiată de vârsta cronologică medie, dar cu o ușoară rămânere în urmă a dezvoltării limbajului față de vârsta cronologică (5,27 ani față de 5,59 ani).

Valoarea testului *t* pentru eșantioane independente la nivelul vârstei cronologice medii a fost *ne semnificativă* din punct de vedere statistic ($t = -1,708$, la $p = 0,090$), în timp ce din perspectiva vârstei psihologice a limbajului valoarea testului *t* a fost *semnificativă* ($t = 14,370$, la $p \leq 0,001$). Testul *t* a fost calculat pentru grupuri omogene de subiecți, valorile testul *f* Levene fiind *ne semnificative* în ambele cazuri (la vârsta cronologică $f = 3,060$, la $p = 0,082$, iar la vârsta psihologică a limbajului $f = 2,178$, la $p = 0,142$) (Anexa 2, tabelele 2.3. și 2.4.).

În cazul vârstei psihologice a limbajului am calculat indicatorul *d* Cohen pentru a delimita magnitudinea diferenței între nivelele vârstei psihologice a limbajului, la subiecții din cele două eșantioane, prin aplicarea formulei pentru grupe inegale. Valoarea calculată a indicatorului *d* Cohen a fost $d = 2,35$, ceea ce denotă o diferență standardizată foarte mare între mediile celor două eșantioane, datorată prezenței dislaliei polimorfe la lotul D, respectiv absenței tulburării de limbaj la lotul N, nivelul vârstei psihologice a limbajului fiind foarte puternic influențat de prezența/absența tulburării de limbaj.

Rezultatele la acest test au confirmat valoarea de adevăr a ipotezei de lucru prin care se afirmă că *există diferențe semnificative* între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică în privința vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului.

Notă: Proba de repetare a Seriilor de cifre va fi analizată mai detaliat, în cele ce urmează, pentru a releva unele aspecte ale memoriei de lucru auditiv-verbale.

Rezultatele la Testul Bankson-2 de evaluare a limbajului (BLT-2)

Scop: examinarea nivelului de dezvoltare a structurilor lingvistice la nivel *semantic, morfo-sintactic, pragmatic*.

Ipoteză de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică din punctul de vedere al dezvoltării limbajului pe latura semantică, morfologică, sintactică, pragmatică.

Evaluarea limbajului la nivel semantic și morfo-sintactic se realizează prin raportare la vârsta cronologică. Testul prezintă etaloane pentru performanța lingvistică doar pentru primele două arii de dezvoltare a limbajului, respectiv aria semantică și cea morfo-sintactică. În funcție de rezultatele la acest test se pot formula decizii privind o investigație mai amănunțită a limbajului, pe cele trei arii de capacități (constructele testului) sau necesitatea unei intervenții speciale asupra limbajului.

Rezultatele obținute la cele trei subteste (*Cunoaștere semantică; Reguli morfo-sintactice; Limbaj pragmatic*) au relevat diferențe în performanța lingvistică la preșcolarii TL comparativ cu preșcolarii cu dezvoltare tipică. Scorurile la subtestul *Cunoaștere semantică* au fost obținute prin evaluarea performanțelor în cunoașterea vocabularului de către preșcolari, atât în forma sa expresivă, cât și în forma impresivă (aceste două perspective de evaluare nu au mai fost evidențiate

separat, întrucât diferențele au fost foarte mici între cele două măsuratori, la ambele eșantioane). Prezentăm mai jos tendința centrală a datelor, într-o prelucrare statistică bazată pe scorurile brute la cele trei secțiuni ale testului BLT-2 (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2.). Valorile mediilor procentuale au servit la realizarea reprezentării grafice.

Tabelul 2.4. Valorile medii privind abilitățile lingvistice, loturile D și N, *testul BLT-2*

	Lot D			Lot N		
	<i>Medie brută</i>	<i>Medie procentuală</i>	<i>Dev. standard</i>	<i>Medie brută</i>	<i>Medie procentuală</i>	<i>Dev. standard</i>
Cunoaștere semantică	30.71	73.11	4.4272	37.44	89.14	3.5940
Reguli morfo-sintactice	49.16	68.27	8.7778	60.71	84.31	8.7164
Limbaj pragmatic	4.37	72.83	1.0204	5.35	89.16	.7477

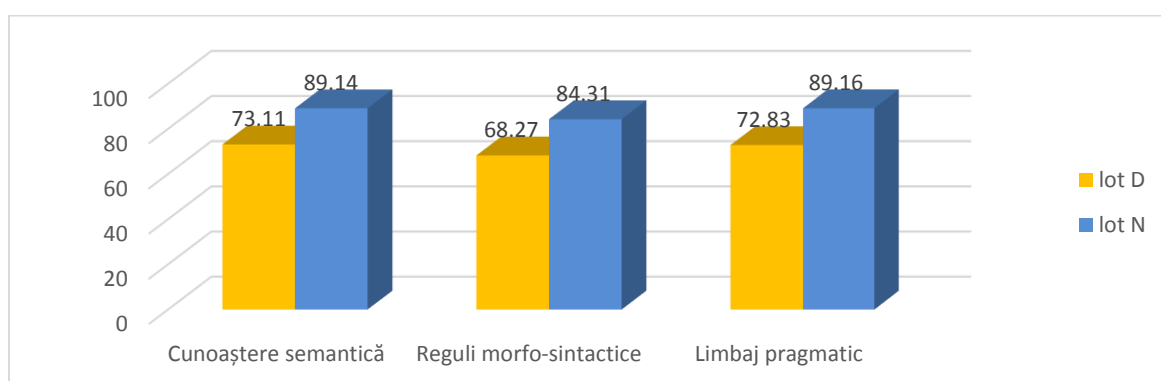


Fig.2.4. Valorile medii privind abilitățile lingvistice, loturile D și N, *testul BLT-2*

Conținutul limbajului este reprezentat, în testul de față, de vocabularul copilului, care este privit drept un indicator fundamental al *cunoștințelor semantice*. *Secțiunea de cunoaștere semantică* (primul subtest) se concentrează asupra următoarelor tematici ale vocabularului: părți corporale, substantive, verbe, categorii de cuvinte, funcții, prepoziții, cuvinte opuse (antonime).

Rezultatele obținute la *Cunoaștere semantică* au relevat faptul că din punctul de vedere al cunoștințelor semantice decalajul înregistrat este mai mare la preșcolarii TL, așa cum rezultă din prelucrarea scorurilor brute obținute de către subiecți. Vocabularul preșcolarilor tipici este mai bine dezvoltat ($M = 37,44$; $\sigma = 3,594$), față de cel al preșcolarilor TL ($M = 30,71$; $\sigma = 4,427$), diferențele în performanța lingvistică din perspectiva însușirii conținutului limbajului fiind evidente la acest nivel, între cele două loturi. Aplicarea *testului t* pentru eșantioane independente a permis delimitarea semnificației diferențelor între valorile medii ale performanțelor lingvistice la nivel semantic (Anexa 2, tabelul 2.5.). Din perspectiva însușirii vocabularului, valoarea *testului t* a indicat diferențe semnificative din puncte de vedere statistic între performanțele preșcolarilor din cele două categorii ($t = 10,129$, la $p \leq 0,001$). Testul *t* a fost calculat pentru grupuri cu varianțe

omogene, valorile *testului f Levene* fiind ne semnificative din punct de vedere statistic, ($f=2,222$; $p=0,138$) (Anexa 2, tabelul 2.5.).

Forma limbajului indică *regulile morfologice și sintactice* implicate în înțelegerea și utilizarea limbajului. Sunt apreciate o serie de aspecte precum: pronumele (cu funcție de subiect/complement direct; pronumele posesiv), timpurile verbale (prezentul, perfectul compus) și utilizările verbelor (verbe auxiliare, verbe modale), pluralul substantivelor, adjective comparative și superlative, propoziții negative și interogative.

La nivelul însușirii *Regulilor morfo-sintactice* implicate în înțelegerea și utilizarea limbajului, performanțele preșcolarilor cu dezvoltare tipică sunt superioare ($M=60,71$; $\sigma=8,716$), comparativ cu cele ale preșcolarilor TL ($M=49,16$; $\sigma=8,777$). Valoarea *testului t* pentru eșantioane independente, calculate la nivelul însușirii regulilor morfo-sintactice, a relevat o diferență semnificativă din punct de vedere statistic între lotul preșcolarilor TL și lotul preșcolarilor tipici ($t=8,067$; $p\leq 0,001$). Testul *t* a fost calculat pentru grupuri cu varianțe egale ($f=0,374$; $p=0,542$) (Anexa 2, tabelul 2.5.).

Utilizarea limbajului sau Cunoaștere pragmatică se bazează pe concepția precum că propozițiile își derivă semnificația din contextele în care apar, cu alte cuvinte, conținutul și forma limbajului trebuie angajate în contexte sociale adecvate. Cel de-al treilea subtest investighează aspecte primare ale funcționării pragmatice pe categorii: ritualuri (salutul, formule de introducere), informarea (pune întrebări și răspunde cu informații relevante), controlul (angajarea în conversație), imaginarea (angajarea într-un rol social).

Funcționarea/cunoașterea pragmatică a limbajului, respectiv modul în care conținutul limbajului și forma sunt adecvate la contextul social și de comunicare, a înregistrat o dezvoltare diferită la cele două categorii de subiecți, preșcolarii TL prezentând performanțe inferioare la acest nivel ($M=4,37$; $\sigma=1,020$), față de preșcolarii cu dezvoltare tipică ($M=5,35$; $\sigma=0,747$). Aplicarea *testului t* pentru eșantioane independente, la nivelul pragmaticii limbajului, a evidențiat diferențe statistic semnificative între performanțele subiecților din cele două eșantioane ($t=6,642$; $p\leq 0,001$). Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe omogene - valoarea *testului f Levene* fiind ne semnificativă ($f=2,783$; $p=0,097$) (Anexa 2, tabelul 2.5.).

Rezultatele obținute prin aplicarea *testului t* pentru eșantioane independente, la nivelul *testului BLT-2*, au fost completate prin calcularea indicatorului *d Cohen*, aplicând formula pentru grupe inegale, în vederea decelării magnitudinii diferenței între nivelele de dezvoltare a abilităților lingvistice la cele două eșantioane. În privința *abilităților lingvistice*, analizate multinivellar (semantic, morfo-sintactic, pragmatic), au fost înregistrate valori semnificative ale indicatorului *d Cohen* la toate tipurile de abilități lingvistice. Din punctul de vedere al *Cunoașterii semantice*,

valoarea *d Cohen* a fost de 1,66, la cunoașterea *Regulilor morfo-sintactice* valoarea *d Cohen* calculată a fost de 1,32, iar la subsecțiunea *Limbajul pragmatic* indicatorul *d Cohen* calculat a fost de 1,08, ceea ce indică diferențe standardizate foarte mari între mediile celor două grupuri, în toate cele trei situații. Aceste constatări arată că nivelele de dezvoltare a capacității de însușire a unor noțiuni de bază (vocabular), a dezvoltării abilităților morfo-sintactice, precum și dezvoltării abilităților de limbaj pragmatic sunt influențate foarte puternic de prezenței/ absența dislaliei polimorfe.

Testul de evaluare a limbajului BLT-2 a permis delimitarea unui profil standardizat al dezvoltării lingvistice a fiecărui subiect pe domeniile *Cunoașterii semantice* (vocabularului) și însușirii *regulilor morfo-sintactice*, prin raportarea performanței lingvistice la vârsta cronologică (în cazul nostru, intervalul de vârstă de 5-6 ani). Transformarea scorurilor brute în scoruri standardizate la primele două secțiuni ale testului BLT-2 (*Cunoaștere semantică*; *Reguli morfo-sintactice*) a condus la evidențierea nivelului dezvoltării lingvistice în funcție de distribuția performanțelor subiecților, pe aceste două domenii. La nivelul investigației noastre, dezvoltarea lingvistică s-a încadrat la următoarele nivele: nivel sub medie (între valorile 6-7); nivel mediu (între valorile 8-12); nivel peste medie (intervalul valoric 13-14); nivel superior (valori peste 14).

Din tabelul 2.5, privind încadrarea performanțelor preșcolarilor din perspectiva *Cunoașterii semantice* reiese faptul că pentru preșcolarii TL performanțele sunt cantonate /stabilite la nivelul mediu (82,5%) și în proporții mici la un nivel peste medie (11,2%) sau la un nivel sub medie (6,3%). Pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică polarizarea rezultatelor se realizează la nivel superior (55,7% dintre aceștia), iar restul subiecților au performanțele, aproape în proporții egale, distribuite la nivelul mediei (22,9%) și peste medie (21,4%).

Tabelul 2.5. Încadrarea performanței subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare ale *Cunoașterii semantice* (vocabular) și ale însușirii *Regulilor morfo-sintactice*, la testul BLT-2

<i>Intervale de dezvoltare după scorurile standardizate</i>	<i>Lotul D</i>		<i>Lotul N</i>	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
<i>Cunoașterea semantică (vocabularul)</i>				
Dezvoltare semantică superioară (peste 14)	-	-	39	55.7
Dezvoltare semantică peste medie (13-14)	9	11.2	15	21.4
Dezvoltare semantică la nivel mediu (8-12)	66	82.5	16	22.9
Dezvoltare semantică sub medie (6-7)	5	6.3	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
<i>Reguli morfo-sintactice</i>				
Dezvoltare morfo-sintactică superioară (peste 14)	2	2.5	43	61.4
Dezvoltare morfo-sintactică peste medie (13-14)	6	7.5	11	15.7
Dezvoltare morfo-sintactică la nivel mediu (8-12)	66	82.5	16	22.9
Dezvoltare morfo-sintactică sub medie (6-7)	6	7.5	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

Din perspectiva însușirii *Regulilor morfo-sintactice*, repartitia rezultatelor este asemănătoare celei de la primul subtest, preșcolarii cu dezvoltare tipică înregistrând preponderent performanțe superioare (61,4%), apoi performanțe la nivelul mediei (22,9%) și de nivel peste medie (15,7%). Majoritatea preșcolarilor TL au avut performanțele înscrise la nivelul mediei (82,5%), dar și la nivel sub medie (7,5%) sau peste medie (7,5%). Foarte puțini dintre aceștia din urmă (2,5%) au avut performanțe încadrate la nivelul superior.

Suma scorurilor standardizate la primele două secțiuni (sau scorurile compozite) a permis calcularea coeficienților BLT-2 de dezvoltare a limbajului, prin raportare la vârsta cronologică. Situația generală a încadrării subiecților din ambele loturi pe nivele de dezvoltare a limbajului a fost reprezentată grafic mai jos.

Tabelul 2.6. Distribuția subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare a abilităților lingvistice, la *testul BLT-2*

<i>Intervale de dezvoltare a abilităților lingvistice după coeficienții BLT-2</i>	Lotul D		Lotul N	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Dezvoltare lingvistică superioară (peste 120)	5	6.3	49	70
Dezvoltare lingvistică peste medie (111-120)	9	11.2	10	14.3
Dezvoltare lingvistică la nivel mediu (90-110)	50	62.5	11	15.7
Dezvoltare lingvistică sub medie (80-89)	16	20	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

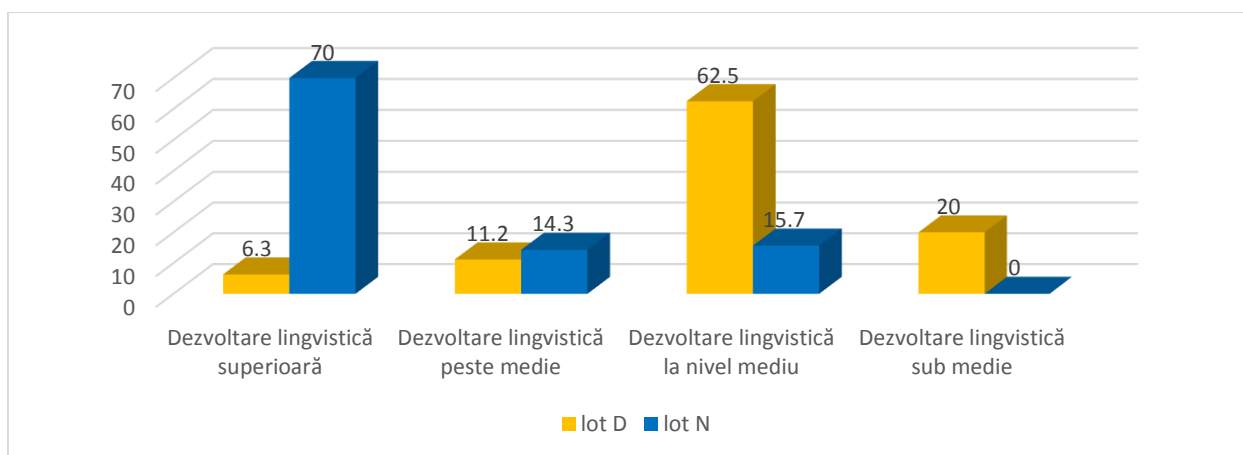


Fig.2.5. Distribuția subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare lingvistică, la *testul BLT-2*

În ansamblu, constatăm că performanțele lingvistice ale preșcolarilor TL au fost plasate net la nivele inferioare, respectiv majoritatea acestora au avut performanțe de nivel mediu (62,5%) sau sub mediu (20%), iar puțini dintre aceștia au avut rezultate mai bune, peste medie (11,2%) sau superioare (6,3%). De cealaltă parte, se observă că dezvoltarea limbajului a fost preponderent de

nivel superior la preșcolarii cu dezvoltare tipică (70%), dar și de nivel mediu (15,7%) sau peste mediu (14,3%).

Concluzionăm că, prezența dislaliei polimorfe, imprimă o dezvoltare inferioară a structurilor lingvistice la preșcolarii mari, din punct de vedere semantic, morfologic, sintactic, pragmatic. Deși mulți dintre preșcolari au o performanță lingvistică încadrată la nivelul mediei, diferențele sunt semnificative în dezvoltarea limbajului dacă ne raportăm la situația preșcolarilor cu dezvoltare psihică tipică.

Analiza statistică a datelor obținute la *testul BLT-2* a permis validarea ipotezei de lucru de la acest nivel, fiind valabilă afirmația cum că există diferențe semnificative între preșcolarii cu tulburări de pronunție și preșcolarii cu dezvoltare tipică din punctul de vedere al dezvoltării limbajului pe latura semantică, morfologică, sintactică, pragmatică.

Rezultatele la Probele de limbaj din cadrul bateriei NEPSY

Scop: evaluarea nivelului de procesare fonologică și a unor abilități de limbaj receptiv și expresiv prin raportare la vârsta cronologică

Ipoteză de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a limbajului (procesarea fonologică și abilitățile de limbaj receptiv și expresiv).

Subtestul *Procesarea Fonologică* evaluează capacitatea de identificare a unor cuvinte din segmente de cuvinte și capacitatea de a forma un gestalt auditiv, copilul identificând o imagine având ca indiciu un segment de cuvânt prezentat sub formă orală.

Tabel 2.7. Performanța subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare, subtestele

Procesare fonologică, Numire rapidă, Înțelegerea instrucțiunilor– testul NEPSY

<i>Performanțe în funcție de valoarea scorului standard la subtest</i>	<i>Lotul D</i>		<i>Lotul N</i>	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Subtestul <i>Procesare fonologică</i>				
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	21	30
Performanțe la nivel mediu (8-12)	44	55	49	70
Performanțe sub medie (6-7)	36	45		
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
Subtestul <i>Numire rapidă</i>				
Performanțe superioare (peste 14)	-	-	41	58.6
Performanțe peste medie (13-14)	20	25	14	20
Performanțe la nivel mediu (8-12)	41	51.3	15	21.4
Performanțe sub medie (6-7)	19	23.7	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
Subtestul <i>Înțelegerea instrucțiunilor</i>				
Performanțe superioare (peste 14)	-	-	8	11.4
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	26	37.1

Performanțe la nivel mediu (8-12)	61	76.2	36	51.5
Performanțe sub medie (6-7)	19	23.8		
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

În ceea ce privește dezvoltarea capacității de procesare fonologică, performanțele subiecților din lotul D sunt încadrate mai mult la nivelul mediu de performanță (55%), și mai puțin la nivelul de performanță sub medie (45%). De cealaltă parte, performanțele subiecților din lotul N sunt înregistrate la nivelul mediu (70%), iar unii dintre subiecți sunt clasati la nivelul peste medie de performanță (30%). Formarea unui gestalt auditiv (cuvânt), respectiv procesarea fonologică, s-a realizat cu o ușoară dificultate la subiecții cu dislalie polimorfă, mai ales din perspectiva completării cuvintelor care aveau partea inițială lipsă ori a cuvintelor care erau reprezentate doar prin silaba mediană. Realizarea sarcinilor a fost facilitată de suportul imagistic, reprezentat de trei imagini, din care copilul avea de ales varianta corectă a cuvântului.

Subtestul *Numirea Rapidă* evaluează abilitatea de a numi rapid cuvinte familiare, cum ar fi: figuri geometrice, forma, mărimea și culoarea acestora, respectiv accesul rapid la cuvinte și producerea rapidă a acestora. Din această perspectivă, cei mai mulți dintre preșcolarii TL sunt încadrați la nivelul mediu de performanță (51,3%), dar și la nivelul de performanță peste medie (25%) ori la nivelul de performanțe sub medie (23,7%). În ceea ce privește rezultatele preșcolarilor tipici, cei mai mulți au obținut performanțe la un nivel superior (58,6%), iar restul au obținut aproape în proporții egale performanțe la nivel mediu (21,4%), dar și la nivel peste medie (20%). Subiecții din lotul D au întâmpinat unele dificultăți, comparativ cu cei din lotul N, în ceea ce privește abilitatea de accesare și producere rapidă și corectă a etichetelor verbale, incluse în paternuri alternative (denumiri de obiecte în funcție de formă, mărime, culoare), uneori etichetele verbale fiind pronunțate greșit (pe fondul existenței dislaliei polimorfe), alteori acești copii necesitând mai mult timp pentru producerea unui răspuns corect.

Subtestul *Înțelegerea Instrucțiunilor* evaluează abilitatea de a procesa și de a răspunde rapid la instrucțiuni verbale de o complexitate crescândă (cum ar fi indicarea unor iepurași de diferite mărimi, culori, expresii faciale, pentru a demonstra comprehensiunea limbajului receptat sau indicarea anumitor forme, ținând cont de culoare, localizare, relația cu alte figuri, ca răspuns la instrucțiunile verbale).

Din perspectiva dezvoltării capacității de a procesa și răspunde rapid la instrucțiuni verbale de complexitate crescândă, cei mai mulți dintre preșcolarii TL sunt încadrați la nivelul mediu de performanță (76,2%), iar un sfert dintre aceștia la nivelul de performanță sub medie (23,8%). De cealaltă parte, jumătate dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică au obținut performanțe la un nivel mediu (51,5%), iar cealaltă jumătate performanțe la nivel peste mediu (37,1%) și la nivel superior

(11,4%). Performanțele ușor inferioare ale preșcolarilor TL au inclus dificultăți în înțelegerea de mesaje verbale mai complexe, cu o anumită semantică și sintactică, sarcini ce au solicitat o procesare auditivă și verbală mai elaborată, referitoare la recunoașterea unor obiecte țintă (iepurași/ trăsături faciale) în funcție de culoare, poziție, relație între figuri.

Prin raportarea la scorurile compozite corespunzătoare domeniului *limbajului* și încadrarea acestora în intervale percentile, am realizat o comparație între performanțele celor două categorii de copii, așa cum se observă mai jos. Performanțele preșcolarilor TL sunt cantonate la nivelul așteptat (70%) și iar restul subiecților au performanțe la limită (30%). Performanțele preșcolarilor cu dezvoltare tipică sunt polarizate peste nivelul așteptat (78,6 %) iar restul copiilor au performanțe la nivelul așteptat (21,4 %).

Tabel 2.8. Performanța subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare a *Limbajului*, testul NEPSY

<i>Intervale percentile</i>	Lotul D		Lotul N	
<i>Nivele de dezvoltare a Limbajului în funcție de încadrarea scorului compozit (al domeniului)</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Performanțe peste nivelul așteptat (peste 75)	-	-	55	78.6
Performanțe la nivelul așteptat (26-75)	56	70	15	21.4
Performanțe la limită (11-25)	24	30	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

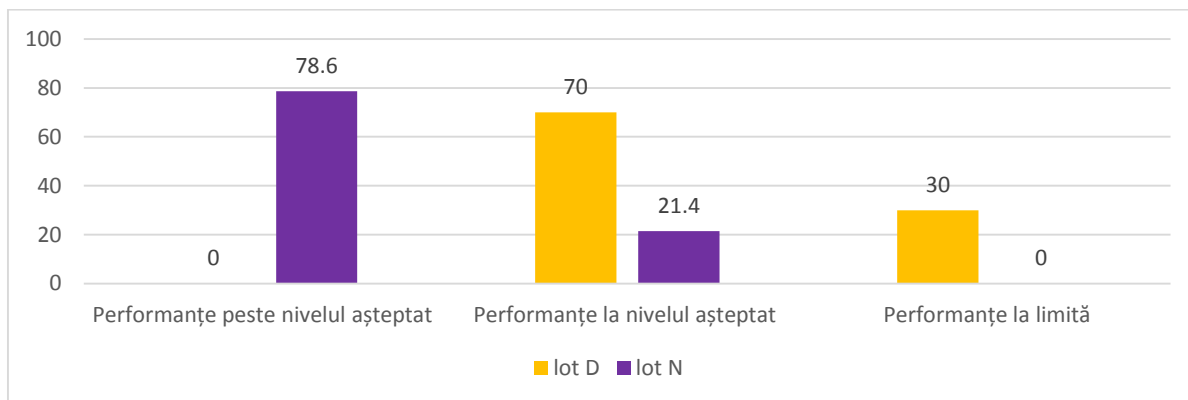


Fig.2.6. Performanța subiecților din loturile D și N, pe nivele de dezvoltare a *Limbajului*, testul NEPSY

În ansamblu, se observă un randament ușor mai scăzut la preșcolarii TL, comparativ cu cei tipici, în rezolvarea sarcinilor ce presupun procesarea fonologică, constând în completarea de cuvinte din segmente (silabe mediane, finale), în accesarea și reproducerea rapidă a cuvintelor familiare, cuprinse în paternuri alternative (de formă, mărime, culoare), precum și în capacitatea de înțelegere și elaborare de răspunsuri la instrucțiuni din ce în ce mai complexe (recunoașterea obiectelor țintă în funcție de culoare, poziție, relație între figuri), pe fondul existenței dislaliei polimorfe.

În privința performanțelor la domeniul limbaj, *media scorurilor standardizate* la lotul de preșcolari TL este inferioară ca valoare ($M = 37,87$; $\sigma = 3,823$) comparativ cu media preșcolarilor tipici ($M = 41,71$; $\sigma = 2,890$) (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2). Diferențele între aceste medii sunt *semnificative din punct de vedere statistic* ($t = 6,859$, la $p \leq 0,001$). Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe omogene ($f = 1,296$, la $p = 0,257$) (Anexa 2, tabel 2.6.).

Se confirmă, astfel, ipoteza de lucru, că există diferențe semnificative între preșcolarii TL și cei cu dezvoltare tipică, în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a limbajului, la procesarea fonologică și abilitățile de limbaj receptiv și expresiv (înțelegerea instrucțiunilor și rostirea rapidă).

- **Nivelul de dezvoltare a memoriei la preșcolari**

Rezultatele la Probele de memorie și învățare din cadrul bateriei NEPSY

Scop: evaluarea nivelului de funcționare a memoriei prin raportare la vârsta cronologică.

Ipoteză de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește dezvoltarea funcției mnemonice.

Probele de memorie și învățare din cadrul bateriei NEPSY cuprinde 3 subteste: *Memoria fețelor*, *Memoria numelor*, *Memoria narativă*. Pentru început prezentăm distribuția rezultatelor. Rezultatele copiilor se distribuie după cum urmează în tabelul 2.9.

Tabel 2.9. Performanța subiecților din loturile D și N, pe nivele de dezvoltare, subtestele

Memoria fețelor, Memoria numelor, Memoria narativă – testul NEPSY

<i>Performanțe în funcție de valoarea scorului standard la subtest</i>	<i>Lotul D</i>		<i>Lotul N</i>	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Subtestul <i>Memoria fețelor</i>				
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	-	-
Performanțe la nivel mediu (8-12)	17	21.3	55	78.6
Performanțe sub medie (6-7)	48	60	15	21.4
Performanțe slabe (sub 6)	15	18.7	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
Subtestul <i>Memoria numelor</i>				
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	-	-
Performanțe la nivel mediu (8-12)	45	56.2	70	100
Performanțe sub medie (6-7)	35	43.8	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
Subtestul <i>Memoria narativă</i>				
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	15	21.4
Performanțe la nivel mediu (8-12)	54	67.5	55	78.6
Performanțe sub medie (6-7)	26	32.5	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

Subtestul *Memoria Fețelor* evaluează capacitatea copilului de a recunoaște fețe. Sarcina este de identificare a unor fețe din manualul testului și precizare a genului copilului prezentat, apoi reamintirea imaginii unui copil din mai multe variante (memoria și învățarea vizuală).

La această probă ambele categorii de subiecți au întâmpinat unele dificultăți, dar la preșcolarii TL acestea au fost mai pronunțate. Performanțele preșcolarilor tipici s-au încadrat 78,6% la nivel mediu, în schimb 60% dintre performanțele preșcolarilor TL s-au încadrat la nivel submediu. Reactualizarea imediată a fețelor prezentate, prin identificarea feței țintă din trei seturi (aceasta fiind alături de doi distractori, alții decât cei expuși anterior), și după o amânare de 30 de secunde, a fost mai dificilă la preșcolarii cu dislalie polimorfă. Această constatare indică o capacitate mai redusă a acestor subiecți de a procesa cantitatea de informație prezentată într-o singură încercare de învățare sau unele dificultăți în encodarea informației vizuale, reprezentând detalii ale fețelor.

Subtestul *Memoria Numelor* evaluează memoria numelor, respectiv capacitatea de a învăța numele unor copii (imagini propuse), pe parcursul mai multor sarcini (memorarea și învățarea vizuo-verbală). Rezultatele la acest subtest relevă unele dificultăți ale preșcolarilor TL în ceea ce privește abilitatea de achiziționare (encodare) și reactualizare a etichetelor verbale (numele a 6 copii) într-o sarcină de învățare vizuo-verbală, constatându-se o ușoară afectare, a capacității de accesare a informațiilor din memorie, respectiv o capacitate mai redusă de procesare a informației vizuo-verbale, la aceștia. Toți preșcolarii cu dezvoltare tipică (100%) au avut performanțe la nivel mediu, în schimb la preșcolarii TL 56, 2% din performanțe au fost la același nivel, iar restul performanțelor de 43, 8% au fost la nivel submediu.

Subtestul *Memoria Narativă* evaluează abilitatea de a repovesti o istorioară, în condiții de reactualizare liberă, apoi în condițiile reactualizării pe bază de indicii (amorsată).

La acest nivel, ambele categorii de copii au rezolvat mai bine sarcinile în contextul reactualizării amorstate - au fost oferite diferite indicii în scopul reproducerii coerente a povestirii audiate: „Cum îl chema pe băiat/ pe câine? Ce mărime/ culoare avea câinele? Ce era lângă casa lui Ionuț? Cine era Ana?” etc. La preșcolarii TL s-a constatat că procesarea mnezică a fost mai puțin eficientă (67,5% din performanțe sunt la nivel mediu și 32,5% din performanțe la nivel submediu), aceștia au reținut mai puține detalii expuse în poveste, iar informațiile verbale procesate au fost mai puțin organizate, decât în cazul preșcolarilor tipici (78,6% din performanțele acestora sunt la nivel mediu și 21,4% din performanțe sunt la nivel peste mediu).

Prin raportarea la scorurile compozite corespunzătoare domeniului *memorie și învățare* și încadrarea acestora în intervale percentile, am realizat o comparație între performanțele celor două categorii de preșcolari, așa cum se observă mai jos.

Tabel 2.10. Performanța subiecților din loturile D și N, pe nivele de dezvoltare a *Memoriei/învățării, testul NEPSY*

<i>Intervale percentile</i>	Lotul D		Lotul N	
<i>Nivele de dezvoltare a Memoriei/învățării în funcție de încadrarea scorului compozit</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Performanțe peste nivelul așteptat (peste 75)	-	-	-	-
Performanțe la nivelul așteptat (26-75)	23	28.7	60	85.7
Performanțe la limită (11-25)	57	71.3	10	14.3
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

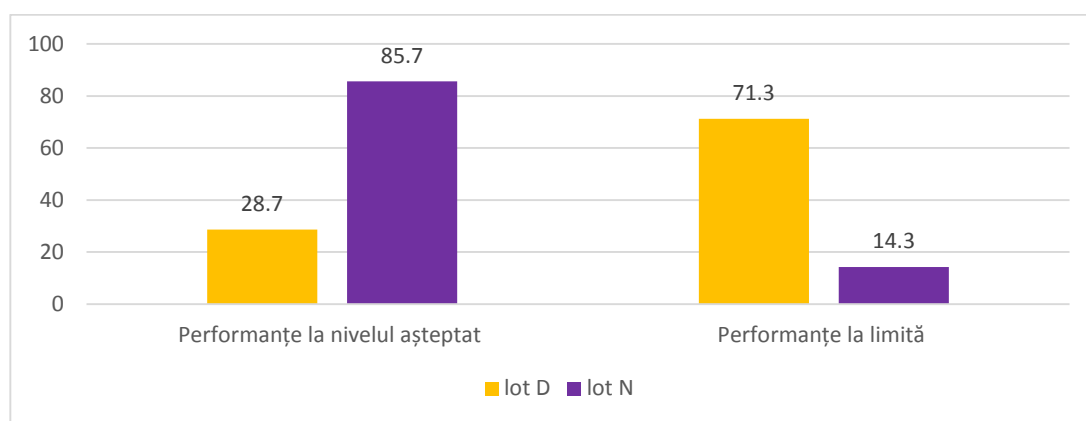


Fig.2.7. Performanța subiecților din loturile D și N, pe nivele de dezvoltare a *Memoriei/învățării, testul NEPSY*

Interpretarea și prezentarea rezultatelor subiecților pe nivelele de dezvoltare, prin raportare la scorul compozit al domeniului memoriei-învățării, scoate în evidență rămânerea în urmă a preșcolarilor cu dislalie polimorfă față de preșcolarii tipici, atât la nivelul fiecărui subtest, dar și la nivelul întregului domeniu. Preșcolarii cu TL prezintă preponderent performanțe la limită (71,3%), iar în mai mică măsură și performanțe la nivelul așteptat (28,7%), din punctul de vedere al dezvoltării funcției mnezice. Preșcolarii cu dezvoltare tipică au performanțele cantonate/evaluate la nivelul așteptat (85,7%), dar și performanțe la limită (14,3%). Această constatare indică o capacitate mai redusă preșcolarilor TL, comparativ cu preșcolarii tipici, de a procesa cantitatea de informație vizuală și auditiv-verbală prezentată, de reținere a detaliilor expuse în cadrul unor construcții sintactice complexe (povestire), respectiv de organizare a informațiilor în vederea reactualizării lor conform cerințelor, pe fondul prezenței dislaliei polimorfe.

Media scorurilor standardizate la lotul de preșcolari TL este mai mică ($M = 24,81$; $\sigma = 1,942$) decât media la lotul de preșcolari tipici ($M = 29,51$; $\sigma = 2,145$) (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2). Aplicarea *testului t* pentru eșantioane independente a relevat o *diferență statistică semnificativă* între performanțele subiecților din cele două eșantioane ($t = 14,085$, la $p \leq 0,001$). Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe egale ($f = 2,506$, la $p = 0,116$) (Anexa 2, tabel 2.6.).

Astfel, ipoteza de lucru, care afirmă că există diferențe semnificative între preșcolarii cu tulburări de pronunție și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește dezvoltarea funcției mnemonice se confirmă, iar aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Rezultatele la Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari

Scop: aprecierea raportului memorie-învățare prin delimitarea capacității de reactualizare a asociațiilor mecanice și logice

Ipoteză de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește capacitatea de învățare și reactualizare a asociațiilor mecanice și logice.

Acest instrument evidențiază capacitatea de învățare și reactualizare a asociațiilor verbale, ce constau în liste de perechi de cuvinte asociate sau nu pe criteriu logic. Copiii au avut de memorat cupluri de cuvinte, prin învățare mecanică sau logică, având posibilitatea de a face până la 5 repetiții, fixându-se timpul necesar pentru memorare. În administrarea probei s-a apelat la suport imagistic pentru toate cuvintele utilizate (cuvinte ce au o semantică concretă, vizând obiecte sau ființe din mediul cunoscut al copilului). Fiecare dintre listele utilizate au avut până la 8 perechi de cuvinte. De exemplu, dintre cuplurile de cuvinte pentru lista 1 (asociere mecanică) amintim: *tren-copac*, *baston-pasăre*, *cheie-ochelari*, *mașină-șoarece* etc.; pentru cuplurile de cuvinte din lista 3 (asociere logică) dăm câteva exemple: *casă-fereastră*, *picioar-gheată*, *farfurie-lingură*, *umbrelă-ploaie* etc.

Distribuțiile rezultatelor obținute, din perspectiva învățării și reactualizării unor asociații mecanice și logice de cuvinte, de către subiecții tipici și subiecții cu dislalie polimorfă au fost întabulate și reprezentate grafic mai jos.

Tabel 2.11. Distribuția rezultatelor la *capacitatea de învățare și reactualizare a asociațiilor mecanice și logice*, lotul N și lotul D

	<i>Reactualizare perechi de cuvinte – asociere mecanică</i>		<i>Reactualizare perechi de cuvinte – asociere logică</i>	
	Lot D	Lot N	Lot D	Lot N
	<i>Frecvență procentuală</i>	<i>Frecvență procentuală</i>	<i>Frecvență procentuală</i>	<i>Frecvență procentuală</i>
Reactualizare 3 perechi cuvinte	12.5	11.4	12.5	10.0
Reactualizare 4 perechi cuvinte	27.4	17.2	17.5	14.2
Reactualizare 5 perechi cuvinte	12.5	15.7	20.0	18.6
Reactualizare 6 perechi cuvinte	10.0	12.9	11.3	10.0
Reactualizare 7 perechi cuvinte	13.8	14.2	11.3	18.6

Reactualizare 8 perechi cuvinte	23.8	28.6	27.4	28.6
Total nr. de subiecți	80	70	80	70

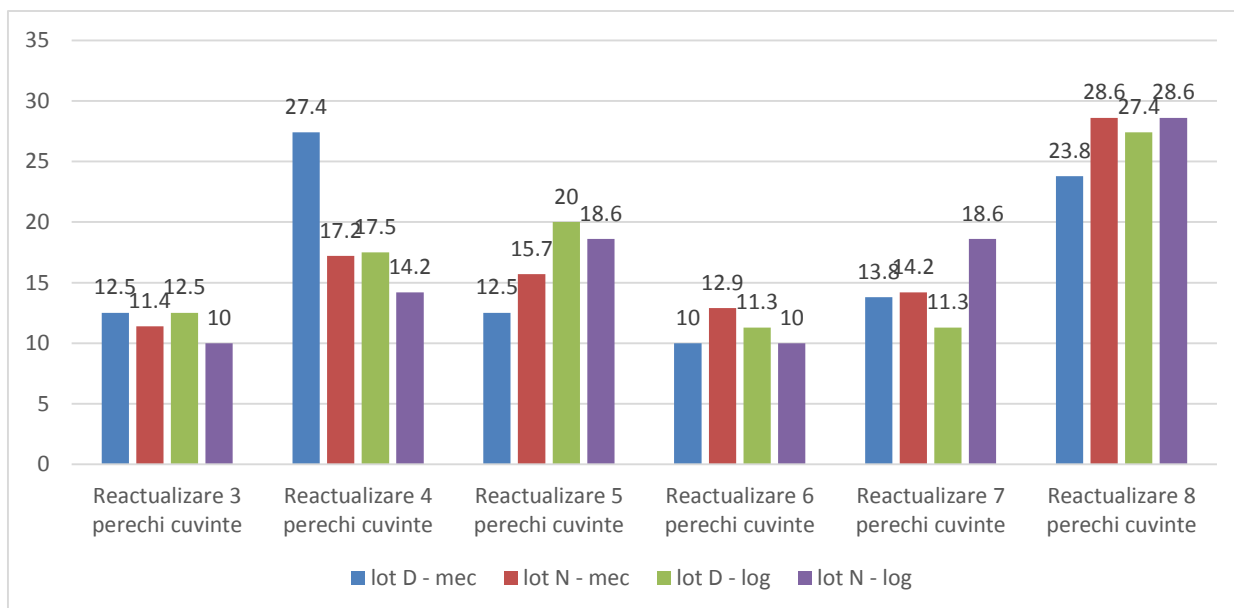


Fig.2.8. Rezultatele la *capacitatea de asociere mecanică și logică a cuvintelor*, lotul D și N.

Din perspectiva numărului de asocieri mecanice și logice de cuvinte se observă o distribuție asemănătoare a rezultatelor obținute de către subiecții din ambele loturi, cu unele mici diferențe.

La asocierea mecanică a cuvintelor, pe intervalul de 5-8 perechi de cuvinte, preșcolarii cu dezvoltare tipică au avut performanțe ușor superioare, față de preșcolarii cu TL: 15,7 % contra 12,5% au memorat 5 perechi de cuvinte; 12,9% contra 10% dintre subiecți au reținut 6 perechi de cuvinte; 14,2 % contra 13,8% au memorat 7 perechi de cuvinte; respectiv 28,6 % contra 23,8 % dintre subiecți au reușit să redea 8 perechi de cuvinte.

Pentru intervalul de 3-4 perechi de cuvinte, frecvențele procentuale au avut valori ușor mai mari la preșcolarii cu TL, opus preșcolarilor tipici: 12,5% contra 11,4% au reținut 3 perechi de cuvinte, iar 27,4% contra 17,2 % au memorat 4 perechi de cuvinte).

Asocierea logică a cuvintelor este asemănătoare celei mecanice, preșcolarii cu TL deținând superioritatea pe intervalele cu un număr mai redus de perechi de cuvinte, respectiv pe intervalul de 3-6 perechi de cuvinte reținute: 12,5% contra 10 % dintre subiecți au memorat 3 perechi de cuvinte; 17,5% contra 14,2 % au memorat 4 perechi de cuvinte; 20 % contra 18,6% au învățat 5 perechi de cuvinte; și respectiv 11,3 % contra 10% au reținut 6 perechi de cuvinte.

Pe intervalul de 7-8 perechi de cuvinte valorile frecvențelor au fost ușor superioare la preșcolarii cu dezvoltare tipică vs preșcolarii cu dislalie polimorfă: 18,6% dintre subiecții tipici și 11,3% dintre subiecți cu tulburare dislalică au memorat 7 perechi de cuvinte, iar 28,6% contra 27,4 % dintre subiecți au memorat 8 perechi de cuvinte.

La această probă au fost calculate valorile medii brute ale performanțelor, atât la numărul de asocieri mecanice și logice reactualizate de către subiecții din cele două loturi (redarea listei 2 și listei 4), cât și în ceea ce privește *timpul și numărul de repetiții* necesare memorării perechilor de cuvinte (lista 1 și lista 3) (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2).

Tabel 2.12. Rezultate la *Capacitatea de învățare și reactualizare a asociațiilor mecanice și logice*, loturile D și N

		Nr. de subiecți	Medie brută	Dev. standard
Asocieri mecanice (redare lista 2)	Lot N	70	5.87	1.7850
	Lot D	80	5.56	1.8131
Asocieri logice (redare lista 4)	Lot N	70	5.98	1.7403
	Lot D	80	5.73	1.7913
Repetiție asocieri mecanice (lista 1)	Lot N	70	3.51	1.2711
	Lot D	80	4.02	1.1471
Repetiție asocieri logice (lista 3)	Lot N	70	3.32	1.3375
	Lot D	80	3.50	1.2222
Timp asocieri mecanice (lista 1)	Lot N	70	5.16 min	1.33 min
	Lot D	80	6 min	1.23 min
Timp asocieri logice (lista 3)	Lot N	70	4.43 min	1.34 min
	Lot D	80	4.56 min	1.21 min

Observăm, că cele două categorii de preșcolari au obținut rezultate asemănătoare, dar și diferențiate.

Din perspectiva *numărului de asocieri mecanice* și logice reactualizate, între valorile medii brute ale performanțelor apare un ușor decalaj la cele două loturi. La preșcolarii TL media asocierilor mecanice este $M = 5,56$ ($\sigma = 1,813$), iar media *asocierilor logice* este $M = 5,73$ ($\sigma = 1,791$). Pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică media *asocierilor mecanice* este $M = 5,87$ ($\sigma = 1,785$), iar la *asocieri logice* este $M = 5,98$ ($\sigma = 1,740$). Deși aceste rezultate sunt apropiate ca valoare, se constată la preșcolarii TL valori medii ale performanțelor cu o ușoară rămânere în urmă, din ambele perspective, ceea ce sugerează o eficiență mai scăzută a capacității de învățare și reactualizare a asociațiilor mecanice și logice, la această categorie de subiecți.

În privința *numărului de repetiții* necesare însușirii perechilor de cuvinte prin învățare mecanică, valoarea medie a performanței preșcolarilor TL este $M = 4,02$ ($\sigma = 1,147$), în timp ce la preșcolarii cu dezvoltare tipică $M = 3,51$ ($\sigma = 1,271$); în sarcinile de învățare logică, valoarea medie a numărului de repetiții la preșcolarii cu TL a fost $M = 3,5$ ($\sigma = 1,222$), iar pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică $M = 3,32$ ($\sigma = 1,337$). Se observă că preșcolarii TL au avut nevoie de un număr mai mare de repetiții, pentru a învăța cupluri de cuvinte asociate mecanic, respectiv logic.

În ceea ce privește *timpul* necesar pentru memorarea perechilor de cuvinte prin *învățare mecanică*, valoarea medie a performanțelor preșcolarilor cu TL a fost 6 minute ($\sigma = 1,23$ min), iar

pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică timpul mediu de memorare a fost de 5,16 minute ($\sigma = 1,33$ min). În sarcinile de *învățare logică*, timpul de memorare a fost de 4,56 minute ($\sigma = 1,21$ min) pentru preșcolarii cu dislalie polimorfă, iar pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică de 4,43 minute ($\sigma = 1,34$ min).

Prin aplicarea *testului t* pentru eșantioane independente am urmărit să delimităm semnificația statistică a diferențelor dintre mediile brute obținute la aceste categorii de performanțe (Anexa 2, tabelul 2.7.).

Analizând rezultatele obținute pentru *testul t* la această probă s-au delimitat o serie de *valori ne semnificative*: la numărul de asocieri mecanice ($t=1,049$, $p=0,296$), la numărul de asocieri logice ($t=0,858$, $p=0,392$), la numărul de repetiții necesar învățării logice a perechilor de cuvinte ($t= -0,820$, $p=0,413$), precum și la timpul necesar memorării perechilor de cuvinte prin învățare logică ($t= -0,901$, $p=0,369$). Pe de altă parte, au fost delimitate și unele *valori semnificative* ale *testului t*: la numărul de repetiții necesar învățării mecanice a perechilor de cuvinte ($t= -2,586$, $p=0,011$) și la timpul necesar memorării perechilor de cuvinte prin învățare mecanică ($t= -3,067$, $p=0,003$). Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe omogene - valorile *testului F Levene* au fost ne semnificative, f având valori cuprinse între 0,185 și 3,130 (valorile pragurilor de semnificație fiind cuprinse între 0,079 și 0,668) (Anexa 2, tabelul 2.7.).

Pentru a delimita magnitudinea diferenței între nivelele de performanță la capacitatea de învățare și reactualizare a asociațiilor mecanice și logice, la cele două eșantioane, am calculat indicatorul *d Cohen*, utilizând formula pentru grupe inegale. Valori *ne semnificative* ale indicatorului *d Cohen* au fost identificate la următoarele nivele: la numărul de asocieri mecanice ($d= 0,17$), la numărul de asocieri logice ($d= 0,14$), la numărul de repetiții necesar învățării logice a perechilor de cuvinte ($d= 0,13$) și la timpul necesar memorării perechilor de cuvinte prin învățare logică ($d= 0,14$). *Valori semnificative* ale indicatorului *d Cohen*, de putere medie, au fost delimitate în cazul numărului de repetiții necesar învățării mecanice a perechilor de cuvinte ($d= 0,42$) și la timpul necesar memorării perechilor de cuvinte prin învățare mecanică ($d= 0,50$), la acest nivel diferența standardizată între mediile celor două grupuri fiind de nivel mediu sau aproape mediu.

Putem spune că performanțele privind timpul, respectiv numărul necesar de repetiții pentru învățarea mecanică a perechilor de cuvinte sunt influențate la nivel mediu sau aproape mediu, de prezența/ absența tulburării de limbaj la preșcolari.

Dacă din perspectiva sarcinilor de învățare și memorare logică cele două categorii de preșcolari se aseamănă, la nivelul învățării și memorării mecanice există unele deosebiri între lotul D și lotul N. Pentru a obține performanțe asemănătoare cu cele ale preșcolarilor tipici în memorarea mecanică, preșcolarii TL au nevoie de un număr mai mare de repetiții în sarcinile de

învățare mecanică, precum și de un timp mai mare pentru engramarea perechilor de cuvinte care nu sunt asociate pe criteriu logic.

Performanțele asemănătoare obținute din perspectiva numărului de asocieri mecanice și logice reactualizate de către subiecții din cele două loturi se pot explica prin faptul că informațiile de reținut au o semantică concretă, bazându-se pe cuvinte care au ca și corespondent în realitate obiecte și ființe din mediul înconjurător, cunoscute copiilor – de exemplu, *mașină-șoarece* (pentru asocieri mecanice) și *umbrelă-ploaie* (pentru asocieri logice).

Deși există diferențe între numărul de repetiții necesar învățării mecanice și logice a perechilor de cuvinte, în cazul expunerii repetate la stimuli (prin repetiție, întărire) cele două categorii de preșcolari au obținut rezultate asemănătoare în cazul numărului de asocieri mecanice și logice reactualizate, ceea ce arată că abilitățile care vizează procesarea informațiilor la preșcolari sunt suficient de dezvoltate la cele două categorii de subiecți (dezvoltarea intelectuală este în limitele normalității), astfel încât să permită ca elementele verbale de asimilat să fie ușor puse în corespondență cu informațiile din memoria de lungă durată.

Stocarea materialului cu sens este mai bună decât stocarea materialului fără sens, situație constatată la ambele loturi de preșcolari, cu deosebirea că asocierea elementelor într-o anumită ordine, în lipsa unui criteriu logic de memorare este mai puțin eficientă în cazul preșcolarilor cu dislalie polimorfă. Dacă la preșcolarii cu dezvoltare tipică s-a observat un bun raport între memorie și învățare, care se sprijină pe instrumente cognitive și lingvistice bine elaborate, la preșcolarii TL raportul memorie-învățare este mai puțin eficient, în sensul că pentru a obține aceleași rezultate preșcolarii cu dislalie polimorfă au nevoie de un număr mai mare de repetiții pentru însușirea materialului, în condițiile sarcinilor de învățare mecanică.

În urma rezultatelor obținute la această probă ipoteza de lucru se confirmă doar parțial în sensul că există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între preșcolarii cu TL (dislalie polimorfă) și preșcolarii cu dezvoltare tipică doar din perspectiva numărului de repetiții necesar memorării perechilor de cuvinte prin învățare mecanică, precum și al timpului necesar de memorare mecanică a perechilor de cuvinte. Ipoteza de lucru nu se confirmă din perspectiva numărului de asocieri logice și mecanice reactualizate, al numărului de repetiții necesar memorării logice și al timpului necesar memorării perechilor de cuvinte asociate pe criteriu logic, în aceste cazuri neexistând diferențe semnificative din punct de vedere statistic.

În ansamblu, se evidențiază, totuși, la preșcolarii TL un ușor deficit în procesele de encodare a materialului, care nu dispune de o organizare așa de eficientă bazată pe sens, ca la copiii preșcolari cu dezvoltare tipică. Datele obținute la această probă relevă un randament al învățării mecanice cu o eficiență ușor scăzută la subiecții TL, comparativ cu subiecții cu dezvoltare tipică,

precum și faptul că un antrenament mnezic ar putea recupera ușorul decalaj existent între cele două categorii de copii. Rezultatele recomandă utilizarea unor tehnici de stimulare a funcției mnezice, în care să se utilizeze material vizual asociat cu material auditiv-verbal, ca sprijin pentru potențarea funcționalității memoriei, respectiv a proceselor de engramare, păstrare, reactualizare, precum și pentru o organizare mai eficientă a materialului de memorat în depozitul mnezic.

Rezultatele la Proba de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale (Testul Alice Descoeudress) și la ***Proba de evaluare a capacității memoriei vizuale***

Scop: delimitarea/stabilirea/evaluarea capacității memoriei auditiv-verbale prin raportare la vârsta cronologică și a capacității memoriei vizuale.

Ipoteze de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește capacitatea de a reține serii de elemente auditiv-verbale și vizuale.

Întrucât în lucrare avem în vedere modelul memoriei de lucru descris de către Baddeley și Hitch, în cadrul căruia regăsim o componentă auditivă (fonologică) și o componentă vizuală (vizuo-spațială), am considerat că putem evalua capacitatea mnezică auditivă și vizuală cu ajutorul probei de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale din *testul A.Descoeudress*, precum și cu ajutorul probei de evaluare a capacității memoriei vizuale, propusă de noi și construită în mod similar cu proba preluată din literatura de specialitate.

Așadar, aplicarea probelor pentru evaluarea capacității (volumului) memoriei auditive și vizuale a evidențiat funcționarea memoriei de lucru, pe date auditive și vizuale, după o singură expunere la stimuli (serii de elemente auditive și vizuale). Stimulii auditivi au constatat în serii de cuvinte codate fonologic, care desemnează cifre (serii de cifre preluate din *testul A.Descoeudress*), iar stimulii vizuali au fost reprezentați de serii de imagini concrete, desemnând ființe sau obiecte uzuale. Seriile au avut o mărime variabilă, crescândă, de la minimum 2 elemente, până la maximum 6 elemente. Cerința a fost ca elementele acestor serii să fie redată exact în ordinea prezentată, copilul trebuind să depună un efort cognitiv de identificare a ordinii elementelor și de fixare a lor în memoria de scurtă durată.

Comparativ cu *Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare a asociațiilor mecanice și logice de cuvinte*, la aceste două probe copilul a fost supus unei singure expuneri, pe un singur canal (auditiv sau vizual), respectiv fără posibilitatea de a reveni la materialul prezentat. Pentru evaluarea memoriei auditive s-a cerut subiecților ca în momentul fixării informației auditive să stea cu capul pe bancă, cu ochii închiși, în vederea excluderii funcționării căii vizual-spațiale în cadrul procesărilor memoriei de lucru pe date auditive. Separat, au fost înregistrate și răspunsurile

care au constat în *redarea aleatorie* a elementelor seriilor, ca expresie a *capacității mnezice potențiale*, de tip auditiv sau vizual, urmărindu-se să se înregistreze redarea celei mai mari cantități de informație auditivă sau vizuală din cea expusă, fără a ține seama de cerința redării elementelor în ordinea prezentată (elemente înseriate).

Distribuțiile rezultatelor obținute de către preșcolarii TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică, la cele două probe, au fost ilustrate mai jos.

Tabel 2.13. Distribuția rezultatelor la *capacitatea mnezică auditivă și vizuală*, loturile N și D

	Reactualizare serii de cifre (memorie numere- auditivă)		Reactualizare serii de imagini (memorie imagini-vizuală)	
	Lot D	Lot N	Lot D	Lot N
	<i>Frecvență procentuală</i>	<i>Frecvență procentuală</i>	<i>Frecvență procentuală</i>	<i>Frecvență procentuală</i>
Reactualizare 2 elemente	10	-	13.8	-
Reactualizare 3 elemente	48.7	24.3	36.2	14.3
Reactualizare 4 elemente	33.8	38.6	37.5	50
Reactualizare 5 elemente	7.5	31.4	11.3	27.1
Reactualizare 6 elemente	-	5.7	1.2	8.6
Total nr. de subiecți	80	70	80	70

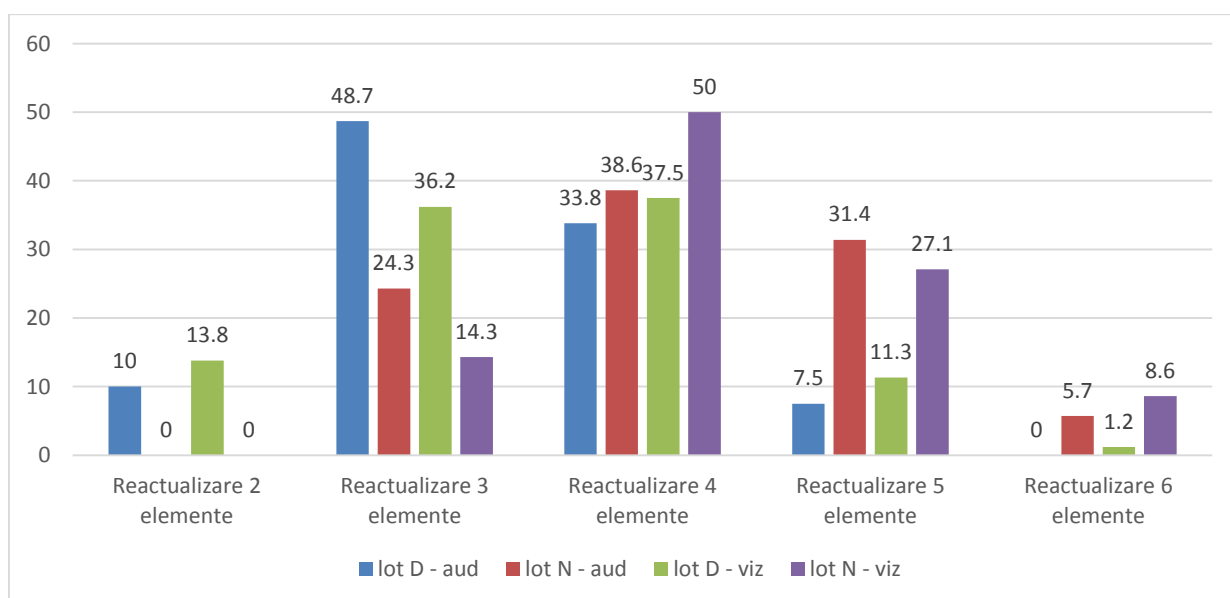


Fig.2.9. Distribuția rezultatelor la *capacitatea mnezică auditivă și vizuală*, la lotul D și N

Din perspectiva memoriei auditive, la lotul de preșcolari TL predominanța rezultatelor se situează pe zona de reactualizare a 3 elemente auditive (48,7% dintre subiecți), precum și pe zona de 4 elemente (33,8% dintre subiecți), dar și unele performanțe extreme privind reactualizarea a 5 elemente (7,5% dintre subiecți) sau a 2 elemente (10% dintre subiecți).

La nivelul rezultatelor preșcolarilor cu dezvoltare tipică se observă o dominantă a rezultatelor pe zona de reactualizare a 4 elemente auditive (38,6% dintre subiecți), dar și performanțe importante pe zona de reactualizare a 5 elemente (31,4%), respectiv 3 elemente auditive (24,3%). S-au constatat valori extreme în ceea ce privește reactualizarea a 6 elemente (5,7% dintre subiecți).

La proba de evaluare a memoriei vizuale, se observă la preșcolarii TL că au avut performanțe corespunzătoare zonelor de reactualizare de 3, respectiv 4 elemente vizuale (36,2% / 37,5% dintre subiecți). Unii dintre aceștia au reușit să reactualizeze doar 2 elemente vizuale (13,8%), iar alții au reactualizat seria de 5 elemente (11,3%), înregistrându-se doar un caz în care un copil a reușit să rețină toată seria vizuală, de 6 elemente (1,2%).

Din perspectiva preșcolarilor cu dezvoltare tipică se observă o polarizare a performanțelor tot pe zona de reactualizare a 4 elemente (50% dintre copii), în timp ce ceilalți subiecți din lot au obținut atât performanțe inferioare (14,3% dintre copii au reușit să reactualizeze seria de 3 elemente vizuale), cât și superioare (27,1% dintre copii au reușit să reactualizeze 5 elemente, iar 8,6% chiar 6 elemente vizuale).

În cele ce urmează vom prezenta performanțele medii obținute de subiecții celor două loturi, atât din perspectiva *capacității memoriei de lucru*, cât și a *capacității mnezice potențiale* (redarea aleatorie a elementelor prezentate în serie), pe cele două modalități, auditivă și vizuală (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2).

Tabel 2.14. Performanțele medii obținute la *capacitatea memoriei de lucru* și *capacitatea mnezică potențială*, loturile D și N

		<i>Nr. de subiecți</i>	<i>Medie brută</i>	<i>Dev. standard</i>
Memorie numere (lucru, auditivă)	Lot N	70	4.18	.8730
	Lot D	80	3.38	.7712
Memorie numere – aleatoriu, potențială	Lot N	70	4.58	.7321
	Lot D	80	3.73	.8228
Memorie imagini (lucru, vizuală)	Lot N	70	4.30	.8227
	Lot D	80	3.50	.9140
Memorie imagini – aleatoriu, potențială	Lot N	70	4.75	.6241
	Lot D	80	3.98	.8343

După cum am constatat la distribuția valorilor medii la memoria de lucru auditivă și vizuală acestea sunt inferioare în cazul preșcolarilor TL, comparativ cu cele ale preșcolarilor cu dezvoltare tipică. La memoria auditivă, preșcolarii TL au $M = 3,38$ ($\sigma = 0,771$), iar la cea vizuală $M = 3,50$ ($\sigma = 0,914$); la memoria auditivă, preșcolarii cu dezvoltare tipică au $M = 4,18$ ($\sigma = 0,873$), iar la

memoria vizuală $M = 4,30$ ($\sigma = 0,822$). Din perspectiva memoriei auditive, funcționarea mnezică la preșcolarii cu dezvoltare tipică se încadrează în limitele normalității, în timp ce la preșcolarii TL funcționarea memoriei auditive este inferioară acestor limite, raportat la vârsta cronologică (v. etalon *test A. Descoeudress*).

La fel și în ceea ce privește capacitatea mnezică potențială, auditivă și vizuală. În cazul preșcolarilor cu dislalie polimorfă, valorile medii ale performanțelor mnezice potențiale (vizuale și auditive), sunt mai reduse decât la preșcolarii tipici. La memoria numerelor potențială am identificat la preșcolarii TL $M = 3,73$ ($\sigma = 0,822$), iar la preșcolarii cu dezvoltare tipică $M = 4,58$ ($\sigma = 0,732$). La memoria imaginilor potențială am delimitat la preșcolarii TL $M = 3,98$ ($\sigma = 0,834$), iar la preșcolarii cu dezvoltare tipică $M = 4,75$ ($\sigma = 0,624$).

Sintetizând rezultatele la aceste două probe, analiza intergrup a relevat performanțe mnezice (vizuale și auditive) inferioare la preșcolarii TL, comparativ cu preșcolarii tipici. Analiza intragrup a relevat o capacitate mnezică vizuală mai bună decât capacitatea mnezică auditivă atât la preșcolarii tipici, cât și la preșcolarii cu TL.

Prin aplicarea *testului t* de comparare a mediilor pentru eșantioane independente, din perspectiva memoriei numerelor/auditive și a memoriei imaginilor/vizuale au fost delimitate o serie de *diferențe semnificative* între cele două eșantioane de subiecți (Anexa 2, tabelul 2.8.).

Din punctul de vedere al capacității de memorare a elementelor seriale auditive și vizuale (memoria numerelor și memoria imaginilor) s-au obținut *valori semnificative* ale *testului t*, atât la memoria cifrelor ($t = 5,946$; $p \leq 0,001$), cât și la memoria imaginilor ($t = 5,602$; $p \leq 0,001$). Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe egale - valorile *testului Levene* fiind ne semnificative statistic ($f = 0,777$ la $p = 0,380$, respectiv $f = 1,791$ la $p = 0,183$). (Anexa 2, tabelul 2.8.).

Din perspectiva capacității mnezice potențiale, pe tipologie auditivă și vizuală (memorie numere-aleator și memorie imagini-aleator), s-au obținut *valori semnificative*: la redarea aleatorie a numerelor $t = 6,629$ la $p \leq 0,001$, iar la redarea aleatorie a imaginilor $t = 6,323$ la $p \leq 0,001$. Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe omogene - valorile *testului f Levene* fiind statistic ne semnificative ($f = 0,595$ la $p = 0,442$, respectiv $f = 2,770$ la $p = 0,098$) (Anexa 2, tabelul 2.8.).

Rezultatele obținute prin aplicarea *testului t* pentru eșantioane independente au fost completate prin calcularea indicatorului *d Cohen*, aplicând formula pentru grupe inegale, în vederea decelării magnitudinii diferenței între mediile obținute la capacitatea mnezică, de către cele două categorii de preșcolari. Din perspectiva capacității de memorie auditivă și vizuală, valorile indicatorului *d Cohen* au fost de 0,97 la memoria numerelor-auditivă, respectiv de 0,91 la memoria imaginilor-vizuală, ceea ce indică diferențe standardizate mari între mediile celor două

grupuri, respectiv faptul că performanțele la acest nivel sunt influențate puternic de prezența/absența dislaliei polimorfe.

În cazul capacității potențiale de memorie auditivă și vizuală, valorile indicatorului d Cohen a fost de 1,08 la redarea aleatorie a numerelor, precum și de 1,03 la redarea aleatorie a imaginilor, ceea ce arată o diferență standardizată între mediile performanțelor la capacitatea de potențială mnezică, la cele două eșantioane. Performanțele la capacitatea mnezică potențială, din ambele perspective de redare aleatorie a numerelor și imaginilor, sunt influențate foarte puternic de prezența/absența tulburării de limbaj.

În ansamblu, analiza intergrup a relevat o capacitate de reținere a elementelor seriale (auditive și vizuale) semnificativ mai dezvoltată la preșcolarii tipici, comparativ cu cea a preșcolarilor care au dislalie polimorfă. Putem spune că, deficitul memoriei de lucru sunt mai accentuate la nivel fonologic și mai puțin la nivel imagistic, la copiii care prezintă dislalie polimorfă. În aceste condiții, ipotezele de lucru s-au confirmat la acest nivel, concluzia fiind că există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între preșcolarii cu tulburări de pronunție și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește capacitatea de a reține serii de elemente auditiv-verbale, precum și serii de elemente vizuale.

• Nivelul de dezvoltare a unor funcții neuropsihice la preșcolari

Rezultatele la Probele pentru atenție/funcții executive din cadrul bateriei NEPSY

Scop: evaluarea nivelului atenției auditive/vizuale și a funcțiilor executive prin raportare la vârsta cronologică.

Ipoteză de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a atenției și a funcțiilor executive.

Subtestul *Turnul* evaluează funcțiile executive ale planificării, monitorizării, autoreglării și rezolvării de probleme. Subiectul are de reprodus o poziție țintă cu ajutorul unor bile, trebuie să țină cont de un număr specific de mișcări și trebuie să respecte anumite reguli, în condițiile unor constrângeri de timp. Iată rezultatele.

Tabel 2.15. Performanța subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare,
subtestul *Turnul* – testul NEPSY

<i>Performanțe în funcție de valoarea scorului standard la subtest</i>	<i>Lotul D</i>		<i>Lotul N</i>	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Subtestul <i>Turnul</i>				
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	-	-
Performanțe la nivel mediu (8-12)	32	40	70	100
Performanțe sub medie (6-7)	48	60	-	-

Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
-----------------------	----	------	----	------

În ceea ce privește performanțele pe linia atenției/ funcțiilor executive se observă rezultate mai bune obținute de către preșcolarii tipici, toți înscriindu-se la nivelul mediu de performanță (100%), spre deosebire de preșcolarii cu dislalie polimorfă, care se urcă pe nivelul de performanță sub medie (60%), și la nivel mediu (40%). Abilitatea de a dezvolta și implementa strategii eficiente de rezolvare de probleme și de a se ghida după reguli specificate a înregistrat un randament mai scăzut la preșcolarii TL, comparativ cu cei tipici.

Subtestul Atenție Auditivă și Setul de Răspuns, și *subtestul Atenția vizuală*. Primul subtest evaluează abilitatea copilului de fi vigilent și de a-și menține atenția auditivă selectivă, precum și abilitatea de a comuta și menține un grup nou și complex de elemente, care implică răspunsuri similare, apoi răspunsuri contrastante (schimbarea setului cognitiv și răspunsul la un stimul contrastant). Al doilea subtest evaluează viteza și acuratețea cu care copilul poate să parcurgă o serie de elemente (dintr-o imagine) și să localizeze un element țintă (prin marcarea) în cadrul unei zone delimitate, în mod cât mai acurat și într-un ritm cât mai rapid. Urmează rezultatele subiecților la ambele subteste.

Tabel 2.16. Performanța subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare, subtestul *Atenția auditivă și Setul de răspuns* și subtestul *Atenția vizuală* – testul NEPSY

<i>Performanțe în funcție de valoarea scorului standard la subtest</i>	Lotul D		Lotul N	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Subtestul <i>Atenție Auditivă și Setul de Răspuns</i> .				
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	-	-
Performanțe la nivel mediu (8-12)	39	48,7	70	100
Performanțe sub medie (6-7)	41	51,3	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
Subtestul <i>Atenția vizuală</i>				
Performanțe superioare (peste 14)	-	-	12	17,1
Performanțe peste medie (13-14)	33	41,2	44	62,9
Performanțe la nivel mediu (8-12)	47	58,8	14	20
Performanțe sub medie (6-7)	-	-	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

La nivelul dezvoltării atenției auditive și a setului de răspuns performanțele tuturor preșcolarilor tipici se încadrează la nivelul mediu de performanță (100%). Preșcolarii TL se încadrează jumătate la nivelul mediu de performanță (48,7%), iar cealaltă jumătate la nivelul de performanță sub medie (51,3%).

Din perspectiva dezvoltării atenției vizuale, performanțele preșcolarilor cu dislalie polimorfă se încadrează la nivelul mediu de performanță (58,8%), dar și la nivelul de performanță peste medie (41,2%). Din cealaltă perspectivă, performanțele preșcolarilor tipici sunt cantonate la un

nivel peste medie (62,9%) și în procente mai mici la nivelul mediu (20%), dar și la un nivel superior de performanță (17,1%).

În cazul preșcolarilor cu TL se observă unele dificultăți în abilitatea de a oferi atenție selectivă mai cu seamă la stimuli complecși, în condițiile constrângerilor de timp. La nivel vizual, acești subiecți au comis mai multe greșeli, pe fondul solicitării cognitive în situația reținerii setului de trăsături faciale țintă, pentru ca acesta să fie localizat, respectiv a multitudinii permutărilor la acest nivel. Din perspectiva modalității auditive, dificultățile au fost legate de schimbarea setului cognitiv, cum este elaborarea de răspunsuri la stimuli auditivi contradictorii (dacă aude *pătrat roșu*, se concentrează pe *pătratul galben*), apoi susținerea unui set nou cognitiv, dar cu stimuli corespunzători (când aude *albastru*, identifică corect *pătratul albastru*).

Prin raportarea la scorurile compozite corespunzătoare domeniului *atenției/ funcțiilor executive* și încadrarea acestora în intervale percentile, am realizat o comparație între performanțele celor două categorii de subiecți, așa cum se observă mai jos.

Tabel 2.17. Încadrarea performanței subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare a *Atenției/ funcțiilor executive* – testul NEPSY

Intervale percentile	Lotul D		Lotul N	
	Nr. subiecți	Procentaj	Nr. subiecți	Procentaj
<i>Nivele de dezvoltare a Atenției/ funcțiilor executive după încadrarea scorului compozit</i>				
Performanțe peste nivelul așteptat (peste 75)	-	-	45	64,3
Performanțe la nivelul așteptat (26-75)	63	78,7	25	35,7
Performanțe la limită (11-25)	17	21,3	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

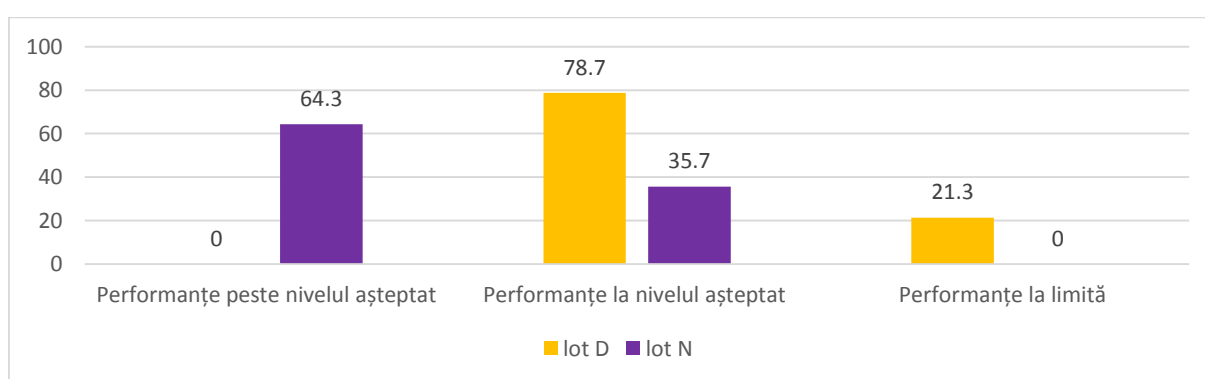


Fig.2.10. Încadrarea subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare a *Atenției/ funcțiilor executive* – testul Nepsy

Din tabelele ce prezintă încadrarea subiecților pe nivelele de dezvoltare, se observă o ușoară rămânere în urmă la preșcolarii cu dislalie polimorfă comparativ cu preșcolarii tipici, atât la nivelul fiecărui subtest, dar și la nivelul întregului *domeniu al atenției/ funcțiilor executive*.

Preșcolarii cu dislalie polimorfă dovedesc performanțe subscrise/încadrate preponderent la nivelul așteptat (78,7%), dar și performanțe la limită (21,3%). Preșcolarii cu dezvoltare tipică ating performanțe preponderent peste nivelul așteptat (64,3%), dar și performanțe la nivelul așteptat (35,7%). La nivelul domeniului *Atenție/ funcții executive*, preșcolarii TL au înregistrat un randament mai scăzut, comparativ cu cei tipici, în realizarea sarcinilor ce presupun dezvoltarea și implementarea de strategii eficiente de rezolvare de probleme și respectarea setului de reguli prestabilite, precum și în capacitatea de focalizare a atenției pe stimuli auditivi și vizuali complecși, implicată în sarcini ce presupun menținerea ori schimbarea unui set cognitiv.

Din perspectiva performanțelor la domeniul *Atenție/funcții executive*, media scorurilor standardizate la lotul de preșcolari TL este mai mică ($M = 27,72$; $\sigma = 2,505$) decât media la lotul de preșcolari cu dezvoltare tipică ($M = 35,82$; $\sigma = 3,257$) (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2). Aplicarea testului *t* pentru eșantioane independente a relevat o *diferență statistică semnificativă* între performanțele subiecților din cele două eșantioane ($t = 17,190$, la $p \leq 0,001$). Testul *t* a fost calculat pentru grupuri cu varianțe omogene ($f = 2,337$, la $p = 0,129$) (Anexa 2, tabel 2.6.).

Astfel, putem afirma că ipoteza de lucru lansată, despre existența diferenței statistice semnificative, între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește nivelul de dezvoltare în domeniul *Atenție/funcții executive*, s-a confirmat.

Rezultatele la Probele de funcționare senzorio-motorie din cadrul bateriei NEPSY

Scop: evaluarea nivelului de funcționare senzorio-motorie prin raportare la vâsta cronologică

Ipoteză de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu tulburări de pronunție și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a procesării senzorio-motorii.

Avem de analizat 3 subteste, la care dăm rezultatele.

Tabel 2.18. Performanța subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare, subtestele *Bătaia ritmică a degetelor*, *Imitarea pozițiilor mâinii*, *Precizia vizuo-motorie*, testul NEPSY

<i>Performanțe în funcție de valoarea scorului standard la subtest</i>	<i>Lotul D</i>		<i>Lotul N</i>	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Subtestul <i>Bătaia ritmică a degetelor</i>				
Performanțe superioare (peste 15)	-	-	9	12,8
Performanțe peste medie (13-14)	27	33,7	29	41,5
Performanțe la nivel mediu (8-12)	53	66,3	32	45,7
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
Subtestul <i>Imitarea Pozițiilor Mâinii</i>				
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	-	-

Performanțe la nivel mediu (8-12)	80	100	70	100
Performanțe sub medie (6-7)	-	-	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
Subtestul <i>Precizia Vizuo-motorie</i>				
Performanțe peste medie (13-14)	7	8,7	44	62,8
Performanțe la nivel mediu (8-12)	73	91,3	26	37,2
Performanțe sub medie (6-7)	-	-	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

Subtestul *Bătaia Ritmică a Degetelor* evaluează viteza și dexteritatea degetelor prin mișcări simple (lovirea vârfului degetului mare de degetul arătător de 32 de ori, în cel mai scurt timp posibil), precum și prin mișcări complexe (lovirea degetului mare de fiecare deget în parte, în cel mai scurt timp posibil (până la 5 min.).

Din perspectiva performanțelor privind dexteritatea degetelor, cei mai mulți dintre preșcolarii cu TL sunt încadrați la nivelul mediu de performanță (66,3%), dar și la nivelul de performanță peste medie (33,7%). Subiecții din lotul D au întâmpinat unele dificultăți din perspectiva organizării, monitorizării și execuției mișcărilor motrice fine mai complexe, care necesită o procesare eficientă a informației kinestezice. De cealaltă parte, preșcolarii cu dezvoltare tipică au rezultate încadrate la nivelul mediu (45,7%), la un nivel peste medie (41,5%) și într-un mic procent performanțe de nivel superior (12,8%).

Subtestul *Imitarea Pozițiilor Mâinii* evaluează abilitatea copilului de a imita poziții ale mâinii și degetelor, după un set de modele prezentate: atingerea degetului mare de index, deget mijlociu, inelar, ridicarea indexului și degetului mic concomitent cu strângerea indexului și degetului inelar, încrucișarea degetului mijlociu cu inelarul, alipirea degetului mic de index etc.

Din punctul de vedere al dezvoltării capacității de a imita poziții ale mâinii și degetelor, performanțele tuturor subiecților din lotul D sunt încadrate la nivelul mediu (100%), ca și performanțele tuturor subiecților din lotul N (100%). Modelele au fost redată mai bine cu mîna preferată, iar la preșcolarii TL s-a observat că pentru a realiza sarcinile cu mîna nepreferată au avut tendința de a apela la mîna preferată, pentru a imita poziția mâinii solicitate.

Subtestul *Precizia Vizuo-motorie* evaluează viteza motorie fină și precizia coordonării ochi și mîna. Copilul are sarcina de a trasa o linie în cadrul unui traseu dat, în cel mai scurt timp posibil (până la 6 min.).

Nivel planificării, monitorizării și execuției cu acuratețe a traseului dat a fost ușor inferior la preșcolarii TL, comparativ cu cei tipici, observându-se un ritm mai lent de execuție, precum și mai multe greșeli (depășiri) în realizarea traseului la preșcolarii cu dislalie polimorfă. În ceea ce privește dezvoltarea coordonării vizuo-motorie și viteza execuției motrice fine, cei mai mulți

preșcolari TL au performanța încadrată la nivelul mediu (91,3%), în timp ce performanțele preșcolarilor tipici se cantonează la un nivel peste medie (62,8%).

Prin raportarea la scorurile compozite corespunzătoare domeniului funcțiilor senzorio-motorii și încadrarea acestora în intervale percentile, am realizat o comparație între performanțele celor două categorii de subiecți, așa cum se observă mai jos.

Tabel 2.19. Distribuția rezultatelor subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare a
Funcțiilor senzorio-motorii – testul NEPSY

<i>Intervale percentile</i>	Lotul D		Lotul N	
<i>Nivele de dezvoltare a Funcțiilor senzorio-motorii după încadrarea scorului compozit</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Performanțe peste nivelul așteptat (peste 75)	12	15	27	38.5
Performanțe la nivelul așteptat (26-75)	68	85	43	61.5
Performanțe la limită (11-25)	-	-	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

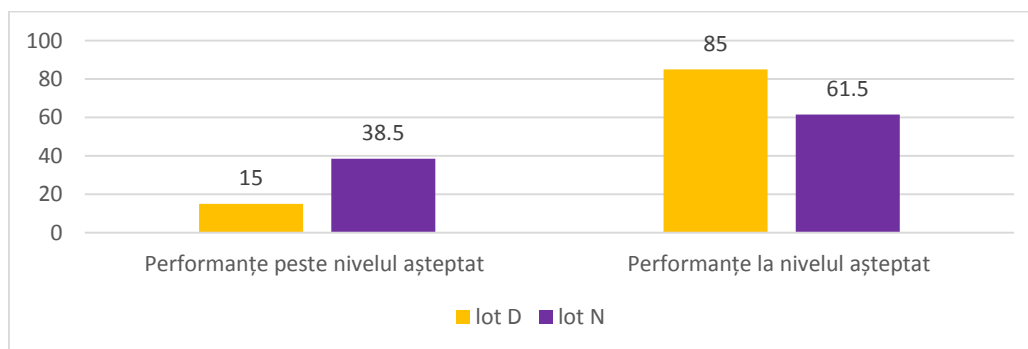


Fig.2.11. Distribuția rezultatelor subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare a
Funcțiilor senzorio-motorii – testul NEPSY

Rezultatele, reprezentate prin scorul compozit la domeniul *Funcții senzorio-motorii*, pun în lumină o ușoară rămânere în urmă a preșcolarilor cu TL comparativ cu preșcolarii cu dezvoltare tipică. Din perspectiva funcționării senzorio-motorii, randamentul ușor inferior la preșcolarii TL se datorează unor procesări mai puțin eficiente a informației kinestezice, precum și eficienței mai scăzute a capacității de planificare, monitorizare și realizare acurată a mișcărilor motrice fine, de reproducere a relațiilor spațiale din cadrul modelelor motrice sau de trasare acurată, într-un ritm mai lent, prin raportare la performanțele preșcolarilor tipici.

Media scorurilor standardizate la lotul de copii preșcolari cu dezvoltare tipică este mai mare ($M = 39,98$; $\sigma = 1,069$) decât media la lotul de preșcolari TL ($M = 37,98$; $\sigma = 1,453$), la nivelul domeniului *Funcții senzorio-motorii* (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2), iar *diferențele între medii sunt*

semnificative din punct de vedere statistic ($t=9,471$, la $p \leq 0,001$). Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe omogene ($f=2,266$, la $p=0,134$) (Anexa 2, tabelul 2.6.).

Recunoaștem justetea afirmației făcute înainte, că există diferențe semnificative între preșcolarii cu dislalie polimorfă și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a procesării senzorio-motorii, iar aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Rezultatele la Probele de procesare vizuo-spațială din cadrul bateriei NEPSY

Scop: evaluarea nivelului de procesare vizuo-spațială prin raportare la vârsta cronologică

Ipoteză de lucru: Există diferențe semnificative între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a procesării vizuo-spațiale.

Procesarea vizuo-spațială din cadrul bateriei NEPSY, cuprinde subtestele *Copierea desenului* și *Săgeți*. Rezultatele sunt întabulate mai jos.

Tabel 2.20. Performanța subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare la subtestele *Copierea desenului* și *Săgeți* – testul NEPSY

<i>Performanțe în funcție de valoarea scorului standard la subtest</i>	Lotul D		Lotul N	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
Subtestul <i>Copierea desenului</i>				
Performanțe peste medie (13-14)			20	28,6
Performanțe la nivel mediu (8-12)	77	96,2	50	71,4
Performanțe sub medie (6-7)	3	3,8		
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%
Subtestul <i>Săgeți</i>				
Performanțe peste medie (13-14)	-	-	-	-
Performanțe la nivel mediu (8-12)	80	100	70	100
Performanțe sub medie (6-7)	-	-	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

Subtestul *Copierea Desenului* evaluează integrarea vizuo-motorie, prin copierea pe o coală de hârtie a unor figuri date, cum ar fi liniile verticală, orizontală, frântă, curbă, cercul, pătratul, linii și figuri suprapuse, desene simple sau cu unele detalii (bărcuță, cruce etc.).

Preșcolarii TL au manifestat performanțe ușor mai slabe decât preșcolarii cu dezvoltare tipică în coordonarea motorie fină, în modul de utilizare a instrumentului de scris în vederea implementării unui plan motor vizuo-spațial, de realizare a figurilor mai complexe (cu unele detalii), cu unele greșeli în redarea traseului grafic (traseu tremurat, probleme de închidere a figurilor etc.). Cei mai mulți dintre preșcolarii TL au performanțele încadrate la nivelul mediu de

(96,2%); într-un mic procent la nivelul sub medie (3,8%). De cealaltă parte, preșcolarii cu dezvoltare tipică au performanțele cantonate la nivelul mediu (71,4%) și peste medie (28,6%).

Subtestul *Săgeți* evaluează abilitatea copilului de a stabili orientarea unor linii. Copilul are ca sarcină identificarea a două săgeți din opt, prezentate în cadrul unor planșe, astfel încât acestea două să se deplaseze direct spre mijlocul țintei, sarcină ce solicită abilități de vizualizare a relațiilor spațiale, estimarea direcției, orientării și unghiularității liniilor.

La nivelul acestui subtest s-a observat că preșcolarii cu TL și preșcolarii cu dezvoltare tipică populează nivelul mediu -100%, semnificând faptul că aceștia prezintă abilități relativ asemănătoare de vizualizare a relațiilor spațiale și de orientare în spațiul grafic.

Prin raportarea la scorurile compozite corespunzătoare domeniului *procesării vizuo-spațiale* și încadrarea acestora în intervale percentile am realizat o comparație între performanțele celor două categorii de preșcolari, așa cum se observă mai jos.

Tabel 2.21. Încadrarea performanței subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare a

Procesării vizuo-spațiale – testul NEPSY

<i>Intervale percentile</i>	Lotul D		Lotul N	
	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>	<i>Nr. subiecți</i>	<i>Procentaj</i>
<i>Nivele de dezvoltare a Procesării vizuo-spațiale în funcție de încadrarea scorului compozit</i>				
Performanțe peste nivelul așteptat (peste 75)	-	-	8	11.4
Performanțe la nivelul așteptat (26-75)	68	85	62	88.6
Performanțe la limită (11-25)	12	15	-	-
Total nr. de subiecți	80	100%	70	100%

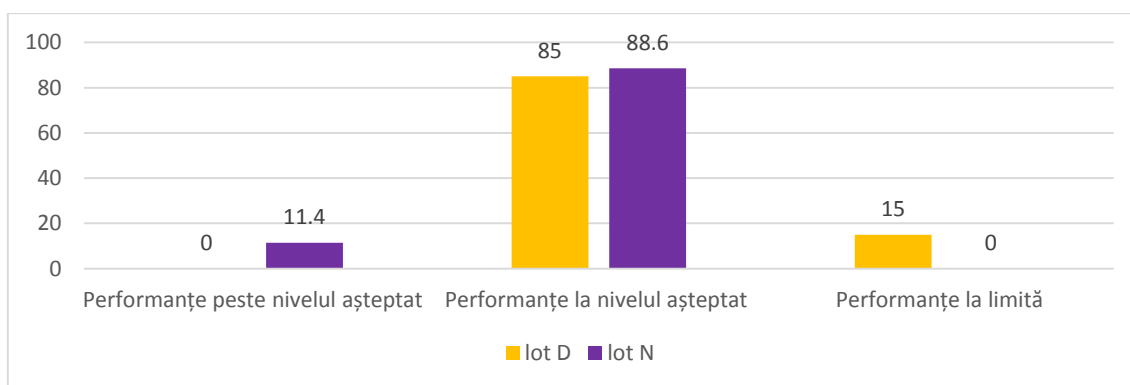


Fig.2.12. Repartizarea subiecților din loturile D și N pe nivele de dezvoltare a *Procesării vizuo-spațiale – testul NEPSY*

La preșcolarii TL procesarea informației vizuo-spațiale se realizează cu un randament ușor inferior față de preșcolarii tipici. Rezultatele, reprezentate prin scorul compozit la domeniul

Procesare vizuo-spațială, indică valori mai mici la preșcolarii cu TL comparativ cu preșcolarii tipici, atât la nivelul fiecărui subtest, dar și la nivelul întregului domeniu al procesării vizuo-spațiale: preșcolarii cu dislalie polimorfă prezintă preponderent performanțe încadrate la nivelul așteptat (85%) și în mai mică măsură și performanțe la limită (15%); preșcolarii cu dezvoltare tipică populează nivelul așteptat (88,6%), dar prezintă și performanțe peste nivelul așteptat (11,4%). Considerăm că prin antrenament percepția vizuală a preșcolarilor TL ar putea ajunge la nivele similare cu cele ale preșcolarilor tipici, pentru a recupera acele performanțe înscrise în intervalul de limită.

La nivelul acestui domeniu, *media scorurilor standardizate* pentru lotul D este mai mică ($M = 17,67$; $\sigma = 1,770$) comparativ cu media lotului N ($M = 22,34$; $\sigma = 2,257$) (Anexa 2, tabelele 2.1. și 2.2). *Diferențele delimitate între medii sunt semnificative* din punct de vedere statistic ($t = 14,173$, la $p \leq 0,001$), Valorile *testului t* au fost calculate pentru grupuri cu varianțe egale ($f = 3,062$, la $p = 0,082$) (Anexa 2, tabelul 2.6.).

Afirmăm, că presupoziția existenței diferențelor statistic semnificative între preșcolarii cu dislalie polimorfă și preșcolarii cu dezvoltare tipică la dezvoltarea procesării vizuo-spațiale, s-a confirmat.

Semnificația rezultatelor obținute la bateria de teste NEPSY.

Calcularea valorilor medii ale performanțelor, pe cele 5 domenii de dezvoltare (subtestele de bază), prin luarea în considerare a sumei scorurilor standardizate (scoruri compozite) a evidențiat faptul că performanțele subiecților din lotul N sunt superioare subiecților din lotul D, iar diferențele constatate sunt semnificative din punct de vedere statistic, concluzie ce reiese din administrarea *testului t* pentru eșantioane independente (Anexa 2, tabel 2.6.). Situația constatată va fi ilustrată grafic mai jos. De asemenea, tot aici vom prezenta și valorile indicatorilor de mărime a efectului *d Cohen*, pentru variabilele măsurate cu ajutorul bateriei de teste Nepsy.

Tabel 2.22. Valorile medii ale performanțelor la cele 5 domenii de dezvoltare din cadrul bateriei NEPSY, la loturile D și N

		<i>Nr. de subiecți</i>	<i>Medie brută</i>	<i>Dev. standard</i>
Atenție/ funcții executive	Lot N	70	35.82	3.2570
	Lot D	80	27.72	2.5056
Limbaaj	Lot N	70	41.71	2.8900
	Lot D	80	37.87	3.8232
Funcții senzorio-motorii	Lot N	70	39.98	1.0699
	Lot D	80	37.98	1.4539
Procesare vizuo-spațială	Lot N	70	22.34	2.2579
	Lot D	80	17.67	1.7702

Memorie și învățare	Lot N	70	29.51	2.1451
	Lot D	80	24.81	1.9428

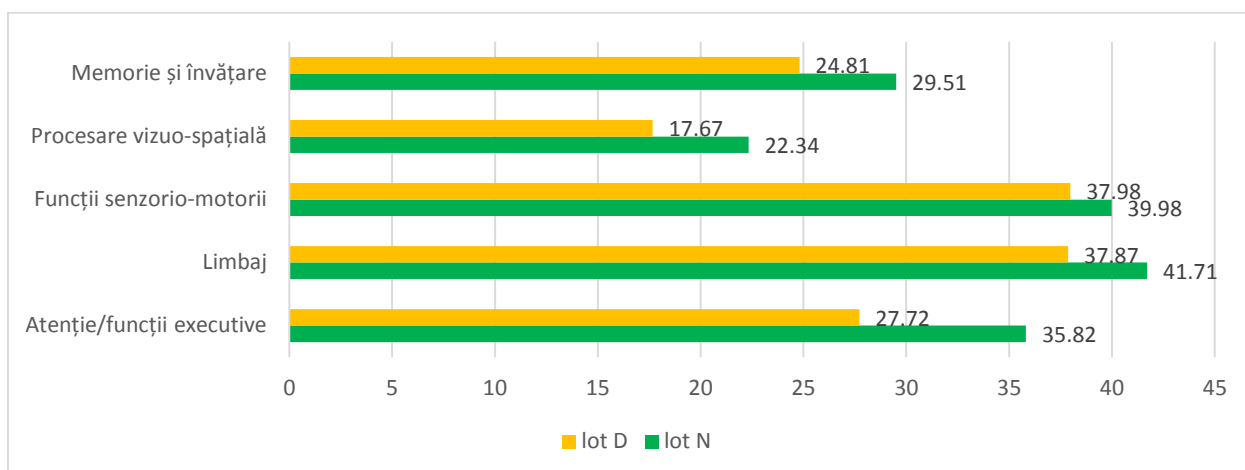


Fig.2.13. Valorile medii ale performanțelor la cele 5 domenii de dezvoltare din cadrul bateriei NEPSY, la loturile D și N

Așa cum am analizat situația la fiecare domeniu de investigare a funcțiilor neuropsihice, s-au observat diferențe semnificative între performanțele celor două categorii de copii. Valorile testului *t* pentru eșantioane independente au avut valori semnificative, pragurile de semnificație fiind mai mici sau egale cu valoarea 0,001. Valorile testului *t* au fost calculate pentru grupuri omogene - testul *f* Levene având valori nesemnificative (*f* a avut valori cuprinse între 1,296 și 3,062, la praguri de semnificație cuprinse între 0,082 și 0,257) (Anexa 2, tabel 2.6.).

Având la bază valorile testului *t* pentru eșantioane independente am calculat indicatorul *d* Cohen la toate cele 5 domenii de dezvoltare, înregistrându-se valori semnificative din punct de vedere statistic, după cum urmează: la domeniul *Atenție/funcții executive* indicatorul *d* Cohen a avut valoarea 2,81; din perspectiva *Limbajului* indicatorul *d* Cohen a fost 1,12; din perspectiva *Funcțiilor senzorio-motorii* indicatorul *d* Cohen a fost 1,55; la domeniul *Procesării vizuo-spațiale* indicatorul *d* Cohen a fost 2,32; la nivelul *Memoriei/învățării* indicatorul *d* Cohen a fost 2,30.

Toate aceste valori ale indicatorului *d* Cohen denotă o diferență standardizată foarte importantă a mediilor obținute la nivelele de dezvoltare a funcțiilor neuropsihice, între cele două grupuri. Dezvoltarea neuropsihică pe toate cele 5 tipuri de funcții luate în considerare este influențată foarte puternic de prezența/absența tulburării de limbaj la copil (toate valorile *d* Cohen fiind peste valoarea 1 de referință). Preșcolarii din lotul D, prezintă o ușoară rămânere în urmă în dezvoltare pe toate cele 5 domenii de investigare a funcțiilor neuropsihice, dar această rămânere în urmă este *semnificativă* din punct de vedere statistic, în condițiile prezenței dislaliei polimorfe la această categorie de copii.

În concluzie, se reconfirmă, încă o dată, că există diferențe semnificative între preșcolarii cu tulburări de pronunție și preșcolarii cu dezvoltare tipică la funcțiile neuropsihice: atenția/ funcții executive, limbaj, funcții senzorio-motorii, procesarea vizuo-spațială, memoria și învățarea. O altă concluzie extrasă prin prelucrarea și interpretarea datelor experimentale, sugerează că pentru etapa de vârstă studiată (5-6 ani), tulburarea de pronunție (dislalia polimorfă) nu se mai încadrează în limitele fiziologice de evoluție, evidențiindu-se faptul că este relaționată cu ușoare perturbări ale funcțiilor neurocognitive.

Studiul corelațional între variabilele cercetării

Scop: identificarea corelațiilor instituite între variabilele cercetării

Ipoteze de lucru: Există corelații semnificative între variabilele studiate, la cele două categorii de subiecți investigați:

La lotul D,

- între prezența tulburărilor de pronunție și
- dezvoltarea structurilor lingvistice (Cunoaștere semantică, Reguli morfo-sintactice, Limbaj pragmatic, respectiv Limbaj și Vârsta psihologică a limbajului);
- dezvoltarea funcțiilor mnezice (Memorie auditivă, Memorie vizuală, Asociere mecanică a cuvintelor, Memorie și învățare), respectiv a funcțiilor neuropsihice (Atenție/funcții executive; Funcții senzorio-motorii, Procesare vizuo-spațială);
- între vârsta psihologică a limbajului, pe de o parte, și structurile lingvistice, funcțiile mnezice, funcțiile neuropsihice, pe de altă parte;
- între structurile lingvistice și funcțiile mnezice.

La lotul N:

- între vârsta psihologică a limbajului, pe de o parte, și structurile lingvistice, funcțiile mnezice, funcțiile neuropsihice, pe de altă parte;
- între structurile lingvistice și funcțiile mnezice.

Identificarea corelațiilor semnificative existente între variabilele cercetării are rolul de a justifica selecția setului de metode de investigare, setul de ipoteze avansate în cercetare, precum și fundamentarea programului formativ destinat remedierii tulburărilor de pronunție la preșcolari. Am aplicat *testul de corelație Pearson*, iar indicii coeficientului de corelație identificați pot fi consultați în Anexa 3, tabelele 3.1.- 3.11.

În cele ce urmează, vom analiza corelațiile delimitate, la cele două loturi, între *structurile lingvistice* (Limbaj, Cunoaștere semantică, Reguli morfo-sintactice) și *funcțiile mnezice*. Valorile

coeficientului de corelație Pearson identificate la acest nivel pot fi consultate în Anexa 3, tabelele 3.1.- 3.2.

La ambele categorii de preșcolari au fost identificate corelații pozitive între *structurile lingvistice* și *Memoria și învățarea*.

Pentru preșcolarii cu dislalie polimorfă și preșcolarii tipici, **memoria** corelează pozitiv cu următoarele variabile: *Limbaaj* ($r = 0,515$; $p \leq 0,001$) respectiv ($r = 0,333$; $p = 0,005$); *Cunoaștere semantică* ($r = 0,242$; $p = 0,030$) respectiv ($r = 0,305$; $p = 0,010$); *Reguli morfo-sintactice* ($r = 0,330$; $p = 0,003$) respectiv ($r = 0,313$; $p = 0,008$). Dacă luăm în considerare valoarea pragului de semnificație (la $p < 0,05$), corelațiile între aceste variabile sunt semnificative, dar valoarea coeficientului Pearson arată că doar la preșcolarii cu dislalie polimorfă între performanțele la limbaaj și memorie/învățare tăria asocierii este de nivel moderat, în rest asocierea dintre variabile este de nivel slab spre moderat. Interpretând valoarea coeficientului r ca și indicator al mărimii efectului (Cohen, 1988), pentru a da datelor obținute și o semnificație în plan practic, la preșcolarii cu dislalie polimorfă se observă că relația dintre *memorie* și *limbaaj* are o intensitate de magnitudine puternică (r este puțin peste valoarea 0,50), iar la preșcolarii cu dezvoltare tipică mărimea efectului este medie (r este puțin peste valoarea 0,30). Celelalte relații dintre variabilele descrise au o intensitate de magnitudine medie și numai la *Cunoașterea semantică* mărimea efectului este submedie (r este cuprins între 0,10- 0,30). Astfel, la cele două categorii de preșcolari, latura fonologică, semantică și morfo-sintactică se dezvoltă în interdependență cu memoria și învățarea vizuo-verbală și memoria narativă, respectiv prin intercorelare se susțin reciproc în dezvoltarea psihică a copilului.

În ceea ce privește **Memoria numerelor și Memoria imaginilor**, la ambele categorii de preșcolari au fost identificate corelații pozitive cu *structurile lingvistice*. La preșcolarii cu TL corelațiile memoriei auditive, respectiv ale memoriei vizuale au fost semnificative (la $p < 0,05$), dar de nivel slab spre moderat: cu *Limbaajul* ($r = 0,266$; $p = 0,017$, respectiv $r = 0,315$; $p = 0,004$), *Regulile morfo-sintactice* ($r = 0,236$; $p = 0,035$, respectiv $r = 0,263$; $p = 0,019$) și *Cunoașterea semantică* (doar memoria auditivă, $r = 0,281$; $p = 0,011$). Aceste relații identificate între variabile, la preșcolarii TL, au o intensitate de magnitudine scăzută spre moderată, în general (coeficientul r este cuprins între 0,10- 0,30), doar în cazul memoriei vizuale mărimea efectului a fost de intensitate medie (r puțin peste valoarea 0,30). Din perspectiva preșcolarilor tipici, corelațiile memoriei auditive, respectiv ale memoriei vizuale au fost semnificative (la $p < 0,05$), de nivel moderat sau aproape moderat cu: *Cunoașterea semantică* ($r = 0,574$; $p \leq 0,001$, respectiv $r = 0,356$; $p = 0,002$), *Regulile morfo-sintactice* ($r = 0,476$; $p \leq 0,001$, respectiv $r = 0,352$; $p = 0,003$) și cu *Limbaajul* (doar memoria auditivă, cu o corelație submoderată, $r = 0,320$; $p = 0,007$). La acest nivel, deși au fost

identificate corelații pozitive semnificative, la ambele loturi, din punctul de vedere al pragului statistic ($p < 0,05$), valoarea coeficienților Pearson a indicat o tărie a asocierii de nivel moderat sau aproape moderat, mai ales din perspectiva corelației structurilor lingvistice cu memoria auditivă la preșcolarii tipici, în schimb din perspectiva memoriei vizuale corelațiile cu această variabilă sunt slabe spre moderate. Valorile coeficientului r , din perspectiva aprecierii mărimii efectului, la preșcolarii tipici indică relații între variabile cu o intensitate de magnitudine puternică (r peste valoarea 0,50) sau medie spre puternică (r cu valoarea între 0,30- 0,50). Capacitatea de reținere a unor serii de imagini, dar mai ales a unor serii de cifre, corelează pozitiv semnificativ cu latura semantică a limbajului, ceea ce arată că lexicul copilului se dezvoltă pe baza engramării și acumulării de elemente auditiv-verbale și vizuale în memorie, și invers, un vocabular bogat al copilului va permite dezvoltarea capacității de memorare auditiv-vizuale prin accesul la o bază largă de semnificații, existente în bagajul informațional al acestuia. De asemenea, comparativ cu memoria imaginilor, memoria auditiv-verbală este mai relevantă pentru dezvoltarea abilităților fonologice, limbajului receptiv și expresiv sau pentru însușirea regulilor morfo-sintactice.

Din perspectiva **capacității de memorare mecanică** a unor perechi de cuvinte, au fost delimitate corelații pozitive doar cu aria de *Cunoaștere semantică*, la preșcolarii cu TL ($r = 0,344$; $p = 0,002$) și la preșcolarii cu dezvoltare tipică ($r = 0,307$; $p = 0,010$). Deși aceste corelații sunt semnificative din punctul de vedere al pragului statistic ($p < 0,05$), valoarea coeficienților Pearson a indicat o tărie a asocierii de nivel slab spre moderat. Relațiile identificate între cele două variabile au o intensitate de magnitudine medie la preșcolarii cu dezvoltare tipică (r este puțin peste valoarea 0,30) și de magnitudine peste medie la preșcolarii TL (coeficientul r este puțin peste valoarea 0,30). Se evidențiază, la ambele categorii de subiecți, o capacitate de memorare mecanică a perechilor de cuvinte care se dezvoltă în interdependență cu acea latură a limbajului care presupune reținerea și învățarea mecanică a lexicului (vocabularului).

În continuare, vom analiza corelațiile identificate, la cele două eșantioane, între **Vârsta psihologică a limbajului**, pe de o parte, și *structurile lingvistice*, *funcțiile mnezice*, *funcțiile neuropsihice*, pe de altă parte. De asemenea, la lotul D vom studia interdependența dintre **prezența dislaliei polimorfe** și celelalte variabile investigate (valorile coeficientului Pearson sunt prezentate în Anexa 3, tabelele 3.3-3.11.).

La preșcolarii cu TL s-au delimitat *corelații pozitive* între **Vârsta psihologică a limbajului** și *structurile lingvistice*: *Limbaj* ($r = 0,405$; $p \leq 0,001$), *Cunoaștere semantică* ($r = 0,352$; $p = 0,001$), *Reguli morfo-sintactice* ($r = 0,375$; $p = 0,001$), *Limbaj pragmatic* ($r = 0,575$; $p \leq 0,001$). O corelație importantă există și între *Vârsta psihologică a limbajului* și *Vârsta cronologică* ($r = 0,417$; $p \leq 0,001$). La acești subiecți, se observă o tărie a corelațiilor identificate, de nivel slab spre moderat,

între vârsta psihologică a limbajului și latura semantică/ morfo-sintactică a limbajului (la $p < 0,05$), dar relațiile dintre aceste variabile au o intensitate de magnitudine moderată (r este puțin valoarea 0,30). În celelalte cazuri, tăria corelațiilor între vârsta psihologică a limbajului și vârsta cronologică, limbaj sau limbaj pragmatic a fost de nivel moderat, relațiile dintre variabile fiind cu o intensitate de magnitudine moderată spre puternică (r între 0,30-0,50) sau de magnitudine puternică (r puțin peste valoarea 0,50).

În cazul preșcolarilor tipici am identificat aceleași *corelații pozitive*, moderate în general, ale **Vârstei psihologice a limbajului** cu structurile lingvistice: *Limbaj* ($r = 0,479$; $p \leq 0,001$), *Cunoaștere semantică* ($r = 0,689$; $p \leq 0,001$; aici corelația este de nivel înalt), *Reguli morfo-sintactice* ($r = 0,525$; $p \leq 0,001$), *Limbaj pragmatic* ($r = 0,509$; $p \leq 0,001$), precum și o corelație pozitivă, de nivel înalt, între *Vârsta psihologică a limbajului* și *Vârsta cronologică* ($r = 0,706$; $p \leq 0,001$). Aceste relații identificate între variabile au o intensitate de magnitudine puternică, în general (coeficientul r are valoarea peste 0,50), doar în cazul relației dintre limbaj și vârsta psihologică a limbajului mărimea efectului este medie spre puternică (coeficientul r cuprins între 0,30- 0,50). Aceste rezultate obținute relevă o concordanță a metodelor utilizate pentru investigarea limbajului preșcolarilor și evidențiază, totuși, decalajul existent între vârsta cronologică și vârsta limbajului la copiii cu tulburări de pronunție. Dacă la preșcolarii cu dezvoltare tipică există o bună corespondență între cele două vârste, la preșcolarii cu tulburări de pronunție se observă că cu cât diferența între vârsta cronologică și vârsta psihologică a limbajului este mai mare cu atât este mai pronunțată dislalia polimorfă. De aici decurge necesitatea dezvoltării limbajului, pentru a ajunge la o bună corespondență între aceste vârste.

Corelații pozitive au fost identificate și între **Vârsta psihologică a limbajului** și *funcțiile mnezice* la ambele eșantioane.

La preșcolarii cu TL, valorile coeficientului Pearson au descris corelații pozitive, atât de nivel slab spre moderat, cât și de nivel moderat și chiar înalt, cu variabilele: *Memorie și învățare* ($r = 0,373$; $p = 0,001$), *Asociere mecanică a cuvintelor* ($r = 0,323$; $p = 0,003$), *Memorie auditivă* ($r = 0,613$; $p \leq 0,001$; corelație înaltă), *Memorie vizuală* ($r = 0,424$; $p \leq 0,001$; corelație moderată). Din perspectiva interpretării mărimii efectului cu ajutorul coeficientului r , relațiile delimitate între variabile, la preșcolarii TL, au o intensitate de magnitudine moderată sau moderată spre puternică (r cuprins între valorile 0,30- 0,50) și chiar puternică (r peste valoarea 0,50), această ultimă situație înregistrându-se între vârsta psihologică a limbajului și memoria auditivă.

La preșcolarii cu dezvoltare tipică au fost delimitate corelații pozitive, mai ales de nivel moderat, cu variabilele: *Memorie și învățare* ($r = 0,492$; $p \leq 0,001$), *Asociere mecanică a cuvintelor* ($r = 0,312$; $p = 0,009$; aici corelația este de nivel submoderat), *Memorie auditivă* ($r = 0,595$; $p \leq$

0,001), *Memorie vizuală* ($r = 0,453$; $p \leq 0,001$). La preșcolarii tipici, relațiile delimitate între vârsta psihologică a limbajului și funcțiile mnezice au o intensitate de magnitudine moderată spre puternică și chiar o magnitudine puternică (r cu valoarea peste 0,50), acest caz înregistrându-se tot între vârsta psihologică a limbajului și memoria auditivă.

Aceste rezultate atestă o legătură directă între vârsta dezvoltării limbajului și funcționarea memoriei și justifică intervenția psiho-logopedică, care presupune dezvoltarea funcției mnezice la copiii cu dislalie polimorfă.

De asemenea, între ***Vârsta psihologică a limbajului*** și *funcțiile neuropsihice* există *corelații pozitive* la cele două categorii de copii.

Așadar, la preșcolarii cu TL am identificat, în general, corelații pozitive de nivel slab spre moderat cu variabilele: *Atenție/funcții executive* ($r = 0,382$; $p \leq 0,001$), *Funcții senzorio-motorii* ($r = 0,359$; $p = 0,001$), *Procesare vizuo-spațială* ($r = 0,324$; $p = 0,003$). La preșcolarii cu dezvoltare tipică am delimitat corelații pozitive de nivel moderat: *Atenție/funcții executive* ($r = 0,413$; $p \leq 0,001$), *Funcții senzorio-motorii* ($r = 0,466$; $p \leq 0,001$), *Procesare vizuo-spațială* ($r = 0,399$; $p = 0,001$). Valorile estimate ale coeficientul r descriu aici relații între vârsta psihologică a limbajului și funcțiile neuropsihice cu o intensitate de magnitudine moderată, la ambele categorii de subiecți.

Din perspectiva dezvoltării vârstei psihologice limbajului, la preșcolarii cu tulburări de pronunție o contribuție importantă ar avea dezvoltarea funcțiilor neuropsihice, cum sunt atenția/funcțiile executive, orientarea vizuo-motorie, funcțiile neuropsihice, ceea ce înseamnă că în intervenție e necesar de inclus exerciții, jocuri pentru dezvoltarea acestor arii.

În ceea ce privește relația dintre ***dislalia polimorfă*** și variabilele investigate, au fost identificate *corelații negative* semnificative (la $p < 0,05$), cu *structurile lingvistice* și cu *funcțiile mnezice*, la subiecții din lotul D. Corelațiile delimitate sunt de nivel moderat, submoderat și chiar de nivel înalt cu structurile lingvistice, iar cu funcțiile mnezice corelațiile estimate sunt de nivel slab spre moderat: la *Vârsta psihologică a limbajului* ($r = -0,500$; $p \leq 0,001$), *Limbaj* ($r = -0,375$; $p = 0,001$), *Cunoaștere semantică* ($r = -0,572$; $p \leq 0,001$), *Reguli morfo-sintactice* ($r = -0,809$; $p \leq 0,001$; aici corelația este de nivel înalt), *Limbaj pragmatic* ($r = -0,288$; $p = 0,010$), *Memorie și învățare* ($r = -0,331$; $p = 0,003$), *Asociere mecanică a cuvintelor* ($r = -0,283$; $p = 0,011$), *Memorie auditivă* ($r = -0,389$; $p \leq 0,001$), *Memorie vizuală* ($r = -0,278$; $p = 0,012$). Relațiile identificate între dislalia polimorfă și structurile lingvistice au o intensitate de magnitudine moderată și puternică, iar între dislalia polimorfă și funcțiile mnezice relațiile au o intensitate de magnitudine scăzută spre moderată dar și moderată.

Din perspectiva *funcțiilor neuropsihice*, au fost identificate *corelații negative* semnificative, (la $p < 0,05$), de nivel slab spre moderat și moderat, la toate cele trei arii investigate: la *Atenție/*

funcții executive ($r = -0,328$; $p = 0,003$), *Funcții senzorio-motorii* ($r = -0,403$; $p \leq 0,001$; aici corelația este de nivel moderat), *Procesare vizuo-spațială* ($r = -0,321$; $p = 0,004$). Relațiile identificate între dislalia polimorfă și funcțiile neuropsihice au o intensitate de magnitudine moderată, chiar spre puternică (r are valorile cuprinse între 0,30- 0,50).

Se reafirmă faptul că, în cadrul intervenției psiho-logopedice, organizând activități care să stimuleze dezvoltarea structurilor lingvistice, a funcțiilor mnezice și neuropsihice, influențăm indirect diminuarea tulburărilor de pronunție și creștem vârsta dezvoltării limbajului la preșcolari.

În concluzie, corelațiile instituite între variabilele *Vârsta psihologică a limbajului*, *Limbaj*, *Cunoaștere semantică*, *Reguli morfo-sintactice*, *Limbaj pragmatic*, *Memorie și învățare*, *Asociere mecanică a cuvintelor*, *Memorie auditivă*, *Memorie vizuală* relevă intercondiționări semnificative din punct de vedere statistic (prin raportare la un prag statistic mai mic decât valoarea 0,05), precum și relații între abilitățile lingvistice și funcțiile mnezice cu o intensitate de magnitudine aproape moderată, moderată sau puternică, constatare ce are implicații practice deosebite și ne orientează în elaborarea activităților formative. Prin dezvoltarea limbajului și comunicării, respectiv a funcției mnezice vom influența indirect tulburările de pronunție, în sensul diminuării lor și vom crește vârsta psihologică a limbajului la preșcolar.

Rezultatele obținute din perspectiva *Probei de evaluare a memoriei vizuale*, elaborată și propusă de noi, care prezintă o structură similară probei de evaluare a memoriei auditive din cadrul testului A. Descoeudress, evidențiază utilitatea practică a folosirii acestui instrument, prin faptul că oferă informații relevante despre capacitatea preșcolarului de a memora serii de imagini, arătând clar diferențele dintre categoriile de subiecți investigați, deși această probă nu are valoare diagnostică (nu ne-am propus atingerea acestui scop în cercetarea noastră, posibil, în cercetările viitoare, ne vom apleca asupra unui astfel de demers).

Prin aplicarea *testului de corelație Pearson*, au fost stabilite o serie de *corelații pozitive*, dintre care cele mai importante sunt cele între variabilele ce reprezintă abilități lingvistice (*Vârsta psihologică a limbajului*, *Limbaj*, *Cunoaștere semantică*, *Reguli morfo-sintactice*, *Limbaj pragmatic*) și între variabilele care reprezintă funcțiile mnezice (*Memorie și învățare*, *Asociere mecanică a cuvintelor*, *Memorie auditivă*, *Memorie vizuală*). De asemenea au fost identificate și *corelațiile indirecte* între tulburările de pronunție și abilitățile lingvistice, respectiv funcțiile mnezice, care ne pot ghida în elaborarea programului formativ. În ansamblu, constatarea este că prin dezvoltarea limbajului și comunicării, respectiv a funcției mnezice vom influența indirect tulburările de pronunție, în sensul diminuării lor și vom crește vârsta psihologică a limbajului la preșcolar.

2.3. Concluzii la Capitolul 2

1. Cercetarea experimentală constatativă a relevat, prin metodele de evaluare și calcul statistic utilizate, existența unor diferențe semnificative din punct de vedere statistic între preșcolarii cu dezvoltare tipică și preșcolarii cu dislalie polimorfă, din perspectiva palierelelor psihice investigate, respectiv limbaj, memorie și unele funcții neuropsihice.
2. Au fost delimitate diferențe semnificative la nivelul vârstei psihologice a limbajului prin intermediul testului A.Descoeudress, în sensul că, deși cele două loturi nu se diferențiază din punctul de vedere al vârstei cronologice, vârsta limbajului prezintă un ușor avans la preșcolarii cu dezvoltare tipică, în timp ce la preșcolarii cu dislalie polimorfă vârsta limbajului prezintă performanțe ușor inferioare vârstei cronologice. Din acest punct de vedere, dezvoltarea limbajului preșcolarilor cu tulburări de pronunție se încadrează, în general, în limitele valorilor indicatorilor standard de dezvoltare a limbajului, dar performanțele au un nivel inferior, comparativ cu preșcolarii cu dezvoltare tipică, la toți indicatorii de vârstă a limbajului.
3. Prezența tulburării de pronunție (dislalia polimorfă) la preșcolari imprimă o dezvoltare inferioară a structurilor lingvistice din punct de vedere semantic, morfologic, sintactic sau pragmatic, prin comparație cu performanțele obținute de către preșcolarii cu dezvoltare tipică. Semnalăm, prin investigația noastră, o influență foarte puternică a dislaliei polimorfe asupra capacității de exprimare verbală la preșcolari (la lotul D predomină dezvoltarea lingvistică la nivel mediu, la lotul N predomină dezvoltarea lingvistică superioară), fapt confirmat prin prelucrare statistică.
4. În privința nivelului de dezvoltare a limbajului, cu referire la nivelul de procesare fonologică și la abilităților de limbaj receptiv și expresiv, există diferențe statistic semnificative între categoriile de copii. Dacă mulți dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică au performanțe înregistrate peste nivelul așteptat și mai puțini, la nivelul așteptat, prin raportare la performanțele corespunzătoare vârstei cronologice, în cazul preșcolarilor cu dislalie polimorfă se înregistrează performanțe la nivelul așteptat, dar și la limită. Se evidențiază o ușoară rămânere în urmă a preșcolarilor TL față de cei cu dezvoltare tipică, din punctul de vedere a nivelului de dezvoltare a limbajului.
5. Există diferențe statistic semnificative între grupurile de preșcolari în domeniul memoriei și învățării, respectiv la *memoria și învățarea vizuo-verbală* și *memoria narativă* (funcții mnemonice). Preșcolarii cu tulburări de pronunție prezintă preponderent performanțe la limită și mai puțin performanțe la nivelul așteptat, situație inversată la preșcolarii cu dezvoltare tipică. Această constatare ne vorbește despre impactul tulburării dislalice (în formă extinsă)

asupra traseului evolutiv al funcționării mnezice, diferența semnificativă evaluată statistic fiind confirmată.

6. Funcționarea memoriei auditive la preșcolarii cu dislalie polimorfă este inferioară limitelor atinse de preșcolarii tipici. În ansamblu, analiza intergrup a relevat o capacitate de reținere a elementelor seriale (auditive și vizuale) semnificativ mai dezvoltată la preșcolarii tipici; iar dacă analizăm intragrup, capacitatea mnezică vizuală atât la preșcolarii cu dezvoltare tipică, cât și la preșcolarii cu dislalie polimorfă, este mai bună decât capacitatea mnezică auditivă.
7. Metoda de evaluare a memoriei vizuale, elaborată și aplicată în mod analog cu metoda de evaluare a memoriei auditiv-verbale, a permis evidențierea unor performanțe superioare în funcționarea mnezică vizuală comparativ cu funcționarea mnezică auditivă, la cele două categorii de subiecți. O altă constatare a evidențiat influența importantă a tulburării dislalice asupra capacității de reținere a elementelor seriale (auditive și vizuale), preșcolarii cu TL obținând performanțe semnificativ inferioare comparativ cu preșcolarii cu dezvoltare tipică, la acest nivel.
8. La capacitatea de învățare și reactualizare a asociațiilor mecanice și logice, au fost identificate diferențe semnificative din punct de vedere statistic, între categoriile de copii, doar din perspectiva asocierilor mecanice de cuvinte, mai precis din perspectiva numărului de repetiții necesar memorării perechilor de cuvinte prin învățare mecanică, precum și al timpului necesar de memorare mecanică. Pentru a obține performanțe asemănătoare cu cele ale preșcolarilor tipici în memorarea mecanică, preșcolarii cu dislalie polimorfă au nevoie de un număr mai mare de repetiții în sarcinile de învățare, precum și de un timp mai mare pentru engramarea perechilor de cuvinte care nu sunt asociate pe criteriu logic.
9. Rezultatele experimentului constatativ au arătat că tulburarea de pronunție (dislalia polimorfă) este relaționată cu ușoare perturbări ale funcțiilor neurocognitive. Din perspectiva domeniilor atenție/ funcții executive, funcții senzorio-motorii și procesare vizuo-spațiale, datele obținute atestă ușoare rămăneri în urmă în dezvoltare, iar diferențele față de performanțele preșcolarilor tipici sunt semnificative din punct de vedere statistic, în condițiile prezenței dislaliei polimorfe.
10. Prin aplicarea *testului de corelație Pearson*, au fost stabilite o serie de *corelații pozitive*, dintre care cele mai importante sunt cele între variabilele ce reprezintă abilități lingvistice (Vârsta psihologică a limbajului, Limbaj, Cunoaștere semantică, Reguli morfo-sintactice, Limbaj pragmatic) și între variabilele care reprezintă funcțiile mnezice (Memorie și învățare, Asociere mecanică a cuvintelor, Memorie auditivă, Memorie vizuală). De asemenea au fost identificate și *corelațiile indirecte* între tulburările de pronunție și

abilitățile lingvistice, respectiv funcțiile mnezice, care ne pot ghida în elaborarea programului formativ. În ansamblu, constatarea este că prin dezvoltarea limbajului și comunicării, respectiv a funcției mnezice vom influența indirect tulburările de pronunție, în sensul diminuării lor și vom crește vârsta psihologică a limbajului la preșcolar.

3. VALORIFICAREA PROGRAMULUI SISTEMIC DE INTERVENȚIE PSIHO-LOGOPEDICĂ PENTRU PREȘCOLARII MARI CU TULBURARE DE LIMBAJ ÎN RELAȚIE CU FUNCȚIA MNEZICĂ

3.1. Logistica structurării și implementării programului sistemic de intervenție psiho-logopedică

Urmare a cercetărilor realizate asupra copiilor cu tulburări de limbaj, autorii A.Cucer [47], V. Olărescu [115], C. Păunescu [124], P. Anucuța [3], E.Boșcaiu [20], I. Mititiuc [97], G.Burlea [33], I.Tobolcea [169], D.Ponomari [131], L. Sprânceană [161], N. Socoliuc, V. A. Cojocaru [160], D. V. Popovici, B. C. Buică [137], I. Mușu [106], C. Smith, L. Strick [158], A. Sandor [153], De Peretti [50] au relevat și demonstrat necesitatea unui set coerent de acțiuni psihopedagogice în vederea apropierii acestora de standardul de dezvoltare normală a limbajului și comunicării.

Rezultatele obținute în urma derulării experimentului comparativ de constatare ne-au condus la conturarea unor linii metodice pentru organizarea intervenției sistemice logo-psihologice (experimentului formativ), realizat asupra preșcolarilor cu dislalie polimorfă. Temelie a programul formativ sunt următoarele extrase empirice:

- preșcolarii cu dislalie polimorfă înregistrează performanțe la limita inferioară a normalității, la toți indicatorii de vârstă ai limbajului, comparativ cu preșcolarii tipici, ceea ce semnifică prezența unei limitări în funcționarea limbajului;
- prezența tulburărilor de pronunție (în formă extinsă) la copil are o influență frenatoare asupra funcționării structurilor lingvistice la nivel fonologic, semantic, morfologic, sintactic, respectiv din punctul de vedere al nivelului abilităților de limbaj receptiv și expresiv;
- performanțele din domeniul memoriei și învățării, sunt inferioare la preșcolarii cu dislalie polimorfă, spre deosebire de cele ale preșcolarilor tipici, constatându-se în cazul învățării mecanice, la preșcolarii cu dislalie polimorfă, nevoia unui număr mai mare de repetiții și a unui timp mai lung pentru a ajunge la rezultate asemănătoare cu cele ale preșcolarilor tipici; la fel funcțiile neuropsihice executive – procesarea/orientarea vizuo-spațială, senzorio-motorică
- au fost delimitate corelații indirecte semnificative între tulburările de pronunție, pe de o parte, și abilitățile lingvistice, respectiv funcțiile mnezice, pe de altă parte, constatări ce ne pot ghida în elaborarea programului formativ.

Au fost revendicate o serie de întrebări: Cum influențăm asupra tulburărilor de pronunție extinse (dislalie polimorfă)? Cum stimulăm dezvoltarea funcției mnezice, astfel încât să susțină remedierea tulburărilor de pronunție? Cum să abordăm subiectul (în plan intervențional), astfel ca să-l dezvoltăm integrat, eficient, iar noi să realizăm scopul propus?

Scopul cercetării: elaborarea, implementarea și validarea eficienței unui program psiho-logopedic destinat remedierii tulburărilor de limbaj în relație cu funcția mnezică, la preșcolarii mari.

Ipoteza experimentului formativ: Aplicarea sistematică și sistemică a programului de intervenție psiho-logopedică va intensifica procesul de remediere a tulburărilor de pronunție, a structurilor lingvistice și a comunicării, va optimiza funcțiile mnezice (dar și global funcțiile neuropsihice) la preșcolarii mari cu dislalie polimorfă.

Obiectivele demersului formativ sunt:

- Elaborarea și implementarea programului de intervenție psiho-logopedică pentru preșcolari.
- Evaluarea efectelor și validarea programului psiho-logopedic administrat.
- Delimitarea concluziilor generale și elaborarea recomandărilor pentru specialiști.

Obiectivele operaționale ale intervenției vizează:

- remedierea tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă), implicit dezvoltarea laturii fonologice a limbajului;
- extinderea vocabularului pe diverse domenii;
- dezvoltarea structurilor lingvistice la nivel semantic, morfo-sintactic și pragmatic în diferite contexte de comunicare;
- dezvoltarea și avansarea vârstei psihologice a limbajului;
- valorificarea și optimizarea funcțiilor mnezice;
- educarea abilităților socio-emoționale.

Variabilele decelate/distinse:

- Variabila *independentă*:
programul sistemic de intervenție psiho-logopedică
- Variabile *dependente*:
 1. tulburarea de limbaj (dislalia polimorfă);
 2. limbajul (vârsta psihologică a limbajului, structurile lingvistice de nivel semantic, morfo-sintactic, pragmatic);
 3. funcțiile mnezice (memoria auditivă/vizuală, capacitatea de asociere mecanică a cuvintelor, memorie și învățare) și funcțiile neuropsihice (atenție/ funcții executive, procesarea / orientarea vizuo-spațială, senzorio-motorică)

Logistica elaborării și realizării programului de intervenție psiho-logopedică pentru copii cu tulburări de pronunție a fost ghidată de **principii**:

- *diagnosticării și intervenției precoce* – diagnosticarea și tratarea abaterilor în dezvoltare, încă din faza de debut, conferă eficiență intervenției psiho-logopedice;

- *unității dintre diagnostic și terapie* – corelarea demersului de diagnoză cu cel terapeutic;
- *accesibilității sau al orientării după particularitățile de vârstă și individuale* – demersul terapeutic va fi ghidat de zona dezvoltării prezente, dar va avea în vedere și resursele potențiale ale copilului;
- *sistematizării, structurării și continuității* – intervenția se realizează astfel încât să se integreze în experiența anterioară a copilului;
- *activismului* – prin care copilul este considerat subiect al propriului proces de devenire a personalității sale, proces la care participă activ, în care este solicitată o funcționare echilibrată a componentelor sale cognitive și afectiv-motivaționale;
- *demersului terapeutic de la simplu la complex* – sarcinile de lucru vor crește gradual în complexitate, astfel încât copilul să reușească să proceseze și să asimileze adecvat conținutul informațional;
- *dozării adecvate a efortului* – imprimă eficiență intervenției psiho-logopedice, prin realizarea de acțiuni minime, adecvate pentru a se evita instalarea oboselii și a permite engramarea neurală informațională;
- *utilizării jocului în toate etapele de intervenție* – cel mai eficient mijloc de prin care preșcolarul ia contact cu lumea, înțelege evenimentele din jur, învață din ele și își exersează noile achiziții;
- *activității logopedice sistemice și integrate, cu utilizarea metodologiilor psihoterapeutice pentru copii* – activitățile de formare a deprinderilor de pronunție corectă, de dezvoltare a limbajului sunt integrate în contexte de învățare care solicită și alte funcții psihice conexe, altele decât cele implicate în articularea sunetelor (psihomotorii, perceptive, de organizare mintală, comunicare, funcționare mnezică, socializare) și sunt asociate cu metode, tehnici sau procedee cu rol psihoterapeutic, asigurând caracterul complex al întregii intervenții psiho-logopedice;
- *implicării altor factori educaționali în intervenția psiho-logopedică* – prin antrenarea părinților, educatoarelor – verigi ai lanțului educațional complex.

Experimentul formativ s-a realizat în perioada ianuarie - iunie 2019. Din efectivul de preșcolari cu tulburări de pronunție, examinați în etapa experimentului de constatare, am selectat două grupe cu câte 12 copii, pentru a forma grupul de control (GC) și grupul experimental (GE), astfel încât ele să fie omogene. Am selectat preșcolari cu caracteristici asemănătoare din punctul de vedere al prezenței dislaliei polimorfe, precum și al nivelului de dezvoltare a limbajului, memoriei și funcțiilor neuropsihice (diferențe statistic semnificative, între grupuri, nu au existat). Omogenitatea grupurilor a fost confirmată prin testul statistic testul *U Mann-Whitney* (Anexa 7, tabelele 7.3.- 7.6.).

Pentru fiecare subiect din cele două grupe experimentale (GE și GC) intervenția logopedică pentru *Remediarea tulburărilor de pronunție* s-a întins pe parcursul a 18 săptămâni, fiind stabilite câte 2 ședințe pe săptămână (a câte 30/35 de minute fiecare). Suplimentar, preșcolarii din grupul experimental au beneficiat de intervenție psihologică, centrată pe două dimensiuni *Dezvoltarea limbajului (aspectelor lingvistice și comunicării orale)*; *Valorificarea și optimizarea funcției mnezice (neuropsihice)*, câte 1 ședință pe săptămână (cu durata de 30/35 de minute fiecare), în vederea implementării programului sistemic de intervenție psiho-logopedică, în interiorul perioadei stabilite de 18 săptămâni.

Structura programului sistemic de intervenție psiho-logopedică cuprinde strategii logopedice îmbinate cu strategii de factură ludică, psihologică și psihoterapeutică. D. A. Buganu [30]. Argumentarea selecției strategiei de intervenție se sprijină pe câțiva piloni:

- tulburările de pronunție (*speech sound disorder*), conform DSM 5, aparțin categoriei tulburărilor de limbaj și comunicare, notele specifice ale abaterilor în pronunție, constând în deficite fonologice, componentelor fono-articulatorii, deficite ale coordonării psiho-motricității, ceea ce afectează exprimarea verbală, inteligibilitatea vorbirii cu repercusiuni evidente în planul comunicării orale [89],
- prezența tulburărilor de pronunție în formă extinsă (dislalia polimorfă) la preșcolarii mari, într-o perioadă în care conștiința de sine este în formare, perturbă procesul de actualizare a eului, de autoapreciere și de valorizare a propriei persoane, ceea ce afectează funcționarea copilului în planul socializării și comunicării orale.
- delimitarea unei relații statistic semnificative între tulburarea de pronunție și funcția mnezică, dar și funcțiile neuropsihice, în etapa de testare inițială (experiment de constatare),

care ne-au definitivat să reflectăm asupra dezvoltării *dimensiunilor și ariilor* componente: *Remediarea tulburărilor de pronunție*, *Dezvoltarea limbajului (aspectelor lingvistice și comunicării orale)*; *Valorificarea și optimizarea funcției mnezice (neuropsihice)*, fig. 3.1.

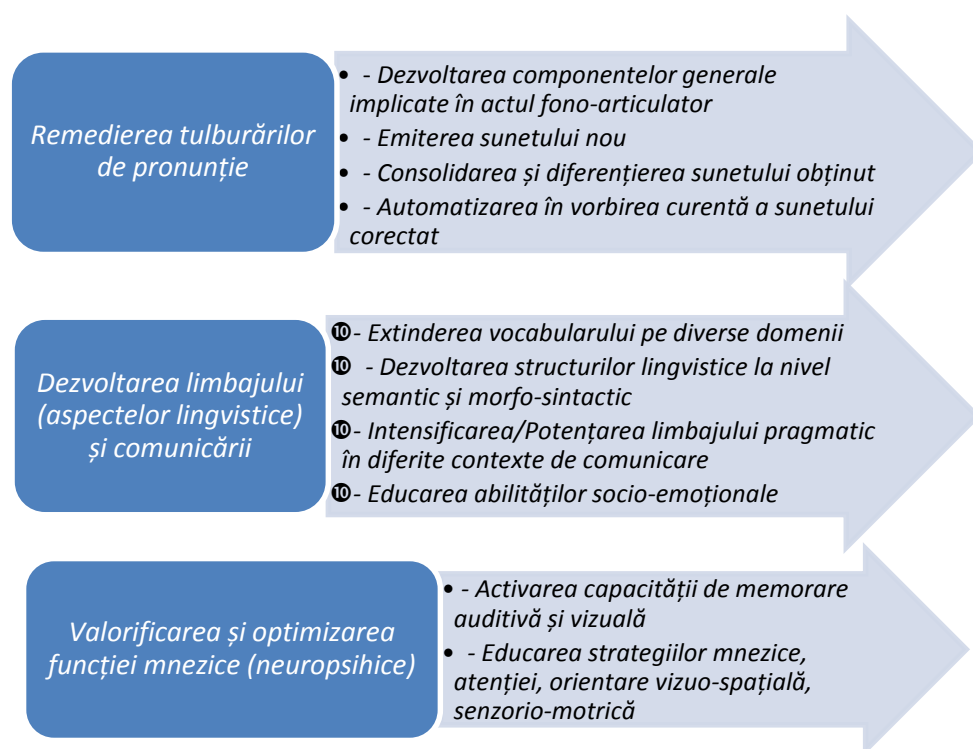


Fig. 3.1. Structura programului sistemic de intervenție psiho-logopedică

Fiecare dimensiune a programului sistemic de intervenție psiho-logopedică a inclus concepte-cheie (idei principale ale fiecărei activități); obiective (rezultatele măsurabile ale activității); lista materialelor necesare activității; descrierea activităților (cu procedeele corespunzătoare); evaluarea activității.

Mecanismele psihologice care au stat la baza depășirii tulburărilor de pronunție la copil și care au fost luate în considerare în activitățile/ședințele desfășurate sunt reprezentate de modelul nivelului de dezvoltare a limbajului, structurarea multinivelară a limbajului pe componentele lingvistice: fonetico-fonologică, lexico-semantică, morfologică, sintactică, pragmatică, evidențiate de V. Olărescu [113, 115], V. Bodea Hațegan [14], concepția lui Bloom și Lahey despre comunicarea verbală [208, 229], modelul procesării cognitive la nivelul limbajului al lui K. Patterson și C. Shewell [237], precum și modelul memoriei de lucru propus de Baddeley [201, 204]. Am apelat la metode și tehnici specific logopedice, din domeniul ritmicii logopedice, la metode și tehnici psihologice și psihoterapeutice:

- ritmica logopedică (logoritmica) – reprezintă o formă de terapie activă, ce se bazează pe combinarea cuvântului cu muzica și mișcarea, respectiv pe achiziția simțului ritmului în mișcare, muzică și vorbire, în scopul depășirii tulburărilor de limbaj, prin dezvoltarea și corecția funcțiilor non-lingvistice și lingvistice (jocuri de dezvoltare a atenției auditive, auzului verbal, percepției fonematice, motricității articulatorii, respirației fiziologice și verbale, jocuri de dezvoltare a articulării și dicției) V. Olărescu, D. Ponomari [122];

- terapia prin joc (ludoterapia) – ca modalitate de activitate recreativă, relaxantă, ce valorizează și susține dezvoltarea tuturor funcțiilor psihice, concurând la stimularea capacității de adaptare a copilului la mediul înconjurător și la comportamentele celorlalți, precum și la dezvoltarea relațiilor sale interpersonale (jocuri senzorial-perceptive, perceptiv-motrice, de dezvoltare a concentrării atenției, memoriei, operațiilor gândirii, jocuri de verbalizare, jocuri de rol, de comunicare în situații cotidiene, jocuri de exprimare emoțională, de socializare); activitatea ludică favorizează trăirea experienței pozitive a eului, întărește imaginea de sine pozitivă, contribuind la dezvoltarea personalității copilului E. Bartok [9, 10], M. Dumitrana [58], H. Barbu, E. Popescu, F. Șerban [8].

- terapia prin artă – axată pe dezvoltarea capacității de autocunoaștere și autoexprimare, în scopul dezvoltării armonioase a personalității copilului (tehnici expresiv-creative, activități de modelaj, desen, pictură, paper quilling, colaj din hârtie creponată, materiale mărunte);

- terapia prin muzică (meloterapie) – implică exerciții orientate spre relaxare sau energizare, spre creșterea încrederii în forțele proprii și facilitarea procesului de comunicare cu ceilalți;

- terapia prin dans – este orientată spre consolidarea imaginii pozitive despre propriul corp, conștientizarea emoțiilor, dezvoltarea capacității de comunicare și socializare (tehnici de autoexplorare, tehnici și jocuri de mișcare, tehnici de mimă și pantomimă);

- metode psihoterapeutice de reducere a distresului – au în vedere depășirea încordării, situației stresante și creșterea senzației de confort emoțional la copil, prin exerciții de relaxare, vizualizare și respirație, povești psihoterapeutice, activitate fizică, exerciții de exprimare emoțională adecvată V. Olărescu, A. Veleanovici [123]; V. Olărescu, D. A. Bugu, L. Madan [119].

➤ *Dimensiunea Remedierea tulburărilor de pronunție.*

Numeroși cercetători au fost preocupați de problema depășirii tulburărilor de limbaj, dar cele mai reprezentative programe de terapie, în literatura de specialitate, au fost propuse de către A. Cucer [47], D. Ponomari [131], A. Nosat ă [110], C. Păunescu, I. Mușu [125], M. Guțu [73], E. Verza [174], M. Anca [1], E. Jurcău, N. Jurcău [84], E. Vrăsmaș [187], C. Bodea Hațegan [14], I. Tobolcea, C. Soponaru [170], L. Bejan și colab. [12], M. D. Avramescu [5], A. Țapuri [171], O. Hacetrean [75], care au constituit, în sinteză, o sursă de inspirație în elaborarea programului formativ-dezvoltativ.

Din perspectiva terapiei tulburărilor de pronunție, distingem între *terapia generală* și *terapia specifică* fiecărui tip de dislalie, în funcție de fonemele afectate. Terapia generală se adresează elementelor periferice ale procesului lingvistic: dezvoltarea mobilității aparatului fonoarticular, educarea respirației corecte, educarea auzului fonematic. Modelul procesării cognitive la nivelul

limbajului, descris de K. Patterson K și C. Shewell [237], ne poate furniza o perspectivă asupra intervenției terapeutice, care se axează pe procesele lingvistice, din punctul de vedere al producției verbale: dezvoltarea *analizei fonologice auditive*, a *lexiconului de input* și a relației acestuia cu *sistemul semantic*, și *lexiconul fonologic de output*. În cazul terapiei specifice, *impostarea sunetului* vizează în special antrenarea *programării articulatorii*, iar în cazul în care procesul educativ antrenează și nivelul *asamblorului fonologic* în etapa de consolidare a sunetului, se ajunge și la *sistemul semantic* în etapa de automatizare.

Dezvoltarea auzului fonematic este legată și de însușirea unor elemente de conștientizare fonologică la copil, respectiv de dezvoltarea unor abilități de a reflecta asupra segmentelor vorbirii, întrucât aceste abilități au un rol important în construirea legăturii dintre complexul sonor și reprezentarea grafică corespunzătoare a sunetelor G. Burlea [33], C. David, A. Roșan [49], C. Stănică, E. Vrăsmaș [162], C. Bodea Hațegan [15], M. Dumitrana [56], F. Gălbinașu și colab. [64], E. Bartok [9], I. Munteanu [104, 105], A. Grigorovici, D. Panțîru [71], M. Chirilă, A. Mendelevici, R. C. Milici [39], B. Mezei [94], M. Pricop, V. Bîlbîne [141], E. Rada [147], E. Mițoi, M. Volintiru [99].

La nivelul terapiei generale distingem *Aria Componente generale implicate în actul fono-articulator*, cu referire la: motricitatea generală și motricitatea aparatului fono-articulator, capacitatea respiratorie (fiziologică și verbală), auzul fonematic și elemente de conștientizare fonologică. Aria cuprinde exerciții și jocuri logopedice de antrenare a acestor componente, dar și exerciții de ritmică logopedică ce urmăresc dezvoltarea simțului ritmului, prin asocierea mișcărilor cu cuvinte și cu secvențe melodice. În intervenție sunt utilizate o serie de metode și procedee: convorbirea, demonstrația, explicația, imitația, modelarea, jocul didactic (Anexa 4.1.).

(1) *dezvoltarea motricității aparatului fono-articulator:*

- în etapa inițială sau după caz, sunt realizate exerciții de *gimnastică generală* (mișcări ale gâtului, rotirea capului, mișcări ale brațelor, rotirea lor, imitarea mersului cadențat și a mersului normal, gimnastica membrelor într-un anumit ritm, exerciții de întărire a musculaturii abdominale și toracale, exerciții de gimnastică însoțită de exerciții de respirație și emiteră de vocale sau silabe directe etc.);

- jocuri și exerciții de dezvoltare a coordonării statice și dinamice a musculaturii articulatorii, fine, generale; jocuri și exerciții de dezvoltare a coordonării motrice fine (prehensiunea, pensa digitală, mișcările de pronație și supinație), cu antrenarea degetelor mâinii și palmelor, cu ajutorul unor obiecte mărunte (mărgelă, semințe etc.), puzzle-uri, jocuri de construcție cu piese de variată dimensiuni, modelaj, desen, pictură etc. Educarea componentei motrice generale servește ca bază pentru dezvoltarea abilităților fono-articulatorii, iar componenta motrică fină pentru formarea

deprinderilor de scris; este important ca antrenarea motricității generale să se realizeze concomitent cu activitățile de gimnastică respiratorie, pentru a imprima corpului un anumit ritm, ce se va extinde treptat și în vorbire (ritmul corporal aflat în relație directă cu ritmul vorbirii este cu predilecție urmărit);

- exerciții de *gimnastică a aparatului fono-articulator*: pentru *maxilare* (închiderea și deschiderea largă a gurii, mișcări ale mandibulei dreapta-stânga); pentru *obraji și față* (umflarea și sugerea obrazilor, spargerea ”balonașelor”, încrețirea, descrețirea feței), pentru *buze* (întinderea buzelor ”zâmbim”, rotunjirea buzelor ”țuguiera lor”, formarea unei pâinii cu buzele, vibrarea buzelor), pentru *limbă* (ridicarea și coborârea limbii în interiorul cavității bucale, ștergerea dinților înafară și înăuntru cu limba, imitarea plescăitului, ridicarea și coborârea limbii la nas și bărbie, în exterior, mișcări laterale în interior și în afară, limba ascuțită și limba ”lopată”, vibrarea limbii între dinți, odată cu vibrarea buzelor), pentru *vălul palatin* (imitarea tusei, căscatului, deglutiției); se insistă asupra creșterii tonusului muscular, creșterii elasticității și flexibilității grupelor musculare, în vederea asigurării unei baze articulatorii funcționale;

(2) dezvoltarea respirației fiziologice și verbale:

- exerciții pentru *respirația nonverbală (fiziologică)*, ce urmăresc diferențierea respirației orale de cea nazală, mărirea capacității respiratorii, obținerea unui ritm respirator uniform, dozarea corespunzătoare inspir/expir, obținerea unei respirații lungi, fără efort, în vederea pregătirii trecerii de la respirația fiziologică la cea verbală: exerciții pentru suflat (suflarea fulgului, balonului, în lumânare, paiului în apă), pentru inspirație (mirosirea florilor, câinele la vânătoare), exerciții pentru învățarea inspirației diferențiale (alternarea inspirației pe cele două nări), exerciții de respirație cu suport concret (folosind instrumente muzicale etc.), exerciții de respirație în fața oglinzii, prelungind treptat expirația sau de expirație diferențiată (alternativ pe nară și pe cealaltă, inspir pe gură și expir pe nas), exerciții libere de respirație în mers etc.

- exerciții pentru *respirația verbală*, pentru obținerea expirației mai lungi decât inspirația la pronunție și obișnuirea copilului să vorbească doar în expir, fără efort, ritmat: exerciții de pronunție a vocalelor, prelung, fără efort în timpul unui expir, pronunțarea de silabe (consoană-vocală sau grup consonantic-vocală), exerciții ritmice de respirație însoțite de mișcare (mersul numărat, mersul piticului, mersul iepurașului) și cântec, exerciții de respirație în poziție stând pe canapea, cu un caiet pe abdomen și cu pronunție de vocale, silabe, cuvinte, recitare de poezii C. Stănică, E. Vrăsmaș [162], B. A. Cioacă [41].

(3) dezvoltarea auzului fonematic și a unor elemente de conștientizare fonologică se referă la următoarele obiective: formarea capacității de diferențiere fonematică (distingerea și discriminarea sunetelor și cuvintelor), formarea percepției fonematice corecte, analiza fonematică

acustică (de la propoziție spre cuvânt, până la silabă și sunet), educarea pronunției ritmice și a pronunției melodice; exercițiile de analiză auditivă a sunetului deficitar asigură pregătirea componentei senzoriale a limbajului și se realizează concomitent cu exercițiile de articulare a sunetului obținut:

- jocuri și exerciții de *antrenare a atenției auditive*: recunoașterea persoanelor după voce ("baba oarba"), identificarea și diferențierea unor surse sonore din mediul înconjurător (instrumente muzicale, obiecte care produc sunete);

- exerciții de *imitare a sunetelor din natură* (onomatopee) în șoaptă, în ritm stacatto și prelungit: trenul: ș-ș-ș (ritm stacatto, prelungit, șoptit); șarpele: s-s-s (prelungit); sirena: z-z-z (alternativ, încet și tare); albina: bâzzz-bâzzz („b” accentuat și „z” prelungit); șoricelul: chiț-chiț (pronunțare în ritm rapid); vântul: vâjjjj-vâjjjj („j” se prelungește și se accentuează); telefonul: zurr-zurr; ursul: morrr-morrr; greierele: țârrrr-țârrrr etc.

- exerciții de *pronunțare a unor serii de silabe opuse luate din cuvinte paronime*: sa-se-si-so-su, za-ze-zi-zo-zu (pronunție sacadată, apoi într-un ritm c ântat) etc.;

- exerciții de *diferențiere a consoanelor surde de cele sonore*: repetarea unor silabe: șa-ja, șe-je, și-ji, șo-jo, şu-ju; aș-aj, eș-ej, iș-ij, oș-oj, uș-uj; exerciții de *diferențiere a sunetelor cu punct de articulare apropiat* (mușcă- mușcă; ațe-ace; țeapă-ceapă); exerciții de *transformare a cuvintelor prin înlocuiri de sunete sau silabe* (co-pil; co-coș; co-pac);

- *Aria Emiterea sunetului* vizează formarea bazei de articulare pentru sunetul nou emis, respectiv obținerea izolată a sunetului, utilizând o serie de metode și procedee specifice: demonstrația articulatorie (urmărind analiza și sinteza mișcărilor articulatorii, specifice pentru fiecare sunet al limbii române), exercițiul articulatoriu, respectiv fonatoriu, în fața logopedului, în fața oglinzii (imitativ, spontan sau independent), exercițiul ortofonic, exercițiul sonor, grafic, combinat sonor și grafic; derivarea sunetelor din sunetele apropiate, ca loc și mod de articulare ori derivarea din sunete care apar primele în ontogeneză.

La nivelul acestei arii, reprezentând prima etapă de intervenție specifică, se utilizează o serie de exerciții și jocuri terapeutice (Anexa 4.2.):

- pentru pregătirea impostării, exerciții și jocuri de *emitere spontană în onomatopee* a sunetului nou vizat (cum face șarpele: s-s-s; greierele cântă: țârrrr-țârrrr etc.);

- exerciții de *emitere a sunetului prin demonstrație și imitație*, exerciții de emitere a sunetului prin *derivarea* din alte sunete deja automatizate în vorbire, urmărindu-se poziționarea corectă a organelor fono-articulatorii, înțelegerea mecanismului articulator ortofonic și imitarea articulării sunetului-țintă de către copil, în funcție de particularitățile de emitere pentru fiecare sunet al vorbirii (conform profilurilor de pronunție specifică); în același timp cu emiterea izolată a sunetului

nou se poate asocia și grafemul corespunzător (majuscule de tipar), pentru *intuirea și stabilirea corespondenței fonem-grafem* (exersarea grafemului la cutia de nisip, prin dactilo-pictură, modelaj sau desen).

▪ *Aria Consolidarea și diferențierea sunetului obținut* urmărește consolidarea bazei de articulare corectă a sunetului-țintă, diferențierea mecanismului de producere a acestui sunet față de alte mecanisme de articulare a unor sunete asemănătoare, precum și formarea abilităților coarticulatorii; metodele și procedeele specific logopedice sunt reprezentate de exercițiul de analiză fonematică, exercițiul de diferențiere motrico-kinestezică, exercițiul de diferențiere a sunetului nou față de sunete asemănătoare/ mai îndepărtate, exercițiul de analiză și diferențiere grafică, comparația sonoră, grafică, comparația combinat sonoră și grafică. Sunt utilizate, în această etapă de intervenție specifică, o serie de exerciții și jocuri terapeutice (Anexa 4.3.):

- exerciții de *consolidare a sunetului în silabe directe și inverse* (sa-se, as-es), logatomi (soc, vas), structuri reversibile (sa-as, se-es, si-is), structuri silabice cu ritm (sa-sa; sa-sa-sa), structuri consonantice sau cu diftongi (stra, stre; soa, sia); eliminarea semnificației în aceste structuri verbale permite focalizarea asupra abilităților fono-articulatorii;

- exerciții de *consolidare în cuvinte*, cu sunetul-țintă în poziție inițială, finală, mediană, mai întâi în combinații vocalice, apoi în combinații consonantice; exerciții de identificare și asociere a cuvântului rostit cu imaginea corespunzătoare;

- exerciții de *diferențiere a sunetului-țintă în cuvinte paronime* (sare-zare), de analiză și sinteză fonematică, în scopul dezvoltării abilităților de procesare fonologică, cu sprijin, pe cât posibil, pe exerciții care permit trecerea prin planuri acționale diferite, de la imagine la fonem, de la fonem la grafem și invers (cum ar fi perechea de cuvinte "SOC – JOC");

▪ *Aria Automatizarea în vorbirea curentă a sunetului corectat* are în vedere dezvoltarea abilităților de comunicare prin automatizarea sunetului în vorbirea spontană, naturală, respectiv prin generalizarea abilităților de articulare a sunetului-țintă în structuri lingvistice specifice limbii române, fără efort voluntar și energie consumată în vederea autocontrolului; metodele și procedee specifice etapei automatizării sunetului-țintă sunt: exercițiul de analiză și sinteză fonematică prin repetarea unor serii de cuvinte pe cale orală (pe cât posibil și pe cale scrisă, în cuvinte simple), construirea de propoziții după imagini date, conversația cu unul sau mai mulți interlocutori). La acest nivel se folosesc o serie de exerciții și jocuri terapeutice (Anexa 4.4.):

- exerciții de *pronunțare ritmică de cuvinte* (ce denumesc imagini, obiecte, ființe, acțiuni, ale căror denumiri se deosebesc printr-un sunet), pronunțare ritmică de poezii;

- jocuri hazlii (în care sunetul se repetă) de *pronunțare rapidă a unor cuvinte sau propoziții hazlii*: Pe cap un capac, pe capac un ac. Șase șosete pe șase capete. etc.

- exerciții de inițiere în *învățarea corespondenței fonem-grafem* (majusculă de tipar).
- exerciții de *pronunție a unor propoziții simple* în care sunetul nou este prezent în cuvinte, în poziție, inițială, finală, mediană; exerciții de pronunție a unor *sintagme* cu partea finală constantă (Mircea e cu sania. Mama e cu sania. Sonia e cu sania.), sintagme cu partea inițială constantă (Fata e acasă. Fata e la masă. Fata e la școală.);
- jocuri cu *frământări de limbă*/ sintagme cu frecvența mare a fonemului nou (Sanda se suie sus pe scară. Zăpada cade în zori de zi.), respectiv *sintagme afirmative, negative, interogative*;
- *povestirea și repovestirea după imagini*, memorarea unor scurte *poezii*, memorarea unor *ghicitori*, care conțin cuvinte cu sunetul nou introdus;
- *dialoguri, jocuri de rol, convorbiri libere/ pe bază de imagini*, ce conțin cuvinte care au în denumirea lor fonemul nou obținut.

Explicarea și demonstrarea acestor procedee de articulare și emiterie corectă, precum și de exersare în materiale lingvistice de dificultate variabilă, ce conțin sunetelor noi, cade în sarcina logopedului, dar cadrul didactic de la grădiniță, precum și părintele copilului cu tulburări de pronunție pot fi antrenați să se implice în consolidarea intervenției logopedice și în mediul de viață al copilului sau în mediul grădiniței prin demonstrarea modului corect de articulare al sunetului-țintă, prin poziționarea corectă a limbii, buzelor, obrazilor, maxilarelor, prin exersarea emiterii sunetului izolat în șoaptă, apoi cu voce normală, prin exersarea sunetului-țintă în cuvinte și propoziții, ghicitori și poezii, astfel încât să fie grăbită formarea automatismelor sunetului nou introdus la nivelul vorbirii independente.

➤ *Dimensiunea Dezvoltarea limbajului (aspectelor lingvistice și comunicării).*

În structurarea dimensiunii am luat în considerare, în principal, *modelul descriptiv al nivelului de dezvoltare*, care are la bază concepția lui Bloom și Lahey (1978), prin care procesul de comunicare verbală poate fi divizat în trei secțiuni: *formă (aspectele fonologice, morfo-sintactice)*, *conținut (aspectul semantic)*, *utilizare (aspectul pragmatic)* A. Baddeley și G. Hitch[208], M. Lahey [229]. Considerăm că, prin faptul că acest model operaționalizează abilitățile implicate în procesul de comunicare reprezintă un important reper în structurarea instrumentelor de stimulare a dezvoltării limbajului și comunicării N. Bucun [23], A. Bolboceanu [18], V. Bodea Hațegan [14;17], V. Olărescu [115], E. Vrăsmaș [183], D. Ponomari [131].

Ținând cont de particularitățile limbajului și comunicării la preșcolari cu tulburări de pronunție, așa cum au reieșit din experimentul constatativ, am structurat dimensiunea în mai multe arii de dezvoltare, cu luarea în considerare a unor niveluri de structurare lingvistică, astfel încât antrenamentul comunicării orale să permită achiziția limbajului la parametrii optimi și dezvoltarea

de abilități socio-afective, care să susțină procesul de învățare la copil. Această dimensiune reprezintă o sinteză din lucrările mai multor cercetători și specialiști, cum ar fi: C. Bodea Hațegan [14], M. Anca [1], E. Vrăsmaș [184;186], F. Mitu, Ș. Antonovici [98], J. R. Oberlander [112], A. Bacus [6], A. L. Gilchrist și colab. [223], V. Olărescu, A. Veleanovici [123], A. Nosat Ț [111], D. G Țnu, A. Mocanu [68], A. Bolboceanu și colab. [19], V. Guțu, V. Vrânceanu [74], M. Dumitrana [56; 57], L. Bejan și colab. [12], E. Bartok [10], C. A. Ștefan, E. Kallay [166], V. Preda și colab. [139], O. Popescu [132], C. Ivanov [82]. Tehnicile folosite se referă la exercițiu, joc didactic, imitație, modelare, completate prin tehnici de logoritmă (pentru dobândirea simțului ritmului în plan senzorial, motric, verbal și cu rol de activizare a organismului), tehnici de terapie prin artă, muzică și dans (în scopul dezvoltării imaginii pozitive despre sine, a capacităților de autocunoaștere și autoexprimare, de comunicare și socializare adecvată, respectiv dobândirii încrederii în forțele proprii), tehnici psihoterapeutice de relaxare (în vederea depășirii stării de încordare, stres și creșterii senzației de satisfacție și confort emoțional).

▪ *Aria Extinderea vocabularului* vizează înțelegerea cuvintelor, organizarea lor pe categorii, precum și utilizarea lor adecvată în comunicare; vocabularul de bază se referă la identificarea și denumirea de *cuvinte din diferite categorii*, cum ar fi: părțile corpului, jucării, animale, obiecte din casă, mijloace de transport, animale, îmbrăcăminte, coordonate spațio-temporale etc. Această arie este constituită din jocuri verbale, exerciții de identificare și denumire de cuvinte, care sunt învățate fie izolat, fie în cadrul unor sintagme verbale/ propoziții simple sau dezvoltate M. Taiban și colab. [167], V. Preda, A. Dumitrana [140] E. Mosor, C. Ionescu [102], M. Mullinax, M. Dinu [103] (Anexa 5.1.):

- exerciții de *identificare și denumire a obiectelor, acțiunilor, însușiri ale obiectelor* (concrete și în imagini), în scopul constituirii unui fond de reprezentări ale acestora, pe categorii;
- jocuri cu *substantive* (nume, obiecte din mediul înconjurător, părți ale corpului, obiecte de uz personal, îmbrăcăminte, alimente, plante, legume, fructe, animale, păsări, mijloace de transport, anotimpuri, momente ale zilei, familie, ocupații etc.)
- jocuri cu *adjective* (denumirea însușirilor și stărilor);
- jocuri cu *verbe* (denumirea acțiunilor cu obiectele sau realizate de diferite persoane);
- jocuri verbale, de exersare a unor *cuvinte de legătură* (de exprimare a unor poziții spațiale, de repetare a unor propoziții, activități cu cântec și mișcare);

▪ *Aria Dezvoltarea structurilor lingvistice la nivel semantic și morfo-sintactic* se referă la înțelegerea semnificației unor cuvinte, propoziții, mesaje scurte, și achiziția unor reguli morfo-sintactice de formare a cuvintelor și propozițiilor, respectiv a unor

construcții lingvistice cu sens. La nivelul acestei arii se pot enumera o serie de jocuri verbale (Anexa 5.2.) :

- jocuri de exersare a *substantivelor la singular și la plural* („Eu spun una, tu spui multe”);
- jocuri de exersare a numeralului; jocuri de exersare a pronumelor;
- jocuri de exersare a *acordului substantiv-verb*, având ca suport imagini reprezentative;
- jocuri de *alcătuire de propoziții cu însușiri ale obiectelor*, pe bază de imagini sugestive;
- jocuri de exersare a *acordului substantiv-adjectiv*;
- *citire de imagini*, povestire după un set de imagini, ordonate cronologic („Ce face?”, „Ce a făcut?”, „Ce crezi că va face?”); redarea conținutului unei povestioare, după audiție;
- jocuri de *alcătuire de propoziții cu un cuvânt dat* (apoi, cu 2-3 cuvinte date);
- jocuri cu *antonime* („Pozii spațiale”, „Care este opusul cuvântului?”);
- jocuri conversaționale de exersare a unor *propoziții afirmative, negative, interogative*, în diferite contexte de comunicare.

▪ *Aria Intensificarea/Potențarea limbajului pragmatic în diferite contexte de comunicare* presupune dezvoltarea capacității de a dialoga în diferite situații, respectiv dezvoltarea abilităților conversaționale, adaptate la context. Pentru dezvoltarea laturii funcționale a limbajului am utilizat diferite jocuri verbale M.Vrînceanu și colab. [190], M. Taiban și colab. [167], Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3- 6/7 ani [66] (Anexa 5.3.) :

- jocuri de exersare a unor *formule de adresare și de exprimare civilizată* în diferite situații („La plimbare”, „Cu autobuzul”, „La magazin”, „La spectacol” etc.);
- jocuri conversaționale, de exersare a *capacității de a pune și de a răspunde la întrebări* privind preferințele personale sau ale altor copii; jocuri conversaționale pe o temă accesibilă;
- jocuri de rol, de *exersare a unor ocupații*, în scopul dezvoltării expresivității limbajului, autoaprecierii adecvate și creșterii încrederii în forțele proprii.

▪ *Aria Educarea abilităților socio-emoționale* vizează dezvoltarea și susținerea capacității de colaborare, cooperare și comunicare cu ceilalți, dezvoltarea capacității de identificare și exprimare emoțională, folosind un vocabular emoțional adecvat, precum și dezvoltarea imaginii și conceptului despre sine și a încrederii în forțele proprii V. Olărescu, A. Veleanovici [123]; V. Olărescu, D. A. Bugu, L. Madan [119], V. Preda și colab [139], I. Moldoveanu [101], Th.Ionescu [81], N. Laniado [88], J. Dyer [60], S. Cooper [44], M. J. Elias și colab. [61], C. A. Freeland, J. B. Toner [63], S. Manes [89], E. Ioan [79], I. Petrea [127], A. Crișan [46]. Dintre jocurile și exercițiile utilizate la nivelul acestei arii amintim (Anexa 5.4.):

- exerciții de *relaxare, vizualizare și respirație*, respectiv de *activitate fizică*, în vederea diminuării intensității răspunsului afectiv și depășirii stării de stres, în contextul conștientizării dificultăților de exprimare verbală;

- jocuri de mișcare, de coordonare a *mișcărilor de dans pe un ritm muzical accesibil*;

- jocuri de *modelaj, pictură, desen, paper quilling*, în scopul dezvoltării capacității de exprimare artistică și consolidării imaginii pozitive despre sine;

- jocuri de *identificare, înțelegere și de exprimare emoțională adecvată*, de identificare a consecințelor emoțiilor proprii la situații cotidiene, în scopul achiziționării unui vocabular emoțional de bază și dobândirii unor comportamente adecvate la situație;

- exerciții de *mimă, pantomimă*, de dezvoltare a capacității de exprimare nonverbală și emoțională, în acord cu situațiile cotidiene (de identificare a indicilor non-verbali adecvați);

- jocuri de *identificare a unor emoții pozitive și negative* și de dobândire a unor comportamente adecvate în situații problematice (determinate de stări emoționale negative);

- jocuri de dobândire și exersare a *compliancei la reguli*, în situații simple; jocuri de conștientizare a consecințelor negative ale nerespectării regulilor;

- jocuri de dezvoltare a *colaborării și cooperării cu ceilalți*, de antrenare a *toleranței la frustrare* în situații simple, de adoptare a unor comportamente de compromis;

- jocuri de dezvoltare a unor *comportamente prosoziale* (ascultarea celui alt, înțelegere).

➤ Dimensiunea *Valorificarea și optimizarea funcțiilor mnezice (neuropsihice)*.

La acest nivel am luat în considerare *modelul memoriei de lucru* propus inițial de Baddeley și Hitch (1974) și perfectat ulterior de către Baddeley (2000) [206; 201]. Modelul dispune de mai multe componente: *sistemul executiv central (EC)*, un sistem cu capacitate limitată, implicat procesarea informației în sarcinile complexe; *bucla fonologică* (phonological loop), componenta verbală implicată în sarcinile de memorie complexe; *schita vizuo-spațială* (visuo-spatial sketchpad), un sistem specializat în stocarea vizuo-spațială temporară a informației; un *tampon episodic* (episodic buffer), responsabil de integrarea informației venite din diferite surse mnezice. Baddeley [201]. Pe de altă parte, modelul procesării cognitive la nivelul limbajului, propus de K. Patterson și C. Shewell [237], ne arată că pe parcursul desfășurării procesualității lingvistice (în analiza lingvistică și producția verbală propriu-zisă) sunt implicate mecanismele memoriei de lucru, ce participă la îmbinarea informațiilor ce sunt folosite în timp real într-o sarcină, alături de informațiile pe care copilul le are deja stocate (aflate în MLD).

Având în vedere particularitățile funcționării mnezice la preșcolarii mari cu tulburări de pronunție, delimitate la nivelul experimentului formativ, în care s-a constatat o dificultate în

procesarea informației la nivel mnezic și un tempo mai încetinit în sarcinile de memorare, se impune un antrenament al funcționării mnezice, atât pe componenta fonologică, cât și pe cea vizuo-spațială, respectiv pe însușirea unor strategii simple de memorizare, pentru creșterea performanței mnezice și susținerea procesului de învățare la copil. Dimensiunea este construită pe o serie de constatări ale unor specialiști care au studiat și au propus unele modalități de dezvoltare a funcției mnezice la preșcolari, cum ar fi: Baker-Ward și colab.(1984), Palmer (2000), Schneider (2010) [237], Visu-Petra, Cheie și Benga (2008) [179], S. Chișu [40], E. Bartok [10], J. Oberlander [112], A. Bacus [6], R. D. Deatc[51], A. Gilchrist și colab. [223], F. A. Conners și colab. [216], T. Klingberg și colab. [228], A. Miyake și colab. [234], T. S. Redick și colab. [240], D. Stipek, R. A.Valentino [243].

Aria Activarea capacității de memorare pe date auditive și vizuale vizează dezvoltarea capacității memoriei de lucru pe componentele auditiv-fonologică și vizuo-spațială, urmărindu-se elaborarea de *imagini vizuale și auditive*, cu identificarea verbală a acestora și creșterea volumului de informație în cadrul procesării mnezice, implicată în rezolvarea de diferite sarcini cognitive. Este important ca activitățile din această arie să fie asociate cu cele din domeniul dezvoltării vocabularului, iar redarea numărului de elemente memorate să fie crescute în mod progresiv (de la 1-2 elemente la maximum 5-6 elemente). Sunt utilizate o serie de jocuri și exerciții, în care este consolidată engramarea elementelor vizuale și auditiv-verbale, respectiv exersarea înlănțuirii lor G. Ifteme [78], M. Dumitrana [55], S. Khan [85], C. Farzikhosroushahi, M. Condrea [62], C. Petrovici [128], J. Oberlander [112] (Anexa 6.1.):

- exerciții de *formare de perechi de obiecte sau imagini* („Obiecte gemene”); -(Fișe de lucru din ”1000 jocuri pentru copii isteți” [194]).
- jocuri de *extragere a unui obiect dintr-o serie* dată, cu numirea obiectelor omise, după constatarea dispariției („Ce lipsește?”; Jocul lui Kim);
- exerciții de *recompunere a unui întreg*, prin completarea elementelor lipsă din ansamblu (obiecte, personaje cunoscute);
- jocuri de *imitare a unor acțiuni* pe care copilul de-a observat anterior la adult, cu redarea lor în ordinea în care acestea au fost efectuate;
- jocuri de redare a unor *modele realizate cu materiale diverse* (modele din nasturi, scobitori);
- exerciții de *recunoaștere a unor semne grafice sau cifre*, dintr-un grup din aceeași categorie („Încercuiește semnul”); exerciții de *desenare a unor figuri geometrice* prezentate anterior;
- jocuri de *numire a unor cuvinte* pe o temă dată (animale, fructe, legume etc.) sau de numire a unor cuvinte legată de o situație anume (eu mă îmbrac cu: haină, pantaloni, tricou etc.); jocuri de

rostire a unor cuvinte, prin sincronizarea cu un ritm impus de metronom sau prin bătaia cu degetul în masă („Batem măsura și ținem ritmul”);

- jocuri de *reproducere a unor propoziții* având ca suport imagini (redare cât mai fidelă);
- exerciții de numire a cât mai multor *cuvinte pornind de la o silabă dată* („Silaba magică”), sau de la un *sunet inițial dat* („Sunetul magic”); jocuri de numire a unor onomatopee;
- jocuri de *găsire a unor răspunsuri adecvate, rapide* la întrebări privind atributele unor obiecte sau ființe („Răspunde repede și bine!”);

▪ *Aria Educarea strategiilor mnezice, atenției, orientare vizuo-spațială, senzorio-motrică* are în vedere utilizarea de tehnici care fac apel la imaginile vizuale și auditiv-verbale, pe care copilul le etichetează verbal și le categorizează, în funcție de criterii logice, în sarcini cognitive simple, apoi mai complexe, rezultând organizarea materialului și creșterea volumului informațional în MLD. E. Bartok [10], T. Klinberg [227], J. A. Meltzer și colab.[232], A. R. Conway [217], A. Morrison, J. Chein [236], C. A. Haden [224], J. Holmes și colab. [225], S. V. Loosli [231]. Strategiile de memorare pe care le vizează această arie sunt *concentrarea atenției în mod selectiv, etichetarea verbală și categorizarea* (ca primă formă de organizare a informației), cu elemente relaționate logic.

La acest nivel, dezvoltarea funcționării mnezice se bazează pe dezvoltarea structurilor lingvistice și le susține, la rândul ei. Dintre exercițiile și jocurile ce vizează dezvoltarea de strategii de memorare la preșcolarul mare amintim (Anexa 6.2.):

- exerciții de memorare a mișcărilor. Se prezintă serii de mișcări, la început scurte, 2-3 mișcări, apoi din 5 mișcări diferite și consecutive. Se repetă la început imediat după demonstrație, apoi peste 3-5 minute, apoi 15-20 minute [119].
- exerciții de punere în *corespondență a unor serii de obiecte cu imaginile lor*, cu reprezentarea acestora în mărimi, culori sau poziții diferite („Oglinda obiectelor”);
- exerciții de *redare a unor serii de jetoane*, ce reproduce o serie de obiecte sau imagini văzute anterior, ce aparțin unor categorii („Ce am văzut”, serii de animale, fructe etc.);
- exerciții/jocuri *neuropsihologice: desenarea* cu ambele mâini a cercurilor, pătratelor, opturi sau semnul infinitului, zig-zaguri, mișcări cu mâinile și picioarele hemilaterale (ex., mâna și piciorul stâng se ridică simultan) și heterolaterale (ex., mâna dreaptă și piciorul stâng se ridică); îndeplinirea diferitor mișcări simultan cu ambele mâini, mișcarea simultană a limbii și ochilor în direcții diferite, mișcări – figuri cu degetele de la o mână, apoi simultan cu ambele mâini (ex., iepurașul, căprița, veverița, câinele, lupul, șarpele etc.);
- jocuri de *reproducere a unor schimbări produse în poziția* unor obiecte dintr-o serie („Ce mutări ai făcut?”, „Cum erau așezate înainte?”);

- jocuri de *identificare a unor detalii care s-au schimbat* într-o cameră, în vitrina unui magazin, în ținuta unei persoane sau în fotografii/ imagini aparent identice (în funcție de complexitatea sarcinii, copilul poate fi ajutat cu unele indicii); ”În căutarea unui curriculum-școala Rectory Paddock” [83],

- jocuri de *redare a unui șir de obiecte* care încap într-un geamantan; jocuri de redare a unei serii de alimente pentru o rețetă, prevăzute într-o listă scurtă (în imagini);

- jocuri de *identificare și denumire a unor surse sonore*, prezentate anterior în cadrul unei înregistrări audio (fără suport vizual);

- jocuri de *redare a unor perechi de cuvinte*, bazate pe asocieri logice (animal- casa lui; meserie- unelte specifice, obiect- acțiune etc.);

- jocuri de redare verbală a unor *șiruri de cifre* („Telefonul- jucărie”)

- jocuri de *reproducere a unei serii de cuvinte*, aparținând unei anumite categorii, întâlnite într-o scurtă istorioară sau într-o imagine sugestivă (animale, obiecte casnice etc.);

- jocuri de *redare fidelă a unui șir variabil de cuvinte* (monosilabice, bisilabice, polisilabice), care au silaba inițială constantă (sau sunetul inițial) sau silaba finală constantă (sesizare rime);

- jocuri de *reproducere a unor propoziții din ce în ce mai lungi*, constituite prin adăugare (Anca citește. Anca citește o carte. Seara Anca citește o carte.);

- jocuri de stimulare a *capacității de elaborare a unor răspunsuri adaptative în sarcini simple*, au în vedere solicitarea memoriei de lucru, a capacității de control executiv la nivel incipient (după instrucțiuni date în prealabil, copilul aduce o serie de obiecte dintr-o cameră alăturată sau realizează o succesiune de acțiuni, prin manipularea unor obiecte denumite de adult); la finalul jocului, copilul va aprecia dacă sarcina de memorare a fost ușoară sau a întâmpinat dificultăți în rezolvarea ei.

- tehnica mnemonică. Copiilor li se prezintă pătrate mnemonice colorate, deoarece imaginile colorate solitare mai ușor se păstrează în memoria copiilor: soarele - galben, cerul - albastru, castravetele - verde. La vârsta preșcolară mare, pătratele mnemonice pot fi alb-negru. Copiii înțeleg treptat ce înseamnă „criptarea unui cuvânt”. Apoi trecem la *benzi desenate sau secvența mnemonică* (câteva pătrate), apoi urmează codarea pas cu pas a combinațiilor de cuvinte, la memorarea și reproducerea frazelor folosind simboluri convenționale, și mai târziu la *tabele mnemonice*. Numărul de pătrate din tabel depinde de complexitatea și dimensiunea textului de memorat, precum și de vârsta copilului. Stăpânirea tehnicii de lucru cu tabele mnemonice reduce semnificativ timpul de pregătire și, în același timp, rezolvă problemele care vizează: dezvoltarea proceselor mentale de bază - memorie, atenție, gândire; transcodarea informațiilor, adică convertirea simbolurilor abstracte în imagini; dezvoltarea abilităților motrice

fine ale mâinilor cu reproducere grafică parțială sau completă. Tabelele mnemonice servesc ca material didactic în dezvoltarea vorbirii coerente a copiilor, îmbogățirea vocabularului, învățarea și compunerea poveștilor, ghicitorilor, poeziilor. Scopul este dezvoltarea memoriei vizuale și auditive, activarea dicționarului pe un subiect lexical specific. Particularitatea tehnicii constă în faptul că nu se folosesc imagini ale obiectelor, ci simboluri, ce înlesnește găsirea și memorarea cuvintelor de către copii, deoarece simbolurile sunt aproape de materialul de vorbire (Olărescu, Buganu, Madan [119]. La acest nivel, în Anexa 4.5. poate fi consultat un model de ședință logopedică, iar în Anexa 6.3. un model de ședință psihologică, aceste ședințe fiind elaborate și coordonate de noi, respectiv de psiholog D. A. Buganu.

Activitățile psiho-logopedice selectate și cuprinse în aceste trei dimensiuni au fost adaptate vârstei preșcolarilor și administrate conform zonei proximei dezvoltări, dar și având ca reper capacitățile potențiale ale copiilor. Eficiența *programului sistemic de intervenție psiho-logopedică* a fost evaluată prin realizarea experimentului de control (retestare).

3.2. Eficiența programului sistemic de intervenție psiho-logopedică

Eficiența și valabilitatea implementării programului sistemic de intervenție psiho-logopedică s-a verificat prin aplicarea *următoarelor instrumente*:

a) Pentru evaluarea progresului în ameliorarea/ depășirea *tulburărilor de pronunție*:

- Fișa de examinare a capacității de pronunție

b) Pentru evaluarea *nivelului de dezvoltare a limbajului*

- Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului

- Testul Bankson-2 (BLT-2), de evaluare a aspectelor lingvistice la nivel semantic, morfo-sintactic, pragmatic

- Probele de limbaj din cadrul bateriei NEPSY

c) Pentru evaluarea *nivelului de dezvoltare a funcțiilor mnezice*

- Probele de memorie și învățare din cadrul bateriei NEPSY

- Probele pentru atenție/ funcții executive din cadrul bateriei NEPSY

- Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari – secțiunea asocieri mecanice (Vrăsmaș E., Oprea V.)

- Proba de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale (din Testul Alice Descoeudress pentru determinarea vârstei psihologice a limbajului)

- Proba de evaluare a capacității memoriei vizuale (propusă de D. A. Buganu).

A fost realizată statistica descriptivă pe datele obținute, în cadrul administrării instrumentelor mai sus menționate, la grupul experimental și grupul de control (GE/GC) (Anexa 7, tabelele 7.1. și 7.2.; Anexa 8, tabelele 8.1. și 8.2). Dată fiind mărimea redusă a celor două grupuri (câte 12 preșcolari în fiecare), am utilizat metode statistice neparametrice, în vederea comparării grupurilor: *testul statistic Wilcoxon*, pentru delimitarea diferențelor statistic semnificative obținute de către subiecții grupului experimental și de control, la testare și retestare; *testul statistic U-Mann Whitney* pentru calculul diferențelor statistice obținute de GE/GC la retestare. Omogenitatea loturilor de preșcolari selectați pentru experimentul formativ a fost confirmată din punct de vedere statistic, prin aplicarea *testului U- Mann Whitney*, conform Anexei 7, tabelele 7.3-7.6. În vederea delimitării tendinței centrale a datelor obținute la experimentul formativ, deși a fost calculată mediana pentru fiecare distribuție, s-a observat că există diferențe la nivelul rangurilor între GE/GC, chiar dacă medianele sunt egale și, în acest caz, am optat pentru calcularea și evidențierea mediei, care este un indicator mai sensibil din acest punct de vedere.

Scopul etapei de verificare a eficienței intervenției aplicate, respectiv a experimentului de control, a urmărit evaluarea impactului programului sistemic de intervenție psiho-logopedic administrat în cazul preșcolarilor mari cu tulburare de pronunție (dislalie polimorfă).

Ipoteza experimentului de control a avansat prezumția cum că între rezultatele grupului experimental și cele ale grupului de control vor fi diferențe statistic semnificative la toate aspectele supuse intervenției: remediarea tulburărilor de pronunție; remediarea tulburărilor de pronunție; dezvoltarea limbajului și comunicării orale; dezvoltarea funcției mnemonice.

În cele ce urmează vom prezenta datele test-retest obținute la cele două grupe de copii.

- **Evaluarea progresului în ameliorarea/ depășirea tulburărilor de pronunție**
Rezultatele la Fișa de examinare a capacității de pronunție

Scop: evaluarea impactului intervenției psiho-logopedice asupra pronunției sunetelor din limba română (consoane), a evoluției dislaliei polimorfe.

Ipoteză de lucru: drept urmare a aplicării intervenției sistemice psiho-logopedice, vor exista diferențe statistic semnificative între subiecții GE și GC din perspectiva înregistrării progresului în ameliorarea/ depășirea tulburărilor de pronunție.

Rezultele la test-retest obținute la *Fișa de examinare a capacității de pronunție* au relevat o scădere a mediei punctajului la ambele grupe, mai pronunțată fiind la GE. Figura 3.2. și tabelul 3.1. ilustrează situația la etapa testare/retestare a grupurilor investigate (Anexa 9, tabelul 9.1. și tabelul 9.2.).

Tabel 3.1. Valorile medii ale performanțelor și testul *Wilcoxon*, GE/GC test-retest, la

Fișa de examinare a capacității de pronunție

	Test M1	Retest M2	Z	P
GE	10.41	3.91	-3.078	.002
GC	9.91	7.83	-3.114	.002

La preșcolarii GE tendința centrală a rezultatelor a fost M1=10,41; M2=3,91 (Z= -3,078; p=0,002), iar la preșcolarii GC s-a constatat M1=9,91; M2=7,83 (Z= -3,114; p=0,002). Prin aplicarea testului Wilcoxon s-a observat că scorurile copiilor înainte și după participarea la programul de intervenție, sunt diferite statistic, ceea ce semnifică faptul că aceștia prezintă îmbunătățiri în pronunție (Anexa 9, tabelul 9.1. și tabelul 9.2.).

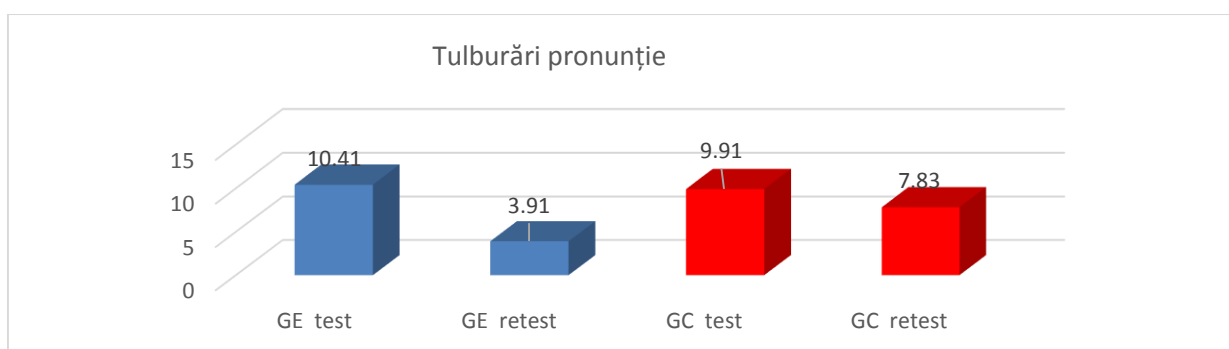


Fig.3.2. Valorile medii ale rezultatelor la evaluarea tulburărilor de pronunție, GE/GC, test-retest

Această constatare se interpretează ca progres în planul ameliorării/ depășirii tulburărilor de pronunție, sub influența ședințelor logopedice la grupul GC și respectiv sub influența programului sistemic de intervenție psiho-logopedică la GE.

Aplicarea *testului U- Mann Whitney* (Anexa 8, tabel 8.3.) a relevat o diferență semnificativă din punct de vedere statistic la etapa de retestare între cele două grupuri (U=35,000; p=0,031).

Tabel 3.2. Încadrarea diagnostică a subiecților GE/GC, test-retest

	Încadrarea diagnostică inițială	Încadrarea diagnostică finală	
		Recuperare parțială	Recuperare totală
GE	12 copii cu dislalie polimorfă	2 copii cu dislalie simplă 3 copii cu dislalie polimorfă	7 copii
GC	12 copii cu dislalie polimorfă	5 copii cu dislalie simplă 5 copii cu dislalie polimorfă	2 copii

Dacă la GC, la etapa de retest datele atestă o îmbunătățire a capacității de pronunție a subiecților, cu puține recuperări totale din perspectiva tulburărilor de pronunție (2 cazuri) și mai mult cu schimbări ale încadrării diagnostice în limitele unei simptomatologii mai ușoare, la GE datele arată un salt pozitiv important în ameliorarea dislaliei polimorfe, prin existența mai multor

cazuri în care diagnosticul logopedic s-a revizuit în dislalie simplă (2 cazuri) și chiar a unor cazuri în care tulburările de pronunție au fost depășite (7 cazuri) (tabelul 3.2.).

Aceste date statistice permit confirmarea valorii de adevăr a ipotezei de lucru.

▪ Evaluarea progresului în dezvoltarea limbajului/ comunicării orale

Rezultatele la Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului

Scop: evaluarea post-intervenție a vârstei psihologice a limbajului.

Ipoteză de lucru: Vârsta psihologică a limbajului va avansa substanțial la subiecții GE față de GC, datorită intervenției sistemice psiho-logopedice.

Datele obținute în etapele test-retest, au demonstrat creșterea valorilor medii ale indicatorilor limbajului la fiecare probă a testului, la ambele grupuri, la etapa de retest valorile medii fiind mai mult sau mai puțin semnificative (tabelul 3.3 și figura 3.3).

Pentru subiecții GE, media valorilor la fiecare probă a testului, la test/retest am estimat următoarele: proba *Contrarii cu suport* M1= 5,08; M2= 5,83; proba *Lacune* M1=4,58; M2= 5,75; proba *Serii de cifre* M1=4,33; M2=5,50; proba *Materii* M1= 3,83; M2=4,08; proba *Contrarii fără suport* M1=4,83; M2=5,08; proba *Culori* M1=5,33; M2=6,33; proba *Verbe* M1=5,00; M2= 5,91.

Subiecții GC au dovedit următoarele abilități ale limbajului, exprimate prin valori medii la fiecare probă a testului: proba *Contrarii cu suport* M1=5,00; M2=5,33; proba *Lacune* M1= 4,75; M2=5,08; proba *Serii de cifre* M1= 4,50; M2=4,75; proba *Materii* M1=4,00; M2=4,16; proba *Contrarii fără suport* M1= 4,91; M2= 5,25; proba *Culori* M1=5,50; M2=6,25; proba *Verbe* M1=4,75; M2=5,16.

Tabel 3.3. Valorile medii ale performanțelor și testul *Wilcoxon*, GE/GC test-retest, la probele testului *Alice Descoeudress*, pentru determinarea vârstei psihologice a limbajului

	GE				GC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
Proba Contrarii cu suport	5.08	5.83	-2.460	.014	5.00	5.33	-1.265	.206
Proba Lacune	4.58	5.75	-3.276	.001	4.75	5.08	-2.000	.046
Proba Serii cifre	4.33	5.50	-3.276	.001	4.50	4.75	-1.732	.083
Proba Materii	3.83	4.08	-1.732	.083	4.00	4.16	-1.414	.157
Proba Contrarii fără suport	4.83	5.08	-1.732	.083	4.91	5.25	-2.000	.046
Proba Culori	5.33	6.33	-2.972	.003	5.50	6.25	-2.714	.007
Proba Verbe	5.00	5.91	-2.428	.015	4.75	5.16	-2.236	.025
Vârsta psihologică a limbajului	4.41	5.58	-3.276	.001	4.66	4.91	-1.342	.180

Vârsta cronologică	5.35	5.84	-3.276	.001	5.42	5.90	-3.276	.001

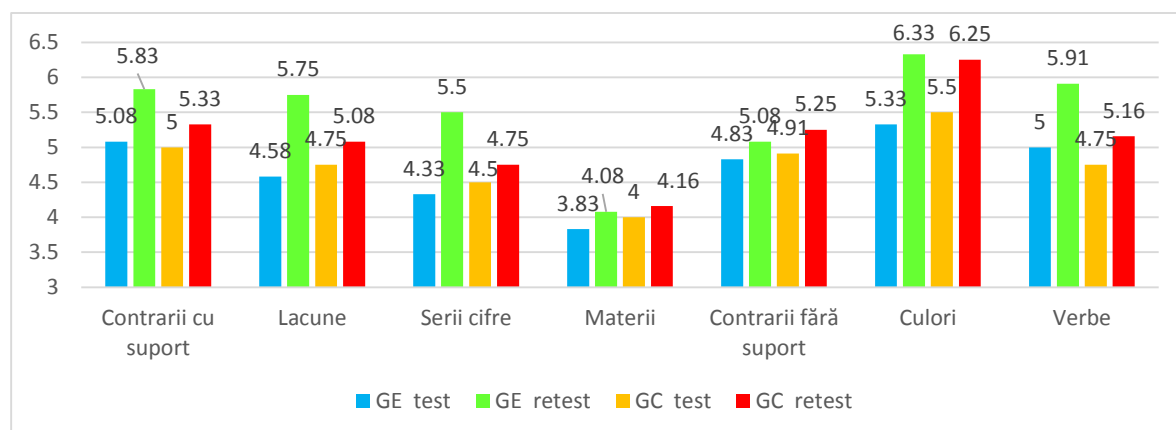


Fig. 3.3. Valorile medii ale rezultatelor la probele testului *Alice Descoeudress*, GE/GC, test/retest

Testul *Wilcoxon* a delimitat un avans în dezvoltare statistic semnificativ la preșcolarii GE, la o serie de probe: *Contrarii cu suport* ($Z = -2,460$; $p = 0,014$), *Lacune* ($Z = -3,276$; $p = 0,001$), *Serii de cifre* ($Z = -3,276$; $p = 0,001$), *Culori* ($Z = -2,972$; $p = 0,003$), *Verbe* ($Z = -2,428$; $p = 0,015$). De cealaltă parte, la subiecții GC a fost consemnat progres statistic semnificativ în dezvoltare doar la proba *Culori* ($Z = -2,714$; $p = 0,007$) și proba *Verbe* ($Z = -2,236$; $p = 0,025$). La proba *Materii* s-a înregistrat un progres statistic nesemnificativ la ambele grupuri (Anexa 9, tabelele 9.1. și 9.2.).

La etapa de testare, diferențele constatate la probele testului *Alice Descoeudress* între grupurile GE și GC sunt nesemnificative statistic, grupurile fiind omogene (*testul U-Mann Whitney*, Anexa 7, tabel 7.3.). La etapa retest aplicarea *testului U-Mann Whitney* a indicat diferențe semnificative între GE și GC, doar la următoarele probe: *Lacune* ($U = 28,500$; $p = 0,004$), *Serii de cifre* ($U = 27,000$; $p = 0,003$) *Verbe* ($U = 23,500$; $p = 0,001$) și *Contrarii cu suport* ($U = 41,000$; $p = 0,035$). Pentru celelalte probe (*Contrarii fără suport*, *Culori* și *Materii*), *testul U-Mann Whitney* a dat diferențe statistic nesemnificative, la praguri de semnificație cuprinse în intervalul valoric $p = 0,422 - 0,785$. (Anexa 8, tabel 8.3.).

Vârsta psihologică a limbajului, la etapele test/retest, la subiecții GE a fost estimată la $M1 = 4,41$, $M2 = 5,58$; iar la subiecții GC $M1 = 4,66$; $M2 = 4,91$. Doar la grupul experimental, *testul Wilcoxon* a evidențiat diferență statistic semnificativă ($Z = -3,276$; $p = 0,001$), iar la grupul de control ($Z = -1,342$; $p = 0,180$) schimbările sunt nesemnificative (Anexa 9, tabelele 9.1. și 9.2.). La etapa retest între progresul vârstei psihologice a limbajului la grupul experimental și grupul de control a fost înregistrată diferență statistic semnificativă ($U = 31,000$; $p = 0,007$) (Anexa 8, tabel 8.3.).

În concluzie, afirmăm că creșterea vârstei psihologice a limbajului la preșcolarii GE se datorează implicării în intervenția sistemică psiho-logopedică, ce a avut influență pozitivă asupra dezvoltării ei. Rezultatele obținute la test, în ansamblu, confirmă ipoteza de lucru.

Rezultatele la Testul Bankson-2 de evaluare a limbajului (BLT-2)

Scop: evaluarea post-intervenție a nivelului de dezvoltare a structurilor lingvistice la nivel semantic, morfo-sintactic, pragmatic.

Ipoteză de lucru: dezvoltarea structurilor lingvistice (semantice morfologice, sintactice, pragmatice), urmare a intervenției sistemice psiho-logopedice la subiecții GE vor evolua mai mult decât subiecții GC. Tabelul 3.4. și figura 3.4. arată progresul dintre preșcolarii GE și GC.

Tabel 3.4. Valorile medii ale rezultatelor, GE/GC test-retest, la *Testul Bankson-2 de evaluare a limbajului (BLT-2)*

	GE				GC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
Cunoaștere semantică	26.91	33.16	-3.169	.002	27.33	27.66	-2.000	.046
Reguli morfo-sintactice	41.58	46.33	-3.089	.002	41.66	41.91	-1.732	.083
Limbaaj pragmatic	4.41	4.66	-1.732	.083	4.16	4.33	-1.414	.157

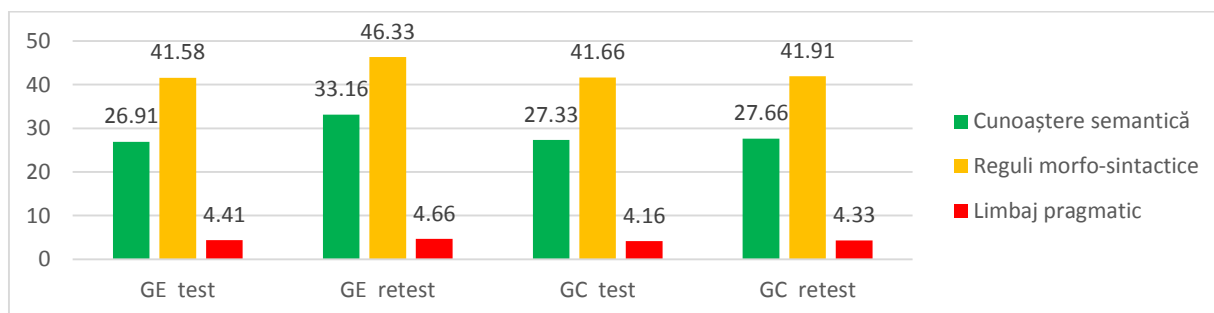


Figura 3.4. Valorile medii ale performanțelor la testul BLT-2, GE/GC, test/retest

Testul Wilcoxon a relevat un progres semnificativ din punct de vedere statistic doar la subiecții GE: la *Cunoașterea semantică* M1=26,91; M2=33,16; Z= -3,169; p= 0,002; la *Regulile morfo-sintactice* M1=41,58; M2=46,33; Z= -3,089; p= 0,002; la subiecții GC progresul a fost nesemnificativ: la *Cunoașterea semantică* M1=27,33; M2=27,66; Z= -2,000; p=0,046; la *Regulile morfo-sintactice* M1=41,66; M2=41,91; Z= -1,732; p= 0,083. La nivelul *Limbaajului pragmatic* nu s-au înregistrat diferențe semnificative la ambele grupuri, pentru preșcolarii GE M1=4,41; M2=4,66; Z= -1,732; p= 0,083, iar pentru preșcolarii GC M1=4,16; M2=4,33; Z= -1,414; p= 0,157. (Anexa 9, tabelele 9.3.-9.4.).

La etapa de testare, diferențele constatate la subsecțiunile testului BLT-2 între GE și GC au fost nesemnificative statistic, grupurile GE și GC fiind omogene (pragurile de semnificație au fost cuprinse în intervalul valoric $p=0,568 - 0,772$) (*testul U-Mann Whitney*, Anexa 7, tabel 7.4.); la etapa retest aplicarea *testul U-Mann Whitney* a indicat diferențe semnificative între GE și GC, doar la *Cunoașterea semantică* ($U= 35,000$; $p= 0,032$) și *Regulile morfo-sintactice* ($U= 29,500$; $p= 0,014$); la nivelul *Limbaajului pragmatic* diferențele nu au fost semnificative ($U= 57,000$; $p= 0,371$) (Anexa 8, tabel 8.4.). Lipsa dinamicii în dezvoltare la *Limbaaj pragmatic* o explicăm prin faptul că acești copii au TL și s-a reușit să se avanseze prin intervenția sistemică să se optimizeze palierele lingvistice mai simple. *Limbaajul pragmatic*, solicită mai multe activități, desfășurate în microgrupuri de copii, o perioadă mai lungă de intervenție, mai cu seamă când e vorba de copii cu tulburare de limbaj.

Rezultatele la testul BLT-2 confirmă parțial ipoteza de lucru, diferențele fiind semnificative statistic între GE și GC, la nivelul *laturilor semantice și morfo-sintactice* ale limbajului.

Rezultatele la Probele de limbaj din cadrul bateriei NEPSY

Scop: evaluarea post-intervenție a nivelului de procesare fonologică, precum și a abilităților de limbaj receptiv și expresiv.

Ipoteză: presupunem că nivelul de procesare fonologică, abilitățile de limbaj receptiv și expresiv vor fi superior dezvoltate la subiecții GE față de subiecții GC și între grupuri vor fi diferențe statistic semnificative.

Analiza rezultatelor test-retest la domeniul limbaj din cadrul bateriei NEPSY a indicat un ușor avans la subiecții din GC, media cumulată a scorurilor standard la cele trei probe de limbaj fiind $M1= 33,58$; $M2=34,00$; *testul Wilcoxon* arată $Z= -2,236$; $p= 0,025$ (tabelul 3.5. și figura 3.5.). La subiecții GE, saltul calitativ s-a produs mai însemnat, media cumulată a scorurilor standard pe domeniul limbajului fiind $M1=33,50$; $M2=35,33$. *Testul Wilcoxon* indică $Z= -2,911$; $p=0,004$) (Anexa 9, tabelele 9.3. și 9.4.).

Tabel 3.5. Valorile medii ale performanțelor și testul *Wilcoxon*, GE/GC test-retest, la Probele de limbaj din cadrul bateriei NEPSY (abilități lingvistice)

	Test M1	Retest M2	Z	P
GE	33.50	35.33	-2.911	.004
GC	33.58	34.00	-2.236	.025

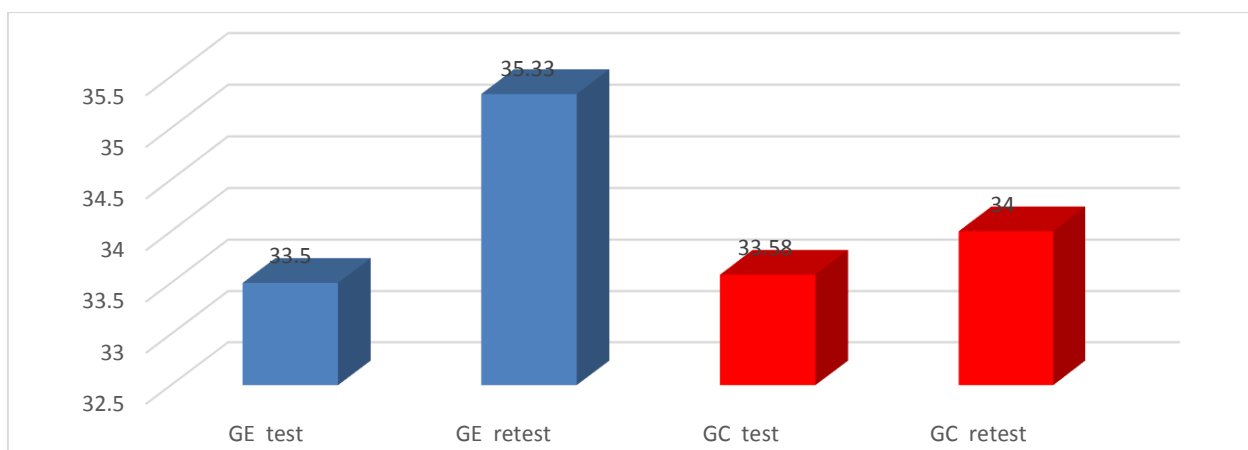


Fig. 3.5. Valorile medii ale performanțelor la probele de limbaj Nepsy, GE/GC, test/retest

La etapa de retest între GE și GC există diferențe statistice semnificative, valorile *testului U-Mann-Whitney* fiind $U = 31,500$; $p = 0,016$) (Anexa 8, tabel 8.4.).

Impactul programului sistemic de intervenție psiho-logopedică asupra copiilor GE a fost profund, însemnând o mai bună capacitate de procesare fonologică, de înțelegere a unor instrucțiuni verbale de complexitate crescândă sau de numire rapidă a unor cuvinte familiare.

În concluzie, datele obținute prin aplicarea *testului U* și *testului Wilcoxon* atestă diferențe semnificative între GE și GC la nivelul de dezvoltare a procesării fonologice și a abilităților de limbaj receptiv și expresiv, ipoteza de lucru fiind confirmată din punct de vedere statistic.

▪ Evaluarea progresului în dezvoltarea funcțiilor mnezice

Rezultatele la Probele de memorie și învățare și Probele pentru atenție/ funcții executive, din cadrul bateriei NEPSY

Scop: evaluarea post-intervenție a nivelului de funcționare a memoriei; a nivelului atenției auditive/vizuale și a funcțiilor executive.

Ipoteze: presupunem că dezvoltarea funcției mnezice și nivelul de dezvoltare a atenției/ funcțiilor executive la GE vor fi mai dezvoltate decât la GC, schimbări pozitive datorate intervenției psihologice și logopedice.

La etapa de testare, diferențele constatate la probele de *memorie și învățare*, precum și *atenție/ funcții executive* între GE și GC au fost ne semnificative statistic, grupurilor fiind omogene (*testul U-Mann Whitney*, Anexa 7, tabelul 7.5.).

Rezultatele obținute la test-retest pe cele două domenii ale dezvoltării neuropsihice din cadrul bateriei NEPSY, *Memorie și învățare*, respectiv *Atenție/ funcții executive*, demonstrează progres în dezvoltare doar la nivelul *Funcțiilor mnezice*, la *Atenție/ funcții executive* mărimea avansării fiind apropiată ca valoare la ambele grupuri. Tabelul 3.6 și figura 3.6 ilustrează

rezultatele la probele de *Memorie și învățare* și de *Atenție/ Funcții executive* din cadrul Nepsy, privind preșcolarii GE și GC la testare-retestare (Anexa 9, tabelele 9.5 și 9.6).

Tabel 3.6. Valorile medii ale performanțelor și testul Wilcoxon, GE/GC test-retest, la *Memorie și învățare* și *Atenție/ Funcții executive* din cadrul bateriei NEPSY

	GE				GC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
Memorie și învățare	24.83	26.25	-3.153	.002	24.58	24.75	-1.414	.157
Atenție/ funcții executive	27.66	28.00	-2.000	.046	27.25	27.50	-1.732	.083

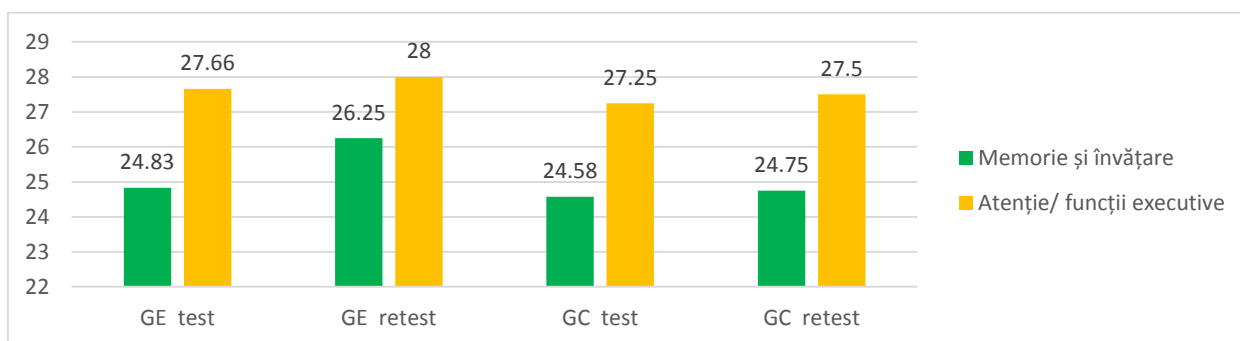


Fig.3.6. Valorile medii ale rezultatelor la *Memorie și învățare* și *Atenție/ Funcții executive* din cadrul bateriei NEPSY, GE/GC, test-retest

Aplicarea *testului Wilcoxon* a relevat un progres semnificativ test/retest doar la preșcolarii GE și numai în domeniul *Memorie și învățare*: M1=24,83; M2=26,25; Z= -3,153; p= 0,002; la preșcolarii GC: M1=24,58; M2=24,75; Z= -1,414; p= 0,157. La domeniul *Atenție/ funcții executive* dinamica a fost redusă la ambele eșantioane, valorile statistice fiind nesemnificative (tabelul 3.6. și Anexa 9, tabelele 9.5 și 9.6). Dacă în etapa de testare, aplicarea testului U- Mann Whitney nu a indicat diferențe semnificative între GE/GC (Anexa 7, tabel 7.5.), la etapa de retest diferențele au fost semnificative doar din perspectiva dezvoltării *Funcției mnezice* la subiecții GE, valorile testului U-Mann-Whitney fiind U= 32,500; p= 0,020. (Anexa 8, tabel 8.5).

În concluzie, menționăm că s-a realizat o schimbare, un salt pozitiv la *Funcțiile memoriei (memorie și învățare)* între subiecții GE și GC, rezultat al intervenției sistemice psihologice - cu conținut axat pe dezvoltarea memoriei, dar și a intervenției logopedice cu conținut vizuo-verbal, de reactualizare a unui text în mod liber sau pe bază de indicii. Faptul că preșcolarii din GC au beneficiat de asistență logopedică pe toată perioada experimentului, de asemenea a contribuit la dezvoltare. Copiii din grupul experimental au demonstrat un progres mai important în dezvoltare din perspectiva capacității de memorare și învățare

Pentru domeniul *Atenție/funcții executive* programul psiho-logopedic nu a produs modificări neuropsihice importante, care să implice dezvoltarea atenției, respectiv a funcțiilor executive.

Deducem de aici concluzia că, în acest domeniu, dezvoltarea capacității de a rezolva probleme cu mai mulți pași, care necesită planificarea etapelor de rezolvare, memorarea și aplicarea lor, are nevoie de mai mult timp de intervenție pentru elaborare. Totuși faptul, că există efecte pozitive asupra atenției datorate programului de intervenție sistemică, vorbesc salturile produse în memorie.

Rezultatele la Proba de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale (subtest din Testul Alice Descoeudress) și la **Proba de evaluare a capacității memoriei vizuale** (propusă de Buganu D.)

Scop: evaluarea post-intervenție a capacității memoriei auditiv-verbale și a capacității memoriei vizuale prin raportare la vârsta cronologică;

Ipoteze de lucru: capacitatea de a memora serii de elemente auditiv-verbale și vizuale va fi îmbunătățită/optimizată în urma intervenției psiho-logopedice, și între GE și GC vor fi diferențe statistic semnificative.

La etapa de testare, diferențele constatate la cele două probe au fost nesemnificative statistic, grupurile GE și GC fiind omogene (*testul U-Mann Whitney*, Anexa 7, tabelul 7.5.).

Rezultatele obținute la aceste două probe la etapele de test-retest atestă schimbări calitative pozitive a capacității memoriei auditive și vizuale, sub influența programului psiho-logopedic, la grupul experimental (Anexa 9, tabelul 9.5.).

Tabel 3.7. Valorile medii ale performanțelor și testul Wilcoxon, la probele de *memorie auditiv-verbală și memorie vizuală*, GE/GC, test-retest

	GE				GC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
Memorie numere (auditivă)	3.58	4.66	-3.357	.001	3.66	3.83	-1.000	.317
Memorie imagini (vizuală)	3.66	5.33	-3.176	.001	3.75	3.91	-1.414	.157

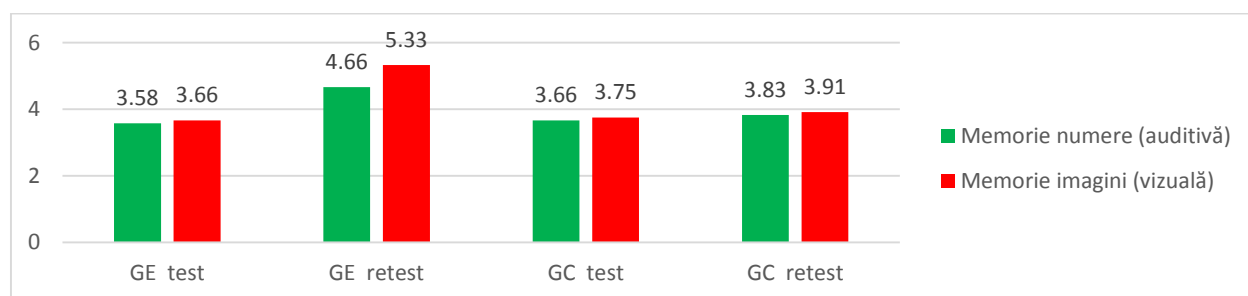


Fig.3.7. Valorile medii ale performanțelor la probele de *memorie auditiv-verbală și memorie vizuală*, GE/GC, test-retest

Figura 3.7. și tabelul 3.7. ilustrează situația la etapa testare/retestare a grupurilor investigate. Din perspectiva *Memoriei numerelor*, la grupul experimental $M1=3,58$, la testare, iar $M2= 4,66$, la retestare; la grupul de control valoarea medie a numărului de elemente auditiv-verbale înseriate redactate a fost $M1= 3,66$ la testare și $M2=3,83$ la retestare. Din punctul de vedere al *Memoriei imaginilor*, la grupul experimental am evaluat $M1=3,66$ la testare și $M2=5,33$ la retestare; la grupul de control numărul mediu de elemente vizuale înseriate a fost de $M1=3,75$ la testare și de $3,91$ la retestare.

Prin aplicarea *testului Wilcoxon* a fost delimitat un avans semnificativ în dezvoltarea capacității de a reține serii de elemente vizuale și auditive doar la grupul experimental: la *Memoria numerelor* ($Z= -3,357$; $p= 0,001$) și la *Memoria imaginilor* ($Z= -3,176$; $p= 0,001$), în timp ce la grupul de control progresul nu a fost semnificativ din punct de vedere statistic: *Memoria numerelor* ($Z= -1,000$; $p= 0,317$) și la *Memoria imaginilor* ($Z= -1,414$; $p= 0,157$) (Anexa 9, tabelul 9.5. și 9.6).

Sub influența programului psiho-logopedic, subiecții din grupul experimental s-au distanțat de cei din grupul de control, valorile *testului U- Mann Whitney* fiind semnificative în etapa de retest, atât din perspectiva *Memoriei numerelor* ($U= 24,000$; $p= 0,002$), cât și din perspectiva *Memoriei imaginilor* ($U= 8,500$; $p \leq 0,001$) (Anexa 8, tabel 8.5.).

Datele obținute permit validarea ipotezei de lucru, conform căreia există diferențe semnificative între preșcolarii GE și cei din GC în ceea ce privește capacitatea de a reține serii de elemente auditiv-verbale și vizuale, datorate programului de intervenție sistemică, ceea ce confirmă structurarea corectă și logică a lui.

Rezultatele la Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari

Scop: aprecierea post-intervenție a raportului memorie-învățare prin delimitarea capacității de reactualizare a asociațiilor mecanice de cuvinte

Ipoteză: capacitatea de memorare și învățare a perechilor de cuvinte prin asociere mecanică, va avea rezultate mai mari la GE decât GC; între ele vom consemna diferențe semnificative

La această probă nu a mai fost investigată capacitatea de asociere a cuvintelor pe criterii logice, întrucât rezultatele obținute la etapa de testare, din perspectiva preșcolarilor cu dislalie polimorfă, au fost asemănătoare cu cele ale preșcolarilor tipici, în timp ce la capacitatea de asociere mecanică a perechilor de cuvinte rezultatele au fost diferite. Aplicarea *testului U-Mann-Whitney*, a indicat diferențe nesemnificative statistic între cele două grupuri, la performanțele obținute la acest nivel, grupurile GE și GC fiind omogene (Anexa 7, tabelul 7.6).

Analiza datelor test-retest înregistrate la *Asocierea mecanică* a cuvintelor, de către GE și GC a indicat progres în dezvoltare la subiecții din GE doar în ceea ce privește *numărul de perechi redactate* din lista de cuvinte (tabelul 3.8. și figura 3.8.), nu și din perspectiva *numărului de repetiții*

necesare învățării listei de cuvinte sau al *timpului de memorare* a perechilor de cuvinte asociate mecanic (precum și Anexa 9, tabelele 9.7. și 9.8.). Din perspectiva numărului mediu de asocieri mecanice de cuvinte, preșcolarii din GE au obținut valoarea medie $M1=4,00$, la testare, și $M2=5,58$, la retestare, în timp ce preșcolarii din GC au obținut valoarea medie $M1=4,08$, la testare, și $M2=4,33$, la retestare. *Testul Wilcoxon* a arătat un salt calitativ statistic semnificativ la acest nivel la subiecții GE ($M1=4,00$; $M2=5,58$; $Z= -3,071$; $p= 0,002$).

Tabel 3.8. Valorile medii ale performanțelor și testul *Wilcoxon*, la *Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare, asocieri mecanice, GE/GC*, la test-retest

	GE				GC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
Asocieri mecanice (redare lista 2)	4.00	5.58	-3.071	.002	4.08	4.33	-1.732	.083
Repetiții asocieri mecanice (lista 1)	4.75	4.58	-1.414	.157	4.58	4.50	-.577	.564
Timp asocieri mecanice (lista 1)	5.58 min (358 s)	5.53 min (353 s)	-1.867	.062	6.02 min (362 s)	6 min (360 s)	-1.841	.066

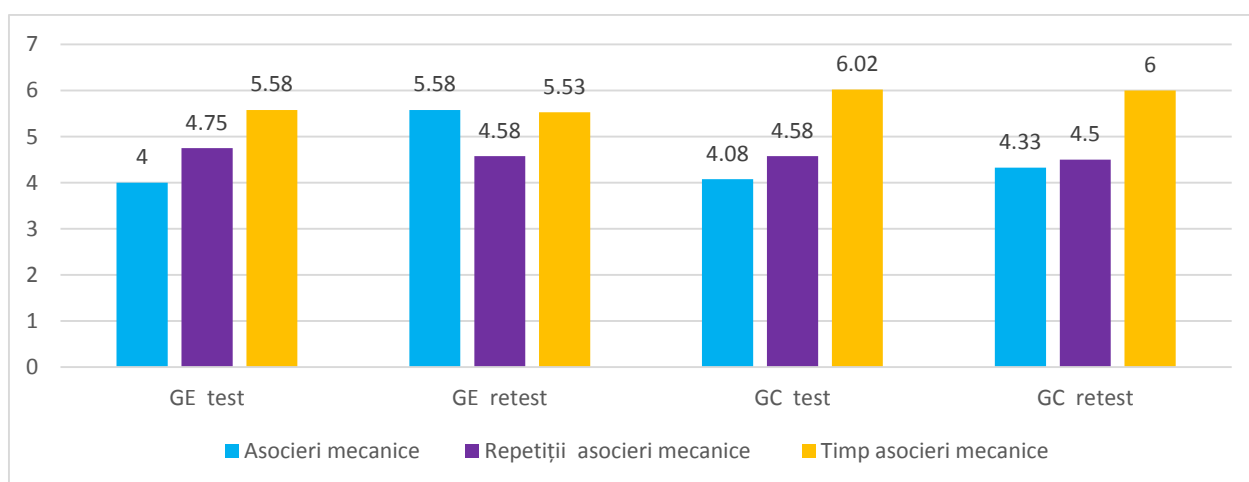


Fig. 3.8. Valorile medii ale performanțelor la *Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare, asocieri mecanice, GE/GC*, la test-retest

Aplicarea *testului U- Mann Whitney* la etapa de retest, a arătat că diferența între subiecții GE și GC este semnificativă din punct de vedere statistic, în privința învățării mecanice a perechilor de cuvinte ($U= 28,5000$; $p= 0,010$) (Anexa 8, tabel 8.6.).

Din punctul de vedere al *numărului mediu de repetiții* necesar memorării/ învățării listei de cuvinte asociate mecanic s-a înregistrat un progres minim, nesemnificativ la ambele loturi: la subiecții din grupul GE numărul de repetiții a scăzut în etapa de retest la $M2=4,58$ (de la $M1=4,75$ la testare), iar la subiecții din grupul GC numărul de repetiții a scăzut la retestare la $M2=4,50$ (de la $M1=4,58$ la testare), la acest nivel diferența între cele două grupuri fiind nesemnificativă din

punct de vedere statistic ($U = 68,000$; $p = 0,810$). În ceea ce privește *timpul mediu de memorare* a perechilor de cuvinte asociate mecanic valorile au fost apropiate, între cele două loturi, atât la etapa de testare, cât și la retest, diferența fiind nesemnificativă din punct de vedere statistic ($U = 67,500$; $p = 0,791$) (Anexa 8, tabel 8.6.).

În acest caz, ipoteza de lucru se confirmă parțial, doar din perspectiva numărului mediu de asocieri mecanice de cuvinte, între preșcolarii cu dislalie polimorfă din grupul control și cei din grupul experimental existând diferențe semnificative în ceea ce privește capacitatea de memorare/învățare mecanică a unor perechi de cuvinte, prin influența programului de intervenție psiho-logopedică.

3.3 Concluzii la Capitolul 3

1. La etapa formativă, au fost constituite două grupuri omogene GE și GC, dintre preșcolari cu dislalie polimorfă, omogenitatea fiind confirmată statistic. Prezența dislaliei polimorfe are influențe atât la nivelul tuturor structurilor limbajului, cât și la nivelul dezvoltării funcției mnezice și, de aceea, necesită o abordare complexă și sistemică în format logopedic și psihologic. Cu grupul experimental intervenția a avut caracter psiho-logopedic, direcționată pe trei dimensiuni divizate în arii de intervenție logic structurate și eșalonate în timp, în cadrul unor ședințe distincte. Cu grupul de control intervenția s-a desfășurat preponderent logopedic.
2. La GE, după aplicarea programului sistemic de intervenție psiho-logopedică, datele au indicat un salt pozitiv important în *remediarea tulburărilor de pronunție*, preponderent prin existența cazurilor în care diagnosticul logopedic s-a revizuit în dislalie simplă și a mai multor cazuri în care tulburările de pronunție au fost depășite, diferențele la etapa de retest fiind statistic semnificative comparativ cu GC. La GC datele au arătat îmbunătățiri a capacității de pronunție, cu puține recuperări totale, mai mult cu schimbări ale încadrării diagnostice în limitele unei simptomatologii mai ușoare (dislalie monomorfă).
3. Din perspectiva evaluării efectelor programului formativ pe dimensiunea *Dezvoltarea limbajului (aspectul lingvistic și comunicării)* am constatat că vârsta psihologică a limbajului, la etapa de retest, a înregistrat un avans mai mare la GE, comparativ cu GC, în sensul că vârsta psihologică a limbajului s-a apropiat de vârsta cronologică. Diferențele între grupuri fiind semnificative din punct de vedere statistic.
4. Din punctul de vedere al dezvoltării limbajului, datele la retest relevă diferențe semnificative statistic între cele două grupuri de subiecți la nivelele *semantic și morfo-sintactic* ale limbajului. De asemenea, prestația GE a constatat într-o mai bună capacitate de

procesare fonologică, de înțelegere a unor instrucțiuni verbale de complexitate crescândă sau de *numire rapidă* a unor cuvinte familiare. La dezvoltarea limbajului *pragmatic*, datele nu au fost suficient de semnificative.

5. În cazul *memoriei auditiv-verbale* și *memoriei vizuale* s-a constatat că rezultatele statistice obținute relevă schimbări calitative importante la nivelul capacității de a reține serii de elemente auditive și vizuale, în sensul creșterii acestora, diferențele fiind semnificative, la nivelul GE comparativ cu performanțele GC, ceea ce aduce plus valoare intervenției sistemice psiho-logopedice administrate.
6. În ceea ce privește *capacitatea de reactualizare* (a numărului de perechi de cuvinte redată) a unor *asociații mecanice*, analiza statistică a datelor test-retest a indicat un progres semnificativ la subiecții din GE, semnificând un randament mai bun al învățării mecanice la acești subiecți, întărind, astfel, valoarea programului psiho-logopedic aplicat.
7. Rezultatele la domeniul *memorie și învățare*, se atestă diferențe statistic semnificative în ceea ce privește dezvoltarea funcției mnemonice între preșcolarii din GE și GC, din perspectiva capacității de memorare și învățare vizuo-verbală sau a capacității de reactualizare a unui text, în mod liber sau pe bază de indicii (concentrarea atenției în mod selectiv, etichetarea verbală și categorizarea pe bază de elemente relaționate logic).
8. Rezultatele statistice la nivelul experimentului formativ atestă, în ansamblu, eficiența strategiilor utilizate în cadrul programului sistemic de intervenție psiho-logopedică, respectiv constatarea că prin angrenarea tuturor structurilor lingvistice și antrenamentul mnemic centrat pe dezvoltarea capacității memoriei de lucru ML auditiv-verbale și vizuală, precum și pe învățarea unor tehnici simple de memorare, se îmbunătățește procesul de învățare și crește semnificativ nivelul performanței în sarcinile verbale, odată cu ameliorarea și chiar depășirea tulburărilor de pronunție la preșcolarul mare.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Prin cercetarea prezentă au fost stabilite fundamentele teoretico-aplicative psihologice care stau la baza identificării unei modalități alternative de dezvoltare a limbajului și comunicării orale la preșcolarii de 5-6 ani, prin considerarea relației dintre tulburările de pronunție și memorie, și s-a elaborat, implementat și aprobat un program sistemic de intervenție psiho-logopedic orientat spre remedierea tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă) la preșcolari axat pe dezvoltarea limbajului, comunicării în raport cu/ și funcției mnezice.

Experiențele științifice importante ale cercetării sunt stipulate în concluziile generale:

1. Limbajul reprezintă un proces comunicațional complex, care necesită o abordare sistemică, multidimensională, atât în evaluare, cât și intervenție.
2. Tulburările de limbaj exercită influență trenatoare asupra structurilor lingvistice. La preșcolarii mari cu dislalie polimorfă sunt afectate toate componentele limbajului, vârsta psihologică a limbajului raportată la vârsta cronologică se află în ușoară reținere în dezvoltare, chiar dacă se încadrează în limitele funcționării normale și în final crează impedimente în calea dezvoltării.
3. Tulburarea de limbaj (dislalia polimorfă), este relaționată cu deficite în funcționarea mnezică, cu ușoare perturbări ale funcțiilor neurocognitive (domeniile atenție/ funcții executive, funcții senzorio-motorii și procesare vizuo-spațială) - diferențele fiind semnificative între cele două loturi (D și N), deși performanțele delimitate la preșcolarii cu dislalie polimorfă, se încadrează în limitele funcționării normale (cu tendință spre limita inferioară).
4. Între variabilele cercetării constatative s-au instituit anumite corelații statistice: corelații pozitive importante, între variabilele ce reprezintă abilitățile lingvistice (*Vârsta psihologică a limbajului, Limbaj, Cunoaștere semantică, Reguli morfo-sintactice, Limbaj pragmatic*) și variabilele care reprezintă funcțiile mnezice (*Memorie și învățare, Asociere mecanică a cuvintelor, Memorie auditivă, Memorie vizuală*), precum și corelații indirecte semnificative între tulburările de pronunție și abilitățile lingvistice, respectiv funcțiile mnezice/neurocognitive. Ideea desprinsă din studiul corelațional este una bipolară; prin dezvoltarea limbajului și comunicării orale în relație cu funcția mnezică (memoria de lucru) vom influența indirect tulburările de pronunție, în sensul accelerării diminuării și remedierii lor la preșcolarul mare.
5. Constatarea interrelației între TL (dislalia polimorfă) și funcția mnezică/neurocognitivă, constituie un imperativ pentru specialiști (psihologi/logopezi), atunci când stabilesc un program de lucru cu preșcolarii cu tulburări de limbaj. Neglijarea intervenției sistemice, a

legăturii/interdependenței dintre TL și ML poate avea consecințe îndepărtate la debutul școlar și perioada școlarității mici. În literatura de specialitate nu am atestat cercetări complexe care să fie axate pe ameliorarea și depășirea tulburărilor de pronunție în formă extinsă, în relație cu funcția mnezică (ML) la preșcolarul mare. Ca urmare am *elaborat* și implementat un *program sistemic de intervenție psiho-logopedică*. Implementarea și validarea programului sistemic de intervenție psiho-logopedică a fost posibilă prin implicarea a două grupuri de preșcolari (GE și GC), omogenitatea grupurilor fiind stabilită statistic.

6. Metodologia inovațională propusă este axată pe principii, obiective și strategii didactice interpuse psihologic și logopedic, ținută fiind a) *Remediarea tulburărilor de pronunție*, b) *Dezvoltarea limbajului și comunicării orale* și c) *Valorificarea și optimizarea funcțiilor mnezice (neurocognitive)*. Pentru fiecare copil din GE au fost trasate obiective individualizate, conforme cu nevoile sale de dezvoltare în planul limbajului și comunicării, și funcționării memoriei.
7. Datele retest au indicat la grupul experimental un salt pozitiv important în: *remediarea dislaliei polimorfe*, evidențiat preponderent prin existența unor cazuri în care diagnosticul logopedic s-a revizuit în dislalie simplă sau a fost exclus; *creșterea vârstelor psihologice* a limbajului, *progres* în procesarea fonologică, *evoluție* la nivelul structurilor lingvistice semantice și morf-sintactice.
8. Administrarea metodelor și tehnicilor, exercițiilor și jocurilor psihologice de valorificare și dezvoltare a funcțiilor mnezice/neuropsihice *au determinat schimbări calitative, statistic semnificative* în capacitatea de memorare și învățare vizuo-verbală, în reactualizarea unui text, de memorare a unor perechi de cuvinte în sarcini de învățare mecanică, respectiv la nivelul capacității de a memora serii de elemente auditive și vizuale (memorie de lucru).
9. În ansamblu, antrenamentul/angrenarea tuturor structurilor lingvistice și antrenamentul mnezic centrat pe dezvoltarea capacității ML auditiv-verbale și vizuală, precum și pe învățarea unor strategii simple de memorare, *îmbunătățește* procesul de învățare și crește semnificativ nivelul performanței în sarcinile verbale, *odată cu remisiunea și chiar depășirea* tulburărilor de pronunție (dislalie polimorfă) la preșcolarul mare.

Recomandări pentru implementare:

Cercetările comparative pot fi realizate și pe alte eșantioane de copii, de altă vârstă, cu alte tulburări de limbaj și cu alte tipuri (forme) de dizabilități.

Deasemenea, tulburările de limbaj pot fi diferite, cât și relația lor cu dezvoltarea fizică a copilului, alte funcții/procese psihice (cognitive, socio-emoționale, comportamentale. Interesante ar fi studiile atât transversale cât și longitudinale. Considerăm, că rezultatele cercetărilor de acest gen, ar fi foarte inovative

Informațiile teoretice și empirice, conținute de prezenta lucrare, pot fi incluse în ghiduri metodologice, ghiduri de bună practică, destinate practicienilor din domeniu sau pot fi utilizate în cadrul cursurilor de formare continuă sau de specializare destinate psihologilor, logopezilor, profesorilor itineranți/ de sprijin etc.

Setul de metode psihologice și logopedice aplicate în evaluare/investigare pot fi preluate de specialiști în diagnosticul problemelor de limbaj și al funcționării neuropsihice. Setul de metode selectat și aplicat de noi poate fi folosit în expres-diagnostic și de către Comisiile multidisciplinare de evaluare a copiilor, evident, și de fiecare logoped sau psiholog separat la orice etapă de evaluare

Programul sistemic de intervenție psiho-logopedică oferă o serie de repere metodologice pentru specialiști, ce pot fi implementate în practica curentă a cabinetelor psihologice și logopedice sau în diferite centre educaționale, pentru îmbunătățirea activităților specialiștilor din domeniu. Programul reprezintă un set de metode, tehnici, exerciții, jocuri care pot fi preluate, adaptate, modificate în dependență de obiectivul înaintat de către specialist, conducându-se de anumite principii (principiul abordării individualizate și complexe, principiul participării la proces (copil/părinte și reprezentantul legal al copilului, confidențialității), luând în considerare vârsta copilului, particularitățile specifice ale personalității copilului, particularitățile vârstei cronologice și particularitățile individuale de dezvoltare ale copilului, ambianța în care crește și se educă copilul.

Sugestii pentru cercetări viitoare. Pornind de la rezultatele experimentale din prezenta lucrare se pot organiza noi cercetări care să *investigheze*:

- tulburările de pronunție în relație cu funcția mnezică pe subiecți din alte categorii de vârstă, cum ar fi cei de 6-7 ani, 7-8 ani;
- tulburările de pronunție în relație cu dislexia-disgrafia și funcția mnezică la elevii din ciclul școlar primar.
- tulburările de limbaj în relație cu alte procese psihice;
- tulburările de limbaj în relație cu procese psihice (diferite) la persoanele cu diferite disabilități;
- tangențele existente la preșcolarii cu tulburări de limbaj (grupul tulburărilor de pronunție: dislalia, disartria, rinolalia) și funcțiile mnezice/neuropsihice.

BIBLIOGRAFIE

1. ANCA, M. *Logopedie*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2007. p. 125-176 ISBN: 978- 973-610-624-8.
2. ANIȚEI, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2010. 490 p. ISBN: 978-973-749-887-8.
3. ANUCUȚA, P. *Logopedie, curs pentru studenți și cadre didactice*. Timișoara: Editura Excelsior, 1999. 130 p. ISBN: 973-592-000-X.
4. AVRAM, E., DUMITRAȘCU, N. Evaluarea funcționării neuropsihologice. În: *Evaluarea psihologică – Manualul psihologului clinician*. Iași: Editura Polirom, 2017. p. 466-467 ISBN: 978-973-46-7005-5.
5. AVRAMESCU, M.D. *Defectologie și Logopedie*. București: Fundația Romania de Măine, 2008. 296 p. ISBN: 978-973-163-352-7.
6. BACUS, A. *Jocuri pentru copii de la o zi la șase ani*. Trad. Larionescu M. București: Editura Teora, 2009. 127 p. ISBN: 978-973-601-901-2
7. BADDELEY, A. *Memoria umană*. Trad. Croitoru A. București: Editura Teora, 1998. 255 p. ISBN: 973-601-892-X.
8. BARBU, H., POPESCU, E., ȘERBAN, F. *Activități de joc și recreativ-distractive*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1994. 102 p. ISBN: 973-30-3927-6.
9. BARTOK, E. *Copilul dislexic – responsabilitate comună, Ghid destinat cadrelor didactice și părinților copiilor cu tulburări specifice de învățare*. Tîrgu Mureș: OSLI Studio Srl, 2017. 28 p. ISBN: 978-973-0-24967-5.
10. BARTOK, E. *Joc Bucurie Ochi strălucitori – Culegere de jocuri de dezvoltare a abilităților pentru copiii dislexici și cei predispuși la dislexie*. Tîrgu Mureș: OSLI Studio Srl, 2011. 147 p. ISBN: 978-973-0-11464-5.
11. BĂRBUCEANU, I. Dezechilibre afective apărute la copii pe fondul tulburărilor de limbaj. În: *Revista CMBRAE*, nr.1, 2016. p. 7-8 [citat 16.04.2019]. ISSN: 2501-7020. Disponibil: <http://www.cmbrae.ro/2017/download/revista-cmbrae/>
12. BEJAN, L., DRUGAȘ, I., HĂRDĂLĂU, L. *Aplicații în logopedie și psihologie școlară*. Oradea: Editura Primus, 2009. 195 p. ISBN: 978-973-1975-35-1.
13. BLOCH, H. Memoria. În: *Marele dicționar al Psihologiei - Larousse*. Trad. Ardeleanu A. ș.a. București: Editura Trei, 2006. p. 739-747 ISBN: 978-973-707-099-9.
14. BODEA HAȚEGAN, C. *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București: Editura Trei, 2016. 634 p. ISBN: 978-606-719-722-8.

15. BODEA HAȚEGAN, C. Procesarea fonologică – Delimitări teoretice și aspecte practice. În: *Cartea albă a psihopedagogiei speciale*. Cluj-Napoca: Departamentul de Psihopedagogie specială, 2013. p. 1-11 ISBN: 978-973-0157-57-4.
16. BODEA HAȚEGAN, C. Tulburările de limbaj și comunicare. În: *Psihopedagogie specială – Modele de evaluare și intervenție*, coord. Roșan A. Iași: Editura Polirom, 2015. p. 212-243 ISBN: 978-973-46-4963-1.
17. BODEA HAȚEGAN, C., VOICU, L. Întârzierea în dezvoltarea limbajului. În: *Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare (RRTTLC)*, vol.3 (2). Cluj-Napoca: ASTTLR, 2017. p. 4-16 [citat 16.04.2019]. ISSN: 2457-9262. Disponibil: <https://doi.org/10.26744/rttlrc.2017.3.2.02>
18. BOLBOCEANU, A. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*. Autoreferatul tezei de doctor, Chișinău, 2001. 23 p.
19. BOLBOCEANU, A. et al. *Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară*. Chișinău: Editura Elan Poligraf Srl, 2008. 248 p. ISBN 978-9975-66-079-2.
20. BOȘCAIU, E. *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinițele de copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 132 p.
21. BOUGNOUX, D. *Introducere în științele comunicării*. Trad. Vintilescu V. Iași: Editura Polirom, 2000. 159 p. ISBN: 973-6835-82-0.
22. BUCUN, N. et al. *Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova*. ÎȘPP: Chișinău, 1997. 399 p. ISBN: 5-7790-0361-0.
23. BUCUN, N. Pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: *Univers Pedagogic*, nr.3, 2009. p. 68-75 ISSN: 1811-547
24. BUGANU, D.A. Necesitatea aplicării unei terapii logopedice unitare în tulburările de limbaj la nivel preșcolar În: *Materialele Conferinței doctoranzilor și postdoctoranzilor din cadrul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" din Chișinău*, Republica Moldova, vol. XVI, partea a-II-a. 2017.p. ISSN:1857-0267, ISBN: 978-9975-46-423-9.
25. BUGANU, D.A. Memoria – mijloc de de păstrare a achizițiilor lingvistico-experiențiale. În: *Volumul Simpozionului cu participare internațională "Școala – principalul mijloc de păstrare a libertății sufletului în mediul penitenciar"*, Bacău, 2018. p. 375-380 ISBN: 2457-7197.
26. BUGANU, D.A. Limbaj și comunicare – elemente definitorii ale omului. În: *Materialele conferinței științifice internaționale. "Asistența logopedică: actualitate și orizonturi"*, 22-23 noiembrie 2018, Chișinău, Republica Moldova p. 126-130 ISBN: 978-9975-46-403-1.
27. BUGANU, D.A. Tulburările de limbaj și funcția mnezic-operativă la copil. În: *Probleme*

- actuale ale științelor umanistice*, vol. 17, partea 2. Chișinău, 2018. p. 15-29 ISBN: 978-9975-921-22-0.
28. **BUGANU, D.A.** Indispensabilitatea dintre comunicare și limbaj – viziune teoretico- științifică. În: *Materialele conferinței științifice internaționale "Cadrul didactic- Promotor al politicilor educaționale"*, 11-12 octombrie 2019, Chișinău: Institutul de Științe ale educației. p. 687-692 ISBN 978-9975-48-156-4.
 29. **BUGANU, D.A.** Abilități lingvistice și capacitate mnezică cu dislalie polimorfă. În: *Materialele Conferinței doctoranzilor și postdoctoranzilor din cadrul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" din Chișinău*, Republica Moldova, 16 mai 2019. p. 67-79 ISSN:1857-0267, ISBN: 978-9975-46-423-9, Vol. XVIII, partea a-III-a.
 30. **BUGANU, D.A.** *Metodologia programului sistemic de intervenție psiho-logopedică*. Chișinău: Garomont Studio, 2020. 84 p. ISBN: 978-9975-3488-9-8.
 31. **BUGANU, D. A.** Incursiune asupra tulburărilor de limbaj și comunicare la copilul preșcolar. În curs de apariție. 2021.
 32. **BUICĂ, B. C.** *Bazele defectologiei*. București: Editura Aramis, 2004. 415 p. ISBN: 973-679-161-0.
 33. **BURLEA, G.** *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași: Editura Polirom, 2007. 262 p. ISBN: 978-973-46-0453-1.
 34. **BURLEA, G., BÂLBÂIE, V.** *Normal și patologic în evoluția limbajului*. Chișinău: Tehnica Info, 2001. 280 p. ISBN: 973-9259-95-2.
 35. **BURLEA, G., BURLEA M. et al.** *Dicționar explicativ de logopedie*, Ed. a 2-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2011. 455 p. ISBN: 978-973-46-1868-2.
 36. **BURLEA, G., CHIRIȚĂ, R., BURLEA, A.** Tulburări ale limbajului oral și scris cauzate de deficitul fonologic la copil. În: *Revista Română de Pediatrie/ Romanian Journal of Pediatrics*, vol LIX, nr.4, 2010. p. 284-288 ISSN: 1454-0398.
 37. **CHIRCEV, A.** Memoria. În: *Psihologia copilului preșcolar*. București: Editura didactică și pedagogică, 1970. p. 106-122.
 38. **CHIRCEV, A.** Memoria. În: *Psihologie generală*, Ed. a 2-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. p. 268-291.
 39. **CHIRILĂ, M., MENDELEVICI, A., MILICI, R.C.** *Dislexia – Ghidul profesorului și al părinților*. Iași: Editura Spiru Haret, 2016. p. 29-31 ISSN: 978-973-579-264-0.
 40. **CHIȘU, S.** *Abordarea cognitivă a tulburărilor limbajului scris. Intervenții terapeutice*. Rezumatul tezei de doctorat, Cluj-Napoca, 2014.

41. CIOACĂ, B.A. A Învăța să respiri - Primul pas către o fonație corectă: exerciții respiratorii. În: *Logopedia – Revista profesorilor logopezi*, Nr.3, 2010. București: CMBRAE. 8-10 p. [citat 16.04.2019]. ISSN 2066-6632. Disponibil: <http://www.cmbrae.ro/2017/download/revista-cmbrae/>
42. CIOBANU, A. *Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică*. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 2003. 23 p.
43. *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății: (CIF) – OMS*. Trad. Chiroiu G. București: Editura MarLink, 2004. 276 p. ISBN 973-8411-17-3.
44. COOPER, S. *Fă-te auzit! – Ghid de socializare. Metode să-ți faci prieteni și să te simți bine în pielea ta*. Trad. Hiliuță I. Iași: Editura Gama, 2014. 115 p. ISBN: 978-973-149-437-1.
45. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie Școlară*. Iași: Editura Polirom, 1999. 301 p. ISBN: 973-683-048-9.
46. CRIȘAN, (MORARU) A. *Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară*. Rezumatul tezei de doctorat, București, 2011.
47. CUCER, A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complex*. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie, Chișinău, 1999. 22 p.
48. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, Ed. a 3-a. Iași: Editura Polirom, 2014. 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6.
49. DAVID, C., ROȘAN, A. *Repere diagnostice bazate pe dovezi științifice în tulburările specifice de învățare*. Cluj-Napoca: Editura Argonaut & Limes, 2017, 75 p. ISBN: 978-973-109-566-0.
50. DE PERETTI A. *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001. 392 p. ISBN: 973-683-505-7.
51. DEATC, (MITROESCU) R.D. *Dezvoltarea activității intelectuale la elevii cu tulburări de limbaj scris-citit de vârstă școlară mică, normali și deficienți mintal*. Rezumatul tezei de doctorat, Cluj-Napoca, 2010.
52. DEBESSE, M. *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 374 p.
53. DOBRESCU, M. E. *Sociologia comunicării*. București: Editura Victor, 1998. p. 67-69. ISBN: 973-9731-87-2.
54. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. Trad. Cernăuțeanu N. ș.a. București: Editura Humanitas, 1999. 896 p. ISBN: 973-28-0821-7.
55. DUMITRANA, M. *Activități matematice în grădiniță – Ghid practic*. București: Editura Compania, 2002. 213 p. ISBN: 973-8119-53-7.
56. DUMITRANA, M. *Educarea limbajului în învățământul preșcolar - Comunicarea orală*,

- vol.1. București: Editura Compania, 1999. 109 p. ISBN: 973-99224-5-6.
57. DUMITRANA, M. *Educarea limbajului în învățământul preșcolar - Comunicarea scrisă*, vol.2. București: Editura Compania, 2001. 165 p. ISBN: 973-99224-5-6.
 58. DUMITRANA, M. *Jocuri și jucării – Ghid metodic de activități realizate cu ajutorul unor materiale simple*. București: Editura Compania, 2005. 165 p. ISBN: 973-7841-01-8.
 59. DUMITRU, D. *Curs de psihologie cognitivă*. București: Universitatea "Titu Maiorescu", 2014. p. 34-49. [citat 15.04.2019]. Disponibil: https://www.academia.edu/7085062/CURS_Psih_Cognitiva
 60. DYER, J. *100 de activități de club pentru copii*. Arad: Editura Carmel Print, Fundația "Copilul și lumea", 2005. 344 p. ISBN: 973-7738-24-1.
 61. ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E., FRIEDLANDER, B.S. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. Trad. Lutic. A.R. București: Editura Curtea Veche, 2007. p. 139-166 ISBN: 978-973-669-336-6.
 62. FARZIKHOSROUSHAHI, C., CONDREA, M. *Terapia educațională complexă și integrată – Ghid metodic pentru învățătorii și profesorii-educatori din școlile speciale (deficiență mintală)*. Iași: ETP Tehnopres, 2005. 95 p. ISBN: 973-702-256-4.
 63. FREELAND, C.A.B., TONER, J.B. *Ce să faci ... când ești foarte timid – Ghid pentru copiii care vor să scape de anxietatea socială*. Trad. Ionescu M. București: Editura Trei, 2017. 80 p. ISBN: 978-606-40-0092-7.
 64. GĂLBINAȘU, F., GĂLBINAȘU, E.L., PÂRȘAN, V., CHELARU, I. *Ne jucăm și corectăm vorbirea – Ghid pentru dezvoltarea și corectarea vorbirii pentru cadre didactice, părinți și copii preșcolari (caietul copilului)*. București, 2013. 120 p. ISBN: 978-973-47-1534-3.
 65. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ed. a 2-a. Iași: Editura Polirom, 2005. 467 p. ISBN: 978-973-46-0933-8.
 66. *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 - 6/7 ani*. București: Ministerul Educației, Cercetări și Tineretului, 2008. 130 p. [citat 15.10.2018]. Disponibil: https://www.isj.sv.edu.ro/images/Docs/Discipline/invatamnat_preprimar/2017/Documentatii_curriculare_si_metodice/Ghid_de_bune_practici_3-6-7_an.pdf
 67. G ÎNU, D. *Psihologia diferențierii dezvoltării copiilor în procesul educațional*. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 2001. 172 p. ISBN: 9975-75-069-9.
 68. G ÎNU, D., MOCANU, A. *Dezvoltarea vorbirii copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău, Editura Lyceum 2020, 112 p. ISBN 978-9975-3441-4-2.
 69. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Editura Universitară, 2010. 315 p. ISBN: 978-973-749-865-6.

70. GOLU, P. *Psihologia învățării și a dezvoltării*. București: Editura Fundației Humanitas, 2001. 373 p. ISBN: 973-85164-9-8.
71. GRIGOROVICI, A., PANȚIRU, D. M. Conștientizarea fonologică. În: *Interlogopedica - Revista Specialiștilor în Terapia Limbajului din Centrele Logopedice Interșcolare Cluj*. Cluj-Napoca: CJRAE, 2015. p. 11-15 [citat 16.04.2019]. ISSN: 2457-8177. Disponibil: <https://www.academia.edu/24398957/Interlogopedica>
72. GUGIUMAN, A., ZETU, E., CODREANCA, L. *Introducere în cercetarea pedagogică-îndrumar pentru cadrele didactice*. Chișinău: Editura Tehnică, 1993. 186 p. ISBN: 5-86892-450-9.
73. GUȚU, M. *Curs de logopedie*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 1975. 388 p.
74. GUȚU, V., VRÂNCEANU, M. *Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2018. 76 p. ISBN: 978-9975-3285-4-8.
75. HACEATREAN, O. Confluente psihologice și logopedice în recuperarea tulburărilor fonologice de limbaj. În: *Materialele conferinței științifice internaționale "Asistența logopedică: actualitate și orizonturi"*, 22-23 noiembrie 2018, Chișinău, Republica Moldova. p. 191-195 ISBN: 978-9975-46-403-1.
76. HAVÂRNEANU, C. *Cunoașterea psihologică a persoanei*. Iași: Editura Polirom, 2000. 240 p. ISBN: 973-683-460-3.
77. *ICD-10 Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament – Descrieri clinice și îndreptare diagnostice* - OMS 1993. Trad. Dehelean M. ș.a. București: Editura Trei, 2016. 558 p. ISBN: 978-606-719-838-6.
78. IFTEME, G. *Jocuri logice pentru preșcolari și școlari mici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 136 p.
79. IOAN, E. *Cei șapte ani de acasă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 116 p. ISBN: 978-973-30-1898-8.
80. IONESCU, TH. et. al. *Preșcolarul – Dezvoltare cognitivă*. Cluj-Napoca: Laboratorul de Psihologia Cognitivă UBB, 2010 [citat 16.04.2019]. Disponibil: http://www.devpsychology.ro/wp-content/uploads/01_Prescolari-dezvoltare-cognitiva.pdf
81. IONESCU, TH. et. al. *Preșcolarul – Dezvoltarea socio-emoțională*. Cluj-Napoca: Laboratorul de Psihologia Cognitivă UBB, 2010 [citat 16.04.2019]. Disponibil http://www.devpsychology.ro/wp-content/uploads/01_Prescolari-dezvoltare-socio-emotionala.pdf
82. IVANOV, C. *Străfurnica și prietenii săi: Manual de dicție pentru copii*. vol.1. București: Editura Favorit, 2015. 196 p. ISBN: 978-606-93809-7.

83. *În căutarea unui curriculum. Note pentru educația copiilor cu handicap mental sever.* Colectivul Școlii Rectory Paddock – Londra (Borough Bromley), trad. Chiroiu G. În: *Colecția Set RENINCO*, București: Asociația RENINCO România, 2001. p. 143-149
84. JURCĂU, E., JURCĂU, N. *Învățăm să vorbim corect.* Cluj-Napoca: Editura Printek, 1999. 240 p. ISBN: 973-97486-3-5.
85. KHAN S. *Peste 50 de Jocuri de memorie.* Trad. Stoian M. București: Editura Corint Junior, 2014. 112 p. ISBN: 978-973-128-706-5.
86. KORKMAN, M., KIRK, U., KEMP, S. *Manualul Bateriei NEPSY – Evaluarea neuropsihologică a dezvoltării.* Trad. Porumb M., Văcărelu A. Cluj-Napoca: Sc Cognitrom Srl. Copyright, 2007. 365 p.
87. LABĂR, A.V. *SPSS pentru Științele Educației.* Iași: Editura Polirom, 2008. 347 p. ISBN: 978-973-46-1148-5.
88. LANIADO, N. *Copii siguri pe ei într-o lume nesigură – Pentru a cultiva optimismul copiilor noștri și încrederea în propriile forțe.* Trad. Frînculescu D. București: Editura Lizuka Educativ, 2018. 126 p. ISBN: 978-606-8714-39-4.
89. MANES, S. *83 de Jocuri psihologice pentru animarea grupului.* Iași: Editura Polirom, 2008. 200 p. ISBN: 973-46-1213-0.
90. *Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale - DSM -5* Trad. Goia M.C. et al. București: Editura Medicală Callisto, copyright 2016. 947 p. ISBN: 978-606-8043-14-2.
91. *Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale - DSM IV-TR*, Ed.revizuită. Trad. Stancu M. București: Asociația Psihiatrilor Liberi din România/ American Psychiatric Association, copyright 2000. 943 p. ISBN: 973-98121-0-4.
92. MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologia copilului.* București: Editura Fundației Generația, 2003. p.131-150. ISBN: 973-86377-0-8.
93. MARE, V. *Limbajul.* În: *Psihologie generală*, Ed. a 2-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. p. 315-347
94. MEZEI, B. *Sunete și zâmbete – Imagini și jocuri didactice pentru terapia sigmatismului.* Târgu Mureș: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2014. 105 p. ISBN: 978-973-139-316-2.
95. MIH, V. *Psihologie educațională*, vol. I. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 302 p. ISBN: 978-973-7973-85-6.
96. MITELEA, I. Ghid pentru părinți: Deficiența de limbaj, în *Analele Universității "Constantin Brâncuși" din Târgu Jiu*, seria Științe ale Educației, nr.3-4, 2011. p.60-64. [citat 16.04.2019].

97. MITITIUC, I. *Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj*. Iași: Editura Ankarom, 1996. 292 p. ISBN: 973-97253-2-5.
98. MITU, F., ANTONOVICI, Ș. *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*. București: Editura Humanitas Educațional, 2005. 117 p. ISBN: 973-689-018-X.
99. MIȚOI, E., VOLINTIRU, M. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Editura Fundației Humanitas. p. 24-75; 193-132 ISBN: 973-85164-0-4.
100. MOLDOVAN, I. *Corectarea tulburărilor limbajului oral*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2006. 257 p. ISBN: 978-973-610-445-9.
101. MOLDOVEANU, I. et al. *855 de Jocuri și Activități : Ghidul Animatorului*. Chișinău: Ch.S.n., Asociația European Youth Echange Moldova. 2005. 175 p. [citât 15.10.2018]. Disponibil: <https://edupsihologie.files.wordpress.com/2017/03/cartea-mare-a-jocurilor.pdf>
102. MOSOR, E., IONESCU, C. *Caietul cadrului didactic pentru învățământul preșcolar*. București: Editura Delta Cart Educațional, 2010. p. 25-26 ISBN: 978-606-8172-31-6.
103. MULLINAX, M., DINU, M. *Manual de instruire Montessori*. Constanța: S.C. Romcartexim.S.A., 1998. 61 p. ISBN: 973-9216-62-5.
104. MUNTEANU, I. Dezvoltarea conștiinței fonologice la vârsta preșcolară. În: *Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare (RRTTLC)*, vol.3 (2). Cluj-Napoca: ASTTLR, 2017. p.35-44. [citât 16.04.2019]. ISSN: 2457-9262. Disponibil: <https://doi.org/10.26744/rttlrc.2017.3.2.05>
105. MUNTEANU, I. Importanța dezvoltării conștiinței fonologice la vârste timpurii. În: *Revista "Programe și servicii de intervenție psihopedagogică pentru elevii cu CES"*, nr. 1/ 2018. Cluj-Napoca: Centrul de Resurse și Documentare pentru Educație Incluzivă/ Integrată, p.18-23. [citât 16.04.2019]. ISSN 2668-0262. Disponibil: <http://crdeii.ro/wp-content/uploads/2019/01/Revista-online-Simpozion-National-7dec-2018-Cluj.pdf>
106. MUȘU, I. *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: Editura Marlink, 2000. p.22-36. ISBN: 973-99601-8-9.
107. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică, 1990. 343 p. ISBN: 973-2900-70-9.
108. NEGURĂ, I. *Psihologia limbajului - Note de curs*. Chișinău: UPS "Ion Creangă" din Chișinău, 2016. 23 p. [citât 15.10.2018]. Disponibil: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com/2016/02/ion-negurc483-psihologia-limbajului-note-curs-2016.pdf>

- 109.NEGURĂ, I. *Psihologia memoriei, gândirii și imaginației - Note de curs*. Chișinău: UPS "Ion Creangă" din Chișinău, 2016. p. 4-24 [citat 15.10.2018]. Disponibil: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com/2016/06/ion-negura-psihiologia-memoriei-gandirii-imaginac89biei-2016.pdf>
- 110.NOSATÎ, A. *Modele psihopedagogice de intervenție în procesul pregătirii pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj*. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie, Chișinău, 2010. 22 p.
- 111.NOSATÎ, A. Pregătirea psihologică către școală – fundamentul succesului școlar al copiilor cu tulburări de limbaj. În: *Didactica Pro*, nr. 2-3 (36-37), 2006. p. 83-85, Chișinău. ISSN: 1810-6455.
- 112.OBERLANDER, J.R. *Ghid practic pentru creșterea copilului până la 5 ani*. Trad. Păun I., Păun A. București: Editura Niculescu Srl, 2001. p. 141-249. ISBN: 973-568-456-X.
- 113.OLĂRESCU, V. Asistența logopedică: Actualitate și orizonturi. În: *Materialele conferinței științifice internaționale "Asistența logopedică: actualitate și orizonturi"*, 22-23 noiembrie 2018, Chișinău, Republica Moldova. p. 14-17 ISBN: 978-9975-46-403-1.
- 114.OLĂRESCU, V. *Disabilitățile de învățare – Fenomen polivalent în cercetare*. Chișinău: Tipografia "Elan Poligraf", 2017. 120 p. ISBN: 978-9975-66-594-0.
- 115.OLĂRESCU, V. *Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic*. Chișinău: Elena-V.I. SRL, 2008. 251 p. ISBN: 978-9975-9743-6-3.
- 116.OLĂRESCU, V., BUGANU, D.A. Aspecte ale capacității mnemonice la preșcolarii cu dislalie polimorfă. În: *Psihologie, Revistă științifico-practică nr. 3-4 (33)*, 2018. Chișinău: Tipografia "Reclama". p. 14-21 ISSN: 1857-2502; ISSN E: 2537-6276.
- 117.OLĂRESCU, V., BUGANU, D.A. Procesarea fonologică ca substrat al legăturii dintre memoria de lucru și tulburările de pronunție la copii. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale "Cadrul didactic – Promotor al politicilor educaționale"*, 11-12 octombrie 2019, Chișinău, Republica Moldova. p. 206-212 ISBN: 978-9975-48-156-4.
- 118.OLĂRESCU, V., BUGANU, D.A. Reflecții și coordonate în diagnosticul și simptomatologia disartriei. În: *Materialele conferinței științifice internaționale "Probleme ale științelor socio-umaniste și modernizării învățământului"*, 8-9 octombrie 2020, Vol. 1. Chișinău, Republica Moldova. p. 149-154 ISBN: 978-9975-46-449-9.
- 119.OLĂRESCU, V., BUGANU, D. A., MADAN, L. *Strategii didactice în logopedie*. Chișinău: S. n., Tipogr. "Garomont-Studio", 2020. 160 p. ISBN 978-9975-3452-9-3.
- 120.OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Asistența logopedică și psihologică: Principii. Metodologii. Perspective*. Chișinău: Elena V.I.SRL, 2012. 254 p. ISBN: 978-9975-106-98-6.

- 121.OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Intervenția complexă psiho-logopedică în tulburări de limbaj: Ghid metodologic*. Chișinău: S. n., Tipogr. Pulsul Pieței, 2019. 46 p. ISBN:978-9975-3223-7-9.
- 122.OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Logoritmica – Suport de curs*. Chișinău: Tipografia ”Pulsul Vieții”, 2019. 78 p. ISBN: 978-9975-3223-6-2.
- 123.OLĂRESCU, V., VELEANOVICI, A. *Perspective psihosociale ale abuzului și neglijării copilului*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. p. 42-63 ISBN: 978-9975-48-085-7.
- 124.PĂUNESCU, C. *Introducere în logopedie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 278 p.
- 125.PĂUNESCU, C., MUȘU, I. et al. *Tulburări de limbaj la copil*. București: Editura Medicală, 1984. 228 p.
- 126.PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom, 2006. 410 p. ISBN: 978-973-46-0313-8.
- 127.PETREA, I. *Și tu poți fi supernanny – Cum să-ți crești bine copilul*, vol. I. București: Editura Trei, 2011. 385 p. ISBN: 978-973-707-435-5.
- 128.PETROVICI, C. *Didactica activităților matematice în grădiniță*. Iași: Editura Polirom, 2014. p. 22-35. ISBN: 978-973-46-4481-0.
- 129.PIAGET, J., CHOMSKI, K. *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*. Trad. Popa E. București: Editura Politică, 1988. p. 305-330.
- 130.PIAGET, J., INHELDER, B. *Psihologia copilului*, Ed. a 2-a. Trad. Papuc L. București: Editura Cartier, 2005. p. 82-92 ISBN: 9975-79-368-1.
- 131.PONOMARI, D. *Dezvoltarea comunicării la copiii preșcolari cu tulburări de limbaj*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, Republica Moldova. 281 p. CZU: 159.922.7: 376.36(043.2)
- 132.POPESCU, O. *Integrarea socială a copiilor cu tulburări de limbaj*. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie, Chișinău, 2019
- 133.POPESCU-NEVEANU, P. *Tratat de psihologie generală*. București: Editura Trei, 2013. 888 p. ISBN: 978-973-707-695-3.
- 134.POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M. *Psihologie școlară*. București: Editura Universității din București, 1987. 431 p.
- 135.POPOVICI, D.V. *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București: Editura Pro Humanitate, 2000. p. 211-212. ISBN: 973-99734-1-8.

136. POPOVICI, D. V. et al. *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverballi*. București: Editura Universității din București, 2016. p. 26-27 ISBN: 606-16-0675-7.
137. POPOVICI, D.V., BUICĂ B.C. Inovație și performanță în terapia logopedică asistată de calculator. În: *Volumul Simpozionului Național KREATICON*, Ed. a VIII-a. Iași: Editura Spiru Haret, 2011. p. 575-578 ISSN 2068-1372.
138. PREDA, O., PREDA, V.R. Relatia de cauzalitate reciprocă între conștiința fonologică, procesarea fonologică și învățare citirii și scrierii. În: *Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare (RRTTLC)*, vol. 3 (1). Cluj-Napoca: ASTTLR, 2017. p. 98-108. [cit 28.12.2019]. Disponibil: <https://doi.org/10.26744/rrttlc.2017.3.1.11>
139. PREDA, V. et al. *450 de jocuri educaționale – Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului*. București: Didactica Publishing House, 2011. 226 p. ISBN: 978-606-8027-66-1.
140. PREDA, V., DUMITRANA, M. et al. *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Ed. a 2-a, București: Editura V&I Integral, 2005. p. 35-45 ISBN: 973-9341-81-0.
141. PRICOP, M., BÎLBÎE, V. *Culegere de material metodic pentru corectarea dislaliilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979. 177 p.
142. PUFAN, C., ȘCHIOPU, U., CAZANGIU, A. et. al. *Psihologie Școlară – Suport de curs*. București: Tipografia Universității București, 1982. p.120-133
143. RACU, A., POPOVICI, D. V. et al. *Psihopedagogia integrării*. Chișinău: Editura Tipografia Centrală, 2014. p. 172-180. ISBN: 978-9975-78-845-8.
144. RACU, I. *Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare*. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în psihologie. Chișinău 1998. 38 p.
145. RACU, I.U. *Teoriile psihologice ale dezvoltării: Suport de curs*. Chișinău: Totex-Lux Srl, 2013. 84 p. ISBN: 978-9975-4458-1-8.
146. RACU, J. Formarea abilităților comunicative la preșcolarii mari ca factor al socializării eficiente. În: *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. p. 45-50 ISBN: 978-9975-48-089-5.
147. RADA, E. *Exerciții pentru supereroii vorbirii*. Oradea: Editura Aquila, 2018. 47 p. ISBN: 978-973-714-767-7.
148. RADU, G. *Psihologie școlară pentru învățământul special – Sinteze*. București: Editura Fundației Humanitas, 2002. 219 p. ISBN: 973-99024-8-0.
149. RADU, I., MARE V. *Comunicare și limbaj. Probleme fundamentale ale psihologiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 348 p.

150. RAVEN, J., RAVEN, J.C., COURT, J.H. *Matricile Progresive Raven color – Formele Clasic și Paralel*, ediția în limba română. Trad. și adaptare Dobrea A., Rusu C. Cluj-Napoca: Romanian Psychological Testing Services, 2005. 170 p. ISBN: 973-86337-1-0.
151. RUSNAC, V. *Psihorecția dereglărilor scrierii la elevii cu nedezvoltare globală de limbaj*. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău 1999. 28 p.
152. RUSU, E.C. *Psihologie cognitivă*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 360 p. ISBN: 978-973-725-935-6.
153. SANDOR, A. Specificul demersului logopedic în corectarea tulburărilor de pronunție la vârsta școlară mică. În: *Revista Română de Terapie Tulburărilor de Limbaj și Comunicare (RRTTLC)*. vol. 5 (1). Cluj-Napoca: ASTTLR, 2019. p. 68-78 [cit. 28.12.2019]. Disponibil: <https://doi.org/10.26744/rrttlc.2019.5.1.10>
154. SCHIPOR, D.M. *Dificultăți de învățare – o provocare pentru a învăța altfel*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2012. 196 p. ISBN 978-973-30-3327-1.
155. SCHIPOR D.M. *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare – Note de curs*. Suceava: Universitatea ”Ștefan cel Mare”, 2013. P. 33-42 [cit. 15.10.2018]. Disponibil: <https://edupsihologie.files.wordpress.com/2016/01/psihopedagogia-copilului-cu-dificultate483c5a3i-de-c3aenvc483c5a3are.pdf>
156. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie - Larousse*. Trad. Gavrilu L. București: Editura Univers Enciclopedic, 2000. 347 p. ISBN: 973-9243-25-8.
157. SION, G. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 257 p. ISBN: 978-973-163-013-7.
158. SMITH, C., STRICK L. *Dizabilitățile legate de învățare explicate de la A la Z – Ghidul complet al dizabilităților legate de învățare, de la vârsta preșcolară până la adolescență*. Trad. R.M.Schenn. București: Aramis Print, 2011. 655 p. ISBN: 978-973-679-882-5.
159. SMITH, E. E., FREDRICKSON B. et al. *Introducere în psihologie - Atkinson & Hilgard's*, Ed. a 14-a. Trad. Borș A. ș.a. București: Editura Tehnică, 2004. p. 380-505. ISBN 973-31-2253-X.
160. SOCOLIUC, N., COJOCARU V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2005. 407 p. ISBN: 9975-60-185-5.
161. SPRÎNCEANĂ, L. *Formarea structurii gramaticale la elevii cu deficiențe verbale (nedezvoltare globală de vorbire gradul III)*. Autoreferatul tezei doctor în științele pedagogice. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1994. 18 p.
162. STĂNICĂ, C., VRĂȘMAȘ, E. *Terapia tulburărilor de limbaj*. București: Institutul Național pentru Recuperare și Educație specială a Persoanelor handicapate, 1994. 224 p.

- 163.ȘCHIOPU, U. et al. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. p. 439-442
ISBN: 973-48-1027-8.
- 164.ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 510 p. ISBN: 973-30-3098-X.
- 165.ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN: 973-611-199-7.
- 166.ȘTEFAN, C.A., KALLAY E. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari – Ghid practic pentru educatori*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 308 p. ISBN: 978-973-7973-99-3.
- 167.TAIBAN, M., PETRE, M., NISTOR, V., BERESCU, A. *Jocuri didactice pentru grădinițele de copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 188 p.
- 168.TARNOVSCHI, A., RACU, J. *Psihologia proceselor cognitive – Note de curs*. Chișinău: Univ. de Stat din Moldova, 2017. 216 p. ISBN: 978-9975-71-948-3.
- 169.TOBOLCEA, I., SOPONARU, C. *Logopedie – Strategii terapeutice în corectarea tulburărilor de limbaj*. Iași: Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza", 2013. 352 p. ISBN: 978-973-703-848-7.
- 170.TOBOLCEA, I., SOPONARU, C. *Terapia tulburărilor de pronunție – Ghid practic pentru logopezi, educatori/ învățători, părinți*. Iași: Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza", 2013. 334 p. ISBN: 978-973-703-882-1.
- 171.ȚĂPURIN, A. *Dezvoltarea creativității la copiii de vârstă preșcolară în procesul educațional*. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2017. CZU:159.922.72: 373.24.036(043.2)
- 172.UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. 291 p. ISBN: 973-30-5755-X.
- 173.URBINA, S. *Testarea psihologică*. Trad. Reghintovschi S. București: Editura Trei, 2009. 501 p. ISBN: 978-973-7073-19-8.
- 174.VERZA, E. *Psihopedagogia Specială – Manual pentru clasa a XIII-a*. București: Editura Didactică și pedagogică R.A., 1996. p. 95-104. ISBN: 973-38-4141-6.
- 175.VERZA, E. *Tratat de logopedie*, vol. I. București: Editura Fundației Humanitas, 2003. 398 p. ISBN: 973-86056-0-1.
- 176.VERZA, E. *Tratat de logopedie*, vol. II. București: Editura Semne, 2009. 381 p. ISBN: 973-624-818-6.
- 177.VERZA, E., VERZA, F. E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura ProHumanitate, 2000. 307 p. ISBN: 973-99734-4-2.

178. VERZA, E., VERZA, F. E. *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Editura Universității din București, 2011. p. 548-631 ISBN: 978-606-16-0006-9.
179. VISU-PETRA, L., CHEIE, L. et al. *Dezvoltarea memoriei de lucru – Exerciții pentru preșcolari și școlari*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2012. 191 p. ISBN: 978-606-8244-53-2.
180. VÎGOTSKI, L.S. *Opere psihologice alese*. Vol I. Trad. Radu V., Slifca L. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1971. 264 p.
181. VÎGOTSKI, L.S. *Opere psihologice alese*. Vol II. Trad. Radu V., Slifca L. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1971. 312 p.
182. VLAD, M. et al. *Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială*. București: Editura Fundației "Gheorghe Speteanu", 2009. 302 p. ISBN: 978-973-886096-4.
183. VRĂSMAȘ, E. *Dificultățile de învățare în școală – Domeniu nou de studiu și aplicație*. București: Editura V&I Integral, 2007. 191 p. ISBN: 978-973-9341-98-1.
184. VRĂSMAȘ, E. *Educația copilului preșcolar – Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*. București: Editura Pro Humanitate, 1999. p. 159-176 ISBN: 973-99023-8-3.
185. VRĂSMAȘ, E. et al. *Să comunicăm cu plăcere - Ghid pentru părinți, educatori și alte persoane implicate în lucrul cu copii care au dificultăți de comunicare*. București: UNICEF România, 2015. p. 17-19 ISBN: 978-973-139-316-2.
186. VRĂSMAȘ, E. et al. *Să comunicăm cu... plăcere – Fișe de exerciții logopedice în comunicarea orală și scrisă*. București: Supliment al Revistei Învățământul Preșcolar, 2007. 256 p. ISBN: 978-973-0-04900-8.
187. VRĂSMAȘ, E. et al. *8 LOG – Program de exerciții logopedice pentru remedierea dislaliei*. București: Editura Arlequin, 2012. 255 p. ISBN: 978-606-92778-5-0.
188. VRĂSMAȘ, E., OPREA V. *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. București: Editura MarLink, 2003. p. 141-142. ISBN: 973-8411-06-8.
189. VRĂSMAȘ, E., PREDA, V. *Premisele educației incluzive în grădiniță*. București: Editura Vanemond, 2010. p. 61-76 ISBN: 978-973-1733-19-7.
190. VRÎNCEANU, M. et al. *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010. 216 p. ISBN: 978-9975-4125-1-3.
191. ZAMFIR, C., VLĂSCEANU, L. et al. *Dicționar de sociologie*. București: Babel, 1998. p. 123-125. ISBN: 978-48-1011-1.
192. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*, Ed. a 4-a. Iași: Editura Polirom, 2009. 334 p. ISBN: 978-973-46-1520-9.
193. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Editura Polirom, 1999. p. 345-473

ISBN: 973-683-278-3.

194. *1000 de jocuri pentru copii isteți (5-10 ani)*. Trad. Mandiuc, A. București: Editura Teora, 2008. 387 p. ISBN: 973-20-0248-4.
195. ЛИСИНА, М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. Москва: Педагогика, 2007. 160 с.". ББК 88.8 Л63." [http://psychlib.ru/mgppu/lis/lis.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/lis/lis.htm#$p1) [citat 21.01 2021]
196. ЛИСИНА, М.И. *Формирование личности ребенка в общении*. СПб: Питер, 2009. 320 с. ISBN: 978-5-388-00493-2.
197. ALLOWAY, T.P., ARCHIBALD, L.M. Working Memory and Learning in Children With Developmental Coordination Disorder and Specific Language Impairment. In: *Journal of Learning Disabilities*. Volume 41(3), 2008. p.251-262. [citat 20.04. 2019] ISSN: 1538-4780 Disponibil: <https://doi.org/10.1177%2F0022219408315815>
198. ALLOWAY, T.P., GATHERCOLE, S.E. et al. Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. In: *British Journal of Developmental Psychology*, no.23, 2010. p. 417-425 [citat 15.10.2018] ISSN: 2044-835X. Disponibil: <https://doi.org/10.1348/026151005X26804>
199. ALLOWAY, T.P., GATHERCOLE, S.E. The Cognitive and Behavioral Characteristics of Children With Low Working Memory. In: *Child Development*, 2009, Volume 80 (2), 2009. p.606–621. [citat 20.04. 2019]. ISSN: 0009-3920, 1467-8624. Disponibil: <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/wp-content/uploads/2013/09/Alloway-Gathercole-CD09.pdf>
200. ARCHIBALD, L.M. GATHERCOLE, S.E. Short-term and working memory in specific language impairment. In: *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 41, 2006. p.675–693 [citat 04. 06. 2019]. ISSN: 1368-2822, 1460-6984. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/13682820500442602>
201. BADDELEY, A. The episodic buffer: the new component of working memory? In: *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4 (11), 2000. p.417-423. [citat 15.10.2018]. ISSN: 1364-6613. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
202. BADDELEY, A. Working memory and language: An overview. In: *Journal of Communication Disorders*, vol. 36(3), 2003. p.189–208. [citat 15.10.2018]. ISSN: 0021-9924 Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
203. BADDELEY, A. *Working memory, thought, and action*. UK: Oxford University Press, 2007. p.35-101. ISBN: 978-0198528012
204. BADDELEY, A. *Working memory*. UK: Oxford University Press, 1986. 289 p. ISBN: 0-19-852116-2

205. BADDELEY, A. Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, vol. 63, 2012. p.1–29. [citat 15.10.2018]. ISSN: 1545-2085. Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
206. BADDELEY, A., HITCH, G. Working memory. In : *The psychology of learning and motivation*. 1974. p. 47–86. [citat 15.10.2018]. New York: Academic Press. Disponibil: <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1974-Baddeley-and-Hitch.pdf>
207. BANKSON, W.N. *Bankson Language Test-2 - BLT-2*. Austin, Texas: PRO-ED, 8700 Shoal Creek Boulevard, 1990. 26 p.
208. BLOOM, L., LAHEY, M. *Language development and language disorders*. New York : Wiley, 1978. 685 p. ISBN: 978-0471082200
209. BUGANU, D. A. Evaluation and Intervention in the Linguistic Structures of Children's Language. In: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics (JIPED). Bacău. 2021*. [citat 2021] ISSN 2247-4579 E-ISSN 2392-712
210. BUGANU, D. A. Measuring the level of Development of Neuropsychic Functions in the fields of language and Memory in Preschoolers. Bacău. 2021, nr 1 (25), pp..... [citat 2021] ISSN 2247-4579 E-ISSN 2392-712 În curs de apariție
211. BUGANU, D. A. Language and communication disorders in preschool children with neuromotor disabilities, 2021. În curs de apariție
212. BROD, G., WERKLE-BERNER, M., SHING, Y.L. The influence of prior knowledge on memory: A developmental cognitive neuroscience perspective. In: *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, october 2013, vol.7, article 139, p. 1-13 [citat 18.04.2019]. ISSN: 1662-5153. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00139>
213. BULL, R., ESPY, K.A., WIEBE, S. Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematics achievement at age 7 years. In: *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 2008. p. 205-228. [citat 15.10.2018] ISSN: 1532-6942 Disponibil: <https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
214. COCKCROFT, K. The role of working memory in childhood education: Five questions and answers. In: *South African Journal of Childhood Education (SAJCE)* vol.5, nr.1. University of Johannesburg, 2015. p. 1-12. [citat 17.04.2019]. ISSN: 2223-7674, 2223-7682. Disponibil: <https://doi.org/10.4102/sajce.v5i1.347>
215. COKELY, E.T., KELLEY, C.M., GILCHRIST, A.L. Sources of individual differences in working memory: Contributions of strategy to capacity. In: *Psychonomic Bulletin & Review*,

- no.13, 2006. p. 991-997. [citat 15.10.2018] ISSN 1069-9384, 1531-5320. Disponibil: <https://doi.org/10.3758/bf03213914>
- 216.CONNERS, F.A., ROSENQUIST, C.J., TAYLOR, L.A. Memory training for children with Down Syndrome. In: *Down Syndrome Research and Practice*, 7(1), 2001, p.25-33. [citat 15.10.2018] ISSN: 1753-7606 Disponibil: <https://doi.org/10.3104/reports.111>
- 217.CONWAY, A.R. et al. Working memory span tasks: A methodological review and user's guide. In: *Psychonomic Bulletin & Review*, no. 12 (5), 2005. p. 769-786. [citat 15.10.2018] ISSN 1069-9384, 1531-5320. Disponibil: <https://doi.org/10.3758/bf03196772>
- 218.COWAN, N. et al. Children's working-memory processes: A response-timing analysis. In: *Journal of experimental psychology*, no.132(1), 2003. p.113–132. [citat 17.10.2018] ISSN: 0096-3445, 1939-2222. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.132.1.113>
- 219.COWAN, N. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. In: *Behavioral and Brain Sciences*, no. 24, 2001. p. 87-114. [citat 15.10.2018] ISSN: 1469-1825 Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922>
- 220.COWAN, N. Working Memory Underpins Cognitive Deveploment, learning, and Education. In: *Educational Psycology Review*, vol. 26 (2), 2014. p. 197-223. [citat 18.04.2019]. ISSN: 1040-726X, 1573-336X. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y>
- 221.DODD, B., CROSBIE, S. Language and Cognition: Evidence from Disordered Language. In: *Childhood Cognitive Development*, Second edition. Singapore: Wiley-Blackwell, 2010. p.604-625. ISSN 978-1-4051-9116-6
- 222.GATHERCOLE, S.E., WILLIS, C.S., BADDELEY, A.D., EMSLIE, H. The Children's Test of Nonword Repetition: A Test of Phonological Working Memory. In: *Memory*, vol. 2 (2), p. 103-127, 1994. [citat 12.10.2019] ISSN: 0965-8211/ ISSN: 1464-0686 Disponibil: <https://doi.org/10.1080/09658219408258940>
- 223.GILCHRIST, A.L., COWAN, N., NAVEH-BENJAMIN, M. Investigating the Childhood Development of Working Memory Using Sentences: New Evidence for the Growth of Chunk Capacity. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 104, 2009. p. 252-265 [citat 20.04. 2019] ISSN: 0022-0965 Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.05.006>
- 224.HADEN, C.A., ORNSTEIN, P.A., O'BRIEN, B.S. The Development of Children's Early Memory Skills, In: *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 108, 2011. p. 44-60. [citat 20.04. 2019] ISSN: 0022-0965. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.06.007>
- 225.HOLMES, J., GATHERCOLE, S.E., DUNNING, D.L. Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. In: *Development Science*, no. 12, 2009. p.

- 9-15. [citat 17.10.2018] ISSN: 2192-001X; 2191-7485. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00848.x>
- 226.JAEGGI, S.M., BRUSCHKUEHL, M., JONIDES, J., PERRING, W.J. Improving fluid intelligence with training on working memory. In: *Proceeding of National Academy of Sciences*, no. 105, 2008. p. 6829-6833. [citat 17.10.2018] ISSN: 0027-8424, 1091-6490 Disponibil: <https://doi.org/10.1073/pnas.0801268105>
- 227.KLINGBERG, T. Training and plasticity of working memory. In: *Trends in Cognitive Sciences*, no.14, 2010. p. 317-324. [citat 17.10.2018] ISSN: 1364-6613. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.05.002>
- 228.KLINGBERG, T., FORSSBERG, H., WESTERBERG, H. Training of working memory in children with ADHD. In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, no. 24, 2002. p. 781-791 [citat 15.10.2018] ISSN 1380-3395, 1744-411X. Disponibil: <https://doi.org/10.1076/jcen.24.6.781.8395>
- 229.LAHEY, M. *Language Disorders and Language Development*. New York : Macmillan, 1988. pp. 550. ISBN: 978-0023671302
- 230.LEONARD, L.B. *Children with specific language impairments*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998. pp 490. ISBN: 0262535408
- 231.LOOSLI, S.V. et al. Working memory training improves reading processes in typically developing children. In: *Child Neuropsychology*, First, 2011. p. 1–17. [citat 20.04. 2019] ISSN: 0929-7049, 1744-4136. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.575772>
- 232.MELTZER, J.A., ROSE, N.S., DESCHAMPS, T. et. al. Semantic and phonological contributions to short-term repetition and long-term cued sentence recall. In: *Memory & Cognition*, vol.44. 2016. p. 307-329 [citat 18.04.2 019] ISSN: 0090-502X, 1532-5946. Disponibil : <https://doi.org/10.3758/s13421-015-0554-y>
- 233.MINEAR, M., SHAH, P. Sources of Working Memory Deficits in Children and Possibilities for Remediation. In: *Working Memory and Education – 1st Edition*. Bristol, UK: Academic Press, 2006. p.273-307. ISBN: 9781493301799
- 234.MIYAKE, A., FRIEDMAN, N.P. e t al. How Are Visuospatial Working Memory, Executive Functioning, and Spatial Abilities Related? A Latent-Variable Analysis. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 130. no. 4. p. 621-540 ISSN: 0096-3445, 1939-2222. [citat 17.10.2018] Disponibil: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0096-3445.130.4.621>
- 235.MONTGOMERY, J.W. Working memory and comprehension in children with specific language impairment: what we know so far. In: *Journal of Communication Disorders*, 36,

2003. p. 221–231. [citat 18.04.2019]. ISSN: 0021-9924. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00021-2)
- 236.MORRISON, A., CHEIN, J. Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. In: *Psychonomic Bulletin & Review*, no. 18, 2011. p. 46-60. [citat 15.10.2018] ISSN 1069-9384, 1531-5320. Disponibil: <https://doi.org/10.3758/s13423-010-0034-0>
- 237.PATTERSON, K., SHEWELL, C. Speak and spell: Dissociations and word-class effects. In: *The cognitive neuropsychology of language*. Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 1987. p. 273-294. ISBN 10:0863770363/ ISBN 13:9780863770364
- 238.PAUL, R. *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*, 3-rd ed., St. Louis, Mosby-Year Book, 2007. p. 774. ISBN:978-0323036856
- 239.PICKERING, S. J. Assessment of Working Memory in Children. In: *Working Memory and Education – 1st Edition*. Bristol, UK: Academic Press, 2006. p.241-271. ISBN 9781493301799
- 240.REDICK, T.S. et al. What's working in working memory training? An educational perspective. In: *Educational Psychology Review*, vol. 27(4), 2015. p. 617–633. [citat 18.04.2019]. ISSN: 1040-726X, 1573-336X. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9314-6>
- 241.SCHNEIDER, W. Memory Development in Childhood. *Childhood Cognitive Development*, Second edition. Singapore: Wiley-Blackwell, 2010. p.347-376. ISBN 978-1-4051-9116-6
- 242.SODIAN, B., SCHNEIDER, W., PERLMUTTER, M. Recall, clustering, and metamemory in young children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, no. 41, 1986. p. 395-410. [citat 17.10.2018] ISSN: 0022-0965. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(86\)90001-9](https://doi.org/10.1016/0022-0965(86)90001-9)
- 243.STIPEK, D., VALENTINO, R. A. Early childhood memory and attention as predictors of academic growth trajectories. In: *Journal of Educational Psychology*, vol 107(3), 2015. p. 771-788. Citat 17.04.2019. [citat 20.04. 2019] ISSN : 23224002. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/EDU0000004>
- 244.TAHIR, S., TAHIR, SA. Impact of Working Memory and Cognitive functioning on Specific Language Impairment (SLI). In: *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, vol. 6 (4), 2016 [citat 17.04.2019]. ISSN: 2373-6445. Disponibil: <https://doi.org/10.15406/JPCPY.2016.06.00367>
- 245.TALLAL, P. Temporal or phonetic processing deficit in dyslexia? That is the question. In: *Applied Psycholinguistics*, vol. 5 (2), 2008 (copyright 1984). p. 167-169 [citat 18.04.2019].

ISSN: 0142-7164/ ISSN: 1469-1817 Disponibil:

<https://doi.org/10.1017/S0142716400004963>

- 246.THORELL, L.B., KLINGBERG, T. et al. Training and transfer effects of executive functions in preschool children. In: *Developmental Science* 12 (1), 2009, p. 106–113. [citat 20.04.2019] ISSN 2044-835X. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x>

ANEXE

ANEXA 1 - Instrumente de evaluare

Anexa 1.1. Matricile Colorate Progressive Raven, varianta paralelă, 2005

Scop: determinarea nivelului de dezvoltare intelectuală prin raportare la vârsta cronologică

Tabel 1.1.1 Grila de corecție a Matricelor Progressive Color [149]

Seria/Itemul	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Seria A	4	5	1	2	6	5	1	3	4	2	3	6
Seria AB	4	5	1	6	2	5	4	3	2	3	1	6
Seria B	4	1	3	6	5	4	1	3	2	2	5	6

Tabel 1.1.2 Extras din normele detaliate ale *testului CPM Paralel* – România, 2005 (scoruri brute, percentile în funcție de vârsta cronologică) [149]

Scor	Vârsta în ani (luni)												
	4	4½	5	5½	6	6½	7	7½	8	8½	9	9½	10
	3(9)	4(3)	4(9)	5(3)	5(9)	6(3)	6(9)	7(3)	7(9)	8(3)	8(9)	9(3)	9(9)
	la	la	la	la	la	la	la	la	la	la	la	la	la
	4(2)	4(8)	5(2)	5(8)	6(2)	6(8)	7(2)	7(8)	8(2)	8(8)	9(2)	9(8)	10(2)
36													
35													95
34									95	95	95	95	90
33							95	95	94	93	93	90	85
32					95	95	94	93	92	90	90	85	80
31				95	93	93	92	90	90	85	85	79	75
30			95	94	90	90	90	86	84	80	80	75	71
29			94	92	87	86	86	82	79	75	75	72	66
28		95	92	90	84	83	82	77	75	71	70	68	60
27	95	94	90	88	81	80	78	75	72	66	63	62	55
26	93	90	88	86	78	77	75	71	68	60	57	57	50
25	90	88	86	85	76	75	70	65	62	55	50	50	45
24	88	85	83	83	75	70	64	61	56	50	46	46	41
23	85	83	81	79	71	65	60	57	50	45	41	41	36
22	81	80	79	75	65	61	56	50	45	41	37	37	30
21	79	78	77	71	61	56	50	45	40	37	31	31	25
20	78	77	75	63	57	50	43	39	33	31	25	25	23
19	77	75	70	59	54	43	38	32	25	25	22	23	21
18	75	70	64	56	50	39	32	25	22	22	20	20	19
17	68	64	57	50	44	33	25	22	20	19	17	16	15
16	63	57	50	45	34	25	22	20	17	15	13	10	10
15	56	50	45	36	25	22	18	16	13	10	10	7	8
14	50	44	35	25	22	17	15	10	10	7	5	5	5
13	44	35	25	21	17	10	10	8	5	5			
12	34	25	21	16	10	8	5	5					
11	25	21	16	10	7	5							
10	18	16	10	7	5								
9	13	10	8	5									
8	10	8	5										
7	8	5											
6	5												

Tabel 1.1.3. Extras din tabelul de transformare a percentilelor în coeficient de inteligență, *testul CPM Paralel*, 2005 [149]

CI	Rang percentil	Nivele Matrici Progressive
135	99,0	I
134	98,8	I+
133	98,6	I
132	98,3	I+
131	98,1	I
130	97,7	I+
129	97,3	I
128	96,9	I+
127	96,4	I
126	95,8	I+
125	95,2	I
124	94,5	II+
123	93,7	II+
122	92,9	II+
121	91,9	II+
120	90,8	II+
119	89,8	II
118	88,5	II+
117	87,1	II
116	85,8	II+
115	84,1	II
114	82,4	II+
113	80,8	II
112	78,8	II+
111	76,7	II
110	74,9	III+
109	72,6	III+
108	70,2	III+
107	68,1	III+
106	65,5	III+
105	62,9	III+
104	60,6	III+
103	57,9	III+
102	55,2	III+
101	52,8	III+
100	50,0	III+
99	47,2	III-
98	44,8	III-
97	42,1	III-
96	39,4	III-
95	37,1	III-
94	34,5	III-
93	31,9	III-
92	29,8	III-
91	27,4	III-
90	25,1	III-
89	23,3	IV
88	21,2	IV-
87	19,2	IV
86	17,6	IV-
85	15,9	IV
84	14,2	IV-
83	12,9	IV
82	11,5	IV-
81	10,2	IV-
80	9,2	IV-

Anexa 1.2. Fișa de examinare a capacității de pronunție (preluată din practica logopedică)

Scop: delimitarea tulburărilor de pronunție a sunetelor din limba română (consoane)

LEGENDA

0 pronunță corect	1 pronunță defectuos	2 înlocuiri/ omisiuni
----------------------	-------------------------	--------------------------

		COPIL:	
		Pronunță defectuos	Înlocuiri/ omisiuni
P	pat		
	vulpe		
	dop		
B	bec		
	albină		
	cerb		
M	masă		
	ramă		
	fum		
F	foarfecă		
	elefant		
	pantof		
V	vioară		
	covor		
	morcov		
T	telefon		
	patine		
	lacăt		
D	dulap		
	sandale		
	brad		
N	nucă		
	pernă		
	pian		
L	lună		
	balon		
	cal		
R	rac		
	pară		
	nor		
S	sanie		
	casă		
	ceas		
Z	zar		
	vază		
	autobuz		
Ș	șarpe		
	mașină		
	cocoș		

J	jucării		
	pijama		
	ruj		
Ț	țap		
	veveriță		
	pătuț		
C	cană		
	vacă		
	sac		
G	găleată		
	măgar		
	steag		
H	haină		
	pahar		
	șah		
CE	ceapă		
	ghiocel		
	ace		
CI	ciupercă		
	bicicletă		
	arici		
GE	geantă		
	săgeată		
	minge		
GI	girafă		
	frigider		
	covrigi		
CHE	cheie		
	ochelari		
	ridiche		
CHI	chitară		
	rochie		
	ochi		
GHE	ghem		
	înghețată		
	Gheorghe		
GHI	ghiozdan		
	unghie		
	triumphi		

Anexa 1.3. Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului

Scop: evaluarea vârstei psihologice a limbajului prin raportare la vârsta cronologică

PROBA 1: CONTRARII CU OBIECTE ȘI IMAGINI

I se arată copilului un număr de 10 obiecte (reale sau în imagini) cu proprietăți opuse (contradictorii), de ex: „*Aici avem o ciupercă mare (imaginea), iar aici avem o ciupercă _____*” (răspunsul copilului trebuie să fie adjectivul contrariu). Se consemnează rezultatele pentru toate cele 10 variante și se acordă câte 1 punct la fiecare răspuns corect (maximum 10 puncte), apoi se reia reia proba invers: „*Aici avem o ciupercă mică (imaginea), iar aici avem o ciupercă _____*”, acordându-se tot 1 punct pentru fiecare răspuns corect. La sfârșit se adună punctajele din cele două serii și se consemnează media.

1	Imaginea unei ciuperci mari / ciuperci mici .		
2	O peniță nouă / peniță veche .		
3	O bucată de fier tare / bucată de cauciuc moale .		
4	Imaginea unui bloc înalt / casă scundă .		
5	O bucată de hârtie netedă / glaspapir zgrunțuros .		
6	Imaginea unui bătrân / imaginea unui tânăr .		
7	O bucată de stofă călcată / stofă mototolită .		
8	Imaginea unui copil vesel / imaginea unui copil trist .		
9	Desenul unei linii drepte / a unei linii curbe .		
10	Două cutii de aceeași mărime și formă: cutie goală / cutie plină cu cuie (o cutie în fiecare mână).		

PROBA 2: COMPLETARE DE LACUNE ÎNTR-UN TEXT

Sarcina constă în citirea unei mici povestiri de către examinatori, iar atunci când acesta se oprește din citit, copilul va trebui să spună un cuvânt adecvat. Se consemnează numărul de răspunsuri corecte.

a	S-a făcut frumos, cerul este ... (albastru).	
b	Soarele este foarte ... (fierbinte).	
c	Ioana și Maria se plimbă pe câmp. Ele adună ... (flori).	
d	Ele sunt foarte mulțumite, auzind cântecele frumoase ale micilor ... (păsărele).	
e	Deodată cerul se întunecă, se acoperă de ... (nori).	
f	Fetițele se grăbesc să se întoarcă ... (acasă).	
g	Înainte de a ajunge acasă a început o mare ... (furtună).	
h	Fetițele se sperie de zgomotul ... (tunetului).	
i	Ele se roagă să fie adăpostite într-o casă, deoarece plouă puternic și nu au ... (umbrelă), iar hainele lor erau complet... (ude)	

PROBA 3: REPETAREA NUMERELOR

Proba constă în repetarea mai multor serii de numere (până la 5). Examinatorul va zice copilului: „*Eu îți voi spune niște numere, iar tu va trebui să le repeți așa cum le-am spus eu*”. În cazul în care copilul nu reține bine seria de numere, se poate repeta de 3 ori, dar seria respectivă nu se mai consideră (numerele sunt pronunțate clar, doar o singură dată). În timpul examinării se recomandă copilului să stea cu capul sprijinit pe măsută, cu ochii închiși. Se notează seriile care sunt repetate și se acordă o notă egală cu numărul de cifre din șirul reprodus corect (care poate fi 2, 3, 4, 5 sau 6).

I	2 – 4	
II	5 – 6 – 3	

III	4 – 7 – 3 – 2	
IV	8 – 4 – 6 – 5 – 9	
V	6 – 9 – 2 – 3 – 4 – 8	

PROBA 4: CUNOAȘTEREA A 6 MATERII

Sunt expuse succesiv 6 obiecte. Copilul este întrebat din ce sunt făcute acestea. Se consemnează răspunsurile corecte.

a	Cheia ... (metal sau fier)	
b	Masa ... (lemn)	
c	Lingurița ... (metal sau fier)	
d	Fereastra ... (sticlă sau geam)	
e	Pantofii ... (piele)	
f	Casele ... (cel puțin trei materii: cărămidă, lemn, ciment)	

PROBA 5: CONTRARIILE FĂRĂ OBIECTE ȘI IMAGINI

Copilului i se spune că va trebui să găsească termenul contrar celui pronunțat de examinator. Dacă nu înțelege ce trebuie să facă i se explică concret (v. exemplul cu ciuperca). Se expun 8 termeni, iar copilul va trebui să spună termenii contrari. Se consemnează numărul de răspunsuri corecte.

1	Cald ... (frig sau rece)	
2	Uscat ... (ud sau umed)	
3	Frumos ... (urât)	
4	Neascultător ... (ascultător sau cuminte)	
5	Curat ... (murdar)	
6	Mare ... (mic)	
7	Ușor ... (greu)	
8	Vesel ... (trist, nefericit, indispus)	

PROBA 6: DENUMIREA A 10 CULORI

Se prezintă 10 culori și se cere copilului să le denumească. Se notează răspunsurile corecte.

1	Roșu	
2	Verde	
3	Negru	
4	Roz	
5	Alb	
6	Violet	
7	Gri	
8	Galben	
9	Maro	
10	Albastru	

PROBA 7: CUNOAȘTEREA SENSULUI VERBELOR

Proba conține două serii de câte 6 verbe. Pentru prima serie, se mimează acțiunea verbului și se cere copilului să spună ce face examinatorul. Pentru cea de-a doua serie, se mimează acțiunea verbului, se cere copilului să facă și el la fel, apoi să spună ce face. Se consemnează numărul de răspunsuri corecte. [152]

SERIA I

1	A tuși	
2	A freționa	
3	A câștiga	
4	A arunca	
5	A spăla	
6	A respira	

SERIA II

1	A scrie	
2	A se apleca	
3	A se balansa	
4	A se ridica	
5	A sări	
6	A împinge (ceva)	

Tabel 1.3.1. Etalonul de calculare a vârstei psihologice a limbajului, *testul A.Descoedress* [161]

Probe	Coeficientul corespunzător vârstelor				
	3 ani	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani
1. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	5	6	8	10
2. Lacune	2	3	4	6	8
3. Cifre	3	3	4	5	5
4. Materii	3	4	5	6	6
5. Contrarii (fără obiecte și imagini)	4	5	6	7	8
6. Culori	2	3	4	6	8
7. Verbe	4	6	8	9	11

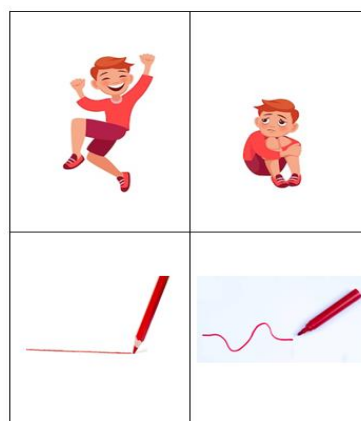
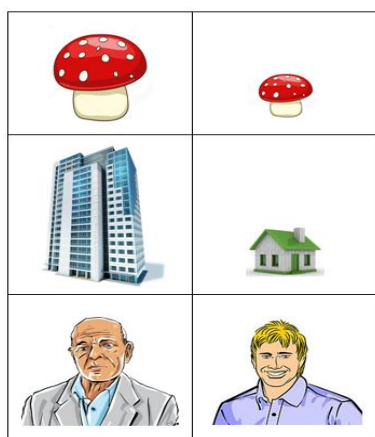


Fig. 1.3.1. Imagini din *Testul A. Descoedress*

Anexa 1.4. Testul Bankson-2 de evaluare a limbajului (BLT-2)

Scop: examinarea nivelului de dezvoltare a structurilor lingvistice la nivel semantic, morfo-sintactic, pragmatic; evaluarea limbajului la nivel semantic și morfo-sintactic se realizează prin raportare la vârsta cronologică

SUBTEST 1 - CUNOAȘTERE SEMANTICĂ

A. PĂRȚILE CORPULUI

E: Numește partea corpului pe care ți-o arăt

R: Acum arată-mi partea corpului pe care o numesc

1. degete de la picioare
2. genunchi
3. bărbie
4. coate
5. gleznă
6. umăr

B. SUBSTANTIVE

E: Numește imaginea care ți-o arăt

R: Arată-mi imaginea care ți-o numesc

7. inel
8. zmeu
9. umbrelă
10. balenă
11. vioară
12. cort

C. VERBE

E: Spune-mi ce face copilul

R: Arată-mi imaginea unde copilul ...

13. cade
14. citește
15. prinde
16. cumpără
17. dă
18. privește

D. CATEGORII

E: Vreau să-mi numești câteva lucruri: acestea două/ trei/ patru ...

R: Acum vreau să-mi indici lucrurile pe care le numesc

19. animale
20. jucării
21. mîncare
22. îmbrăcăminte
23. lucruri (obiecte) fierbinți
24. unelte

E. FUNCȚII

E: Am să te întreb câteva lucruri.

De ex., dacă îți spun: „Cu ce ne spălăm?”, tu spui „cu săpun” (sau „săpun”)

R: Acum vreau să-mi arăți imaginea despre care te întreb.

Arată-mi un lucru cu care ...

25. mâncăm
26. îmbrăcăm
27. scriem
28. săpăm
29. coasem
30. mergem (călătorim)

F. PREPOZIȚII

E: (se folosește ultima imagine ca exemplu)

Aici este clovnul și aici cartea. Aici clovnul este lângă cutie. Tu spui „lângă cutie”

Acum spune-mi „Unde stă clovnul?”

R: Arată-mi imaginea care ți-o denumesc. „Clovnul este ... cutie”

31. pe
32. între
33. sub (dedesubt)
34. în spate
35. deasupra
36. lângă

G. OPOZIȚII

E: Am să-ți spun un cuvânt și vreau să-mi spui un cuvânt care înseamnă ceva diferit/ foarte diferit.

Dacă spun „el stă sus” și arăt, tu spui „el este jos” și arăți.

Să o spunem din nou. Eu spun „sus”, tu spui „jos”.

R: Tu trebuie să-mi arăți partea din imagine care este foarte diferită de cuvântul pe care eu ți-l spun.

Copilul va fi îndrumat către imaginile pereche.

37. mare (mic)
38. cald, fierbinte (rece)
39. repede (încet)
40. primul (ultimul)
41. se joacă ușor (greu)
42. drumul este aproape de castel (este departe de castel, acolo unde este fata)

SUBTEST 2 - REGULI MORFO-SINTACTICE

H. PRONUME

Pronume cu funcție de subiect

Model:

Să privim la această imagine. În imagine **el** ține mingea. Cine ține mingea?

Tu trebuie să răspunzi: „**El** ține mingea.”

Întrebare (replica): Fata spune: „Ți-ai pierdut ghemul, unde **l**-ai pus?”

43. În această imagine – **Ea** ține mingea.
44. În această imagine – **El** ține mingea.
45. În această imagine – **Ei** țin mingea.
46. În această imagine – Băiatul spune: „**Eu** sunt mare și **tu** ești la fel.”
47. Această fată spune: „**Ei** sunt mari și **noi** suntem la fel.”
48. Băiatul spune: „Unde este ghemul meu? Nu-**l** pot găsi.

Pronume cu funcție de complement direct

Model:

Acest câine este al ei. Eu voi întreba: **Al cui** este?

Tu răspunzi: „Este **al ei**.”

49. Acest băț (ciomag) este **al lui**.
 50. Această cutie este **a ei**.
 51. Această carte este **a lor**.
 52. Băiatul spune: „Acest creion este **al meu**. Îmi aparține”.
 53. Băiatul spune: „Această bicicletă este prea mică. N-**o** vreau.” (Nu pot s-o folosesc)
 54. Tom și Jane spun: „Dă-**ne** **nouă** mingea.”

Pronume posesive

Model:

Susana și Jane spun: „Această găleată **ne** aparține. Această găleată este **a noastră**.”

Ce au spus? Au spus: „Găleata este **a noastră**.”

55. Doru se uită la Ion și gândește: „El are această rachetă. Această rachetă este **a lui**.”
 56. Doru se uită la Ioana și gândește: „Ea are această rachetă. Această rachetă este **a ei**.”
 57. Doru spune Ioanei: „Această rachetă este **a ta**. Tu ai această rachetă.”
 58. Ioana spune: „Da, este **a mea**.”
 59. Doru și Ioana spun: „Aceste mingi sunt **ale noastre**.”
 60. Mama spune: „Ei au aceste prăjituri. Aceste prăjituri sunt **ale lor**.”

I. TIMPURILE VERBALE

Prezentul

Model:

Ei îi place să citească. În această imagine ea citește.

Ce face ea? Ea **citește**.

61. Lui îi place să alerge. În această imagine el aleargă. Ce face el? El **aleargă**.
 62. Ei îi place să doarmă. În această imagine ea doarme. Ce face ea? Ea **doarme**.
 63. Lor le place să alerge. În această imagine ei aleargă. Ce fac ei? Ei **aleargă**.
 64. Lui îi place să înoate. În această imagine el înoată. Ce face el? El **înoată**.
 65. Lor le place să doarmă. În această imagine ei dorm. Ce fac ei? Ei **dorm**.
 66. Lor le place să înoate. În această imagine ei înoată. Ce fac ei? Ei **înoată**.

Model:

Îi place să citească. În fiecare zi ea citește.

Ce face ea în fiecare zi? Ea **citește**.

67. Ei îi place să sară. În fiecare zi ea **sare**.
 68. Lui îi place să meargă. În fiecare zi el **merge**.
 69. Lui îi place să se dea în leagăn. În fiecare zi el **se dă în leagăn**.
 70. Lui îi place să alerge. În fiecare zi el **aleargă**.
 71. Lui îi place să se joace cu mingea. În fiecare zi el **se joacă** cu mingea.
 72. Lui îi place să se plimbe cu mașina. În fiecare zi el **se plimbă** cu mașina.

Trecutul (perfectul compus)

Model:

Vaca mănâncă iarbă. Aici ea tocmai a mâncat.

Ce a făcut ea? Ea **tocmai a mâncat**.

73. El sparge farfuria (scapă din mână), iar aici el **tocmai a spart** farfuria.
 74. Tata citește ziarul, iar aici el **tocmai l-a citit**.
 75. Fata aleargă, iar aici ea **tocmai a alergat** (s-a oprit).
 76. Familia pleacă (se pregătește de plecare), iar aici familia **tocmai a plecat**.
 77. Pisica vine, iar aici ea **tocmai a venit**.
 78. Băiatul se așează, iar aici el **tocmai s-a așezat**.

Model:

Jeni bate un cui într-o cutie. Aici ea **tocmai a bătut** un cui.

Ce a făcut? Ea tocmai a bătut un cui.

79. Aici el merge, iar aici el **tocmai a mers** (s-a oprit).

80. Aici el sare, iar aici el **tocmai a sărit**.

81. Aici ea coase, iar aici ea **tocmai a cusut**.

82. Aici ea se joacă (cu mingea), iar aici ea **tocmai s-a jucat**.

83. Aici Andi culege flori, iar aici el **tocmai a cules** flori.

84. Aici Sara urcă treptele, iar aici ea **tocmai a urcat** treptele.

J. FOLOSIREA VERBULUI

Instrucțiuni: Examinatorul împreună cu copilul se uită la imagini și spune cea mai adecvată/ apropiată povestire. Apoi copilul răspunde la întrebările puse.

Verbele modale

Povestire:

Profesoara caută un băiat puternic care s-o ajute să ridice o cutie mare.

Ion spune: „**Nu pot** s-o ridic. Nu sunt destul de puternic.”

Boby spune: „Nu sunt nici eu destul de puternic, dar Steve este puternic.”

Steve știe că o poate ajuta pe profesoară. Steve spune că poate s-o ajute. (Ce spune Steve?)

85. „Eu **pot** să o ajut”.

Verbele auxiliare

Povestire:

Lui Tom i s-a spus să-și strângă jucăriile înainte să meargă să se joace. După ce le-a strâns, el vrea să-i spună tatălui că și-a terminat treaba și că merge afară. Ce îi spune tatălui?

86. „Am strâns jucăriile. Eu **vreau să merg afară**.”

Verbe copulative

Instrucțiuni: Îți voi spune o povestire, iar apoi tu mi-o vei spune tu (repovesti).

Povestire:

„Maria este fericită. Suzy este fericită. Ele sunt fericite că au biciclete noi.”

Acum spune-mi tu povestea. (Copilul va folosi verbe copulative în repovestire.)

87. Amândouă sunt ...

88. Ele sunt ...

Povestire:

„Steve era obosit. Bobby era obosit. Ei au obosit fiindcă s-au jucat toată ziua baseball.”

Acum spune-mi tu povestea.

89. era Am ândoi ...

90. erau

K. PLURALUL

Am să-ți spun o parte a propoziției și vreau ca tu să-mi spui restul.

91. Aici este o pisică, aici sunt două ... (pisici)

92. Aici este un băiat, aici sunt doi ... (băieți)

93. Aici este o farfurie, aici sunt două ... (farfurii)

94. Aici este o frunză, aici sunt două ... (frunze)

95. Aici este un om, aici sunt doi ... (oameni)

96. Aici este un copil, aici sunt doi ... (copii)

L. COMPARATIVUL/ SUPERLATIVUL

Acest câțel nu este mare. Acest câțel este mare.

97-98. Acest câțel este **chiar mai mare**. Acest câțel este **cel mai mare**.

Acest tort nu este bun. Acest tort este bun.

99-100. Acest tort este **chiar mai bun**. Acest tort este **cel mai bun**.

Această grămadă are multe cuburi.

101-102. Această grămadă are **chiar mai multe cuburi**. Această grămadă are **cele mai multe cuburi**.

M. NEGAȚIA

Îți voi spune o poveste despre această imagine și apoi îmi vei spune tu povestea.

Ion nu este obosit. El spune: „Mami, nu vreau să mă culc. Nu pot să dorm.” Așa că mama îl mai lasă câteva minute treaz.

Acum spune-mi tu povestea. Ion spune, mami, eu ...

103. ... nu ... (sunt obosit)

104. ... nu vreau ...(să mă culc)

105. ... nu pot ...(să dorm)

Lisa este supărată. Ei nu-i place mazărea. Ea spune mamei: „Mamă, mie nu imi place mazărea. Nu am să mănânc mazăre.” Mama îi spune: „Bine nu mânca.”

Acum spune-mi tu povestea. Lisa, eu ...

106. ... nu ... (sunt obosit)

107. ... nu vreau ...(să mă culc)

108. ... nu pot ...(să dorm)

N. ÎNTREBĂRI

109. Karen vrea să știe cine bate la ușă. Ce spune ea?

(Cine-i acolo? Cine bate?)

110. Bobby vrea să știe ceva despre lucrurile din cutie. Ce spune el?

(Ce este în cutie?)

111. Bobby crede că este un șarpe jucărie în cutie? Ce întreabă el ca să afle?

(Este un șarpe în cutie?)

112. Ana nu își poate găsi pantofii. Mama ei știe unde sunt. Ce o întreabă pe mama ei?

(Unde sunt pantofii mei?)

113. Lisa o vede pe Nancy plângând. Ea vrea să știe de ce plânge Nancy. Ce spune Lisa?

(De ce plânge?)

114. Ana vrea să meargă la circ, dar nu știe ziua spectacolului. Cum poate să afle ziua în care începe spectacolul? (Când are loc spectacolul?)

SUBTEST 3 - LIMBAJ PRAGMATIC

Ceea ce urmează este o listă de verificare a comportamentelor pe care examinatorul trebuie să se uite în timpul testării. Dacă sunt respectate, notați cu X lângă comportament. Dacă nu sunt respectate, folosiți imaginea cu petrecerea surpriză pentru a obține afirmațiile corespunzătoare rolului jucat de cel examinat.

De exemplu, examinatorul poate antrena în joc un copil și să spună: „Ce e în cutie? Arată drăguț!” Ghiciți ce este înăuntru și apoi spune celui examinat: „Acum să zicem că ești (arată un copil din imagine) Ce crezi că ar spune el/ ea?”

O. INTRODUCEREA

115. Salutul

116. Spune numele, adresa.

P. INFORMAȚII

117. Răspunde la întrebări cu informații relevante.

118. Pune întrebări adecvate, apropiate.

Q. CONTROL

119. Stabilește contactul vizual, se angajează în conversație cu adulții.

R. IMAGINAȚIE

120. Poate juca rolul.

Consideră/ prefă-te că n-ai întâlnici niciodată acest copil (arată spre copilul din imagine). Ce-i spui când îl întâlnești prima dată?

Examinatorul ia rolul unui copil și îl întreabă: „Bună, numele meu este ... Care este al tău? Eu locuiesc în ..., tu unde locuiești?

Ce crezi că este în cutie? Ce crezi că vor mânca? Ce întrebi ca să afli? [206]

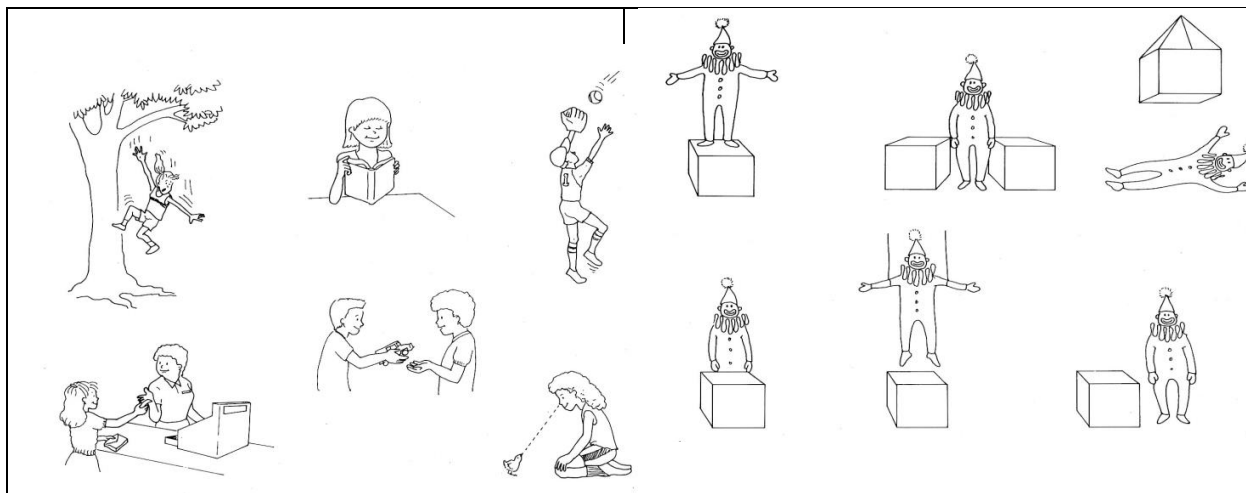


Fig. 1.4.1. Imagini din *Testul BLT-2* [206]

Tabel 1.4.1. Extrase din etaloanele *testului BLT-2* [206]

TABLE A
Percentiles and Standard Scores for
Semantic Knowledge

Percentile Ranks	Chronological Age		Standard Scores
	5-0 through 5-11	6-0 through 6-11	
<1	0-11	0-17	1
1	12-13	18-19	2
2	14-18	20-22	3
5	19-21	23-24	4
9	22-24	25-28	5
16	25-27	29-30	6
25	28-29	31-32	7
37	30-31	33-34	8
50	32-33	35-36	9
63	34-35	37	10
75	36-37	38	11
84	38	39	12
91	39	40	13
95	40	41	14
98	41	42	15
99	42		16
>99			17
			18
			19
			20

TABLE B
Percentiles and Standard Scores for
Morphological-Syntactic Rules

Percentile Ranks	Chronological Age		Standard Scores
	5-0 through 5-11	6-0 through 6-11	
<1	0-9	0-16	1
1	10-11	17-18	2
2	12-16	19-21	3
5	17-21	22-27	4
9	22-26	28-32	5
16	27-32	33-37	6
25	33-38	38-42	7
37	39-46	43-47	8
50	47-51	48-53	9
63	52-55	54-56	10
75	56-58	57-60	11
84	59-61	61-63	12
91	62-63	64	13
95	64-65	65-67	14
98	66-67	68	15
99	68	69	16
>99	69	70-71	17
	70	72	18
	71-72		19
			20

TABLE C
Converting Sum of Standard
Scores to Quotients and Percentiles

Sum of Std. Score	Quotient	Percentile
37-40	148	>99
36	148	>99
35	145	>99
34	142	>99
33	139	>99
32	136	>99
31	133	99
30	130	98
29	127	96
28	124	95
27	121	92
26	118	88
25	115	84
24	112	79
23	109	73
22	106	66
21	103	58
20	100	50
19	97	42
18	94	34
17	91	27
16	88	21
15	85	16
14	82	12
13	79	8
12	76	5
11	73	4
10	70	2
9	67	1
8	64	<1
7	61	<1
6	58	<1
5	55	<1
4	52	<1
1-3	<52	<1

Anexa 1.5. Bateria NEPSY

Scop: evaluarea dezvoltării unor funcții neuropsihice: limbaj, memorie și învățare, atenție/ funcții executive, funcționare senzorio-motorie, procesare vizuo-spațială, prin raportare la vârsta cronologică

Domeniul Atenție/ funcții executive

Subtestul **Turnul** evaluează funcțiile executive privind planificarea, monitorizarea, autoreglarea și rezolvarea de probleme. De asemenea, este evaluată și abilitatea de dezvoltare și implementare a unor strategii eficiente privind rezolvarea de probleme și ghidarea după reguli specificate. Sarcina constă în reproducerea unei poziții țintă cu ajutorul unor bile, în condițiile în care copilul este constrâns de un număr specific de mișcări, de respectarea anumitor reguli, într-un anumit interval de timp.

Subtestul **Atenție Auditivă și Setul de Răspuns** evaluează abilitatea copilului de a fi vigilent și de a-și menține atenția auditivă selectivă, precum și abilitatea de a comuta și menține un grup nou și complex de elemente, care implică răspunsuri similare, apoi răspunsuri contrastante (schimbarea setului și răspunsul la un stimul contrastant).

Subtestul **Atenție Vizuală** evaluează viteza și acuratețea cu care copilul poate să parcurgă o serie de elemente (dintr-o imagine) și să localizeze un element țintă (prin marcarea) în cadrul unei zone delimitate, în mod cât mai acurat și într-un ritm cât mai rapid.

Domeniul Limbaj

Subtestul **Procesarea Fonologică** evaluează capacitatea de identificare a unor cuvinte din segmente de cuvinte și capacitatea de a forma un gestalt auditiv (copilul identifică o imagine având ca indiciu un segment de cuvânt prezentat sub formă orală). Pe de altă parte, subtestul evaluează capacitatea de segmentare fonologică la nivelul fragmentelor de cuvinte și la nivelul sunetelor (foneme) corespunzătoare literelor (copilul elaborează un nou cuvânt prin omiterea unei silabe sau a unui fonem sau prin substituirea unui fonem dintr-un cuvânt cu un altul).

Subtestul **Numirea Rapidă** evaluează abilitatea de a numi rapid cuvinte familiare, cum ar fi: figuri geometrice, forma, mărimea și culoarea acestora (accesul rapid la cuvinte și producerea rapidă a acestora).

Subtestul **Înțelegerea Instrucțiunilor** evaluează abilitatea de a procesa și de a răspunde rapid la instrucțiuni verbale de o complexitate crescândă (cum ar fi indicarea unor iepurași de diferite mărimi, culori, expresii faciale, pentru a demonstra comprehensiunea limbajului receptat sau indicarea anumitor forme, ținând cont de culoare, localizare, relația cu alte figuri, ca răspuns la instrucțiunile verbale).

Domeniul Senzorio-motor

Subtestul **Bătaia Ritmică a Degetelor** evaluează viteza și dexteritatea degetelor prin mișcări simple (lovirea vârfului degetului mare de degetul arătător de 32 de ori, în cel mai scurt timp posibil), precum și prin mișcări complexe (lovirea degetului mare de fiecare deget în parte, în cel mai scurt timp posibil).

Subtestul **Imitarea Pozițiilor Mâinii** evaluează abilitatea copilului de a imita poziții ale mâinii și degetelor (folosind un set de modele prezentate).

Subtestul **Precizia Vizuo-motorie** evaluează viteza motrică fină și precizia coordonării ochi și mână. Sarcina constă în trasarea unei linii pe un traseu dat, cât mai repede posibil.

Domeniul Procesare vizuo-spațială

Subtestul **Copierea Desenului** evaluează integrarea vizuo-motorie prin copierea pe hârtie a unor figuri date: linie verticală, orizontală, frântă, curbă, cerc, pătrat, linii și figuri suprapuse, desene simple sau cu unele detalii (bărcuță, cruce etc.).

Subtestul **Săgeți** evaluează abilitatea copilului de a stabili orientarea unor linii. Copilul are ca sarcină identificarea a două săgeți din opt, prezentate în cadrul unor planșe, astfel încât acestea

două să se deplaseze direct spre mijlocul țintei, sarcina solicitând abilități de vizualizare a relațiilor spațiale, estimarea direcției, orientării și unghiularității liniilor.

Domeniul Memorie și învățare

Subtestul **Memoria Fețelor** evaluează capacitatea copilului de a recunoaște fețe. Sarcina este de identificare a unor fețe din manualul testului și precizare a genului copilului prezentat, apoi reamintirea imaginii unui copil din mai multe variante (memoria și învățarea vizuală).

Subtestul **Memoria Numelor** evaluează memoria numelor, respectiv capacitatea de a învăța numele unor copii, pe parcursul mai multor sarcini (memorarea și învățarea vizuo-verbală).

Subtestul **Memoria Narativă** evaluează abilitatea de a repovesti o istorioară, în condiții de reactualizare liberă, apoi în condițiile reactualizării pe bază de indicii (amorsată) [85].

Tabel 1.5.1. Extrase din etaloanele bateriei Nepsy, domeniul *Memorie și învățare*, subtestele *Memoria fețelor*, *Memoria numelor*, *Memoria narativă* – scoruri brute, scoruri scalate, scoruri compozite (vârsta de 5-6 ani) [85].

Memorie și Învățare				
De bază			Extins	Scoruri Scalate
Memoria Fețelor	Mem Nume	Mem Narativă	Repetare Prop	
0-3	-	0-1	0-2	1
4-5	0-1	2	3	2
6-7	2	3	4-5	3
8-9	3	4	6-7	4
10	4	5-6	8-9	5
11-12	-	7-8	10-11	6
13	5	9-11	12-13	7
14-15	6-7	12-13	14-15	8
16-17	8-9	14-16	16	9
18-19	10-11	17-15	17	10
20-21	12-13	20-21	18	11
22-23	14-15	22	19	12
24-25	16-17	23	20-21	13
26-27	18-19	24	22	14
28	20-21	25	23	15
29	22-23	26-27	24	16
30	24	28	25	17
31	-	29-30	26-27	18
32	-	32-34	28-34	19

DOMENIUL MEMORIE ȘI ÎNVĂȚARE					
Suma scorurilor scalate	Scorurile luate bază	Centilele	Suma scorurilor scalate	Scorurile luate bază	Centilele
3	50	<0.1	30	101	53
4	50	<0.1	31	103	58
5	50	<0.1	32	105	63
6	50	<0.1	33	107	68
7	52	0.1	34	109	73
8	53	0.1	35	111	77
9	54	0.1	36	114	82
10	56	0.2	37	116	86
11	58	0.3	38	118	88
12	59	0.3	39	121	92
13	61	0.5	40	123	94
14	63	1	41	125	95
15	65	1	42	128	97
16	67	1	43	130	98
17	69	2	44	133	99
18	71	3	45	135	99
19	74	4	46	138	99
20	76	5	47	140	99.6
21	78	7	48	143	99.8
22	81	10	49	145	99.9
23	83	13	50	148	99.9
24	86	18	51	150	> 99.9
25	88	21	52	150	> 99.9
26	91	27	53	150	> 99.9
27	94	34	54	150	> 99.9
28	96	39	55	150	> 99.9
29	99	47	56	150	> 99.9
			57	150	> 99.9

Anexa 1.6. Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari (după Vrăsmaș E., Oprea V., 2001)

Scop: aprecierea raportului memorie-învățare prin delimitarea capacității de reactualizare a asociațiilor mecanice și logice

(1) Asocierea mecanică (învățarea mecanică).

Copilul trebuie să memoreze, pe rând, o serie de cupluri de cuvinte (aflate în raport de asociere mecanică), apelând la un suport imagistic. Instrucțaj: se arată copilului în câmpul vizual, pe rând, mai multe cupluri de imagini, pe care acesta trebuie să le denumească și să le memoreze - din lista 1. În următoarea fază a examinării, se prezintă copilului, printr-o fantă, imagini din lista 2, iar sarcina copilului este să denumească atât imaginea pe care o vede prin fantă, cât și imaginea cu care a fost asociată aceasta în lista 1. Lista 2 este formată din aceleași cupluri de cuvinte ca și lista 1, dar dispuse într-o altă ordine. Se consemnează numărul de cupluri de cuvinte redactate corect la nivelul listei 2, numărul de repetiții necesar însușirii perechilor de cuvinte din lista 1 (cel mult 5 repetiții), precum și timpul necesar memorării perechilor de cuvinte din lista 1.

Lista 1:	Lista 2:
1. tren – copac;	1. păpușă -
2. baston – pasăre;	2. mână -
3. cheie – ochelari;	3. mașină -
4. mână – cerc;	4. casă -
5. păpușă – floare;	5. copil -
6. mașină – șoarece;	6. cheie -
7. casă – iepuraș;	7. baston -
8. copil – ciocan	8. tren -

(2) Asocierea logică (învățarea logică)

Ca și la secțiunea precedentă, copilul trebuie să memoreze o serie de cupluri de cuvinte, dar care se află în raport de asociere logică. Se procedează în mod analog variantei pentru asocierea mecanică. Lista 4 este formată din aceleași cupluri de cuvinte ca și lista 3, dar dispuse într-o altă ordine. Se consemnează numărul de cupluri de cuvinte redactate corect la nivelul listei 4, numărul de repetiții necesar însușirii perechilor de cuvinte din lista 3 (cel mult 5 repetiții), precum și timpul necesar memorării perechilor de cuvinte din lista 3 [187].

Lista 3:	Lista 4:
1. casă – fereastră;	1. copil -
2. cap de om – șapcă;	2. umbrelă -
3. copil – femeie;	3. cap de om -
4. picior – gheată;	4. floare -
5. farfurie – lingură;	5. farfurie -
6. umbrelă – ploaie;	6. mașină -
7. floare – frunză;	7. casă -
8. mașină – roată	8. picior -

tren 	copac 
baston 	pasăre 
cheie 	ochelari 
mână 	cerc 
păpușă 	floare 
mașină 	șoarece 
casă 	iepurăș 
copil 	ciocan 

Fig. 1.6.1. Imagini Lista 1 - Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari

păpușă 	
mână 	
mașină 	
casă 	
copil 	
cheie 	
baston 	
tren 	

Fig. 1.6.2. Imagini Lista 2 - Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari

casă 	fereastră 
cap de om 	șapcă 
copil 	femeie 
picioar 	ghetă 
farfurie 	lingură 
umbrelă 	ploaie 
floră 	frunză 
mașină 	roată 

Fig. 1.6.3. Imagini Lista 3 - Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari

copil 	
umbrelă 	
cap de om 	
floare 	
farfurie 	
mașină 	
casă 	
picior 	

Fig. 1.6.4. Imagini Lista 4 - Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari

Anexa 1.7. Proba de evaluare a capacității memoriei vizuale (după Bugu D. A.)

Scop: delimitarea capacității memoriei vizuale

Proba elaborată conține 5 serii de imagini. Examinatorul va zice copilului: „Îți voi arăta niște planșe cu imagini ale unor obiecte sau ființe cunoscute de tine. Vom denumi împreună imaginile respective, apoi vei spune tu singur ceea ce ai văzut. ”

Eu îți voi arăta niște imagini. Tu trebuie să denumești obiectele sau ființele din planșele arătate, în ordinea prezentată.” Se pune planșa cu cele două imagini pe masă, se denumește împreună cu copilul fiecare imagine în ordinea fiecărei serii, se pune planșa de o parte, apoi se întreabă subiectul: ”Ce ai văzut pe planșa pe care ți-am arătat-o?”. Proba se întrerupe dacă copilul nu reușește să reproducă exact toate imaginile de pe o planșă. Se acordă o notă egală cu numărul de imagini de pe planșa care a fost reprodusă corect și complet (care poate fi 2, 3, 4, 5 sau 6). Suplimentar s-a înregistrat, într-o rubrică separată, numărul maxim de elemente vizuale reținute aleator.

I	măr – ceas		
II	strugure – pisică – prăjitură		
III	pitic – pepene – soare – sanie		
IV	morcovi – cărți – prințesă – nasture – umbrelă		
V	foc – broscuță – inimă – fluture – baloane – portocală		

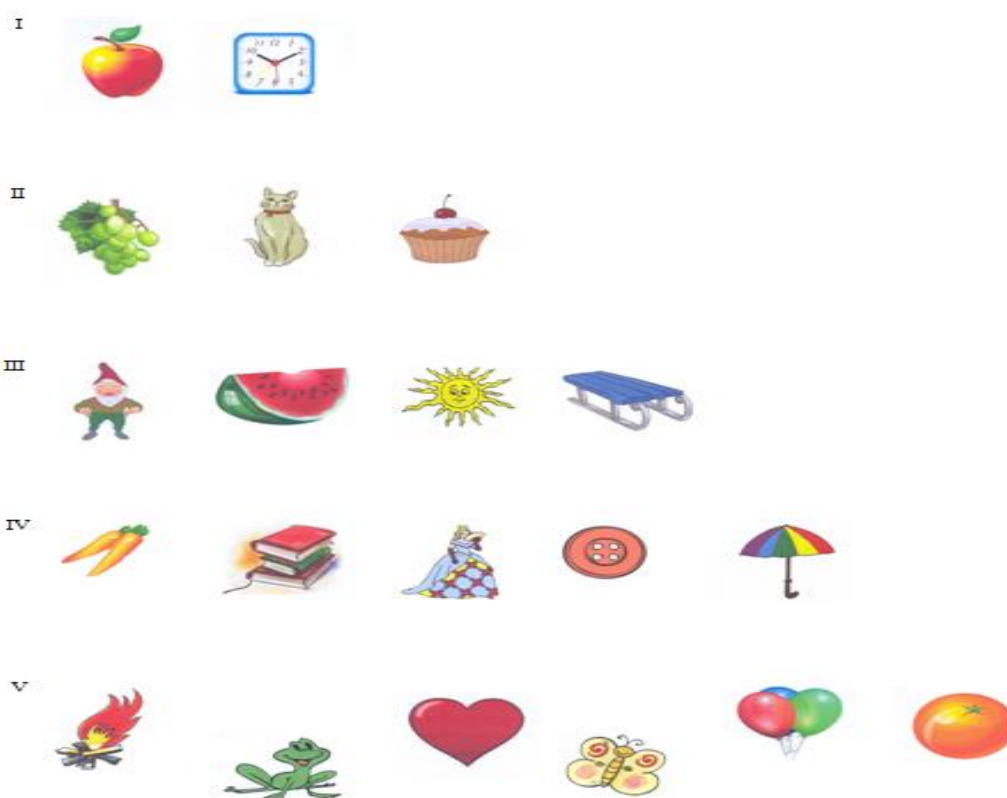


Fig. 1.7.1. Imagini din proba de evaluare a capacității memoriei vizuale (Bugu D.A.)

ANEXA 2. Diferențe între rezultatele preșcolarilor din loturile D și N, etapa constatativă

Tabel 2.1. Prezentarea statisticii descriptive la lotul D

	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
								Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Coefficient de inteligență	80	85.00	116.00	98.0875	97.0000	8.9841	80.714	.361	.269	-.936	.532
Vârstă cronologică	80	5.00	6.00	5.5963	5.6000	.2927	8.568E-02	-.534	.269	-.405	.532
Proba Contrarii cu suport	80	3.00	7.00	5.3875	5.5000	.9277	.861	-.954	.269	1.403	.532
Proba Lacune	80	3.00	6.50	5.1937	5.2500	.7138	.509	-.905	.269	1.041	.532
Proba Serii cifre	80	4.00	6.00	4.8375	5.0000	.6452	.416	.308	.269	-.684	.532
Proba Materii	80	3.00	6.00	4.4125	5.0000	.8815	.777	-.352	.269	-.840	.532
Proba Contrarii fără suport	80	2.00	6.50	5.0438	5.0000	.9487	.900	-1.440	.269	2.014	.532
Proba Culori	80	5.00	7.00	6.1438	6.0000	.4443	.197	-.494	.269	.216	.532
Proba Verbe	80	4.50	6.00	5.6562	6.0000	.5069	.257	-.892	.269	-.969	.532
Vârsta psihologică a limbajului	80	4.50	5.90	5.2763	5.2500	.2956	8.740E-02	-.121	.269	.539	.532
Cunoaștere semantică	80	20.00	38.00	30.7125	31.0000	4.4272	19.600	-.395	.269	-.584	.532
Reguli morfo-sintactice	80	32.00	67.00	49.1625	48.5000	8.7778	77.049	.154	.269	-1.030	.532
Limbaj pragmatic	80	1.00	6.00	4.3750	4.0000	1.0204	1.041	-.385	.269	.441	.532
Atenție/ funcții executive	80	23.00	32.00	27.7250	28.0000	2.5056	6.278	-.585	.269	-.410	.532
Limbaj	80	26.00	42.00	37.8750	39.0000	3.8232	14.617	-1.852	.269	3.208	.532
Funcții senzorio-motorii	80	33.00	39.00	37.9875	39.0000	1.4539	2.114	-1.777	.269	3.381	.532
Procesare vizuo-spațială	80	15.00	22.00	17.6750	18.0000	1.7702	3.134	.187	.269	-.316	.532
Memorie și învățare	80	22.00	31.00	24.8125	25.0000	1.9428	3.775	.548	.269	.968	.532

Repetiție asocieri mecanice	80	2.00	5.00	4.0250	5.0000	1.1471	1.316	-.669	.269	-1.103	.532
Asocieri mecanice	80	3.00	8.00	5.5625	5.0000	1.8131	3.287	.119	.269	-1.498	.532
Repetiție asocieri logice	80	1.00	5.00	3.5000	3.0000	1.2222	1.494	-.107	.269	-1.293	.532
Asocieri logice	80	3.00	8.00	5.7375	5.5000	1.7913	3.209	-.027	.269	-1.402	.532
Timp asocieri mecanice	80	200.00	490.00	360.5000	360.0000	83.8400	7029.139	-.340	.269	-.819	.532
Timp asocieri logice	80	100.00	427.00	296.5750	315.0000	81.1867	6591.285	-.580	.269	-.309	.532
Memorie numere	80	2.00	5.00	3.3875	3.0000	.7712	.595	.219	.269	-.226	.532
Memorie numere - aleatoriu	80	3.00	6.00	3.7375	4.0000	.8228	.677	.806	.269	-.233	.532
Memorie imagini	80	2.00	6.00	3.5000	3.5000	.9140	.835	.153	.269	-.300	.532
Memorie imagini - aleatoriu	80	3.00	6.00	3.9875	4.0000	.8343	.696	.292	.269	-.873	.532
Tulburări de pronunție	80	6.00	18.00	10.2000	9.0000	3.3843	11.453	.816	.269	-.407	.532

Tabel 2.2. Prezentarea statisticii descriptive la lotul N

	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
								Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Coeficient de inteligență	70	86.00	118.00	100.9286	99.0000	9.6253	92.647	.171	.287	-.872	.566
Vârstă cronologică	70	5.00	6.00	5.5086	5.6000	.3361	.113	-.409	.287	-1.168	.566
Proba Contrarii cu suport	70	5.00	7.00	5.9214	6.0000	.6949	.483	.089	.287	-1.180	.566
Proba Lacune	70	5.00	7.00	6.3143	6.5000	.5462	.298	-.992	.287	.481	.566
Proba Serii cifre	70	4.00	6.00	5.2571	5.0000	.6954	.484	-.396	.287	-1.064	.566
Proba Materii	70	3.00	6.00	5.3571	6.0000	1.0361	1.073	-1.416	.287	.596	.566
Proba Contrarii fără suport	70	4.50	6.50	5.6143	6.0000	.5908	.349	-.515	.287	-.689	.566

Proba Culori	70	5.50	7.00	6.2929	6.5000	.4544	.206	-.739	.287	-.478	.566
Proba Verbe	70	5.00	7.00	6.3357	6.5000	.5158	.266	-1.089	.287	1.209	.566
Vârsta psihologică a limbajului	70	5.30	6.20	5.9043	6.0000	.2300	5.288E-02	-.746	.287	.059	.566
Cunoaștere semantică	70	29.00	42.00	37.4429	37.0000	3.5940	12.917	-.303	.287	-.873	.566
Reguli morfo-sintactice	70	42.00	69.00	60.7143	65.0000	8.7164	75.975	-1.112	.287	-.160	.566
Limbaj pragmatic	70	4.00	6.00	5.3571	6.0000	.7477	.559	-.643	.287	-1.076	.566
Atenție/ funcții executive	70	29.00	42.00	35.8286	36.0000	3.2570	10.608	-.117	.287	-.014	.566
Limbaj	70	37.00	46.00	41.7143	41.0000	2.8900	8.352	-.259	.287	-1.002	.566
Funcții senzorio-motorii	70	39.00	42.00	39.9857	40.0000	1.0699	1.145	.541	.287	-1.139	.566
Procesare vizuo-spațială	70	18.00	26.00	22.3429	22.0000	2.2579	5.098	-.169	.287	-.426	.566
Memorie și învățare	70	26.00	33.00	29.5143	30.0000	2.1451	4.601	-.120	.287	-1.045	.566
Repetiție asocieri mecanice	70	1.00	5.00	3.5143	4.0000	1.2711	1.616	-.316	.287	-1.090	.566
Asocieri mecanice	70	3.00	8.00	5.8714	6.0000	1.7850	3.186	-.179	.287	-1.384	.566
Repetiție asocieri logice	70	1.00	5.00	3.3286	3.0000	1.3375	1.789	-.032	.287	-1.431	.566
Asocieri logice	70	3.00	8.00	5.9857	6.0000	1.7403	3.029	-.283	.287	-1.296	.566
Timp asocieri mecanice	70	170.00	490.00	316.0857	320.0000	93.4983	8741.935	-.074	.287	-1.289	.566
Timp asocieri logice	70	110.00	479.00	283.6571	300.0000	94.4922	8928.779	-.181	.287	-.072	.566
Memorie numere	70	3.00	6.00	4.1857	4.0000	.8730	.762	.163	.287	-.776	.566
Memorie numere - aleatoriu	70	4.00	6.00	4.5857	4.0000	.7321	.536	.834	.287	-.647	.566
Memorie imagini	70	3.00	6.00	4.3000	4.0000	.8227	.677	.350	.287	-.252	.566
Memorie imagini - aleatoriu	70	4.00	6.00	4.7571	5.0000	.6241	.389	.220	.287	-.558	.566

Tabel 2.3. *Testul t- Student la Testul CPM paralel (dezvoltare intelectuală) și vârsta cronologică, analiza diferențelor între loturile D și N*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Coeficient de inteligență	Equal variances assumed	.461	.498	1.869	148	.064	2.8411	1.5202	-.1630	5.8452
	Equal variances not assumed			1.860	142.147	.065	2.8411	1.5272	-.1780	5.8601
Vârstă cronologică	Equal variances assumed	3.060	.082	-1.708	148	.090	-8.7679E- 02	5.134E- 02	-.1891	1.378E- 02
	Equal variances not assumed			-1.692	137.919	.093	-8.7679E- 02	5.182E- 02	-.1901	1.478E- 02

Tabel 2.4. *Testul t- Student* la Vârsta psihologică a limbajului/ probele *testului A. Descoeudress*, diferențe între loturile D și N

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Proba Contrarii cu suport	Equal variances assumed	.860	.355	3.943	148	.000	.5339	.1354	.2664	.8015
	Equal variances not assumed			4.018	144.685	.000	.5339	.1329	.2713	.7966
Proba Lacune	Equal variances assumed	3.124	.079	10.679	148	.000	1.1205	.1049	.9132	1.3279
	Equal variances not assumed			10.868	145.508	.000	1.1205	.1031	.9168	1.3243
Proba Serii cifre	Equal variances assumed	2.242	.136	3.832	148	.000	.4196	.1095	.2032	.6360
	Equal variances not assumed			3.813	141.815	.000	.4196	.1101	.2021	.6372
Proba Materii	Equal variances assumed	.791	.375	6.033	148	.000	.9446	.1566	.6352	1.2541
	Equal variances not assumed			5.969	136.321	.000	.9446	.1583	.6317	1.2576
Proba Contrarii fără suport	Equal variances assumed	2.762	.099	4.347	148	.000	.5705	.1313	.3112	.8299
	Equal variances not assumed			4.478	134.339	.000	.5705	.1274	.3185	.8225
Proba Culori	Equal variances assumed	.114	.736	2.029	148	.044	.1491	7.349E-02	3.877E-03	.2943
	Equal variances not assumed			2.026	144.447	.045	.1491	7.360E-02	3.629E-03	.2946
Proba Verbe	Equal variances assumed	2.686	.103	8.123	148	.000	.6795	8.364E-02	.5142	.8448
	Equal variances not assumed			8.114	144.657	.000	.6795	8.374E-02	.5139	.8450
VPL	Equal variances assumed	2.178	.142	14.370	148	.000	.6280	4.370E-02	.5417	.7144

	Equal variances not assumed			14.610	146.064	.000	.6280	4.299E-02	.5431	.7130
--	-----------------------------	--	--	--------	---------	------	-------	-----------	-------	-------

Tabel 2.5. *Testul t- Student la Testul Bankson-2 de evaluare a limbajului (BLT-2), diferențe între loturile D și N*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cunoaștere semantică	Equal variances assumed	2.222	.138	10.129	148	.000	6.7304	.6645	5.4173	8.0435
	Equal variances not assumed			10.269	147.207	.000	6.7304	.6554	5.4352	8.0255
Reguli morfo-sintactice	Equal variances assumed	.374	.542	8.067	148	.000	11.5518	1.4319	8.7221	14.3814
	Equal variances not assumed			8.071	145.631	.000	11.5518	1.4312	8.7231	14.3805
Limbaj pragmatic	Equal variances assumed	2.783	.097	6.642	148	.000	.9821	.1479	.6899	1.2744
	Equal variances not assumed			6.777	143.734	.000	.9821	.1449	.6957	1.2686

Tabel 2.6. *Testul t- Student* la seturile de probe din cadrul *bateriei Nepsy*, diferențe între loturile D și N

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Atenție/ funcții executive	Equal variances assumed	2.337	.129	17.190	148	.000	8.1036	.4714	7.1720	9.0351
	Equal variances not assumed			16.897	128.798	.000	8.1036	.4796	7.1547	9.0525
Limbaaj	Equal variances assumed	1.296	.257	6.859	148	.000	3.8393	.5597	2.7332	4.9454
	Equal variances not assumed			6.986	145.047	.000	3.8393	.5496	2.7531	4.9255
Funcții senzorio- motorii	Equal variances assumed	2.266	.134	9.471	148	.000	1.9982	.2110	1.5813	2.4152
	Equal variances not assumed			9.662	143.928	.000	1.9982	.2068	1.5894	2.4070
Procesare vizuo- spațială	Equal variances assumed	3.062	.082	14.173	148	.000	4.6679	.3293	4.0170	5.3187
	Equal variances not assumed			13.948	130.267	.000	4.6679	.3347	4.0058	5.3299
Memorie și învățare	Equal variances assumed	2.506	.116	14.085	148	.000	4.7018	.3338	4.0421	5.3614
	Equal variances not assumed			13.992	140.417	.000	4.7018	.3360	4.0375	5.3661

Tabel 2.7. Testul t- Student la Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare (asociații mecanice și logice), diferențe între loturile D și N

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Asocieri mecanice (redare lista 2)	Equal variances assumed	.287	.593	1.049	148	.296	.3089	.2946	-.2732	.8911
	Equal variances not assumed			1.050	145.935	.296	.3089	.2943	-.2727	.8905
Asocieri logice (redare lista 4)	Equal variances assumed	.185	.668	.858	148	.392	.2482	.2893	-.3235	.8199
	Equal variances not assumed			.860	146.365	.391	.2482	.2888	-.3224	.8189
Repetiție asocieri mecanice (lista 1)	Equal variances assumed	1.475	.226	-2.586	148	.011	-.5107	.1975	-.9009	-.1205
	Equal variances not assumed			-2.569	140.196	.011	-.5107	.1988	-.9038	-.1176
Repetiție asocieri logice (lista 3)	Equal variances assumed	1.670	.198	-.820	148	.413	-.1714	.2090	-.5845	.2417
	Equal variances not assumed			-.815	140.942	.416	-.1714	.2103	-.5872	.2443
Timp asocieri mecanice (lista 1)	Equal variances assumed	3.130	.079	-3.067	148	.003	-44.4143	14.4800	-73.0285	-15.8001
	Equal variances not assumed			-3.045	139.804	.003	-44.4143	14.5859	-73.2518	-15.5768
Timp asocieri logice (lista 3)	Equal variances assumed	.314	.576	-.901	148	.369	-12.9179	14.3437	-41.2628	15.4271

	Equal variances not assumed			-.892	137.002	.374	-12.9179	14.4895	-41.5698	15.7341
--	-----------------------------	--	--	-------	---------	------	----------	---------	----------	---------

Tabel 2.8. Testul t- Student la la Probele de evaluare a capacității memoriei auditiv-verbale și a capacității memoriei vizuale, diferențe între loturile D și N

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Memorie numere	Equal variances assumed	.777	.380	5.946	148	.000	.7982	.1342	.5329	1.0635
	Equal variances not assumed			5.897	138.858	.000	.7982	.1354	.5306	1.0658
Memorie numere - aleatoriu	Equal variances assumed	.595	.442	6.629	148	.000	.8482	.1280	.5953	1.1011
	Equal variances not assumed			6.681	147.954	.000	.8482	.1270	.5973	1.0991
Memorie imagini	Equal variances assumed	1.791	.183	5.602	148	.000	.8000	.1428	.5178	1.0822
	Equal variances not assumed			5.641	147.874	.000	.8000	.1418	.5198	1.0802
Memorie imagini - aleatoriu	Equal variances assumed	2.770	.098	6.323	148	.000	.7696	.1217	.5291	1.0102
	Equal variances not assumed			6.444	144.627	.000	.7696	.1194	.5336	1.0057

ANEXA 3 – Analiza corelațiilor între variabilele cercetării constatative

Tabel 3.1. Corelațiile structurilor lingvistice cu funcțiile mnezice, lotul D

		Memorie și învățare Nepsy	Asocieri mecanice	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
Cunoaștere semantică	Pearson Correlation	.242	.344	.281	.202
	Sig. (2-tailed)	.030	.002	.011	.073
	N	80	80	80	80
Reguli morfo- sintactice	Pearson Correlation	.330	.171	.236	.263
	Sig. (2-tailed)	.003	.130	.035	.019
	N	80	80	80	80
Limbaaj Nepsy	Pearson Correlation	.515	.005	.266	.315
	Sig. (2-tailed)	.000	.966	.017	.004
	N	80	80	80	80

Tabel 3.2. Corelațiile structurilor lingvistice cu funcțiile mnezice, lotul N

		Memorie și învățare Nepsy	Asocieri mecanice	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
Cunoaștere semantică	Pearson Correlation	.305	.307	.574	.356
	Sig. (2-tailed)	.010	.010	.000	.002
	N	70	70	70	70
Reguli morfo- sintactice	Pearson Correlation	.313	.171	.476	.352
	Sig. (2-tailed)	.008	.157	.000	.003
	N	70	70	70	70
Limbaaj Nepsy	Pearson Correlation	.333	.164	.320	.226
	Sig. (2-tailed)	.005	.174	.007	.060
	N	70	70	70	70

Tabel 3.3. Corelația *Vârsta psihologică a limbajului* și structurile lingvistice, lotul D

		VC	Cunoaștere semantică	Reguli morfo- sintactice	Limbaaj pragmatic	Limbaaj Nepsy
VPL	Pearson Correlation	.417	.352	.375	.575	.405
	Sig. (2- tailed)	.000	.001	.001	.000	.000
	N	80	80	80	80	80

Tabel 3.4. Corelația *Vârsta psihologică a limbajului* și structurile lingvistice, lotul N

		VC	Cunoaștere semantică	Reguli morfo-sintactice	Limbaj pragmatic	Limbaj Nepsy
VPL	Pearson Correlation	.706	.689	.525	.509	.479
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	70	70	70	70	70

Tabel 3.5. Corelația *Vârsta psihologică a limbajului* și funcțiile mnezice, lotul D

		Memorie și învățare Nepsy	Asocieri mecanice	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
VPL	Pearson Correlation	.373	.323	.613	.424
	Sig. (2-tailed)	.001	.003	.000	.000
	N	80	80	80	80

Tabel 3.6. Corelația *Vârsta psihologică a limbajului* și funcțiile mnezice, lotul N

		Memorie și învățare Nepsy	Asocieri mecanice	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
VPL	Pearson Correlation	.492	.312	.595	.453
	Sig. (2-tailed)	.000	.009	.000	.000
	N	70	70	70	70

Tabel 3.7. Corelația *Vârsta psihologică a limbajului* și funcțiile neuropsihice, lotul D

		Atenție/ funcții executive Nepsy	Funcții senzorio-motorii Nepsy	Procesare vizuo-spațială Nepsy
VPL	Pearson Correlation	.382	.359	.324
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.003
	N	80	80	80

Tabel 3.8. Corelația *Vârsta psihologică a limbajului* și funcțiile neuropsihice, lotul N

		Atenție/ funcții executive Nepsy	Funcții senzorio- motorii Nepsy	Procesare vizuo-spațială Nepsy
VPL	Pearson Correlation	.413	.466	.399
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.001
	N	70	70	70

Tabel 3.9. Corelația *Tulburările de pronunție* și structurile lingvistice, lotul D

		VPL	Cunoaștere semantică	Reguli morfo- sintactice	Limba pragmatic	Limba Nepsy
Tulburări de pronunție	Pearson Correlation	-.500	-.572	-.809	-.288	-.375
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.010	.001
	N	80	80	80	80	80

Tabel 3.10. Corelația *Tulburările de pronunție* și funcțiile mnezice, lotul D

		Memorie și învățare Nepsy	Asocieri mecanice	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
Tulburări de pronunție	Pearson Correlation	-.331	-.283	-.389	-.278
	Sig. (2- tailed)	.003	.011	.000	.012
	N	80	80	80	80

Tabel 3.11. Corelația *Tulburările de pronunție* și funcțiile neuropsihice, lotul D

		Atenție/ funcții executive Nepsy	Funcții senzorio- motorii Nepsy	Procesare vizuo-spațială Nepsy
Tulburări de pronunție	Pearson Correlation	-.328	-.403	-.321
	Sig. (2- tailed)	.003	.000	.004
	N	80	80	80

ANEXA 4. Modele de activități pentru Dimensiunea Remedierea tulburărilor de pronunție

Anexa 4.1. Activități pentru Aria Componente generale implicate în actul fono-articulator

4.1.1. Dezvoltarea motricității generale și a aparatului fono-articulator

Mergem în excursie. Copiii se vor pregăti se meargă într-o excursie, în care vor călători cu bicicleta, trenul și avionul, vor urca pe munte, se vor juca cu mingea și vor înota: „ne dezmoțim corpul” (rotire a trunchiului și brațelor); „facem ca un clopot” (capul se va apleca stânga/dreapta, bing-bang); „mergem cu bicicleta” (rotirea alternativă a pumnilor aduși la piept, în față-spate); „mergem cu trenul” (brațul formând un unghi drept execută o mișcare circulară înainte); „mersul uriașului pe munte” (cu pași mari, în cerc); „mingea” (cu ambele picioare se realizează sărituri pe loc); „înotăm” (mișcarea alterantivă a brațelor); „mergem cu avionul acasă” (cu mâinile întinse lateral, zburăm ca un avion).

În gospodărie. Astăzi copiii se pregătesc să facă o mulțime de treburi, prin imitare: „ne trezim din somn și ne întindem”, „ceasul” (se ridică un picior și se mișcă în față și în spate); „ne spălăm pe față și pe mâini”; „ne pieptănăm părul”; „tăiem lemne cu fierăstrăul”; „tăiem cu foarfeca” (mișcări simultane de încrucișare a brațelor); „spălăm hainele/ stoarcem hainele/ scuturăm hainele”; „culesul fructelor” (mers pe vârfuri, ridicăm alternativ brațele); „culesul legumelor” (poziția ghemuită, imităm culesul legumelor); „Bravo!” (aplaudăm).

În grădina piticului. Copiii își imaginează că sunt în grădina unui pitic și acolo observă o serie de animale, a căror mișcare trebuie să le imite: „mersul piticului” (se merge în cerc, în poziție ghemuită); „săritura broscuței” (sărituri pe loc); „cățelușul șchiop” (sărituri într-un picior); „barza” (copilul stă cât mai mult într-un picior, în echilibru); „iepurășul” (săritura iepurășului); „pasărea” (mâinile lateral, ca o pasăre în zbor); „prindem musca” (deschidem/ închidem rapid pumnul). La un moment dat se apropie furtuna și începe ploaia: „bate vântul peste copaci” (mâinile întinse deasupra capului în mișcare simultană); „furtuna” (tropăit, se imită tunetul cu picioarele); „ploaia” (vârful degetelor bat pe masă).

Mersul pe traseu. După modelul logopedului, copiii vor merge în mai multe feluri: câte unul, pe o cărare marcată de două sfori; unul după altul, de-a lungul unei sfori; unul după altul în cerc, cu mâinile în șold și cu pronunțare de sunete („u-u-u”); pe o scândură pusă pe podea, la capătul scândurii copilul trebuie să sară ușor, aterizând pe vârfuri; pășind peste creioane (5-6), aranjate paralel, la o distanță de 35-40 cm, cu genunchii cât mai ridicați (fără să atingă creioanele); pășind peste pahare de plastic, înșiruite la 35-40 cm, cu genunchii cât mai ridicați; unul după altul, printre scaune (dispuse la un metru), în traseu șerpuit.

Mersul cadențat. Urmărind logopedul, copiii vor merge într-un ritm impus: unul după altul în cerc, în ritmul unor bătăi de tobă; unul după altul, în linie dreaptă, cu un steguleț în mână, care este fluturat în ritmul pașilor; în linie dreaptă, pe vârfuri, cu mâinile în șolduri și capul sus, rostind câteva versuri: „Fâș, fâș, fâș/ Ce foșnește prin frunziș/ Și se-ascunde pe furiș?”; unul după altul, cu câte un steguleț în fiecare mână, fluturând din stegulețe înainte și înapoi, în sus și în jos; pe vârfuri, cu mâinile cât mai sus (10-15 sec.) și, alternativ, pe călcâie, cu mâinile în șold (10-15 sec.), pe un cântecel cu tempo moderat sau lent; unul după altul, în lateral, de-a lungul unei sfori și în tempo rapid, moderat, lent, pe un ritm impus de bătăile unei tobe.

Gimnastică articulatorie facială. Logopedul va demonstra o serie de exerciții pentru antrenarea musculaturii feței, iar copilul va imita aceste mișcări după model (la oglindă sau față în față): „bombonica” (limba împinsă în fiecare dintre obraji, cu gura închisă); „balonul” (supă umflarea obrazilor, degetele lovesc ușor obraji iar aerul este expirat pe gură); umflăm alternativ obraji; „la medic” (gura este deschisă larg și se emite „aaa”); „zâmbim”; „tragem cu ochiul” (ochii

se închid alternativ); „ne cuprinde somnul” (ochii sunt închiși lent); „emoțiile” (copilul mimează bucuria, uimirea, supărarea, furia etc).

Gimnastică articulatorie mandibulară și velopalatală. Logopedul va realiza o serie de exerciții, la oglindă sau față în față cu copilul, iar acesta va imita mișcările logopedului, urmărind atent instrucțiunile: „peștele” (deschiderea și închiderea lentă, progresivă, a gurii); imitarea rumegatului la animale; mișcări într-o parte și alta a maxilarului inferior; căscatul (se cere copilului să deschidă gura și să inspire adânc); imitarea tusei; imitarea înghițirii.

Gimnastică articulatorie labială. Copilul va efectua diferite exerciții cu buzele, după modelul logopedului (la oglindă sau față în față): aburirea oglinzii (țuguirea buzelor); fluierăm (țuguirea buzelor); prindem un nasture cu buzele (nasturele este tras cu mâna de un elastic subțire, trecut prin găurile lui); ne ungem buzele cu strugurele (mișcări de apăsare a buzei superioare peste cea inferioară); ridicarea unei bomboane cu ajutorul buzelor; „ne spălăm pe dinți!” (se imită spălătul pe dinți cu ajutorul degetului arătător, colțurile buzelor fiind retrase într-un zâmbet); „cercul” (buzele iau forma unui cerc de diferite dimensiuni); „pupă și zâmbeste” (imitarea sărutului, alternativ cu zâmbetul); „mergem cu mașina” (vibrarea buzelor).

Gimnastică articulatorie linguală. Sarcina copilului este de a face exerciții cu limba, după modelul logopedului (la oglindă sau față în față): „pisicuța bea lapte” (limba iese scurt și repetat spre exterior); „pisica a mâncat ceva bun” (vârful limbii șterge buza superioară); „ștergem dinții” (limba trece peste dinți, dintr-o parte în alta); „tic-tac-ul ceasului” (limba pendulează dintr-un colț în altul al gurii); „tropăitul calului” (limba se lipește rapid de cerul gurii, într-un pocnet); „lopata” (limba stă moale și neascuțită, ca o lopată); „ghemul” (vârful limbii este retras spre cerul gurii); „motocicleta” (limba vibrează între buze, în expir).

Joc de gimnastică articulatorie. Copiii vor fi antrenați, de către logoped, să stăpânească mișcările articulatorii, printr-o serie de exerciții: umflarea „baloanelor” (a obrazilor), cu pronunțarea sunetului „b”; „pupă și zâmbeste” alternativ, cu pronunția sunetelor „s” și „ș”, apoi a sunetelor „z” și „j”; mișcarea alternativă a buzei de sus peste cea de jos și invers, cu pronunțarea sunetelor „f” și „v”; ștergerea alternativă a dinților cu vârful limbii, cu pronunția sunetelor „l” și „r”; plimbarea unei bomboane imaginare (a limbii) prin gură; „spălarea dinților” (vârful limbii șterge în exterior dinții și în interior, sus și jos); „ceasul ticăie” (plimbarea limbii la colțurile gurii); „ursulețul mănâncă miere” (ștergem buzele cu limba); ștergerea cerului gurii cu vârful limbii. În acest joc, dacă un copil nu pronunță bine (sau nu pronunță deloc) sunetele mai sus menționate se renunță la cerința de a articula aceste sunete).

Exercițiile de gimnastică fono-articulatorie, din etapa terapiei generale, se realizează, preponderent, înainte de articularea sunetelor, apoi accentul va cădea doar pe acele exerciții care favorizează impostarea sunetului ce se dorește a fi obținut.

4.1.2. Dezvoltarea respirației fiziologice și verbale

Învățăm să inspirăm. Copiii vor realiza mai multe exerciții, care urmăresc conștientizarea și controlul inspirației: „mirosim floarea” (se imită culesul unei flori și așezarea ei sub nas, inspirându-se adânc); „șervețelul parfumat” (se miroase un șervețel parfumat); „mirosim parfumul” (se miroase o eșarfă parfumată); „mirosim lămâia” (se miroase coaja unei lămâi); „mirosim cafeaua” (se miroase câteva boabe de cafea); „câinele la vânatoare” (copilul joacă rolul unui câine la vânatoare care a adulmecat o pasăre).

Învățăm să expirăm. Copiii vor efectua o serie de exerciții care au în vedere conștientizarea și controlul expirației: „suflă nasul în batistă”; suflarea unor bucăți de hârtie; suflarea în baloane; stingerea unei lumânări; aburirea oglinzii; suflarea într-un pai pus într-un pahar de suc (realizând bulbuci, în funcție de intensitatea jetului de aer); suflarea în trompete sau

muzicuțe; „ține un fulg în aer prin suflare”; reținerea aerului în piept câteva secunde, urmat de expirarea cu putere a aerului pe gură.

Controlăm respirația. Jocul se desfășoară în fața oglinzii și constă în imitarea modului în care logopedul respiră, demonstrând o dirijare conștientă a aerului: inspir scurt pe nas, expir scurt pe gură; inspir scurt pe nas, expir scurt nas (se pune mâna la gură); inspir scurt pe gură, expir scurt pe gură (se ține nasul astupat cu mâna); inspir scurt pe gură, expir scurt nas. Exercițiile se continuă astfel: 1 timp inspirație, 2 timpi expirație; 2 timpi inspirație, 3 timpi expirație; inspirație lungă, expirație prelungă. Se va urmări ca inspirația să fie însoțită de mișcări de extensie a coloanei vertebrale (aplecarea trunchiului și brațelor spre spate), iar expirația să fie însoțită de mișcări care micșorează cutia toracică (aplecarea în față a corpului și mâinilor).

Pe vârful muntelui. Logopedul le va propune copiilor un joc în care își imaginează că se află pe vârful unui munte și că este o ocazie bună să facă câteva exerciții de respirație în aerul curat: la început, își ridică capul în sus, în timpul inspirației și își coboară lent capul, spre piept, în timpul expirației; apoi, în timpul inspirației, copiii își întind mâinile în sus și se ridică ușor pe vârfuri, iar în timpul expirației își coboară talpa întreagă la sol și își pun mâinile în șold; un alt exercițiu: în timpul inspirației copiii, mâinile sunt ridicate lateral la nivelul umerilor și își întorc corpul spre dreapta, iar în timpul expirației se revine la poziția inițială, cu mâinile pe lângă corp (la fel se execută și cu întoarcerea corpului spre stânga). La sfârșit, copiii realizează un exercițiu în timpul mersului, prin tragerea umerilor înapoi și extinderea brațelor spre spate, în timpul inspirației, iar în timpul expirației își aduc brațele în față, la nivelul capului (mișcările se realizează alternativ, în mers liber); se mai pot realiza mișcări ritmate de inspir-expir în mers, după modelele „mersul piticului” (lent), „mersul iepurașului” (rapid) sau prin bătăi din palme și numărători.

La plajă pe sezlong. Copilul își vor imagina că este la mare, stând întins pe un sezlong (canapeaua logopedică). Logopedul îl va îndemna să facă câteva exerciții de respirație, în scopul obținerii unei respirații corecte, diafragmale: copilul stă mâna dreaptă pusă pe piept, iar cu cea stângă pe abdomen, apoi va inspira (își va trage abdomenul), apoi va expira pe gură (umflă abdomenul), exercițiul repetându-se de 2-3 ori. În continuare, copilul se va ridica și va sta în fața oglinzii, având o mână pe piept, iar cealaltă pe abdomen, va fi solicitat să inspire pe nas profund (abdomenul va fi suplu), iar după 2-3 secunde va expira puternic pe gură. Exercițiul se continuă cu articularea de vocale/ silabe/ cuvinte, în fața oglinzii, după modelul logopedului. În încheiere, copilul poate recita o scurtă poezie, din repertoriul personal, în condițiile în care va menține una dintre mâini pe piept, iar pe cealaltă pe abdomen.

Ne pregătim să cântăm. Pentru a cânta, copiii trebuie să își pregătească vocea, după instrucțiunile și demonstrația logopedului. La început, vor face exerciții de pronunție a vocalelor prelung și rar („a – e – i”), apoi vor rosti prelung o consoană, într-o expirație („s – ș – z”). Exercițiile de pronunție se vor continua cu rostirea de grupe de vocale, silabe ori logatomi, pe durata unei singure expirații: ai – ei – oi – ua – ue etc.; ba – be – bi – bo – bu etc.; tra – tre – tri – tro – tru etc. Apoi, pe ritmul unui cântecel pentru copii („Toboșarul” - negativ), se vor repeta, într-o pronunție ritmată (cântată), silabe, logatomi, cuvinte, propoziții simple și dezvoltate, mergând până la versurile cântecelului, după modelul logopedului.

Cântăm la oglindă. Pe un fundal muzical ritmat (negative la cântecelele „Răzuștele”, „La moară” etc.) copiii se vor distra la oglindă, sub îndrumarea logopedului, și vor rosti (pronunție ritmată, cântată) o serie de onomatopee cu coloratură afectivă, ce exprimă diferite emoții: „Ha-ha-ha!” (bucurie); „Of-of-of!” (tristețe), „Vai-vai-vai!” (supărare); la întreruperea/ schimbarea melodiei, „Ups! Ups! (uimire); la sfârșitul melodiei, „Uraaa! (fericire)” etc.

4.1.3. Dezvoltarea auzului fonematic și a unor elemente de conștientizare fonologică

Joc de pronunție cu mișcare. Copiii vor pronunța vocalele (de preferat în fața oglinzii) și vor executa o mișcare a membrelor superioare, la pronunția fiecărei vocale, după modelul logopedului: la vocala „a” mâinile vor sta pe lângă corp, ușor depărtate; la vocala „e” mâinile vor fi deschise în lateral; la vocala „i” mâinile vor sta pe lângă corp, lipite de acesta; la vocala „o” mâinile vor fi puse pe șold; la vocala „u” mâinile vor fi ridicate deasupra capului. Exercițiul se repetă cu și fără model, în fața oglinzii, apoi se amestecă ordinea vocalelor și se verifică memorarea asocierii dintre vocale și mișcări. Apoi, logopedul pronunță vocala și copiii trebuie să efectueze gestul corespunzător sau se execută gestul și copiii trebuie să pronunțe vocala corespunzătoare. Dacă este greu de reținut pentru copii mișcărilor asociate cu cele 5 vocale, se poate reduce numărul de mișcări, respectiv de vocale, la 3-4.

Joaca cu onomatopeele. Copiii vor primi jetoane cu obiecte sau animale care pot emite onomatopee caracteristice. La început, vor spune cum face obiectul sau animalul pe care l-au primit, apoi copiii vor răspunde la întrebarea „ce este?”, grupând imaginile în obiecte, animale domestice și animale sălbatice. De exemplu: „tic-tac” (ceasul); „cling-cling” (clopoțelul); „pac-pac” (pușca); „vvvvv” (avionul); „ssssss-uuuu” (trenul); „brum-brum” (mașina); „ham-ham” (câinele); „miau-miau” (pisica); „piu-piu” (puiul); „oac-oac” (broasca); „auu-auuuu” (lupul); „mor-mor” (ursul); „sssss” (șarpele) etc.

Exprimăm emoții. Logopedul va prezenta copilului un set de imagini înfățișând copii care exprimă diferite stări emoționale. Imaginile vor fi prezentate pe rând și se va cere copilului să redea diferite onomatopee caracteristice pentru emoția respectivă, apoi să spună despre ce emoție este vorba. De exemplu: „Oleee! Yupiii! Uraaa!” (fericire); „Măi-măi! Of-of! Vai-vai!” (supărare); „Oooo! Ups!” (Uimire); „Oauuu!” (Încântare) etc.

Onomatopee pentru acțiuni. Copiii vor imita și vor reda o serie de onomatopee ce semnifică mai multe acțiuni: a bea „gâl-gâl”; a adormi „nani-nani”; sare mingea „ping-pong”; a tremura „bârrr-bârrr”; a sforăi „sforrr-sforrr”; a tăia cu foarfeca „țac-țac”; oprirea cailor „pârrr-pârrr”; a strănuta „hăpiciu”; facem liniște „ssssss” etc. La sfârșit, logopedul va pronunța denumirea acțiunii („Cum facem...?”), iar copii vor trebui să pronunțe onomatopea corespunzătoare.

Joc de diferențiere „s-ș”. Logopedul va antrena copiii în emiterea unor onomatopee în scopul diferențierii sunetelor „s-ș”, atât pe cale auditivă, cât și pe cale tactilă, punându-se accentul pe diferența care există între curentul de aer în emiterea lui S (este mai rece) și curentul de aer în emiterea lui Ș (este mai cald): facem liniște „ssssss”, hârtia face „fâșșș- fâșșș”, mergem „pâșș – pâșș” comparativ cu gâscanul care face „ssssss”, sau șarpele care face „sss- sss -ssss”; trenul face „s-s s-s s-s” (ritm stacatto, prelungit și șoptit).

Jocul cuvintelor. Logopedul le propune copiilor să deosebească cuvântul la nivelul propoziției. Propoziția va fi: „Pisica mănâncă șoricelul.”, iar fiecare copil va avea „în grijă” câte un cuvânt și vor primi câte un jeton cu o imagine sugestivă pentru cuvântul ales. Acești copii se vor așeza în ordine, pentru a forma propoziția. Apoi copiii își vor schimba locurile între ei și vor spune din nou, într-o altă ordine, ce cuvinte reprezintă fiecare. Se vor obține propoziții cu topică schimbată (interogative, exclamative). Activitatea se continuă și cu alte propoziții: „Cățelul latră tare”, „Sania alunecă ușor”.

Caruselul silabelor. Pornind de la un cuvânt format din două silabe, cum este cuvântul „cană”, copiii vor rosti cuvântul întreg și pe silabe, apoi vor avea ca sarcină să formeze și alte cuvinte, care încep cu silaba „ca”, cum ar fi: „casă”, „cale”, „cade”, „cadă”, „cară”, „cafea”. Apoi se trece la cuvinte mai complexe, formate din trei silabe: „casetă”, „canapea”, „catifea”. Un alt cuvânt de la care se poate porni este „sare” și de aici se pot găsi cuvintele: „sapă”, „sală”, respectiv „salată”, „sacoșă” etc.

Caruselul sunetelor. Logopedul alege cuvinte care încep cu sunetul „s” și jetoane cu imaginile corespunzătoare: „sanie, semafor, soare, scaun, steag, stilou”, dar și alte jetoane cu imagini a căror denumire începe cu sunete asemănătoare: „z, ș, j, ț, ce, ci”, respectiv „șarpe, șoricel, zahăr, țintă, ceapă, cireșe” etc. Copilul va denumi, pe rând, toate jetoanele, dar va pune într-un coșuleț doar pe acele jetoane a căror denumire începe cu „s”. Apoi jocul se poate continua cu schimbarea sunetului inițial, cum ar fi sunetul „ș”.

Un alt carusel al sunetelor. Două cutiute vor fi marcate cu litere care sunt asemănătoare din punct de vedere articulator și care se confundă frecvent, cum ar fi perechea „s-ș”. Se împart copiilor jetoanele cu imagini a căror denumire începe cu aceste sunete și, pe rând, aceștia vor denumi imaginile pe care le-au primit și vor pune jetonul cu imaginea în cutiuța corespunzătoare sunetului cu care a început cuvântul.

Ce sunet e la început de cuvânt? Copilul va primi jetoane a căror denumire începe cu sunetul „s” și cu sunetul „ș”. Acesta va alege jetoanele în mod aleatoriu, va denumi imaginile și va identifica sunetul inițial al cuvântului („s” sau „ș”) și apoi pune jetonul în coșulețul care are lipit pe el litera respectivă („s” sau „ș”). Jocul se poate extinde la și la perechile de sunete: „s-z”, „ș-j”, „s-ț” etc.

Labirintul sunetelor. Logopedul împarte copiilor un set de 6 jetoane cu imagini: „avion- nas- sanie- elefant- tricou- ușă”. Logopedul va pronunța primul cuvânt și va cere copiilor să identifice și să pronunțe ultimul sunet din respectivul cuvânt (cuvântul „avion” se termină cu sunetul „n”), apoi fiecare copil va denumi cele două imaginile pe care le-a primit și se va ridica copilul care are o imagine a cărei denumire începe cu sunetul „n”, respectiv cel care are imaginea „nas” și așa mai departe. Imaginile sunt așezate pe o măsută și se formează un lanț de imagini. Jocul se va continua cu o nouă serie de imagine, cum ar fi: „rac- coș- șurub- balon- nod- dulap”.

Jocul vocalelor. Fiecare copil va reprezenta una dintre vocale („A, E, I, O, U”) și va primi un „medalion” de la logoped, ce constă într-un jeton, care are pe o parte o literă, reprezentând una dintre vocale, iar pe cealaltă parte o imagine a cărei denumire începe cu litera respectivă (majusculă). Logopedul va pronunța aleatoriu vocalele, iar fiecare copil, care aude vocala pe care o deține, va face un pas înainte, pronunțând vocala respectivă. Jocul ajută la conștientizarea asocierii dintre simbolul grafic și complexul sonor.

Joc de asociere sunet-literă. Logopedul va explica copiilor faptul că unui sunet i se poate asocia o literă. Fiecare copil va primi două jetoane cu câte o literă (mare), cum ar fi: „S-N”, „M-B”. Logopedul va pronunța sunetul „S”, iar copilul care are jetonul respectiv va trebui să găsească un nume care începe cu acest sunet: „S – Sanda” și așa mai departe. Ca variantă se pot împărți patru imagini a căror denumire începe cu cele patru sunete mai sus menționate. Cele patru jetoane cu litere vor sta într-un coșuleț, de unde vor fi extrase, pe rând, de către logoped, care va pronunța sunetul respectiv, cum ar fi „M”. Copiii vor trebui să identifice care dintre denumirile imaginilor pe care le au începe cu sunetul „M”, să pronunțe cuvântul respectiv și să pună jetonul cu imaginea lângă literă. Se vor forma astfel perechi formate din literă-imagine.

Jocul silabelor. Trei copii vor primi fiecare „în grijă” o silabă din cuvântul „MA-CA-RA” (silabele vor fi scrise pe câte un medalion, pe care fiecare copil îl va purta la gât). Se vor folosi majusculele. Logopedul va așeza copiii astfel încât să compună cuvântul, vor spune fiecare ce silabă reprezintă, apoi vor schimba locurile și se obțin formele: „CA-RA-MA”, „MA-RA-CA”, „RA-MA-CA”, „RA-CA-MA”, care vor fi „citite”, de către copii. Se continuă și cu alte cuvinte, precum: PE-PE-NE”, „BA-NA-NĂ”, „SA-CO-ȘĂ”, „VA-LI-ZĂ” etc.

Găsește și potrivește rima. Copilul are de completat o fișă, cu o serie de patru imagini, pentru care trebuie să identifice rima (imagini a căror denumire rimează cu imaginile din fișă). El va primi 5 jetoane, din care 4 imagini sunt potrivite pentru completarea fișei, iar ultimul este

suplimentar. Jetoanele vor sta cu fața în jos într-un teanc, iar de aici copilul va extrage, pe rând, câte un jeton, va rosti ceea ce vede și va căuta perechea imaginii din fișă. Jocul se termină atunci este completată toată fișă. Exemple de imagini pentru cuvinte care rimează: „soare-floare”, „masă-casă”, „ciocan-volan”, „jachetă-rachetă”.

Ritmul cântecelului. Logopedul va prezenta copiilor un scurt cântecel („Toboșarul”), în timp ce bate ritmul acestuia cu degetul pe masă. Va antrena copiii în memorarea versurilor redarea cântecelului, precum și în reproducerea ritmului melodiei, prin bătaia cu degetul pe masă (sau folosind un creion). Copiii se pot juca în perechi, unul va executa mișcările, iar celălalt va cânta, apoi rolurile se inversează.

Dezvoltarea auzului fonematic este strâns legată de nivelul de dezvoltare a percepției verbo-acustice. Înainte de a pronunța corect, copilul trebuie să realizeze exerciții de analiză auditivă a sunetului vizat, care să fie combinate apoi cu exerciții de articulare a acestui sunet.

Anexa 4.2. Activități pentru Aria Emiterea sunetului nou

Mai jos, vom exemplifica, unele activități specifice pentru terapia sigmatismului.

Jocul onomatopeelor. Emiterea spontană a sunetelor este facilitată în cazul pronunției onomatopeelor. La debutul perioadei de intervenție specifică în cazul sigmatismului, logopedul va sprijini copilul să emită diferite onomatopee (făcând apel la imagini reprezentative), cum ar fi:

- pentru fonemele „S” și „Z”: „s-s-s” (gânsacul), „piss – piss” (chemăm pisica), „z-z-z” (sirena), „bzzz-bzzz” (albina);
- pentru fonemele „Ș” și „J”: „șșș-șșș” (vântul lin), „jjjj-jjjj” (vântul puternic);
- pentru fonemul „Ț”: „țțț-țțț” (telefonul), „chiț-chiț” (șoricelul), „guiț-guiț” (porcul).

Impostarea sunetului „s”. Se folosește demonstrația articulatorie, exercițiul, comparația (pronunția reflectată, apoi pronunția independentă). Demonstrarea articulării sunetului se face de către logoped în fața oglinzii, solicitând copilul să execute cât mai bine exercițiile propuse:

- modelul de impostare corectă presupune ca buzele să fie întinse ca la un zâmbet, dinții sunt așezați la o distanță dintre dinții superiori și inferiori fiind de cca. 2 mm (grosimea unui băț de chibrit), limba este poziționată jos, sprijinită de incisivi inferiori, bombată, având un șanț median prin care se scurge aerul (curentul de aer este rece); atenția se va concentra pe suflul de aer spre incisivi;
- se exersează mișcările: cu vârful limbii sprijinit puternic pe dinții inferiori se ridică și se coboară partea mijlocie a limbii, maxilarele fiind deschise, apoi închise; cu partea mijlocie a limbii lăsată jos (la nivel normal) se realizează suflarea aerului, cu maxilarele ușor deschise; cu limba jgheab adânc sprijinită pe dinții inferiori, mijlocul ei fiind coborât, se realizează suflul cu maxilarele întredeschise – treptat adâncitura jgheabului se micșorează până la obținerea sunetului normal;
- după pronunția model se realizează pronunția concomitentă a sunetului, apoi primele exerciții independente se fac în șoaptă, cu un minim de efort articulator, după care vocea va deveni din ce în ce mai puternică;
- se pronunță sunetul „s” în onomatopee: șarpele, găscanul „ssssss”.

Anexa 4.3. Activități pentru Aria Consolidarea și diferențierea sunetului obținut

Tehnicile de terapie recuperatorie vor urmări folosirea unor metode precum: analiza fonematică, comparația sonoră. Consolidarea sunetului corectat se va face prin introducerea sunetului obținut în silabe și în cuvinte.

Exerciții de introducere a sunetului „s” în silabe și logatomi. Logopedul va demonstra pronunțarea sunetului pe tonalități diferite, în structuri melodice sau într-un anumit ritm, în fața oglinzii. Copilul va fi antrenat să redea silabele și logatomii prin pronunție ritmată (într-un ritm impus de logoped, prin bătaia cu degetul în masă), apoi prin pronunție melodică, pe tonalități diferite, pentru a evita monotonia:

- în silabe directe, prelungite și neprelungite: să, se, si, so, su , să, si

sssa, ssse, sssi, sssu, sssă, sssî

- în silabe inverse, prelungit și neprelungit: as, es, is, os, us, ăs, îs

asss, esss, iss, osss, usss, ăsss, îsss

- în poziție intervocalică cu vocale diferite: asa – ese – isi – oso – usu – ăsă – îsî

- în logatomi: sas – ses – sis – sos – sus – săs – sîs

sasa – sese – sisi – soso – susu – săsă – sîsî

Exerciții de introducere a sunetului „s” în cuvinte, în combinații vocalice. Se vor selecta o serie de cuvinte monosilabice, bisilabice și polisilabice, în care sunetul deficitar este în poziție inițială și finală, în combinații vocalice. Copilul poate juca rolul unui papagal, care învață să vorbească, repetând cât mai bine după modelul logopedului și conștientizând poziția sunetului „s” la nivelul cuvântului:

Sunetul „s” inițial (Cu ce sunet începe?): sac, sat, soc, suc, sun, somn;

sală, sapă, sobă, sită, sirop, sifon;

sanie, sabie, salam, salată, semafor, sonerie;

Sunetul „s” final (Cu ce sunet se termină?): nas, cos, vas, pas, voios, pufos, miros;

noros, curios, cactus, serios, sănătos, somnoros.

Este sunetul „s” la mijloc? Logopedul va alege o serie de cuvinte în care sunetul „s” se află în poziție mediană la nivelul cuvântului și între două vocale, precum și jetoane cu imagini corespunzătoare, dar și câteva imagini suplimentare, care nu conțin în denumirea lor sunetul „s”. Jetoanele vor fi întoarse cu fața în sus, pe rând, iar copilul le va denumi și va spune dacă conțin sunetul „s” sau nu, apoi identifică poziția mediană a sunetului în cuvânt (în cazul în care sunetul „s” este prezent):

- masă, casă, vase, oase, tuse, măsea, desen, nisip;

- pisică, pasăre, fasole, meserie, musafir.

Exerciții de introducere a sunetului „s” în cuvinte, în combinații consonantice. Listele de cuvinte folosite cuprind cuvinte monosilabice, bisilabice și polisilabice, în care sunetul deficitar este în poziție inițială, mediană, în combinații consonantice. Pentru aceste cuvinte se pot folosi diferite jetoane cu imagini reprezentative:

Sunetul „s” inițial (Cu ce sunet începe?):

stea, steag, struț, strugure, scară, scoică

Sunetul „s” median în combinații consonantice (Este sunetul „s” la mijloc?):

castel, pastile, pistol, castron, bască, mască

Diferențierea sunetului „s” față de „z” (cu același punct de articulare, dar cu pronunție sonoră). Se pune accentul pe aspectul sonor al sunetului „z”, pe vibrarea laringelui- gâtului în timpul pronunției acestuia, spre deosebire de sunetul surd „s”. Copilul poate intra în rolul unui robot, care înregistrează și redă ce spune logopedul:

- la nivel de silabe și logatomi:

za-sa, ze-se, zi-si, zo-so, zu-su

sa-za, se-ze, si-zi, so-zo, su-zu
as-az, es-ez, is-iz, os-oz, us-uz
asa – aza, ese – eze, isi – izi, oso – ozo, usu – uzu
sas – zaz, ses – zez, sis – ziz, sos – zoz, sus – zuz
saz – zas, sez – zes, siz – zis, soz – zos, suz – zus

Pronunță după mine. Copilul va avea ca sarcină să diferențieze sunetul „s” față de sunetul „z” în cuvinte paronime și să pronunțe corect perechile de cuvinte, de exemplu: sac-zac, sare-zare, vase-vaze, varșă-varză, groasă-groază. Logopedul va insista pe pronunția ritmică a cuvintelor, despărțite în silabe și prin asocierea cu bătaia ritmică a degetului în masă.

Diferențierea sunetului „s” față de „ș” (consoană cu punctul de articulare apropiat). Se pune accentul pe faptul că fluxul de aer în pronunția lui „s” este rece, spre deosebire de curentul de aer cald care simte pe dosul palmei copilului la pronunția sunetului „ș”. Copilul poate juca rolul unui șarpe care învață să vorbească, respectând cât mai mult modelul de pronunție al logopedului: - la nivel de silabe și logatomi:

sa-șa, se-șe, si-și, so-șo, su-șu
șa-sa, șe-se, și-si, șo-so, șu-su
as-aș, es-eș, is-iș, os-oș, us-uș
asa – aș, ese – eș, isi – iș, oso – oș, usu – uș
sas – șas, ses – șes, sis – șis, sos – șos, sus – șus
saș – șas, seș – șes, siș – șis, soș – șos, suș – șus

Repetă corect după mine. Logopedul va propune copilului un joc în care va avea de diferențiat sunetul „s” față de sunetul „z” în cuvinte paronime și de pronunțat corect perechile de cuvinte, cum ar fi: soc-șoc, desert-deșert, fisă-fișă, cos-coș, nas-naș. Acolo unde este cazul, copilul va despărți cuvintele în silabe și le va pronunța ritmic, în acompaniamentul unor bătaii ritmice ale tobei, ajutat de logoped.

Privește desenul. Sarcina copilului va consta în identificarea obiectelor, ființelor, acțiunilor din desen, a căror denumire conține sunetul „s”, va pronunța corect aceste cuvinte, apoi va colora desenul. Activitatea se poate continua cu alte desene în care sunt obiecte și ființe a căror denumire conțin sunetele „z”, respectiv „ș”.

Labirint. Copilul va străbate un labirint, mergând pe o „șosea”, pornind de la o „șapcă”, pentru a ajunge la o „șosetă”. La sfârșitul activității va pronunța corect cele trei cuvinte, va despărți cuvintele în silabe și va menționa în ce poziție se află la nivelul cuvântului sunetul „s” și sunetul „ș”.

Alintă cuvintele. Jocul are în vedere exersarea identificării poziției mediane a sunetului „ș”, la nivelul cuvântului. După model, copilul are ca sarcină să găsească și să pronunțe corect diminutivul unui cuvânt, adăugând terminația „șor”: de exemplu: pește – peștișor; clește – cleștișor; măr – merișor etc.

Sunetul și litera „s”. Copilul va primi un medalion cu litera „S” și cinci jetoane cu imagini cu obiecte a căror denumire începe sunetul „S”: „soare, sanie, sapă, steag, strugure”. Fiecare imaginea va avea și denumirea scrisă (cu majuscule), astfel încât copilul să observe forma primei litere a cuvântului și să o compare cu litera de pe medalion. Logopedul va solicita copilului să denumească fiecare imagine și să intuiască corespondența dintre prima literă a cuvântului și litera de pe medalionul primit. Apoi va desena conturul literei „S”, cu degetul la lada de nisip, va modela din plastilină, de diferite culori litera „S”. La sfârșit, logopedul va ajuta copilul să pronunțe corect și să memoreze o poezioară cu cuvintele folosite în activitate:

„S,, ne este foarte drag
„S,, e-n SOARE și e-n STEAG

STRUGURE, SANIE, SAPĂ
Toate vor cu „S” să-nceapă.

Anexa 4.4. Activități pentru Aria Automatizarea în vorbirea curentă a sunetului corectat

Tehnicile specifice de lucru vor fi analiza și sinteza fonematică, la nivel de cuvinte, propoziții, poezii sau ghicitori (mai întâi prin repetare, apoi prin vorbire independentă), având, pe cât posibil, și un suport imagistic.

Propoziții cu parte inițială/ finală constantă. Logopedul va iniția un joc în care copilul este solicitat să spună câteva cuvinte care încep cu sunetul „s”. Apoi, îi va cere să construiască mai multe propoziții în care prima parte va fi fixă, iar copilul să găsească cuvinte care conțin sunetul „s” și să le pună în partea finală a propoziției. De exemplu, se pornește de la „Vasile e ...”, iar variantele posibile: „Vasile e sănătos. Vasile e curios. Vasile e somnoros.”. Copilul trebuie să mai menționeze în ce poziție se află sunetul „s”, din fiecare cuvânt propus de el. O altă sarcină este să construiască altă serie de propoziții, dar care au partea finală fixă, iar propozițiile să fie completate cu cuvinte care conțin sunetul „s”. De exemplu, se pornește de la „... este a lui Sorin.”, iar variantele posibile ar fi: „Casa este a lui Sorin. Sania este a lui Sorin. Șoseta este a lui Sorin.” Și în acest caz se cere copilului să menționeze în ce poziție se află sunetul „s”, din fiecare cuvânt propus de el.

Clovnul. Sarcina jocului va consta în construirea de propoziții în care copilul să folosească cuvinte care conțin în structura lor atât sunetul „s”, cât și sunetul „ș”. Copilul va primi patru jetoane cu imagini, de exemplu „sacoșă”, „șosete”, „șosea”, „șase” și o fișă de lucru cu un clov care jonglează cu patru mingi. Copilul va trebui să lipească pe fiecare minge câte o imagine și să formuleze câte o propoziție cu respectivele cuvinte, pronunțându-le corect. La final, copilul va identifica atât poziția celor două sunete la nivelul fiecărui cuvânt, dar și poziția cuvântului la nivelul propoziției.

Borcanul cu bilețele. Jocul se referă la formularea unor propoziții care conțin cuvinte uzuale, în a căror structură sunt cuprinse sunetele „s” și „z”. Copilul va primi un borcan cu bilețele colorate pe care sunt scrise astfel de cuvinte (cu majuscule), de exemplu: „ASTĂZI”, „VISEAZĂ”, „DESENEAZĂ”, „SURPRIZĂ”. Copilul va extrage câte un bilețel din borcan, pe care îl va citi logopedul, apoi va alcătui propoziții cu respectivul cuvânt. Următoarea sarcină va consta în identificarea poziției celor două sunete la nivelul fiecărui cuvânt, având ca sprijin forma scrisă a cuvântului. La sfârșit va avea de identificat și poziția cuvântului respectiv la nivelul propoziției. Copilul va fi recompensat cu un săculeț, în care se află o „surpriză”, un obiect plăcut copilului.

Amestecăm cuvintele. Copilul primește mai multe imagini sugestive, iar pentru fiecare copilul va trebui să alcătuiască câte o propoziție simplă. Logopedul va ghida copilul să identifice cuvintele din fiecare propoziție și apoi să le amestece, schimbând topica lor în propoziție și rezultând, propoziții interogative și exclamative.

Pisica e sub masă. E sub masă pisica? Sub masă e pisica!

Sanda merge cu sania. Merge Sanda cu sania? Merge cu sania Sanda! ...

Unde este greșeala? Logopedul va prezenta mai multe propoziții care conțin un cuvânt greșit (sunet greșit), iar sarcina copilului este de a identifica acest cuvânt și de a-l rosti în mod corect, la nivelul propoziției:

Am o durere de măzea. (măsea)

Vreau să mănânc fașole. (fasole)

Mama a făcut zirop de mure. (sirop)

Șucul e de portocale. (sucul)

Îmi place să mă joc cu nișip. (nisip)

Ghicitori. Sarcina copilului este să repete o ghicitoare după logoped și apoi să găsească soluția (să pronunțe cuvântul găsit): „Cine se află în orice casă/ Și stă cu oaspeții la masă ?” (scaunul). Jocul se poate continua și cu alte ghicitori, cum ar fi:

„Că e vremea rea sau bună,
Nici că-i pasă.
Dar când pleacă, el nu-și lasă
Casa niciodată-acasă.” (melcul)

Structuri ritmate. Copilul repetă după logoped o serie de poezioare, apoi are ca sarcină să găsească care sunt cuvintele care conțin sunetul „s” și să localizeze poziția acestui sunet la nivelul cuvântului identificat. La sfârșitul activității copilul va realiza un desen a cărei denumire conține sunetul „s”: păsări, soare, stele.

„Somnoroase păsărele,
Pe la cuiburi se adună,
Se ascund în rămurele,
Noapte bună!”

„Soarele e bucuros
Pe cer, rege luminos
Toată ziua strălucește
Cu-a sa rază încălzește.”

„Șase stele stau aprinse
De cu seară până-n zori,
Stau pe cer șase surori.”

Anexa 4.5. Model de proiect pentru ședința logopedică

Obiectul: Remedierea tulburărilor de pronunție (rotacism)

Subiectul lecției: Emiterea sunetului "R"

Scopul: dezvoltarea capacității de a emite corect sunetul "R", dezvoltarea auzului fonematic

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copilul trebuie să fie capabil:

O1: să emită spontan sunetul „R” în onomatopee

O2: să emită, după model, sunetul "R", poziționând corect limba, obraji și buzele

O3: să emită sunetul „R” în silabe directe, inverse și logatomi

O4: să pronunțe, după model, cuvinte care conțin sunetul "R" în poziție inițială

O5: să alcătuiască propoziții simple cu cuvinte care conțin sunetul "R"

O6: să identifice imaginile a căror cuvinte conțin sunetul "R" dintr-o serie de imagini date

Metode și procedee: explicația, demonstrația, exercițiul, munca independentă

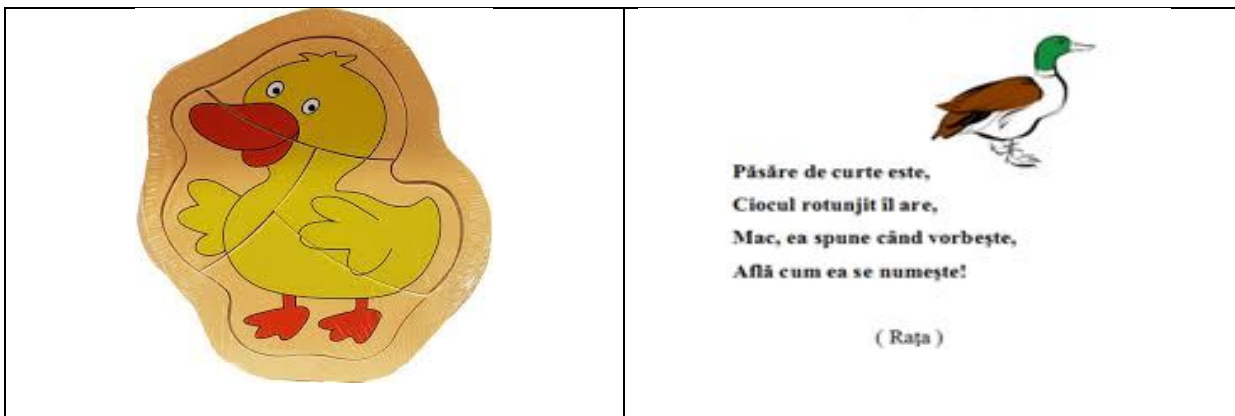
Mijloace de învățământ: puzzle, fișă de lucru, fișă de evaluare, jucării, obiecte de suflat, jetoane cu imagini reprezentative, material format electronic (ppt), calculator

Organizarea activității: activitatea se desfășoară în cabinetul logopedului

Desfășurarea activității:

1. Moment introductiv:

1.a. Captarea atenției: Copilului i se prezintă un puzzle, alcătuit din 4 piese și este invitat să îl completeze, apoi acesta denumește obiectul din imaginea recompusă: „RAȚA”. Logopedul îi va citi o ghicitoare, a cărui răspuns este chiar obiectul din puzzle-ul anterior și pe care copilul va trebui să îl ghicească.



1.b. Precizarea conținutului și a obiectivelor: Logopedul va aduce la cunoștință copilului că în cadrul ședinței va avea de efectuat mai multe sarcini surpriză și va învăța să pronunțe corect cuvintele care conțin sunetul "R".

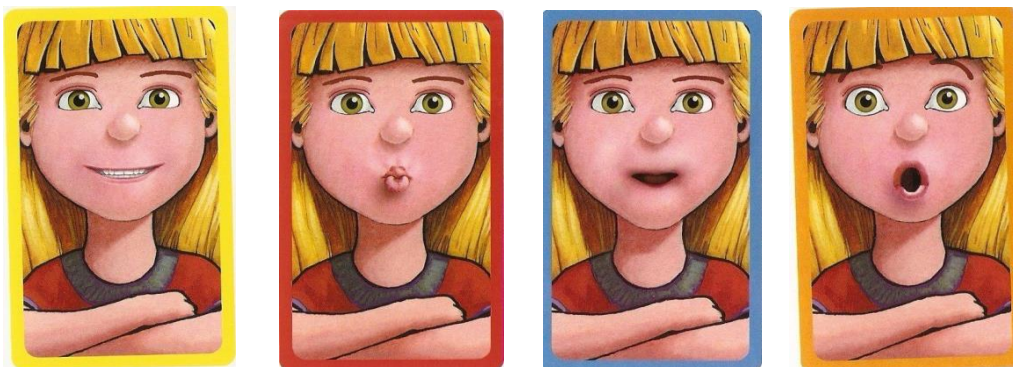
2. Activitate terapeutică cu caracter general:

2.a. Exerciții pentru dezvoltarea musculaturii generale

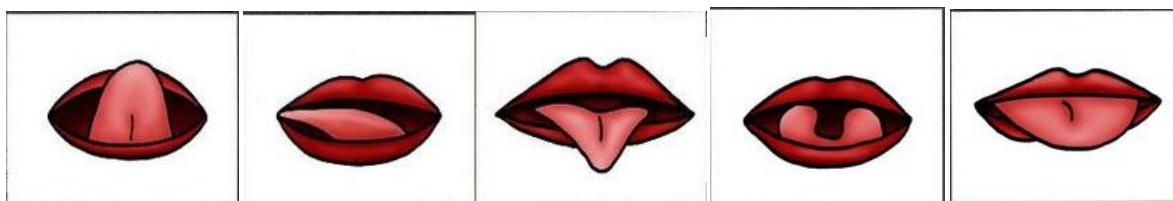
- mișcări de rotire a trunchiului
- mișcări ale brațelor și rotirea lor
- mișcări ale gâtului și rotirea capului

2.b. Dezvoltarea motricității aparatului fonoarticular

- exerciții pentru maxilare: sus-jos, înainte-înapoi, dreapta-stânga
- exerciții pentru buze: constrictia buzelor (buze ținute), urmată de dilatarea lor pe laterale

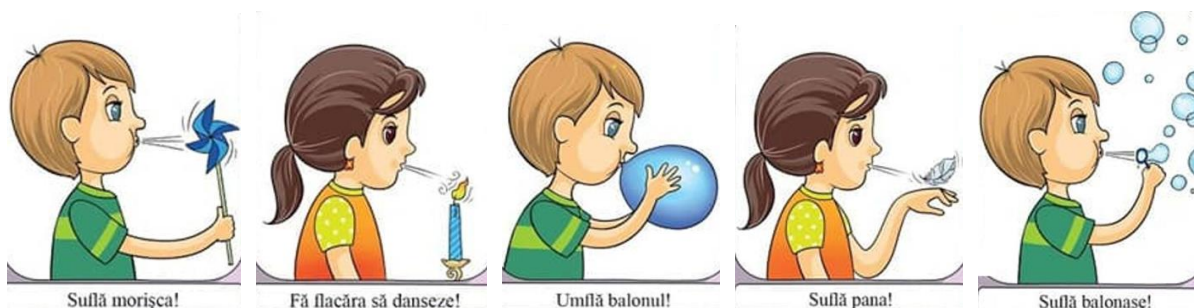


- exerciții pentru limbă: ridicarea și coborârea limbii (în interiorul cavității bucale); în exteriorul cavității bucale: lopată, săgeată, stânga-dreapta, sus-jos etc.



2.c. Achiziționarea deprinderii de respirație corectă

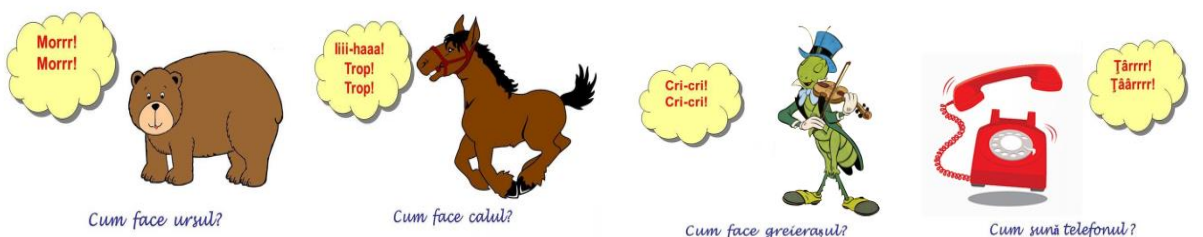
- exerciții de suflat prin inspirație largă pe gură și dozarea expirației prin controlul jetului de aer (suflăm ușor în pană, „facem flacăra să danseze!”)
- exerciții de suflat prin inspirație largă pe nas și expirație puternică pe gură (suflăm în morișcă, în balon, „facem balonașe!”)



3. Activitate terapeutică cu caracter specific

3.a. Emiterea spontană a sunetului „R”

- exerciții de emisie a sunetului „R” în onomatopee: cri-cri-cri; morrr-morrr-morrr; crrra-crrra-crrra; țârrr-țârrr; vrrrâm- vrrrâm etc.





3.b. Emiterea sunetului "R" după model, poziționând corect limba, obrajii și buzele: se ține limba plată, sus, pe alveole, cu spatula pasată sub vârful ei și se cere copilului să sufle puternic. Se mușcă marginile limbii, vârful fiind liber și se pronunță „R”, prin vibrație apicală, încontinuu, eventual prin aplicarea unor impulsuri scurte în bărbie, de către logoped. Copilul emite sunetul după modelul logopedului, în fața oglinzii.

Poziția organelor fonatoare la emiterea consoanei „R” (secțiune sagitală)	Poziția buzelor la emiterea consoanei „R”

3.c. Emiterea sunetului "r" în silabe directe, inverse și logatomi. Copilul va pronunța după modelul logopedului, în fața oglinzii, o serie de silabe și logatomi ce conțin sunetul „R” în mod ritmic, apoi prin pronunție melodică, în ritmul impus, de către logoped, acompaniate de bătăi ale creionului în masă (ritm mai lent/ rapid):

Exerciții de pronunție a fonemului „R” în silabe directe:

- prin prelungire: rrru – rrra – rrră – rrri – rrro – rrr â – rrre
- fără prelungire: ru – r â – ră – ri – ra – ro – re
- prin repetare: ruru – răă – r â â – rara – rere – riri – roro

Exerciții de pronunție a fonemului „R” în silabe inverse:

- prin prelungire: irrr – arrr – orrr – errr – urrr – rrr – ârr.
- fără prelungire: ir – ar – or – er – ur – âr – âr

Exerciții de pronunție a fonemului „R” în logatomi:

- rir – rar – ror – rer – rur – răr – r â

Exerciții de pronunție a fonemului „R” între vocale:

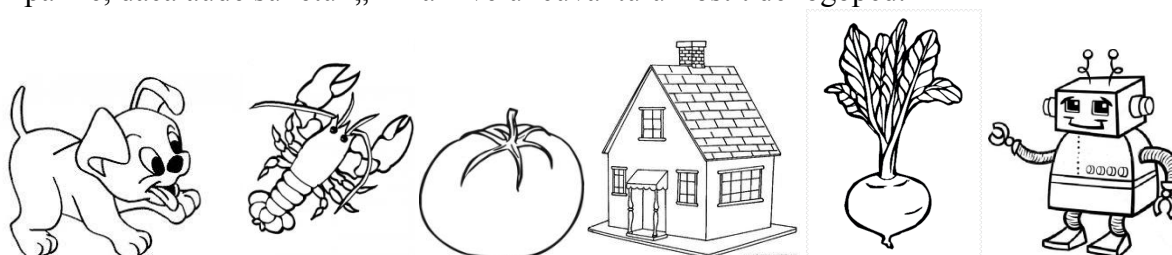
- iri – ara – oro – ere – uru – âă – â â
- ira – ari – ora – era – ura
- ire – ari – oru – eru – ure
- aro – ero – iro – ore – uri
- aru – eru – ir – oru – ușu

3.d. Exerciții pentru pronunția cuvintelor ce cuprind fonemul "R". Elevul vizualizează mai multe imagini, la calculator, a căror denumire constă în cuvinte ce conțin fonemul „R” în poziție inițială. Copilul va rosti corect, pe rând, denumirea imaginilor, după modelul logopedului – cuvinte formate dintr-o silabă, două sau mai multe silabe, cu fonemul „R” aflat în combinație vocalică: rac, răs, rață, rechin, rege, roșie, ridiche, rândunică. În vederea articulării corecte, se va apela la despărțirea în silabe a cuvintelor și apoi la pronunția lor integrală (cu sprijinul logopedului).



3.e. Exerciții de formulare a unor propoziții. Copilul va fi solicitat să formuleze 5 propoziții care să conțină cuvintele exersate în exercițiul anterior, la alegere. Se va insista pe pronunția corectă a cuvântului care conține sunetul „R” în poziție inițială, în cadrul propoziției.

3.f. Fixarea și sistematizarea conținuturilor predate. Logopedul va prezenta copilului o serie de imagini ale căror denumire conține sau nu sunetul „R” în poziție inițială, iar copilul va avea de identificat și pronunțat aceste cuvinte: rac, roșie, ridiche, robot. În scopul antrenării auzului fonematic, seria de cuvinte va fi reluată prin pronunția pe rând a fiecărui cuvânt, iar copilul va bate din palme, dacă aude sunetul „R” la nivelul cuvântului rostit de logoped.



4. Încheierea activității. Logopedul va aprecia pozitiv modul de rezolvare a sarcinilor de către copil și îl va încuraja să participe și pe viitor cu același angajament.

ANEXA 5. Modele de activități pentru Dimensiunea Dezvoltarea limbajului și comunicării

Anexa 5.1. Activități pentru Aria Extinderea vocabularului pe diverse domenii

Pământ, apă, cer. Terapeutul spune "Pământ", "Apă" sau "Cer" și copilul trebuie să spună de fiecare dată numele unui animal terestru, marin sau care zboară. Bineînțeles, este interzis să se repete numele unui animal care s-a spus deja. La prima greșală se inversează rolurile.

Ce au în comun? Se propune copilului o înșiruire de trei, patru cuvinte care au în comun o anumită caracteristică (de exemplu, obiecte de mobilier, fructe sau obiecte care se folosesc la gătit ...). Copilul va trebui să găsească această caracteristică. La fiecare reușită se schimbă rolurile.

Familile. Pentru a înțelege conceptul de familie, copilului i se spune că membrii unei familii au ceva în comun, cum este numele. În continuare, i se vor expune mai multe serii de câte trei obiecte și va fi rugat să identifice care sunt cele două obiecte care aparțin unei familii și care este intrusul, cum ar fi: „Familia hainelor: jachetă, fustă, pătură”; „Familia culorilor: verde, roșu, vopsea”; „Familia mâncărilor: TV, hamburger, cartofi prăjiți”; „Familia numerelor: lampă, unu, doi” etc. ...

Mai multe despre mine. Având imaginea unui băiat și a unei fete, copilul este întrebat ce vede apoi trebuie să precizeze ce este el. Pe aceste imagini se identifică diferite părți corporale, principale și de detaliu, prin indicare cu un creion (sau pix fără mină). Folosind un ghem, o pungă cu biluțe sau un ghemotoc de hârtie, copilul își va atinge diferite părți ale corpului, după cum le denumeste terapeutul. Se trece, apoi, la desenarea detaliată a autoportretului, cu cât mai multe detalii, după cum a învățat.

Spune corect! Copilul este pus să extragă, pe rând, câte un jeton și să denumească obiectul din imagine, astfel încât substantivele să fie însoțite de adjective potrivite, prin construirea corectă de propoziții simple: „Văd o minge roșie. Văd o floare albă. Văd un cub galben. ...”.

Inspirație de moment. Terapeutul propune copilului un adjectiv, iar în continuare copilul trebuie să spună o metaforă. De exemplu: "Mare ca? ... un elefant", "Roșu ca? ... o căpșună", "Moale ca? ... o pană". Ca variantă se poate alege un singur adjectiv și fiecare propune, pe rând o metaforă. Ca variantă, pentru pornirea discuției se folosesc seturi de imagini reprezentative pentru unele obiecte, ființe, însușiri concrete, acțiuni.

Înoată sau zboară. Terapeutul spune o poveste inventată, în care va introduce obiecte sau animale care fie zboară, fie merg pe apă sau înoată. Copilul va fi atent să întrerupă terapeutul, strigând "Zboară!" sau "Înoată!", de fiecare dată când este cazul.

Spune ce face. Terapeutul va șopti la urechea unui copil ce acțiuni trebuie să efectueze cu diferite obiecte (creion, pensulă, măturică, prosop, pieptene, pahar, lingură, cuburi, păpușă, minge etc.), apoi ceilalți copii vor spune pe rând, exprimându-se în propoziții scurte, ce acțiuni realizează. Ca variantă, copilul care efectuează acțiunile primește o mască și îndeplinește, pe rând, rolul de iepuraș, ursuleț, pitic etc., executând una din acțiunile caracteristice fiecărui personaj pe care îl reprezintă. Se va cere formularea unor propoziții variate, cu includerea în propoziție a obiectului acțiunii.

Spune ce vezi. Terapeutul execută în fața copiilor, cu ajutorul unor jucării, o serie de acțiuni simple: păpușa merge, păpușa bate din palme, păpușa se culcă, iepurașul sare, avionul zboară etc. Copiii, pe rând, vor exprima verbal, în propoziții simple, acțiunile efectuate de către terapeut. Se mai pot folosi o serie de imagini, după care terapeutul se ghidează în realizarea unor acțiuni simple, pentru a fi denumite de către copii.

Când facem așa? Pe un carton împărțit în trei părți, corespunzătoare celor trei momente ale zilei: una din părți este colorată în roz deschis, una este colorată în galben și are un soare

deasupra, iar ultima parte este de culoare albastru închis. Terapeutul va fixa câte 4-5 imagini cu acțiuni efectuate de copii, pe fiecare parte: pentru dimineață – un copil se dă jos din pat, se spală la chiuvetă, se îmbracă, servește micul dejun, pleacă la grădiniță etc.; la prânz – copilul se joacă în curte, strânge jucăriile, se spală pe mâini, servește prânzul etc.; seara – copilul se dezbracă, face duș, se urcă în pat, doarme. Copiii trebuie să recunoască acțiunile din imagini și să relateze în propoziții simple momentul în care aceste acțiuni se petrec.

Știi când? Se vor folosi 10-12 imagini reprezentând diferite acțiuni ale copilului în familie sau la grădiniță, în diferite momente ale zilei. Terapeutul va arăta fiecărui copil câte o imagine și va cere descrierea acesteia, cu precizarea momentului din zi în care se efectuează acțiunea (ziua, noaptea, dimineața, la prânz, seara): „Știi când se întâmplă acțiunea?” sau ”Știi când se duc copiii la grădiniță?”, „Știi când iau copiii micul dejun?”. Descrierea acțiunilor din imagini va fi completată cu efectuarea unor acțiuni cu obiecte concrete, de către copii, întocmai ca în imaginile prezentate.

Poziții spațiale. Se vor folosi o serie de jucării și obiecte (cuburi, mingi, creioane colorate, măsuță, scaun, carte, păpușă, iepuraș, pitic etc.). Sarcina copiilor va fi de a identifica poziția în spațiu a unor obiecte, compararea pozițiilor obiectelor între ele și exprimarea verbală corectă, în propoziții, a acestor poziții, respectiv relații spațiale (sus, jos, pe, sub, în față, în spate, înaintea, înapoi). La început, terapeutul va solicita copiilor să verbalizeze așezarea unei jucării pe ceva sau sub ceva, apoi va cere identificarea și exprimarea verbală a relațiilor spațiale între două obiecte. Apoi, rolul de conducător al jocului va fi preluat de către fiecare copil, pentru a realiza diferite schimbări în poziția obiectelor, fără ca ceilalți copii să observe (vor fi întorși cu spatele): „Unde am așezat jucăria? Unde am ascuns creionul? Pe cine are în față iepurașul?” ...

Cântec și mișcare. În activitate, copiii au ca sarcină, mai întâi, să audieze un cântecel împreună, la alegere (dintre „Balansoarul”, „Cutia cu jucării”, „Să dansăm”), să memoreze versurile și să îl cânte împreună. În repetarea versurilor, copiii sunt atenționați să rețină toate cuvintele la fel ca în cântecel. La final, se poate trece și la dansul pe ritmul melodiei alese.

Anexa 5.2. Activități pentru Aria Dezvoltarea structurilor lingvistice la nivel semantic și morfo-sintactic

Să așezăm corect cartonașele. Sarcina jocului este de a stabili legături logice între două imagini și construirea unei propoziții simple. I se explică copilului că propoziția este un grup de cuvinte cu sens. Pentru început, terapeutul, în rol de conducător al jocului, va prezenta copilului o pereche de imagini, de exemplu: imaginea unui pahar și imaginea unui copil care bea apă. Copilul va trebui să construiască o propoziție pe baza acestor imagini: „Copilul bea apă din pahar.” Alte exemple: imaginea unui câine și imaginea unui câine care roade oase, iar propoziția va trebui să fie: „Câinele roade oase.”; imaginea unui bucătar și imaginea unui bucătar făcând mâncare, iar propoziția va fi: „Bucătarul face mâncare.”.

Unde s-a oprit roata? Peste un disc cu segmente, pe care sunt desenate obiecte în grup sau într-un singur exemplar, este atașat, printr-un ax, un alt disc cu un segment lipsă. Terapeutul va învârti discul de deasupra și va descoperi câte o singură imagine. Copiii vor formula, pe rând, propoziții simple, exprimând corect substantivele la singular, respectiv la plural: „Roata s-a oprit la măr. Roata s-a oprit la mere. ... (la scaun – la scaune, la pisică – la pisici, la floare – la flori etc.)”. Se utilizează mai multe discuri cu imagini, din diferite categorii.

Alege corect! Pe un disc, care are desenate obiecte în grup și într-un singur exemplar, terapeutul va indica, mai întâi, un obiect într-un singur exemplar. Copilul va trebui să realizeze

corespondența cu obiectele în grup și să formuleze o propoziție, atât cu prima imagine, cât și cu a doua, exprimând corect forma singularului și pluralului, după caz.

Eu spun una, tu spui multe. La măsura copilului, pentru fiecare substantiv (obiect sau ființă) propus în joc vor exista două cartonașe, cu un singur element sau cu mai multe elemente de același fel. Terapeutul va spune un cuvânt, la singular, iar copilul va căuta jetonul potrivit și va spune: „Eu am cartonașul cu o floare.” Apoi va căuta jetonul corespunzător, cu mai multe elemente și va spune: „Eu am pe cartonaș multe flori.” În continuare se vor alcătui propoziții în legătură cu cuvintele folosite în joc: „În grădină sunt multe flori.”, „Ionel are mulți puișori.”... Jocul se poate complica când conducătorul jocului spune direct un cuvânt, reprezentând un substantiv la singular, lângă care se află adjectivul pe care-l însoțește, iar copilul va trebui să exprime forma corectă la plural și să construiască o propoziție, respectând acordul gramatical dintre subiect și predicat. De exemplu: „creion albastru – creioane albastre”; „Ionel are creioane albastre”...

Comparațiile. Terapeutul va spune copilului o frază comparativă, la care lipsește adjectivul. De exemplu, „Un elefant este mai ... decât un șoarece”. Copilul trebuie să găsească termenul potrivit, după care se schimbă rolurile. De recomandat ca terapeutul să simuleze o serie de greșeli, pentru a-și da seama ce are copilul în minte.

Cum este? Se vor folosi obiecte de dimensiuni diferite (sau egale) și de nuanțe diferite ale unei culori (sau la fel), cum ar fi: bețișoare și creioane de 2-3 lungimi, fâșii de hârtie colorată de lățimi diferite, jetoane colorate (3 nuanțe ale unei culori, cum ar fi roșu închis, roșu, roșu deschis), piese reprezentând forme geometrice de 3 mărimi, jucării de 2-3 mărimi diferite.

Terapeutul va dirija întregul joc, pe parcursul căruia va solicita copiilor să compare obiectele indicate între ele (cum sunt aceste obiecte, să găsească obiecte după criteriul dat). Importante sunt instrucțiunile inițiale date de către terapeut, cu privire la însușirile după care se face comparația: intensitatea culorii (mai roșu decât ..., mai puțin roșu..., la fel de roșu ca ...), dimensiune (mai lung dec â..., mai scurt dec â..., la fel de lung ca ... mai lat dec â... etc.)...

Dați timpul înapoi/ înainte. Jocul permite copilului să perceapă trecerea timpului. Se pornește de la un moment al zilei prezente, cum ar fi masa de dimineață și se cere copilului să-și amintească acțiunile pe care le-a făcut înainte de a mânca. De exemplu: ” – Ce ai făcut în dimineața asta, înainte de a mânca? – Am fost la baie! – Și înainte de a merge la baie? – Mi-am schimbat pijama! – Chiar așa, poate ai făcut altceva? – Parcă mai întâi am făcut patul – Și înainte? – Înainte m-am sculat din pat ...” . De preferat ca întoarcerea în timp să fie cât mai mult înapoi.

Al cui este? La început, copiii se vor prezenta cu numele complet: „Mă numesc Ioana Popescu. Mă numesc Andrei Manolescu...”. Fiecare copil va primi un săculeț cu diferite obiecte. Unul dintre copii (un băiețel) va scoate câte un obiect din săculețul său, iar ceilalți copii vor formula o propoziție, pe rând, spunând al cui este: „Mașina este a lui Andrei Manolescu.”. Un alt copil (o fetiță) va extrage, la rândul ei, câte un obiect din săculețul său, iar ceilalți copii vor preciza al cui este, formulând corect genitivul substantivelor proprii feminine: „Păpușa este a Ioanei Popescu...”. Ca variantă ajutătoare, se cooptează în echipă clovnul Petrică (un băiețel) și/sau păpușa Sorina (o fetiță), care vor primi și ei câte un săculeț cu obiecte. Terapeutul va extrage câte un obiect din săculețul lor, iar copiii vor formula corect propoziții spunând al cui obiect este: „Mingea este a lui Petrică. Pălăria este a Sorinei...”.

Cine ți-a dat jucăria? În cadrul jocului se va respecta regula conform căreia copiii nu au voie să folosească numele propriu sau al colegilor atunci când oferă o jucărie, ci trebuie să folosească pronumele personal, la toate genurile și numerele, potrivit situației. Cine răspunde corect primește o față zâmbitoare. Se vor folosi o serie de jucării: moriști, stegulețe, baloane, din care copiii sunt invitați să își aleagă câte una, pentru a o oferi unui coleg. Terapeutul (apoi un alt coleg) va întreba unul dintre copii: „Cine ți-a dat balonul galben?”, iar copilul va răspunde, arătând

către coleg(ă): „El/ ea mi-a oferit jucăria!” sau, în funcție de situație, „Tu mi-ai dat jucăria!”. După ce copiii vor interacționa și se vor juca liber, strângând fiecare câteva jucării, vor putea întreba: „Cine mi-a dat stegulețele?”, la care va primi răspuns din partea colegilor: „Noi ți-am dat stegulețele!”. În funcție de situația creată, copiii vor putea răspunde „Voi mi-ați dat stegulețele!” sau „Ei mi-au dat stegulețele!”... Jocul va fi câștigat de către copilul care va primi cele mai multe fețe zâmbitoare.

Ne jucăm cu baloane. Terapeutul va avea la îndemână baloane colorate în roșu, galben, albastru, verde, alb, iar pentru fiecare copil, jetoane cu imaginea acestora, precum și jetoane cu imagini ale unor obiecte colorate în culorile sus amintite. Mai întâi terapeutul va ridica balonul roșu și va spune: „Cu ce baloane ne jucăm?”, iar copiii vor răspunde împreună: ”Ne jucăm cu baloanele roșii.” și individual: „Mă joc cu balonul roșu.”. Apoi terapeutul va ridica un anumit balon și va cere unui copil să indice o imagine cu un obiect de aceeași culoare cu balonul și să formuleze o propoziție în care să redea corect acordul între substantiv și adjectivul care-l însoțește: „Mă joc cu balonul albastru. Mă joc cu rochița albastră.”. Se va acorda importanță alternării culorilor în desfășurarea jocului.

Care este culoarea ta? Pentru fiecare copil se vor folosi diferite obiecte (insignă, coșuleț sau orice altă jucărie colorată), iar culorile vor fi: roșu, galben, albastru, verde, maro, alb, negru. Terapeutul va cere fiecărui copil să aleagă o jucărie, de o anumită culoare, și va întreba fiecare copil: „Ce culoare are jucăria ta?”, la care copilul va răspunde la modul: „Coșulețul meu este roșu.”, ”Insigna mea are culoarea albastră.”... Apoi, terapeutul va oferi alte obiecte fiecărui copil, creând ocazia unui dialog între copii, prin formularea de întrebări și răspunsuri la acestea, în care să fie exersat acordul corect, în gen și număr, între substantiv (obiect) și adjectivul care-l însoțește (tipul culorii).

A cui este? Se vor folosi seturi de imagini cu categorii oameni (școlar, bucătar, medic, vânător, marinar, soldat etc.) și unelte sau haine specifice pe care acești oameni le folosesc. Terapeutul va dirija discuția, pe marginea acestor imagini, solicitând copilul să formeze perechi corecte, din punct de vedere logic, cu aceste imagini și să exprime în propoziție ale cui sunt obiectele prezentate, utilizând corect substantivele la cazul genitiv (gen și număr). De exemplu: „Caietul este al școlarului. Haina este a marinarului. Cizmele sunt ale vânătorului.”...

Cine este și ce face? Terapeutul are la dispoziție siluete reprezentând animale, o tablă magnetică și imagini reprezentative. Copiii vor închide ochii, iar terapeutul afișează silueta unui animal și imaginile corespunzătoare pe tabla magnetică. La un semnal copiii vor privi cele afișate și vor răspunde în propoziții scurte, pe rând, la întrebarea „Cine este și ce face?”, prin redarea adecvată a acordului subiect-predicat: Cățele – latră/ mușcă/ roade oase/ fuge/ păzește casa; Pisica – miaună/ prinde șoareci/ zgârie/ mănâncă lapte; Vrăbiuța – cripește/ sare/ zboară/ ciugulește. Prin crearea de situații-problemă de către terapeut, se poate ajunge la solicitarea exprimării cât mai multor acțiuni: Câinelui îi este foame – Ce poate face? Aici sunt mai multe animale. Cine sunt și ce fac? ...

Completează ce lipsește! Sarcina copiilor va consta în sesizarea omisiunilor din propozițiile eliptice de subiect sau predicat, prezentate de către terapeut și completarea propoziției cu partea (cuvântul) care-i lipsește. Cine răspunde corect primește o față zâmbitoare. Exemple de propoziții eliptice de predicat: Mama ... (gătește, spală, citește etc.); Băiatul ... (se joacă, mănâncă etc.); Cireșele ... (se coc, sunt roșii). Exemple de propoziții eliptice de subiect: ... desenează (copilul, tata, mama etc.); ... mănâncă (băiatul, pisica, vaca etc.); ... cântă (pasărea, radioul, copilul etc.). Jocul se poate diversifica prin folosirea unor obiecte sau a unor jetoane, a căror denumire este folosită ca parte a unei propoziții eliptice de subiect. În cazul propozițiilor eliptice de subiect, se

poate porni de la o acțiune efectuată la propunerea unui copil, pentru ca propoziția să fie completată de un coleg al său. Jocul va fi câștigat de către copilul care va primi cele mai multe fețe zâmbitoare.

Cu ce călătorim? Într-un plic va fi pus unul dintre jetoanele care înfățișează diferite mijloace de transport (mașină, bicicletă, autobuz, motocicletă, troleibuz, tramvai, vapor, barcă, avion, elicopter etc.), iar acest plic va fi înmănat unui copil. Discuția va fi dirijată de către terapeut, prin întrebări ajutătoare, pentru a realiza descrierea mijlocului de transport selectat, de către copil: „Cu ce călătorești? Cine conduce mijlocul de transport? Ce are mijlocul de transport?” – „Călătoresc cu autobuzul. Autobuzul este condus de șofer. Are geamuri multe, motor, volan și scaune tapitate, pe care ședem etc.”. În unele cazuri, discuția se poate înviora prin manipularea unei jucării, întocmai cu mijlocul de transport selectat.

Ne pregătim pentru excursie. Sarcina jocului constă în descrierea, de către copii, a etapelor pregătirii unei excursii, precum și a obiectelor necesare. Terapeutul va folosi două palete, una roșie (care va opri copilul din povestire) și una verde (cu care va invita un alt copil să povestească). Terapeutul va iniția dialogul despre excursie, expunând destinația (la mare, la munte, la fermă, la zoo etc.) și va sprijini, pe parcursul discuției, pe fiecare copil care întâmpină dificultăți în povestire, pentru a construi corect, din punct de vedere gramatical, diferite propoziții.

Povestea din fotografie. Se alege dintr-o revistă o fotografie sau un desen. Jocul constă în imaginarea unei povestiri ale cărei punct de plecare sau (mai dificil) al cărei deznodământ este această fotografie. Ca să înceapă povestirea, se discută cu copilul despre ce îi inspiră fotografia copilului: cine sunt oamenii, cum îi cheamă, ce fac, de ce, ce li se întâmplă în continuare... Ca variantă mai simplă, pentru povestire se poate folosi ca suport un set de imagini ordonate cronologic.

Jocul contrariilor. Se spune copilului un adjectiv, iar el trebuie să spună un adjectiv opus. Dacă unele perechi sunt evidente (alb/ negru, mic/ mare, ușor/ greu ...), altele pot deveni subiect de discuție: de exemplu, care este opusul la ”galben” sau de la ”umed”? O variantă a jocului constă în găsirea unor cupluri femele/ mascul: se spune numele unui animal și copilul trebuie să-l spună pe cel al femelei (sau numele masculului).

Care e opusul cuvântului? Sarcina copilului este să identifice adjective sau substantive cu sens contrar, pornind de la aspecte concrete: dimensiuni, asperitate, intensitate, rapiditate, temperatură, greutate, culori, ajungând până la însușiri morale sau stări emoționale (harnic-leneș; bun-rău, corect-incorect, vesel-trist, curajos-fricos). La început, terapeutul va antrena copii în acțiuni cu caracter aplicativ, realizate prin intermediul mișcărilor: „Brațele sus- brațele jos”; „Ne întoarcem la dreapta- ne întoarcem la stânga”; „Mergem înainte- mergem înapoi” etc. Apoi, terapeutul va prezenta fiecărui copil, în perechi, atât obiecte concrete, cât și imagini sugestive pentru diferite însușiri opuse. Terapeutul va indica una dintre însușiri, iar copilul va trebui să găsească cuvântul opus: „creion scurt- creion lung; panglică lată- panglică îngustă; coș plin- coș gol; orașul noaptea- orașul ziua; copil vesel- copil trist etc.”...

Găsește cuvintele potrivite. Terapeutul va rosti o serie de propoziții eliptice (din care lipsește un cuvânt) și va solicita, prin atingerea cu o baghetă magică, unui copil să completeze propoziția cu un cuvânt potrivit din punct de vedere logic: „Merele se culeg din ... (pom); Toamna, copiii merg la ... (grădiniță, școală); Iarna, afară ... (ninge); ... stropește florile (Grădinarul); ... fac omul de zăpadă (Copiii). Apoi, terapeutul va spune un cuvânt, cu care copilul va trebui să formuleze corect una sau mai multe propoziții dezvoltate: „Școlarul merge la școală. Școlarul își face lecțiile. Școlarul este silitor”...

Termină fraza. Terapeutul va spune o parte a unei propoziții, iar copilul va trebui să completeze propoziția. De exemplu: „Am fost la ...”; „O să merg în vacanță să vizitez ...”; „Ieri eu

am ...”; „Mami și eu ne-am plimbat și ...”; „Tati mi-a dat ...”; „Pomul este ...”; „Mașina mea ...”; „Mă cheamă ...”; „Sunt ...”; „Îmi place ...” etc.

De unde provine? Terapeutul denușește mai multe obiecte sau ființe iar copilul are ca sarcină să găsească de unde provin acestea: „Lâna vine de la oi. Ouăle vin de la găină.” etc. După un timp, jocul se poate complica, provocând copilul să gândească mai profund: „Banca provine de la copaci, pentru că este din lemn.” ... Ca variantă, fiecare copil este încurajat să pună întrebări-capcană: „Mierea provine de la fluturi? Capra face ouă?”, la care un coleg va răspunde, folosind negația în propoziție: „Mierea nu provine de la fluturi. Capra nu face ouă.”...

Jocul mincinosului. Terapeutul spune trei propoziții, dintre care o propoziție este falsă. De exemplu, ”Rândunicile zboară”, ”În salată se pune ulei”, ”Maimuțele fac ouă”. Punând întrebări, copilul trebuie să încerce să afle care dintre cele trei propoziții este o minciună. După ce a reușit să afle, se schimbă rolurile. De recomandat să i se lămurească copilului, prin mai multe detalii, afirmațiile care i s-au părut bizare.

„Da” sau „Nu”. Copilul trebuie să răspundă la afirmațiile terapeutului prin ”da” sau ”nu”. Aceste afirmații au rolul să stimuleze gândirea copilului, să îl încurajeze să facă raționamente corecte și să pună mai multe întrebări: „Iarba este roșie. Stelele încep să licărească noaptea. Păsările zboară în apă. Pietrele sunt bune de mâncat. O carte are pagini. Plantele cresc în mașinile de spălat. Norii sunt albi. Paștele vine la Crăciun. Aparatul de fotografiat ia medicamente. Scaunul este pentru stat jos. Mama gătește în baie. Focul poate fi periculos. Pot să înot în cadă. Pot să torn suc într-o furculiță. Pot să port mănuși cu un deget. Zăpada e fierbinte. Zahărul este acru. Bunicul poate să cumpere banane de la magazin. Elefanții sunt animale mici. Peștii trăiesc în apă. Port pantofii în urechi. Mașinile au uși. Lămpile dau lumină. Mama spală hainele cu mașina de spălat vase.”

De la mare la mic. Se pornește de la ceva destul de mare sau complicat pentru a ajunge, treptat, la ceva mic sau simplu. De exemplu, terapeutul spune: La grădiniță este o cantină. Copilul poate răspunde: În cantină este o bucătărie. La rândul lui terapeutul continuă: În bucătărie este un frigider, și tot așa, în frigider este un borcan, care conține măline, care conțin sâmburi, care au un miez... Primul care nu mai are idei va propune un alt punct de plecare, știind că nu este obligatoriu să se rămână în sfera realului, orice fantezie fiind permisă ...

La ce mă gândesc? Fiecare se gândește, pe rând, la un obiect obișnuit. Copilul va pune diferite întrebări, la care terapeutul va răspunde doar prin ”Da” sau ”Nu”, până când copilul va afla obiectul la care se gândește terapeutul. Pentru a complica jocul, se poate stabili un număr maxim de întrebări.

Pe firul ideilor. Este un joc de asocieri libere. Se începe prin evocarea unui obiect sau a unei idei, de exemplu: ”Cred că o să mă uit pe stradă”. Copilul trebuie să dea un răspuns, construind pe ideea expusă: ”Strada mă face să mă gândesc la mașini”. Atunci terapeutul poate continua: ”Mașinile mă fac să mă gândesc la viteză”, la care copilul ar putea să răspundă: ”Viteza mă face să mă gândesc la o rachetă”... și așa mai departe. La sfârșitul jocului se poate rememora toată înlănțuirea de idei.

Anexa 5.3. Activități pentru Aria Intensificarea/ Potențarea limbajului pragmatic în diferite contexte de comunicare

Este ziua păpușii. În joc se vor folosi jucării care nu au fost folosite în jocurile curente. O păpușă, așezată la o masă cu flori, va fi sărbătorită în cadrul jocului. Terapeutul va prezenta păpușa, stabilind numele ei și va anunța că este ziua ei, apoi va propune copiilor să-i ofere cîte un dar, din

jucăriile pregătite special (o cutie de cadou). Terapeutul va demonstra modul în care fiecare copil va saluta păpușa și va motiva sosirea lui, va prezenta urările și va oferi darul: „Bună ziua, Elena! Astăzi e ziua ta, am venit să-ți doresc << La mulți ani!>> . Te rog, primește de la mine, această carte de colorat.”. Apoi, terapeutul va intra în rolul păpușii și va angaja un scurt dialog cu fiecare copil, răspunzând la salut și mulțumind pentru primirea darului. Ulterior, cele două roluri, de invitat și de sărbătorit, vor fi preluate de către doi copii, pentru a exersa diferite modalități de a dialoga. Jocul se poate diversifica prin introducerea unui moment în care copiii pot merge la magazinul de jucării să cumpere jucării, pe care să le dăruiască între ei, exersându-și modul de folosire a formulelor de adresare, de felicitare, de oferire a unui cadou unei persoane apropiate, precum și modul politicos de mulțumire.

De-a magazinul de jucării. Se vor folosi jucării pentru jocuri precum: „De-a doctorul; De-a circulația; De-a gospodina; De-a șantierul de construcții etc. Sarcina jocului are în vedere solicitarea unei jucării de către copil, nu prin denumire, ci prin descrierea ei, într-o situație de joc de rol cumpărător-vânzător. Vânzătorul (la început va fi jucat de către terapeut) va elibera jucăria numai dacă a fost bine descrisă, el având voie să pună întrebări referitoare la caracteristicile și structura jucăriei. În vitrina „magazinului” vor fi expuse 6 – 10 jucării, iar pentru a găsi jucăria despre care vorbește cumpărătorul, vânzătorul va putea pune întrebări cum ar fi: „Ce părți are jucăria? Din ce material este făcută? Cum te joci cu ea? În ce jocuri vrei să o folosești?”. În dialogul dintre copii se va avea în vedere folosirea corectă a formulelor de adresare: „Bună ziua! Vă rog, aș vrea să cumpăr o jucărie de culoare... etc.”

La teatru. Terapeutul va crea o situație de joc pentru exersarea diferitelor formule de adresare, precum și a modului politicos de mulțumire. În prima situație, copiii au ca sarcină să cumpere, pe rând, câte un bilet pentru teatrul de păpuși: „Bună ziua! Vă rog să îmi dați un bilet la spectacolul de azi... Mulțumesc!”. După ce intră la teatru și vizionează un fragment dintr-un spectacol, copiii vor schimba păreri, prin punerea unor întrebări despre personajele preferate etc.

Ce jucărie preferi? Se vor folosi o serie de jucării: baloane, semafoare, mașinuțe, stegulețe, mingi, de culori diferite, din care copiii sunt invitați să își aleagă câteva jucării preferate. Cine răspunde corect primește o bulină roșie. Terapeutul (apoi un alt coleg) va întreba unul dintre copii: „Pe care jucărie o preferi?”, iar copilul va răspunde, în funcție de situație, arătând și culoarea acestora: „Îmi place mașinuța albastră!” sau „Îmi place mingea galbenă!”... Jocul se poate diversifica prin adresarea întrebării: „Cum îți place să te joci cu jucăria preferată?”, iar copil va efectua mișcări potrivite cu specificul jucăriei, spunând ce acțiune realizează: „Mă plimb cu mașinuța albastră.”... Jocul va fi câștigat de către copilul care va primi cele mai multe buline roșii.

Poștașul. Fiecare dintre copii va primi câte o scrisoare de la un poștaș (la început terapeutul, în rol de conducător al jocului). Pe fiecare plic sunt reprezentate 2-3 imagini, reprezentând unelte pe care le folosește un anumit lucrător, care folosește aceste unelte sau unele produse: grădinar – greblă, stropitoare; medic – stetoscop, seringă; croitor – foarfece, ac cu ață, mașină de cusut; tâmplar – ciocan, ferăstrău, clește; bucătar- mașină de tocat, tel cu castron; imagini pentru produse: cozonac, haine, zarzavat, fructe etc. Conducătorul jocului va întreba: „De la cine ai primit scrisoarea?”, la care copilul va răspunde: „De la bucătar.” ”Dar de unde știi?” – „Pentru că pe scrisoare este desenat un cozonac.”. Un răspuns mai elaborat din partea copilului poate fi: „Eu am primit o scrisoare de la bucătar, pentru că pe ea este desenat un cozonac, pe care-l pregătește bucătarul.” Întrebările se pot diversifica: „Ce face croitorul cu ața?, Cu ce lucrează medicul? Ce lucrează grădinarul?”... Ulterior, rolul de poștaș este jucat, pe rând, de fiecare copil.

Cum funcționează? Se pornește de la un obiect obișnuit, ceva mai complicat (televizor, automobil, sonerie, frigider, ascensor ...), copilul încercând, prin colaborare, să își imagineze cum funcționează. Se pot căuta cele mai trăznite explicații: ”În subsolul clădirii sunt oameni care trag

de cablul ascensorului – Ba nu! Pe acoperiș este o moară mare de vânt care îl face să urce ...”). Este important să fie antrenat copilul în găsirea unor soluții cu cât mai multe detalii științifice.

Ascultă și numește. Jocul implică abilitatea de a asculta o afirmație, de a face un raționament și de a da un răspuns oral. Copilul este liber să dea chiar mai multe răspunsuri pentru o afirmație, fiind încurajat să se exprime liber și să afle informații despre tema abordată. De exemplu: „Numește pe cineva care merge.”; „Numește pe cineva care doarme.”; „Numește pe cineva care înoată.”; „Numește ceva care plutește.”; „Numește ceva care se rostogolește.”; „Numește ceva care strălucește.”; „Numește ceva care se mănâncă.” etc.

Amintiri imaginare. Se propune copilului să-și imagineze că este ... un câine, o pisică, un șoricel. Apoi i se cere să relateze cum a petrecut o zi întreagă (la persoana întâi). Copilul poate fi ajutat prin întrebări sau deschizând unele perspective: ”Dar cum ți-ai făcut toaleta?”, ”Ce ai mâncat la prânz?”, ”Care sunt prietenii tăi?”, solicitându-i să precizeze cât mai multe detalii posibile.

Anexa 5.4. Activități pentru Aria Educarea abilităților socio-emoționale

5.4.1. Educarea capacității de relaxare, vizualizare și respirație

Scaune de relaxare. Copiii stau pe ”scaune de relaxare”, puțin lăsați în jos, cu corpul moleșit, eventual ținând de mână copilul de lângă el. Copiii își mai pot închipui că sunt așezați pe scaune ”de plajă”, relaxați, în căldura verii, ascultând marea și simțind căldura soarelui pe față, pe picioare, pe întregul corp.

Omul de zăpadă. Copiii joacă rolul unor oameni de zăpadă: stau drepti cu mâinile pe solduri. Din cauza soarelui puternic, oameni de zăpadă se topesc încet: copiii se lasă cât se poate de încet pe vine. Se repetă aceste mișcări de 2-3 ori.

Lumânări aprinse. Copiii joacă rolul unor lumânări aprinse: stau drepti, cu brațele împreunate și întinse în sus. Lumânările ard încet: copiii se lasă cât se poate de încet pe vine. Jocul se repetă de 2-3 ori.

Animale ude. Copiii joacă rolul unor animale ude: ele stau în mijlocul câmpului și miros florile, când, deodată, începe să plouă, animalele se duc la adăpost, dar ploaia le udă; când ploaia se oprește, animalele scutură apa de pe brațe, picioare, corp și față.

Păpușa din cârpe. Copiii joacă rolul unei păpuși din cârpe, care are toți mușchii relaxați și căreia îi atârna picioarele, brațele, chiar și capul. Copiii își leagă brațele și capul, cu corpul aplecat în față, imitând mișcările terapeutului.

Sperietoarea de ciori. Fiecare copil își închipuie să este o sperietoare de ciori foarte urâtă, care stă dreaptă, cu mușchii încordați, într-un singur picior, ținând brațele deschise, ridicând antebrățele, cu dosul mâinii în exterior, imitând modelul terapeutului. Acesta le cere copiilor să simtă că întregul lor corp este încordat și că sunt într-o poziție neplăcută. Fiecare copil, fiind în rol de sperietoare, trebuie să facă o grimasă atât de urâtă, încât să poată speria chiar și cel mai curajos șoim. Copiii trebuie să rămână în această poziție timp de 10-15 secunde, apoi se vor sprijini și pe celălalt picior și se relaxează, detensionând mușchii. Copiii trebuie să simtă că s-au relaxat foarte mult. Jocul se repetă de 2-3 ori.

O magie nereușită. În acest joc, vrăjitorul (terapeutul) vrea să creeze soldați prin magie, dar nu îi iese vraja decât din a doua încercare, de fiecare dată: copiii se plimbă prin sală cu mușchii încordați, în pas de defilare. Din când în când, bagheta magică se strică, iar soldații se transformă în diferite obiecte: gheață, zăpadă sau ciocolată, care se topește, miere sau lavă, care se scurge încet. Copiii trebuie să redea aceste lucruri (imitând modelul terapeutului), având corpul cât mai relaxat. Vrăjitorul (terapeutul) poate verifica gradul de relaxare a mușchilor, ridicând picioarele și brațele soldaților.

Praful de visuri. Sub efectul "prafului de visuri", copiii se prefac că dorm profund, complet relaxați, apoi la un semnal, se ridică brusc, fug într-un alt loc, unde "praful de visuri îi ajunge din urmă" și adorm din nou. Se repetă de mai multe ori și se verifică gradul de relaxare.

Să ne ridicăm în vârful picioarelor. Jocul se bazează pe trăirea senzației contractării și detensionării musculaturii. "Dacă vrem să luăm un borcan de pe raftul de sus, ne ridicăm în vârful picioarelor și încercăm să ajungem la el cu vârful degetelor. Dar, borcanul cade și noi ne relaxăm și ne așezăm pe vine". Se repetă aceste mișcări de 2-3 ori. Un joc similar este: "Culegem mere din vârful pomului, când dintr-o parte, când din cealaltă parte, iar noi ne relaxăm și lăsăm merele să se rostogolească în iarbă (pe podea).

Saci plini. Copiii adoptă o poziție imitând niște saci plini cu grâu: își întind și își încordează membrele. Conducătorul jocului va spune: "Suntem saci plini, suntem saci plini; vine șoricelul și roade sacii, apoi grâul curge din saci". Sacii se găuresc și copiii trebuie să redea cum curge grâul din saci; corpul lor devine din ce în ce mai moleșit, detensionat, ca niște saci goi. Jocul poate fi repetat de 3-5 ori.

Greutăți ambulante. Copiii se plimbă prin sală într-un ritm lent și își imaginează că țin în mână o greutate. Greutatea se mișcă: ajunge la nivelul cotului, apoi la nivelul gâtului, picioarele devin grele, abia le mai mișcăm, abia mai putem umbla. Apoi, dintr-o dată greutatea dispare brusc: simțim cum ni se ușurează corpul, iar picioarele parcă se ridică de la sine, în timp ce ne plimbăm.

Pescărușii. Copiii se plimbă prin sală pe o muzică lentă, relaxantă, imitând mișcările terapeutului: "Suntem niște păsări, niște pescăruși și zburăm pe ritmul muzicii. Alunecăm prin aer cu bătaii ferme, uniforme de aripă. Am obosit puțin și zborul nostru a devenit mai greoi. Vedem un vapor, ne îndreptăm repede către el și aterizăm. Ne întindem picioarele, șoldul, gâtul și aripile. Deodată, un val lovește puntea vaporului, iar noi trebuie să ne scuturăm capul, ca să scoatem apa din urechi. Inspirăm adânc, apoi ne luăm din nou zborul, zburând liniștit, echilibrat". Brațele copiilor se vor mișca în funcție de etapa în care terapeutul ajunge cu povestirea: când mai repede, când mai încet, cu elan mai mare sau mai mic.

Omul de cauciuc. Acest joc se joacă în perechi. Inspirând și expirând zgomotos, exagerat (cu voce tare), unul dintre copii "umflă" omul de cauciuc din fața lui, până când acesta se umple de tot cu aer și fiecare parte a corpului omului de cauciuc ajunge complet conturată (copilul trage aer adânc în piept și arată umflat, fiind având toți mușchii încordați). Apoi primul copil "scoate dopul", iar aerul iese din omul de cauciuc. Jocul se poate încheia cu un masaj realizat cu forță pe spatul colegului, care stă cât se poate de relaxat. După aceea, partenerii își schimbă rolul.

Baloane. Copiii vor juca rolul unor baloane dezumflate, care nu conțin aer: copiii trebuie să se relaxeze, să-și scuture brațele și picioarele, să se relaxeze cât mai mult. Conducătorul jocului începe "să-i umfle", scoțând un sunet puternic "fuuuuu", în timp ce copiii se umplu de aer (își extind plămânii, trag aer în piept, își încordează corpul. La un nou sunet, ("ssssss") balonul se găurește și se dezumflă (expiră aerul încet, se relaxează, "se lasă" cât mai mult). La un moment dat, cineva "pune un petic" pe balon și jocul începe din nou. Copiii pot juca rolul unor baloane umplute cu gaz, care zburdă în toate părțile și se lovesc de tot felul de lucruri înainte să se dezumfle complet: se scaldă în razele soarelui, îi bate ploaia, se luptă cu furtuna, viscolul etc.

Respirație colorată. Fiecare copil se așează comod pe scaun și respiră uniform, cu ochii închiși. La sugestia terapeutului, își închipuie că aerul respirat se colorează, pătrunde în toate părțile corpului, îl înconjoară, după ce îl expiră. Aerul colorat se învâlburează în jurul copilului, ca și cum ar fi un balon ușor, creându-i senzația că este ușor ca un fulg de nea. După ce copilul se relaxează 1-2 minute, toți participanții își împărtășesc experiențele, cum s-au simțit și ce culoarea avea aerul expirat.

Scoala de roboți. Conducătorul jocului, în rolul mamei-robot, are sarcina să îi învețe pe copii să se poarte "ca și roboții", copiii trebuind să își încordează pe rând toate părțile corpului. Mama-robot verifică (pipăind) dacă fiecare copil și-a încordat sau și-a relaxat mușchii în mod corespunzător: brațul stâng, brațul drept, ambele brațe, piciorul stâng, piciorul drept, ambele picioare, spatele, gâtul, fața. Fiecare parte a corpului trebuie să fie încordată, apoi relaxată de 2-3 ori. Jocul se poate juca și cu mușchii feței, imitând terapeutul: copiii ridică din sprâncene, ca și cum s-ar mira, fruntea este încrețită nervos, cu ochii rotunjiți, închizând ochii, încordând mușchii ochilor, încordând mușchii nasului, cu limba lipită de mai tare de cerul gurii, cu maxilarul strâns și cu buzele țuguite.

Gimnastica feței. Încordăm și relaxăm mușchii feței: facem o grimasă puternică, apoi o față cu mușchii lăsați, ridicăm brusc sprâncenele, apoi le relaxăm, ne țuguim buzele cât mai tare, apoi le relaxăm, deschidem gura cât mai tare, apoi o închidem, ne dilatăm nările, apoi le relaxăm etc.

Dimineața la malul mării. Terapeutul va propune copilului să își imagineze că este la malul mării, dimineața. Soarele abia a răsărit, iar aerul este foarte proaspăt și este momentul să facă câteva exerciții de respirație, pentru a se menține sănătos: inspir scurt pe nas, expir scurt pe gură; inspir scurt pe gură, expir scurt nas; reținerea aerului în piept câteva secunde, urmat de expirarea cu putere a aerului pe gură; 1 timp inspirație, 2 timpi expirație; 2 timpi inspirație, 3 timpi expirație; inspirație lungă (până se umple cutia toracică), expirație prelungă (până se golește cutia toracică). Inspirația va fi însoțită de mișcări de extensie a coloanei vertebrale (aplecarea trunchiului și brațelor spre spate), iar expirația de mișcări care micșorează cutia toracică (aplecarea în față a corpului și mâinilor). Ca variantă, copilul își poate imagina că se află la marginea unei păduri sau pe vârfurile unui munte, dimineața, când soarele abia a răsărit.

5.4.2. Dezvoltarea autoaprecierii și încrederii în sine

Iepurașii și elefanții. Copiii sunt anunțați că se vor juca de-a iepurașii și elefanții. Mai întâi vor juca rolul de iepurași. Se solicită copiilor să spună ce face iepurașul atunci când simte o primejdie (vor imita mișcările terapeutului): de exemplu, "Iepurașul tremură, își ridică urechile, se ghemuiește, vrea să se facă mic și nevăzut". Copiii sunt întrebați ce face iepurașul atunci când aude pașii omului sau când se întâlnește cu lupul: "Iepurașul aleargă prin pădure, se ascunde". Apoi copiii își imaginează că sunt niște elefanți mari și puternici. Sunt solicitați să arate ce fac elefanții când întâlnesc oameni (dacă se sperie) sau când întâlnesc un tigru: "Elefanții au un mers măreț, neînfricat. Atunci când întâlnesc oameni nu se sperie, ci își continuă liniștiți drumul.", "Când întâlnesc un tigru, elefanții sunt neînfricați". La sfârșitul jocului se discută cu copiii ce le-a plăcut mai mult și de ce.

Întrecerea. Sarcina jocului va consta în strângerea unei grămezi de boabe de fasole, folosind o măturică și un fâraș, pentru a le pune într-o gălețușă. Copiii se vor întrece să strângă, în acest mod, boabele de fasole, dintr-o grămadă, apoi din două și, în final, din trei grămezi. Terapeutul va încuraja fiecare copil să realizeze singur sarcina cât mai bine și îl va sprijini dacă nu reușește, demonstrându-i cu se procedează, după caz. Câștigă toți copiii care vor ajunge să strângă ultimele trei grămezi de boabe de fasole. La sfârșit se discută cu copiii ce nu le-a plăcut, ce le-a plăcut la activitate și sunt lăudați de către terapeut, pentru implicarea în concurs.

Asamblarea casei. Copilul are ca sarcină să realizeze o casă din mai multe piese, întocmai cu modelul prezentat de terapeut (este arătat modul în care piesele se îmbină pentru a forma casa). După realizarea casei, copilul va trebui să răspundă la întrebările: "Îți place lucrarea ta? De ce îți place/ nu-ți place? Casa este realizată la fel cu modelul propus? Ca să realizezi o casă identică ce

reguli trebuie să respecti?”. La sfârșitul activității copilul este lădat pentru că a lucrat singur și bine la modelul realizat, respectând regulile stabilite.

Scaunul fermecat. Se vor folosi un scaun înalt (tronul) și o coroană. Terapeutul le explică copiilor că vor vorbi despre ”istoria numelor” și despre numele copiilor din microgrup. Unul din copii intră în rolul de ”împărat”, se așează pe tron, cu coroana pe cap și ascultă povestioara cu ”istoria numelor”, apoi terapeutul va ruga pe ceilalți copii să găsească diminutive pentru numele ”împăratului” și să-i adreseze câteva cuvinte de laudă. Jocul se continuă cu schimbarea rolurilor, până când toți copiii vor sta pe scaunul ”împăratului”.

Tabloul. O fotografie a copilului va fi lipită în centrul unei coli de hârtie, astfel încât marginile albe să nu depășească 3-4 cm. Terapeutul va ajuta copilul să confecționeze decorațiuni simple din paper quilling (fâșii înguste de hârtie colorată), folosind un instrument specific pentru spiralare. Aceste decorațiuni vor fi lipite, de către copil, pe marginea ”tabloului”, aleatoriu sau după un model stabilit. La sfârșitul activității, copilul va fi întrebat dacă a fost greu să lucreze la tablou și va fi lădat pentru efortul depus.

Curcanul. Copiii vor avea ca sarcină realizarea unui contur al mâinilor lor, cu creionul pe o coală de hârtie. După un model, fiecare copil va ”transforma” conturul mâinii sale într-un curcan, pe care îl va colora în mai multe culori, la alegere. La sfârșitul activității, copiii vor fi întrebați ce culori au folosit, dacă desenul fiecăruia este executat frumos, apoi vor fi apreciați pentru efortul depus și lucrările vor fi afișate, astfel încât să decoreze un colț al încăperii.

Omiduțe. Terapeutul va ajuta copiii să modeleze, din plastilină multicoloră, diferite omiduțe pe care le vor așeza pe o planșetă, astfel încât să fie expuse într-un loc special amenajat. Copiii pot adăuga pe planșetă și litera inițială a numelui lor, modelată din plastilină, realizată prin sprijinul terapeutului. La sfârșitul activității, se discută cu copiii care dintre omiduțe le-a plăcut mai mult și de ce și vor fi lădați pentru că lucrările realizate.

Căsuța pădurarului. Copilul are ca sarcină să deseneze o căsuță a pădurarului. Poate să aibă orice formă, dar trebuie să conțină în mod obligatoriu următoarele elemente: acoperiș roșu, pereți galbeni, ușă albastră; lângă casă va sta un scaun albastru; în fața casei vor sta doi brazi, iar un brad va sta în spatele casei; în jurul casei pot fi flori și iarbă. Aceste condiții sunt expuse de două ori. Copilul repetă aceste condiții pentru a le memora și apoi începe să deseneze. După realizarea desenului se pun întrebări: ”Îți place desenul tău? De ce îți place/ nu îți place? L-ai realizat corect? Ce trebuia să desenezi în mod obligatoriu? Ai desenat întocmai?”. La sfârșitul exercițiului copilul este lădat că a lucrat bine și singur la desenul realizat, respectând instrucțiunile.

5.4.3. Educarea capacității de identificare și exprimare emoțională

Harta emoțiilor. Se utilizează o carte cu o poveste ilustrată și harta emoțiilor (cuprinde fețe sugestive pentru diferite emoții). Terapeutul citește o poveste copiilor (cum ar ”Albă ca zăpada”). Acolo unde se pot identifica reacții emoționale ale personajelor, se cere copiilor să le indice cu ajutorul ”hărții emoțiilor” (Cum s-a simțit ...?). Copiii identifică cu terapeutul etichetele verbale corespunzătoare fiecărei emoții (bucurie, furie, tristețe, teamă, dezgust, surprindere). Activitatea se poate repeta, prin utilizarea altor povești (cu care copiii sunt familiarizați sau altele noi), folosind, de asemenea, cărți cu povești ilustrate.

Oglinda fermecată. Terapeutul va comunica elevilor că se vor juca cu oglinzile. Se arată una dintre emoții, de pe harta emoțiilor (expresii faciale care exprimă bucuria, furia, tristețea, teama, dezgustul, surprinderea), și se cere copiilor să denumească emoția indicată. Apoi, copiii sunt rugați să mimeze emoția respectivă, ținând oglinda în mână. Dacă este nevoie, terapeutul va

mima emoția, pentru a oferi un exemplu. Se repetă scenariul pentru fiecare emoție menționată (cuprinsă în harta emoțiilor).

Mimodramă. Copiii sunt aranjați în formă de semicerc. Pe rând, fiecare prezintă starea sa emoțională (de moment), exprimându-se prin mimică/ pantomimică. Se propune ca exteriorizarea unei stări să se facă după două bătăi din palme, realizate în același timp de toți copiii. Aceștia au ca sarcină să identifice starea protagonistului (este trist, pentru că s-a lovit la picior; este vesel, pentru că a primit un tort; este surprins, pentru a văzut un fluture frumos etc.). După ce copiii recunosc corect starea protagonistului (chiar după mai multe încercări), vor avea de imitat mimica/ pantomimica acestuia, urmate de încercarea de a trece prin starea lui emoțională.

Căutăm sentimentul. Sarcina constă în completarea individuală a unei fișe, în care copilul are de găsit un sentiment, prin trasarea unei linii de la o imagine sugestivă la o față care indică o emoție, comentând cum s-ar simți dacă ar fi într-o situație anume... La sfârșitul activității se va analiza dacă asocierile au fost realizate corect și care sunt variantele potrivite.

Cum mă simt azi... Se împart copiilor coli de hârtie și creioane colorate, apoi aceștia sunt rugați să se deseneze așa cum se simt, folosind ce culori doresc. La final, fiecare copil este rugat să arate desenul colegilor săi și să denumească emoția desenată. Fiecare copil este încurajat să povestească despre o situație în care a trăit o emoție asemănătoare celei desenate.

Joc de cărți pentru emoții. Se pun la dispoziție copilului imagini decupate din reviste cu persoane care manifestă diverse emoții: bucurie/ teamă/ furie/ tristețe/ surprindere/ dezgust. Pe rând, fiecare copil va fi legat la ochi și va alege câte o imagine, apoi va avea de identificat emoția persoanei din imaginea aleasă. Copilul va fi întrebat ce părere are despre cum se simte acea persoană și dacă a fost vreodată în aceeași situație.

Cutiile fermecate cu emoții. Într-un castron se pun jetoane cu emoții pozitive (bucurie, surprindere), iar în altul jetoanele cu emoții negative (furie, teamă, tristețe, dezgust). Copiii vor extrage pe rând câte un jeton din cele două castronele, și va ține în fiecare mână câte un jeton. Se solicită copilului să recunoască cele două tipuri de emoții și să se relateze o situație în care s-a simțit vesel, apoi într-o situație când a simțit furie/ tristețe/ teamă/ dezgust.

Emoții pozitive și negative. Terapeutul discută cu copiii despre emoțiile pozitive (cele agreeate de copil) și cele negative (pe care nu le dorește, pentru că nu se simte bine când apar) și le solicită copiilor să dea exemple din fiecare categorie. În continuare, terapeutul expune mai multe scenarii și, folosind jetoane cu emoții pozitive/ negative, solicită copiii să spună cum s-ar simți în situațiile respective. Exemple de situații în care copiii pot trăi emoții pozitive: „Ai invitat de ziua ta colegii din grupă la un film”; „Ai făcut împreună cu mama ta un tort pentru prima dată.”. Exemple de situații în care copiii trăiesc emoții negative: „Ești la cumpărături cu mama ta, dar fratelui tăi îi cumpără un tricou, în timp ce ție nu-ți cumpără nimic.”; „Părinții tăi au decis să divorțeze.”. Terapeutul discută cu copiii emoțiile pe care le-au ales, dacă au ales aceeași emoție pentru fiecare situație și de ce. În final, o altă sarcină vizează găsirea unor situații în care copiii au trăit emoțiile identificate (pozitive, negative).

Ce mi se întâmplă când mă simt... Terapeutul arată copiilor una din emoțiile de pe ”harta emoțiilor” (bucurie, furie, tristețe, teamă, dezgust, surprindere) și cere copiilor să denumească, pe rând, emoția respectivă. Apoi copiii sunt rugați să descrie ce reacții ar avea în mai multe situații (ce simt, ce fac): „Părinții te-ar trimite la grădiniță (bucurie, tristețe).”; „Un coleg te-ar împinge și ți-ar lua jucăria din mână (furie, tristețe).”; „Ai sparge vaza preferată a mamei tale (tristețe, rușine, frică).”; „Un coleg nu ar vrea să se joace cu tine (furie, tristețe).”; Ai mânca spanac (bucurie, dezgust).”; Doamna educatoare ar pune desenul tău pe panou (bucuros, mândru).” Copiii vor identifica împreună cu terapeutul aspectele pozitive și negative ale reacțiilor lor, prin identificarea

posibilelor consecințe. Pentru reacțiile ce sunt considerate a fi neadecvate, copiii vor fi încurajați să găsească cât mai multe modalități de exprimare adecvate.

Cum te-ai simți dacă... Terapeutul întreabă copiii cum s-ar simți dacă s-ar afla într-una din situațiile următoare: „Nu ai fi invitat la ziua celui mai bun prieten al tău/ al celei mai bune prietene (tristețe, furie).”; „Mama te-ar lăuda pentru desenul pe care l-ai făcut (bucurie).”; „Ai pierde o piesă din jocul pe care l-ai primit cadou (tristețe, teamă).”; „Ai merge la bazin să înveți să înoți (bucurie, teamă).”; „Ai primi un cadou deși nu este ziua ta (bucurie, surprindere).”; „Mama ta/ tatăl tău ți-ar spune că nu ai voie să te uiți la televizor (tristețe, furie).”. Acolo unde este cazul se propune copiilor să identifice mai multe emoții, respectiv o altă modalitate de a reacționa emoțional la aceeași situație (Cine s-ar simți altfel în această situație?). Se identifică, împreună cu copiii, cauze diferite pentru reacții emoționale diferite (De ce credeți că se simt ... ?). Copiii sunt încurajați să spună care ar putea fi consecințele faptului că trăiesc acele reacții emoționale (Ce credeți că s-ar întâmpla după aceea?).

Să ne gândim la emoțiile celorlalți. Terapeutul va descrie, pe rând, o serie de situații copiilor: „Te iei la întrecere cu un prieten și câștigi.”; „Ai umblat în calculatorul tatălui tău, deși nu ai voie. El vine să te întrebe dacă ai umblat la calculator.”; „Prietenul tău a căzut și s-a julit.”; „Ai ajutat-o pe mama ta să pună masa.”; „Unul dintre prietenii tău desenează foarte urât. Începi să râzi de el.”. Terapeutul va întreba fiecare copil cum crede că se simte cealaltă persoană în aceste situații, dar și cum s-ar simți el dacă ar fi în locul acelei persoane. Se poate utiliza ”harta emoțiilor” (bucurie, furie, tristețe, teamă, dezgust, surprindere), pentru a ajuta copiii să identifice corect trăirile emoționale. După ce au fost identificat emoțiile, se cere copiilor să arate cu ajutorul unei păpușii (marionetă) cum s-ar comporta (Ce faci...?).

Detectivul de emoții. Terapeutul citește copiilor o poveste ilustrată. Unul dintre copii este rugat să identifice reacțiile emoționale ale personajelor din poveste (Cum s-a simțit...?). Un alt copil va trebui să mimeze emoțiile identificate de primul copil și să le indice pe ”harta emoțiilor”. Apoi copiii sunt încurajați să identifice în ce măsură personajele din poveste au avut reacții emoționale diferite față de aceeași situație. Se stabilește împreună cu copiii care ar fi fost reacțiile lor emoționale în locul personajelor și ce ar fi făcut pentru a le face să se simtă mai bine (Cum te-ai fi simțit în locul ...? Ce ai fi făcut ca să-l ajuți să se simtă mai bine?). La final se discută împreună reacțiile emoționale adecvate în situațiile respective.

Să fim super-copii. Terapeutul va expune, cu ajutorul marionetelor, o serie de situații, reprezentând comportamente inadecvate. Exemple de situații: „Tatăl tău îți interzice să mergi cu ceilalți copii în excursie pentru că ți-ai adunat jucăriile după ce te-ai jucat.”; „Colegul tău ți-a mângălit cartea preferată.”; „Mama îți interzice să te uiți la desene animate pentru că este deja târziu și ora de culcare a trecut.”; „Un alt copil vine și-ți ia jucăria din mână fără să îți ceară voie.”; „Echipa ta pierde concursul de desene.”. Se trece, apoi, la prezentarea unui joc de rol, între doi copii, pentru a demonstra comportamentul adecvat. La final, copiii vor fi lăudați pentru soluțiile identificate și pentru prestația din timpul jocului de rol.

5.4.4. Dezvoltarea abilităților sociale

Învățăm despre reguli. Terapeutul prezintă copiilor un poster cu un set de reguli, aplicabile în mediul grădiniței: „Vorbiți încet”, „Împărțiți jucăriile”, „Cereți voie pentru a vă juca cu jucăria altuia”, „Adunați jucăriile”, „Ascultați când vorbește altcineva”, „Ridicați mâna când vreți să spuneți ceva”, „Mergem încet”, „Așteptăm rândul” etc. Copiii a ca sarcină să descrie regulile, pornind de la desenele prezentate. Se va iniția un joc de rol, între doi copii, în care vor fi enunțate cât mai multe reguli învățate. Pe rând, fiecare copil va juca acest joc. Câștigă copilul care reușește să spună cele mai multe reguli. În discuția finală, se va pune accentul pe faptul că, prin cunoașterea

și respectarea regulilor, copiii vor putea anticipa comportamentul celorlalți și vor avea sentimentul că vor fi stăpâni pe situație.

Să fim responsabili. Copiii vor asculta o poveste în care o păpușă vine în vizită la grădiniță, pentru a vedea dacă preșcolarii respectă regulile stabilite de către doamna educatoare și ce urmări are manifestarea unui comportament potrivit. Activitatea se va continua cu o discuție privind nerespectarea regulilor și constatarea faptului că se pot întâmpla lucruri neplăcute, în aceste condiții. Împreună cu copiii, terapeutul va stabili o serie de recompense pentru comportamentele adecvate și o serie de sancțiuni pentru cele inadecvate. Se va insista pe înțelegerea faptului că orice comportament este urmat de consecințe mai mult sau mai puțin plăcute.

Acum sau mai târziu? Terapeutul prezintă copiilor o situație: „Un copil s-a lovit la picior. Este un moment bun să fie chemat de către copii să se joace cu ei? Ce se poate face?”. Se va purta o discuție cu copiii despre comportamentele potrivite sau nepotrivite situației prezentate, despre amânarea unor comportamente, respectiv despre identificarea unor soluții posibile pentru rezolvarea adecvată a problemei. Alte exemple de situații: „Mama scrie ceva într-un caiet.”; „Doi adulți vorbesc.”; „Un copil îi povestește altui copil despre animalul său preferat.” etc. Se va pune accentul pe înțelegerea faptului că, uneori, pentru a rezolva o problemă este necesar să identificăm momentul potrivit pentru a interveni (a manifesta un comportament potrivit).

Să învățăm cum să fim prieteni. Copiii vor asculta povestea „Cum să fim prieteni”, ce are ca personaj principal o pisică, care la început manifesta un comportament neprietenos față de ceilalți (jignea, nu vrea să împartă cu ceilalți) și apoi a învățat să se comporte într-un mod prietenos (salută, cere ajutor, își cere scuze, cooperează, împarte cu ceilalți, mulțumește). Terapeutul va antrena copiii în diferențierea comportamentelor prietenoase de cele neprietenoase. Activitatea se va continua cu un joc de rol între copii, pentru a demonstra anumite comportamente ce favorizează cooperarea între copii, stabilirea și menținerea relațiilor de prietenie.

Cursa de obstacole. Mobilierul din încăperea va fi aranjat astfel încât să devină obstacole pe care copiii să le evite în jocul care se va desfășura. Unul dintre copii va li legat la ochi cu o eșarfă, în timp ce altul îl va lua de mână și îl va ghida printre obstacole, până la punctul de sosire. Jocul se repetă până când fiecare copil a participat la joc. Acest joc învață copiii să coopereze, să ofere ajutor și să întărească relațiile dintre ei, bazate pe încredere reciprocă.

Modele de plastilină. Terapeutul va propune realizarea, prin lucrul în echipă, a unei machete cu diferite obiecte sau ființe, modelate din plastilină. Copiii pot modela fluturi, buburuze, pușori etc. În realizarea lor, copiii vor trebui să coopereze, pentru a împărți plastilina de diferite culori, să ofere sau să ceară ajutor, în funcție de situație. La sfârșit, se va purta o discuție privind modul în care copiii s-au implicat în activitate și cât de mult au colaborat.

Turnul din cuburi. Jocul va consta în construirea unui turn din cuburi, prin antrenarea tuturor copiilor, după un model stabilit. Terapeutul va încuraja copiii să colaboreze și să ofere ajutor, pentru a selecta cuburile potrivite din model și va veghea să nu existe copii care să monopolizeze construirea turnului. Ca variantă, sarcina jocului poate consta în construirea unui castel, din piese mai mici (cum sunt cele tip Lego).

Curcubeul. Sarcina jocului este de a lucra împreună, realizând o serie de fișe, care vor fi lipite pe un poster, la final. Fiecare copil va avea de colorat un curcubeu (printat) și de realizat un desen, alături, despre prietenie. Copiii vor avea la dispoziție creioane colorate, pe care trebuie să le împartă cu ceilalți, să își aștepte rândul pentru a le folosi, să ofere sau să ceară ajutor, la nevoie. Terapeutul va stimula implicarea copiilor în activitate și va media negocierea problemelor care pot să apară în cadrul lucrului în microgrup.

Să ne jucăm ”de-a ascultatul”. Terapeutul va încuraja pe unul dintre copii să povestească pe scurt ceva despre preferințele sale (Care este animalul preferat? Cu ce îți place să te joci? etc.).

Un alt copil, care a ascultat ce a spus primul copil, va descrie ce a auzit. Apoi rolurile se vor schimba, astfel încât cel care a ascultat, va vorbi, iar cel care a vorbit, va asculta. Jocul se va termina atunci când fiecare copil trece prin ambele roluri. Activitatea ocazională inițierea de interacțiuni cu ceilalți și exersează comportamentul de așteptare.

ANEXA 6. Modele de activități pentru Dimensiunea Valorificarea și optimizarea funcțiilor mnemice (neuropsihice)

Anexa 6.1. Activități pentru Aria Activarea capacității de memorare pe date auditive și vizuale

6.1.1. Dezvoltarea memoriei vizuale

Kim-jocul. Se pun pe o tavă 4-6 obiecte diverse și se lasă copilul să le observe pentru 15-20 secunde. Apoi se cere copilului să se întoarcă cu spatele, pentru ca terapeutul să ia unul dintre obiecte și să schimbe locul altor obiecte. Sarcina copilului va fi să identifice ce obiect a dispărut. Jocul crește în dificultate pe măsură ce obiectele sunt mai numeroase.

Ochi de vultur. Ochi de vultur, indianul, poate memora orice. Se așează 4-6 obiecte cunoscute pe masă și se acoperă cu o eșarfă. Copilul, în rolul lui Ochi de vultur, are sarcina să enumere obiectele pe care le-a văzut. Se scot 1-2 obiecte și se înlocuiesc cu altele noi: "Ce am scos de pe masă? Cu ce le-am schimbat?". Jocul se poate juca și cu imagini.

Urmărire. Un hoț a pătruns în casă și a luat ceva de pe masă. Copilul trebuie să observe obiectele de pe masă și locul lor. După ce se întoarce cu spatele, se modifică câte ceva în obiectele dispunerea obiectelor de pe masă (luăm unul sau mai multe dintre ele): "Ce a dispărut de pe masă?". La început folosim 3-4 obiecte, apoi se poate crește numărul lor.

Magazinul de jucării. Sarcina jocului este să se amenajeze vitrina unui magazin de jucării, unde au fost puse deja trei jucării (le putem așeza pe masă). Copilul le observă, apoi se întoarce cu spatele și evocă ce a văzut. Apoi se așează încă o jucărie lângă celelalte, copilul trebuind să spună din memorie, din nou, ce jucării au fost puse pe masă. Astfel, se poate crește treptat numărul jucăriilor.

Ce a adus moșul? Se așează 5-6 obiecte într-o cutie. Copiii sunt rugați să observe atent obiectele din cutie, iar apoi acoperim cutia. La sfârșitul ședinței, copiii trebuie să enumere, din memorie, obiectele din cutie.

Școala de detectivi: Ce s-a schimbat? Este ora de Observare precisă, la Școala de Detectivi. Se pun pe masă 5-7 obiecte, pe care copiii trebuie să le observe atent, inclusiv poziționarea, apoi se întorc cu spatele. Conducătorul jocului ia, adaugă sau schimbă între ele câteva obiecte. Copiii se întorc din nou spre masă și trebuie să ghicească ce s-a schimbat.

Obiecte gemene. Într-un săculeț se pun o serie de perechi de obiecte identice (creioane, săpun, mingiuțe, chei etc.), în total 16 obiecte. Se explică copilului că două obiecte identice formează o pereche (sunt „gemene”). Se amestecă obiectele în săculeț, apoi fiecare copil va trage pe rând câte două obiecte. Dacă formează o pereche, mai are dreptul să tragă încă un obiect. Câștigă copilul care formează cele mai multe perechi.

Ce lipsește? Se adună mai multe obiecte mici (4-6): cheie, mosor, ceașcă, jucărie - și se pun într-un șir. Se denumesc obiectele de la stânga la dreapta, apoi copilul repetă denumirea acestora. Apoi copilul se întoarce cu spatele, moment în care terapeutul ia unul dintre obiecte și îl ascunde. Când copilul se întoarce, trebuie să spună ce obiect lipsește. Pentru creșterea interesului copilului se schimbă pozițiile obiectelor. Activitatea se poate varia prin folosirea de forme, culori, numere sau litere.

Cum este îmbrăcat? Terapeutul va cere copiilor să se privească atenți unii pe alții, după care, pe rând, fiecare copil va trebui să închidă ochii și să descrie îmbrăcămintea colegului său. De exemplu: Cu ce este îmbrăcat colegul tău? Ce culoare are cămașa lui? Dar adidașii? ...

Căutătorul de comori. Terapeutul ridică un obiect, spunând denumirea lui, apoi îl ascunde undeva în sală. Copiii trebuie să fie atenți și să rețină locul unde a fost ascuns acel obiect. După ce

se ascund 3-5 obiecte, participanții sunt rugați să caute obiectele: ”Unde am pus lingura? etc.”. Ca alternativă la acest joc: terapeutul se oprește în fața ascunzătorii și întreabă pe copii care este obiectul ascuns în locul respectiv. Jocul poate fi continuat prin schimbarea rolurilor.

Memory. Din cărțile de joc clasice se iau patru valeți, cele patru dame, cei patru regi și cei patru ași, în total 16 cărți. Se explică copilului că regii de roșu, regii de negru, așii de roșu, așii de negru, valeții de roșu etc. constituie fiecare câte o pereche. Se amestecă cărțile și se pun cu fața în jos. Fiecare va lua, pe rând, câte două cărți, pe care le va arăta celorlalți jucători. Dacă ele constituie o pereche, jucătorul le pune deoparte și întoarce alte două cărți. În caz contrar, le pune la loc și este rândul jucătorului următor să întoarcă două cărți. Scopul jocului este de a aduna cât mai multe perechi, acest lucru fiind posibil dacă se memorează poziția fiecărei cărți.

Domino cu cărți de joc/ imagini. Dintr-un pachet de cărți de joc se aleg doar așii, figurile, cărțile de zece și de nouă, în total 24 de cărți. După ce se amestecă, copilul primește șapte cărți, iar terapeutul ia șapte cărți, iar restul rămân în teanc, cu fața în jos. Cel care începe pune o carte cu fața în sus. Celălalt jucător pune o carte deasupra, fie de aceeași valoare (un nouă pentru un nouă...), fie de aceeași culoare (o treflă pentru o treflă ...). Astfel, peste un valet de treflă se poate pune orice treflă sau orice valet. Dacă unul dintre jucători nu are ce carte să pună, ia cărți din grămadă până când găsește una potrivită. Câștigă cel care a scăpat primul de toate cărțile. În locul cărților de joc se pot folosi și perechi de imagini ale unor obiecte din mediul înconjurător sau ale unor animale cunoscute.

Răspunde repede și bine. Jocul simulează un test de memorie. Terapeutul prezintă copilului o imagine de dimensiuni mari, colorată, cu multe detalii dinamice (timp de 1-2 minute), apoi se întoarce imaginea și se pun întrebări sau se emit enunțuri de tipul ”adevărat – fals”, în legătură cu imaginea. Copilul răspunde, apoi imaginea este examinată din nou și sunt discutate răspunsurile greșite.

Ce am văzut? La începutul ședinței se arată copiilor o serie de imagini care redau stări emoționale, imagini ce vor fi discutate împreună cu ei. La sfârșitul ședinței, ”computerele”, adică copiii, trebuie să-și reamintească imaginile văzute.

6.1.2. Dezvoltarea memoriei auditiv-verbale

Sunetele căminului

Jocul are ca sarcină enumerarea obiectelor care produc zgomote în casă. De exemplu: aspirator, râșniță de cafea, telefon, ceasul de perete, televizor etc.

Zgomotele străzii

Jocul are ca sarcină enumerarea sunetelor și zgomotelor de pe stradă. De exemplu: tocurile pantofilor, mașinile, sirena ambulanței, ploaie torențială, vântul, strigăte etc.

O călătorie imaginară

Jocul presupune imaginarea unei călătorii prin bucătărie (sau baie, stradă). ”Ce fel de sunete ne înconjoară?”. De exemplu: sunetul telului, al frigiderului, sunetul produs de lingurița care lovește de farfurie, scaunul când îl tragem în spate etc.

De la cine vine sunetul?

Jocul este destinat învățării recunoașterii sunetelor scoase de diferite obiecte. Mai întâi copiii se vor juca obiectele pentru a produce sunetele, apoi fără să observe, vor identifica sunetele acestora dintr-o serie de sunete (3-4 sunete), în ordinea în care le-a perceput. De exemplu: ”Am auzit sunetul paharului, creionului și sunetul produs de ciocnirea a două pahare...”

Orchestra

Se adună obiecte care produc diferite sunete (fluier, pahar de sticlă, cub de lemn, morișcă etc.). Copilul se întoarce cu spatele, ca să nu vadă ”instrumentele”. Terapeutul produce sunete cu două

sau mai multe obiecte, pe care copilul le ascultă, fără să se uite, pentru a le memora. Apoi copilul enumeră sau reproduce acele sunete cu ajutorul obiectelor.

Împachetare

Doi dintre copii ”împachetează” 4-6 obiecte (sau le pun într-o cutie cu capac), spunând denumirea lor. Cel de-al treilea copil ascultă cu ochii închiși, apoi încearcă să enumere obiectele indicate, pe care ceilalți doi vor să le ”ducă” cu ei.

Lecția papagalului

Unul dintre copii va juca rolul de papagal, care va trebui să învețe diferite cuvinte. La început, terapeutul spune trei cuvinte, pe care copilul le ascultă, le reține și le repetă (cum ar fi: tavă-frână-casă; șoarece-câine-vacă; Audi-Skoda-Fiat etc.). Dacă copilul se descurcă bine cu seria de cuvinte, se poate crește numărul cuvintelor (4-5) sau se pot folosi cuvinte mai dificile (cum ar fi: zacuscă-mofturos-cutremur etc.).

Campionul memoriei

Unul dintre copii joacă rolul campionului. Ceilalți copii se așează unul lângă altul și va spune, pe rând, câte un cuvânt: primul copil – mașină, al doilea copil – salată, al treilea copil – înghețată etc.). Campionul va repeta aceste cuvinte, în ordine, arătând către copilul care a spus, încercând să rețină cine și ce a spus, apoi iese din sală. În acest timp, unul, doi sau mai mulți copii își vor schimba locurile. Atunci când revine în sală, campionul va trebui să repete cuvintele corespunzătoare ordinii noi, luând fiecare copil la rând. Ulterior, rolurile se vor schimba, prin desemnarea altui campion.

Cântăreții de operă

Copiii sunt la repetiții, în rolul de cântăreți de operă. Fiecare copil trebuie să redea textul sau melodia cântată anterior de terapeut.

Care este imaginea? Jocul presupune răfoirea unei cărți cu imagini de către terapeut, în timp ce descrie copilului o imagine aleasă la întâmplare. De exemplu, ”Văd aici o fetiță cu jachetă roșie, cu o fustiță verde și un câțel în lesă” Apoi cartea este închisă și dată copilului, care va trebui să caute pagina la care este imaginea descrisă. Sarcina poate fi mai dificilă dacă sunt descrise puține elemente ale ilustrației ...

Batem măsura și ținem ritmul. Copiii vor avea de învățat o ghicitoare: terapeutul (conducătorul jocului) spune o frază scurtă, cu o intonație ritmică, acompaniat de bătăi din palme. Ceilalți copii spun după el fraza, cu aceeași intonație ritmică. Pentru a complica jocul se poate spune o frază mai lungă.

Să învățăm o poezie. Terapeutul va citi o poezie sau o ghicitoare, relativ ușoară, distractivă și interesantă pentru copil. După ce poezia/ ghicitoarea a fost citită se va discuta pe marginea acesteia și se va încerca memorarea ei împreună cu copilul, apelând la un set de imagini, care ajută fixarea informației verbale.

Să spunem o poveste. La începutul activității terapeutul va citi o poveste la alegere, după care va cere copilului să reproducă povestea integral sau să răspundă la întrebări legate de unele acțiuni sau însușiri ale personajelor, făcând apel la o serie de imagini, ordonate cronologic, care evidențiază momente ale poveștii. De exemplu: ”Ce culoare avea părul Albei ca Zăpada?”...

Răspunde repede și bine. La începutul ședinței terapeutul spune unui copil o ”bârfă” despre un alt copil. De exemplu, ”Tiberiu are un hamster, un câine și o pisică”. ”Dora a primit de ziua ei un buchet de flori, un pulover albastru și o broască țestoasă”. La sfârșitul ședinței, copilul trebuie ”să sune pe cineva” și să-i spună ce a aflat despre Tiberiu... Jocul se poate complica prin ”bârfirea” a doi sau mai mulți copii. De asemenea, se poate crește numărul informațiilor asociate cu o anumită persoană. De exemplu: ”Bogdan ajută mult acasă: stropește florile din grădină, mătură trotuarul, dă de mâncare câinelui, face cumpărăturile și șterge praful etc.”.

Ospătar. Unul dintre copii va fi ospătarul care preia comenzile, cum ar fi: Primul copil va zice: "Vreau o supă de pui și o friptură cu mazăre". Al doilea copil va zice: "Vreau o chiflă, un iaurt și o felie de plăcintă. Al treilea copil va zice: "Vreau o felie de pizza cu salam și apă minerală". Ospătarul "va aduce" pe o tavă mâncarea comandată (în fapt, vor fi imaginile cu comenzile) și va enumera cine ce a cerut: "Aveți aici, doamnă, supa de pui ...". "Aveți aici, domnule, felia de pizza cu salam ... Rolul ospătarului va trece la un alt copil, prin "predarea" șorțului ospătarului.

Banca de mesaje. Unuia dintre copii îi șoptim la ureche un mesaj scurt și îl rugăm să-l transmită unui coleg la sfârșitul ședinței.

Lista de cumpărături. Se prezintă copilului o listă de cumpărături (3-5 lucruri) și îi cerem să o rețină, solicitându-l la sfârșitul ședinței să o repete.

Rețete. La începutul ședinței îi spunem copilului o rețetă simplă, apoi îi cerem să o repete la sfârșitul ședinței, de exemplu, ce punem în pizza ...

Telefonul – jucărie. În acest joc copilul învață cum să folosească corect telefonul, precum și care este numărul de urgență (pentru a contacta salvarea, pompierii), folosind două telefoane de jucărie. Terapeutul spune și tastează acest număr, spundu-i copilului al cui este (eventual al unui prieten). Se cere copilului să tasteze acest număr și să înceapă o convorbire (pentru un motiv anume): "La telefon este", "Pot să vorbesc cu...?", "Aș vrea să îi spun că ...". Se mai poate realiza pentru copil o carte de telefon, cu numere scrise pe o foaie de hârtie mare (cu numele corespunzătoare). Fiecare număr se poate scrie pe câte o cartelă, apoi acestea se amestecă și se extrage câte una, în mod aleator, pentru a fi recunoscută și memorată de către copil .

Anexa 6.2. Activități pentru Aria Educarea strategiilor mnezice, atenției, orientare vizuo-spațială, senzorio-motrică

6.2.1. Dezvoltarea selectivității atenției pe date vizuale

„Da,, sau „Nu”. Se iau trei pahare mate, care sunt puse pe masă cu capul în jos. În fața copilului, se pune o bomboană sub unul din pahare, apoi se deplasează rapid paharele, două câte două, prin alunecare pe masă. Când mișcarea paharelor se încheie, copilul va trebui să ghicească sub care pahar se află bomboana. Dacă ghicește de prima dată, se schimbă rolurile, dacă nu, se reia jocul de la capăt.

Ce s-a schimbat. În timp ce copilul închide ochii se schimbă un detaliu al ținutei terapeutului (cercel, eșarfă, cămașă încheiată sau descheiată, un obiect pus pe cap sau pe umăr etc.), pe care va trebui apoi să îl identifice. Se poate pleca de la lucruri relativ evidente, pentru a se ajunge treptat la detalii mai discrete.

Pelerina care te face invizibil. Se observă atent îmbrăcămintea unuia dintre copii, apoi este descrisă cu voce tare. De exemplu: jersey verde cu nasturi negri, cămașă cu carouri, pantofi maro etc. În etapa următoare, copilul este acoperit cu o "pelerină" care îl face invizibil (pătură, cearșaf, draperie etc.), astfel încât să i se vadă doar capul. Copilul cu pelerina care îl face invizibil va pune o serie de întrebări: "Ce culoare au pantofii mei? Ce culoare au pantalonii mei? etc."

Detectivul. Terapeutul pune copilul în mijlocul unei camere și îi cere să observe bine tot ceea ce îl înconjoară, apoi copilul este scos din încăperea, pentru a schimba un element din decor (fie dispăre un obiect, fie este mutat de la locul lui). După ce se întoarce, copilul trebuie să își dea seama ce s-a schimbat. Dacă îi este greu, poate fi ajutat răspunzându-i la 2-3 întrebări.

Ochelarii atotvăzători. Unuia dintre copii i se cere să iasă din sală, dar înainte de a ieși are sarcina să observe bine locul diferitelor obiecte, cine unde stă, în ce poziție sau cum arată (i se arată zona). După ce a ieșit, se modifică sau se ascund 2-3 lucruri din sală. Participantul revine în

sală, își pune ochelarii atotvăzători (fără lentile) și încearcă să găsească ce s-a modificat și ce lipsește.

Oglinda obiectelor. Sarcina jocului este să se suprapună peste imagini o serie de obiecte pe care le reprezintă. Copiii vor avea de pus în corespondență diferite obiecte cu imaginile acestora, unde sunt reprezentate în culori, mărimi și poziții diferite.

Cartea dispărută. Din cărțile de joc clasice se extrag patru, cinci sau șase cărți de joc (de preferință ași sau cărți cu figuri) și se întind cu fața în sus, înaintea copilului. Acesta trebuie să se uite mai multe secunde la ele, după care închide ochii, pentru ca terapeutul să extragă una dintre cărți. Copilul trebuie să ghicească ce carte a dispărut. Jocul se poate complica dacă se crește numărul cărților sau se extrag două cărți în loc de una.

Perechea ascunsă. 6 jetoane cu imagini pereche sunt puse cu fața în jos pe masă. Copilul are ca sarcină să întoarcă, pe rând, câte un jeton cu fața în sus, pentru a găsi perechea primului jeton întors... Dacă este găsită perechea, jetoanele vor rămâne cu fața în sus, dacă nu, cele două jetoane se întorc și vor fi ridicate alte două jetoane. Jocul va continua așa până se vor găsi toate jetoanele perechi. Jocul urmărește fixarea în memorie a poziției jetoanelor deja ridicate, pentru a fi împerecheate, precum și evitarea întoarcerii aleatorii a jetoanelor.

6.2.2. Dezvoltarea selectivității atenției pe date auditiv-verbale

Situații periculoase. Se alege un conducător al jocului. Copiii vor asculta comenzile date de acesta, efectuând diferite exerciții. De exemplu: la comanda "Inundație!", toți se suie pe câte un scaun, ca să nu se ude la picioare; la comanda "Foc!", toți se ghemuiesc, ca să aprindă focul de tabără; la comanda "Viscol!", toți se așează pe scaun și se încălzesc, strângându-și picioarele; la comanda "Vine ursul!", toți fug la conducătorul jocului, ca să-i protejeze.

La început, conducătorul jocului va fi terapeutul, apoi rolul conducătorului va fi jucat, pe rând, de fiecare copil.

Defilare. Copiii se plimbă în cerc, cu pași uniformi, pe o melodie ritmică. În timp ce se plimbă, conducătorul jocului (terapeutul) cântă la 2-4 instrumente, la auzul cărora copiii trebuie să schimbe direcția de mers/ mișcarea, așa cum s-a stabilit în prealabil. De exemplu: la auzul tobei – continuă defilarea în aceeași direcție; la auzul fluierului – schimbă direcția de mers înapoi; la auzul talgerelor – merg în vârfurile picioarelor; la auzul clopoțelului – se ghemuiesc.

Ai reflexe bune? Jocul presupune examinarea reflexelor. În prealabil, copiii se înțeleg asupra asocierilor între sunete și mișcări, apoi când toți copiii au învățat aceste asocieri, se poate începe jocul. Conducătorul jocului produce, unul după altul, sunetele, la început mai încet, mai apoi într-un ritm tot mai rapid. De exemplu: când cineva bate din palme: execută sărituri într-un picior; când cineva bate la ușa – ridică din umeri; la auzul unui fluierat – clipește rapid; când cineva bate din picior – scutură brațele. Copiii trebuie să încerce să reacționeze cât mai rapid și cât mai precis la aceste sunete.

Cuvântul repetat. Se spun copilului patru, cinci sau șase cuvinte, în care unul a fost rostit de două ori. Copilul trebuie să găsească în această serie cuvântul repetat. Pentru a se complica jocul se pot spune șiruri mai lungi de cuvinte sau cuvinte care sunt foarte diferite unele de celelalte.

Ce ai arunca din sală? Fiecare copil va indica un obiect din sală pe care l-ar arunca: "Aș arunca dulapul! Aș arunca covorul!" etc. Participanții la joc trebuie să rețină care dintre obiecte au fost "aruncate", deoarece nu au voie să indice un obiect care a fost deja "aruncat".

Acea propoziție. La începutul propoziției terapeutului spune o propoziție, pe care copiii trebuie să o rețină. De exemplu, "Pisicuța bea lapte". În continuare, copiii stabilesc cu terapeutul un semnal, cum ar fi "miau-miau" care va fi asociat propoziției alese la începutului ședinței. Dacă în timpul ședinței copiii aud propoziția, aceștia vor trebui să dea semnalul stabilit. Ocazional se

poate strecura o greșeală în propoziție, terapeutul înlocuind cuvântul "lapte" cu "smântână" sau "iaurt", situație în care copiii nu trebuie să "miaune".

Botezul. Fiecare copil își alege un nou nume de botez. Terapeutul va cere fiecăruia diferite lucruri ("Atinge-ți nasul! Scutură-ți capul!" etc.), dar spunând înainte noul nume al copilului care trebuie să efectueze exercițiul. Participantul va avea voie să realizeze exercițiul doar dacă răspunde la noul nume.

"Da" înseamnă "Nu". Copilul va primi instrucțiuni pe care le va executa pe dos. Astfel, copilul trebuie să se așeze atunci când va auzi "Scoală-te!", va lua paharul dacă va trebui să îl pună la loc ... Tot așa, la întrebările pe care copilul le pune sau pe care terapeutul le pune, "Da" înseamnă "Nu" și invers. Când jocul se sfârșește, i se atrage atenția copilului, pentru a se evita eventualele neînțelegeri.

Familia mea. Copiii se așează unul lângă altul. Un copil va fi musafirul, care stă în fața celorlalți. Terapeutul va prezenta membrii familiei musafirului, spunând câteva informații despre fiecare: Despre primul copil: "Ea este mama, Rebeca. Ei îi plac câinii și face niște gogoși foarte bune". Despre al doilea copil: "El este tatăl, Cosmin. Lui îi place să repare lucruri, dar nu-i place să dea cu aspiratorul". Despre al treilea copil: "Ea este fetița, Maria. Ea este la grădiniță și îi place să mănânce ciocolată". După prezentarea tuturor membrilor familiei, terapeutul indică pe cineva din familie și roagă musafirul să spună cine este și ce știm despre persoana respectivă. Ceea ce va omite musafirul va fi completat de către familie. Terapeutul poate pune și câteva întrebări capcană, cum ar fi: "Fetița Rebeca este la grădiniță?"

Să întindem propozițiile. Copiii trebuie să repete propoziții din ce în ce mai lungi. Fiecare dintre ei trebuie să repete aceste propoziții cât mai exact. De exemplu: Alexandru citește. Alexandru citește o carte. Alexandru citește o carte interesantă. Alexandru citește o carte interesantă în bibliotecă. După-amiază, Alexandru citește o carte interesantă în bibliotecă. Miercuri după-amiază, Alexandru citește o carte interesantă în bibliotecă.

Trei cuvinte într-o poveste. Copiii sunt ciudați, pentru că încep să tușească (sau să fluiera, să se tragă de nas) atunci când aud anumite cuvinte. Participanții trebuie să rețină trei cuvinte (cum ar fi: copil, vrăjitor, ciupercă). Terapeutul spune o povestire scurtă, în care cele trei cuvinte apar de mai multe ori, iar copiii trebuie să semnaleze că au auzit unul dintre cele trei cuvinte, tușind (ori fluierând, trăgându-se de nas, așa cum s-a stabilit semnalul la începutul jocului).

Pastișele. Se alege un cântec scurt, bine cunoscut de către copil. Se cântă la început o strofă, schimbând unul dintre cuvinte. Copilul va trebui să cânte la rândul său, păstrând schimbarea pe care ați făcut-o și introducând o a doua. Apoi terapeutul va cânta din nou, modificând un al treilea cuvânt ... și așa mai departe, până când cântecul este cât se poate de diferit.

Spune-mi cum! Se discută cu copilul despre ceva simplu, care poate fi gătit în bucătărie, de preferat ceva ce îi place copilului să mănânce. Întrebați-l cum se face în primul rând, în al doilea rând etc., cum ar fi: o portocală pentru mâncat, o tartină cu unt și dulceață, un bol de cereale cu fructe, un sandwich cu cașcaval.

Spune cum se face. Terapeutul va realiza o serie de acțiuni cu scop, iar copilul poate fi rugat să spună cum se fac lucrurile și în ce ordine: pregătirea micului dejun; plantarea unei semințe; îmbrăcarea unei jachete; spălatul hainelor; pregătirea pentru picnic; punerea mesei.

6.2.3. Dezvoltarea capacității senzorio-motrică

S-a mișcat cumva statuia? Unul dintre copii stă pe un scaun, într-o anumită poziție, iar ceilalți copii îl observă, pentru a-i reține poziția. Pe rând, copii din decor vor ieși din cameră, timp în care copilul de pe scaun își va modifica poziția sau nu. Când intră copilul în cameră, trebuie să

precizeze dacă cel care stă pe scaun și-a modificat poziția, respectiv cum. Jocul se poate complica prin diversificarea mișcărilor de mimică și pantomimică.

Maimuțe imitatoare. Unul dintre copii efectuează o acțiune sau o serie de mișcări, după care "maimuțele" trebuie să imite acțiunea văzută. În acest joc contează foarte mult mișcărilor nuanțate și, de aceea, necesită atenția concentrată și pe acestea.

Clovnul. Terapeutul, în rol de clovn, prezintă 2-3 mișcări simple, consecutive, realizate cu membrele superioare, apoi numărul acestora crește, până la 5 mișcări consecutive, în care sunt antrenate și membrele inferioare. Copiii vor imita, pe rând, seriile de mișcări ale clovnului, urmărind să nu greșească efectuarea lor. Jocul se poate complica și prin antrenarea mișcării organelor feței (ochi, buze, limbă). Terapeutul poate solicita copiilor realizarea seriilor de mișcări și după o perioadă scurtă de timp (5 minute, 15 minute sau sfârșitul ședinței).

Suntem la zoo. Copiii sunt într-o călătorie imaginară la zoo și terapeutul le arată cum se pot mișca animalele (iepurășul, căprița, veverița, câinele, lupul, șarpele etc.). Terapeutul va efectua o serie de mișcări cu mâinile și picioarele hemilaterale (de ex., mâna și piciorul stâng se ridică simultan) și heterolaterale (de ex., mâna dreaptă și piciorul stâng se ridică) ori cu diferite organe ale feței (de ex., mișcări ale ochilor concomitent cu mișcări ale limbii). Copiii vor trebui să imite cât mai bine mișcărilor animalelor.

Acesta este semnul meu! Este un joc non-verbal. Fiecare dintre copii își alege un gest, un semn (de exemplu: își scutură umerii, face cu ochiul, își trage urechea, bate din palme, dă din cap, clipește etc.), care, în continuare, va reprezenta "numele lui". Copiii se vor prezenta cu acest gest și au sarcina de a reține semnele celorlalți. Apoi, unul dintre copii începe, își prezintă semnul, apoi "salută" un alt copil, prezentând semnul acelui copil. Colegul său, cel pe care l-a salutat, se prezintă și el, apoi arată semnul următorului copil.

O mișcare interzisă. Dintre copii se stabilește unul care va fi conducătorul jocului. Înainte de a începe jocul, copii se înțeleg între ei și stabilesc o mișcare pe care nu au voie să o imite (de exemplu, să se scarpine în cap). Când începe jocul copiii imită toate mișcărilor conducătorului de joc, mai puțin mișcarea interzisă. Pentru a complica jocul, se crește treptat numărul mișcărilor interzise.

6.2.4. Dezvoltarea orientării vizuo-spațiale

Arhitectul. Terapeutul construiește un model (la început simplu, apoi din ce în ce mai complex) din bețișoare, chibrituri, cuburi (3-6 bucăți). După ce conducătorul jocului construiește acest model, îl acoperă. În continuare, copilul va juca rolul de arhitect, trebuind să reproducă modelul din memorie. O variantă a jocului este și recompunerea întregului de către copil, după ce acesta a observat modelul complet și a identificat ce lipsește.

Observă. Jocul se referă la perceperea, memorarea și reproducerea unor modele diverse (tipare) realizate din diferite materiale. Copilul este încurajat să identifice pattern-ul, întrebându-l ce ar urma după ultima piesă. Schemele de tipare pot fi următoarele: din nasturi mari și mici; cu clești de rufe puși pe orizontală, apoi pe verticală; cu scobitori, în care două să fie paralele, puse pe orizontală, iar una verticală; cu chei, în care acestea să fie dispuse două câte două, unite la vârf (în formă de V); din fâșii de hârtie colorată, în culorile roșu, albastru, roșu, albastru; un model compus din litere, cum ar fi ABB, ABB sau din numere, cum ar fi 1-2-3, 1-2-3; un model format din tacâniuri, realizat la propunerea copilului.

Lada cu nisip. Terapeutul va executa o serie de modele cu degetul pe nisip (cercuri, pătrate, opt-uri, zig-zag-uri, linii, puncte etc.), va lăsa copilul puțin timp (5-10 secunde) să memoreze modelul, după care le va șterge. Sarcina copiilor este de a executa modelele văzute, utilizând ambele mâini.

Colorează/ desenează așa cum îți amintești. Terapeutul va ruga copilul să coloreze după model un desen. După ce a terminat va antrena copilul în discuție (pe o temă aleatoare) pentru a nu se mai gândi la ce sarcină a avut. După o perioadă de timp de discuții (5-7 minute) va cere copilului să repete colorarea desenului ținând cont de culorile utilizate în prima etapă. Jocul se poate complica prin desenarea și colorarea unor figuri geometrice cunoscute și redarea lor, după o discuție purtată cu terapeutul.

Încercuiește semnul. Jocul se referă la memorarea a 2-3 simboluri și găsirea lor, printre alte simboluri desenate pe hârtie. Semnele pot reprezenta schematizat obiecte, sau pot fi litere sau cifre. Copilul va avea ca sarcină să încercuiască corect semnele memorate.

6.2.5. Dezvoltarea capacității de etichetare verbală

Număratul pe degete. Copilului i se arată trei, patru sau cinci degete, de către terapeut, anunțând cu voce tare cifra respectivă. Apoi se ascunde mâna la spate și i se cere să arate același număr de degete. Verificarea se face de către copil, prin comparație, atunci când terapeutul îi arată mâna lui, prin apropiere de mâna copilului.

Jocul umbrelor. Copilul este așezat în fața unui perete luminat cu o lampă amplasată în spatele său. În acest mod, stând în spatele copilului, terapeutul poate proiecta pe perete umbre ale diferitelor obiecte. Jocul constă în identificarea de către copil a obiectelor a căror umbră le vede.

Cine l-a ținut în mână? Copiii se așează unul lângă altul, fiecare ținând în mână câte un obiect. Unul dintre copii are sarcina să observe cât mai atent, să "fotografieze" cine ce obiect are în mână, apoi iese din sală. Unu-doi copii schimbă între ei obiectele pe care le țin în mână. După ce revine în sală, copilul trebuie să găsească și să dea înapoi obiectele schimbate copiilor care le-au avut inițial. Jocul se poate juca și cu imagini.

Ne distrăm. Se asociază câte un număr diferit pentru fiecare mișcare dintr-un grup de 3-5 mișcări (la început doar 3, apoi numărul de mișcări va crește). De exemplu: 1 – batem din palme; 2 – ne punem mâinile în creștet; 3 – ne punem mâinile pe abdomen; 4 – ne prindem de urechi; 5 – batem în masă cu ambele mâini. La început, conducătorul jocului (terapeutul) va spune numerele încet și în ordine, iar copiii vor executa mișcărilor, apoi într-o ordine aleatorie și într-un ritm din ce în ce mai rapid. Rolurile se pot schimba, copiii devenind pe rând conducătorul jocului.

Ce să pun în ... Este un joc de rime. Terapeutul pune întrebarea "Ce să pun într-un castel?", la care copilul trebuie să propună mai multe care se termină în "-el" (câțel, caietel etc.), semnificând obiecte care pot intra într-un castel. Jocul se poate diversifica, propunând să fie puse diferite lucruri, de exemplu, în coș, în casă, într-un cort, într-o valiză ...

Rime spuse rapid. Jocul constă în găsirea, de către fiecare copil, pe rând și cât mai repede posibil, a unor cuvinte care rimează (care se termină cu aceleași sunete), de exemplu: "mătură, "pătură"... Atenție, nu este voie să se repete, în cursul jocului, un cuvânt deja propus !

Sunetul magic. Terapeutul va solicita copiilor numirea a cât mai multor cuvinte pornind de la un sunet inițial (sau literă, care va fi prezentată copiilor).

Silaba magică. Terapeutul va solicita copiilor numirea a cât mai multor cuvinte pornind de la o silabă inițială. Copiii chiar vor putea să vadă această silabă scrisă cu majuscule.

6.2.6. Dezvoltarea capacității de categorizare

Nu-mi găsesc lucrurile! Copilul trebuie să rețină 3-4 obiecte (imagini, forme, litere) și să le găsească printre alte obiecte, imagini, forme, litere: "Căutați obiectele (imaginile, formele, literele) pe care le-ați reținut!"

Geanta de voiaj. Copilul va fi încântat să ajute la pregătirea unei genți speciale pentru excursie. Copilul este ajutat să aleagă câteva lucruri: creioane colorate, un teanc mic de hârtie sau un carnet, cărți de joc, o tablă magnetică cu forme colorate sau imagini, un animal de pluș, o păpușă sau o mașină, un ghem, o cutie din plastic cu anumite obiecte mărunte în ea (nasturi, chei, animale mici de plastic), un pachet de biscuiți, o sticlă mică cu suc etc. Când geanta s-a umplut, terapeutul va solicita să spună ce obiecte conține. Dacă nu știe, se golește geanta și se denumesc fiecare lucru, pe măsură ce este pus înapoi în geantă. Copilul va trebui să redea denumirea cât mai multor obiecte din geantă.

Urmărirea fotografiei. Se alege o fotografie dintr-un ziar sau o revistă, de preferință cu un decor mai încărcat, care conține numeroase detalii. Jocul constă în căutarea unui număr cât mai mare posibil de obiecte care prezintă o caracteristică comună. De exemplu, obiecte din lemn, obiecte de formă pătrată, obiecte care pot fi umplute cu ceva ...

Animalele. Terapeutul spune o poveste scurtă în care apare numele mai multor animale. Apoi copilul va trebui să enumere animalele care au apărut în povestire.

Trei cuvinte. ”Ținem” foarte mult la anumite lucruri. Participanții trebuie să rețină trei cuvinte (cum ar fi: maimuță, elefant, girafă). După aceea, terapeutul enumeră o serie de cuvinte, iar copilul, dacă aude unul dintre cele trei cuvinte, trebuie să bată din palme (semnal). De exemplu, lista următoare: cașcaval, copac, cuțit, maimuță, mașină, șapcă, girafă, floare, copac, covor, mașină, eșarfă, elefant, floare etc. (până la 20-25 cuvinte). Dacă jocul merge bine, putem încerca să folosim patru cuvinte.

Jocul cu sticla. Copiii stau în cerc și rotesc o sticlă. Participantul spre care arată gura sticlei va trebui să spună un nume de animal, apoi o rotește din nou. Aceasta va fi întotdeauna sarcina celui spre care arată gura sticlei. Participanții nu pot zice nume de animale care au fost spuse deja. Criteriul se poate schimba și se pot spune nume de fructe, legume, alimente etc.

Cu ce mă îmbrac? Un copil va vorbi la telefon cu o prietenă și îi cere sfatul cu ce să se îmbrace. Prietena îi va sugera 3-4 articole de îmbrăcăminte: de exemplu, pulover albastru, cizme mov, cămașă galbenă, căciulă verde etc. Apoi copilul care a cerut sfatul va povesti unei alte prietene cum arată, îmbrăcat la sugestia primei prietene.

Pictorul și ucenicul lui. Unul dintre copii joacă rolul pictorului, iar celălalt rolul ucenicului. Se va folosi o cutie de creioane colorate. Pictorul stă pe un stativ înalt (un scaun) și ”lucrează” la o pictură de dimensiuni mari. Creioanele colorate vor fi în celălalt capăt al sălii. Pictorul indică trei culori de care are nevoie în acel moment și își trimite ucenicul să-i aducă creioanele. Pentru a complica jocul, creștem treptat numărul creionelor colorate.

Cuvântul în plus. Se spune copilului o înșiruire de trei, patru sau cinci cuvinte, printre care se strecoară un cuvânt intrus. De exemplu, trei nume de flori și un nume de fruct. Copilul trebuie să găsească intrusul. Apoi se schimbă rolurile, terapeutul căutând intrusul pe care îl propune copilul. Criteriul de selecție a cuvintelor se poate schimba, de exemplu se pronunță trei cuvinte lungi (din trei sau mai multe silabe) și un cuvânt scurt, care reprezintă intrusul.

”Am fost la piață ...”. Primul jucător începe să spună o listă (cu fructe), de exemplu: ”Am fost la piață și am cumpărat căpșune”. Al doilea spune în continuare: ”Am fost la piață și am cumpărat căpșune și cireșe”. Urmează din nou primul, care ar putea să spună: ”Am fost la piață și am cumpărat căpșune, cireșe și vișine” și așa mai departe ... Jocul constă în memorarea întregii liste și redarea ei fără eroare și fără a uita formula introductivă. Primul care greșeste, pierde. Ulterior, se poate schimba criteriul (listă cu legume, alimente etc.).

Fiecare cu casa lui! Se înșiră diferite nume de animale, copilul trebuind să spună denumirea ”casei” lui: cușca, cuibul, cocina, grajdul, viesparul ...până când va trebui să inventați cuvinte pentru adăpostul balenei, păianjenului sau țăntarului. Ca variantă, se pot enumera meserii,

iar copilul va trebui să răspundă prin enumerarea diferitelor unelte folosite în fiecare caz: sapă sau greblă pentru grădinar, clește pentru instalator, mistrie pentru zidar ...

Să facem cumpărături. Jocul presupune folosirea setului de alimente, fructe, legume. Copilul își imaginează că este într-un magazin și îl trimitem să aducă 3-4 lucruri: pâine, lapte, măr, ciocolată. Copilul trebuie să repete, în prealabil, lista de cumpărături apoi merge și alege obiectele solicitate și le pune într-un coș. În continuare se poate crește numărul alimentelor sau vom trimite copilul mai departe (în capătul sălii sau în afară).

Anexa 6.3. Model de ședință psihologică

Activități pentru Aria *"Activarea capacității de memorare pe date auditive și vizuale"*

1. Joc de intercunoaștere *"Trenul numelor"*.

Scopul: cunoașterea numelui fiecărui participant, crearea unei atmosfere ludice, relaxante, de încredere și siguranță.

Descriere: Participanții sunt așezați în semicerc, iar unul dintre copii va fi "locomotiva"; acesta se va opri în fața unui coleg și îl va invita să urce în vagoane: *"... (numele copilului) este invitat să urce în vagoane"*. Copilul invitat se poziționează în spatele "locomotivei" și se prinde de mijlocul acestuia. Jocul continuă până când toți participanții sunt prinși în tren.

Jocul se continuă și după alte criterii: ordonarea după înălțime a copiilor (de la mic la mare, de la mare la mic), ordonare după litera inițială a numelui, într-o ordine propusă de terapeut. La sfârșitul jocului fiecare copil va primi un simbol (emoticon), cu care se vor juca pe parcursul ședinței.

Efecte: detensionare, facilitarea interacțiunilor, cunoașterea reciprocă, încurajarea participării fiecărui copil.



2. Jocul *"Cum este îmbrăcat?"*

Scopul: reactualizarea din memorie a unor informații observate (detalii vizuale).

Descriere: Terapeutul va cere copiilor să se privească atenți unii pe alții, după care, pe rând, fiecare copil va trebui să închidă ochii și să descrie îmbrăcămintea colegului său. De exemplu: *"Cu ce este îmbrăcat colegul tău? Ce culoare are cămașa lui? Dar adidașii? ..."*

Efecte: exersarea și dezvoltarea spiritului de observație și antrenarea memoriei pe date vizuale.



3. Jocul *"Campionul memoriei"*

Scopul: realizarea corespondenței copil-cuvânt

Descriere: Unul dintre copii joacă rolul campionului. Ceilalți colegi se așază unul lângă altul și va spune, pe rând, câte un cuvânt, de exemplu: primul copil – mașină, al doilea copil – salată, al treilea copil – înghețată. Campionul va repeta aceste cuvinte, în ordine, arătând către copilul care a spus, încercând să rețină cine și ce a



spus, apoi iese din sală. În acest timp, unul/ doi copii își vor schimba locurile. Atunci când revine în sală, campionul va trebui să repete cuvintele corespunzătoare ordinii noi, luând fiecare copil la rând. Ulterior, rolurile se vor schimba, prin desemnarea altui campion. Jocul se continuă prin



reactualizarea corectă a asocierilor copil-denumire stare emoțională/ emoticon corespunzător și se verifică prin confruntarea cu acest simbol: bucurie, tristețe, furie, frică.

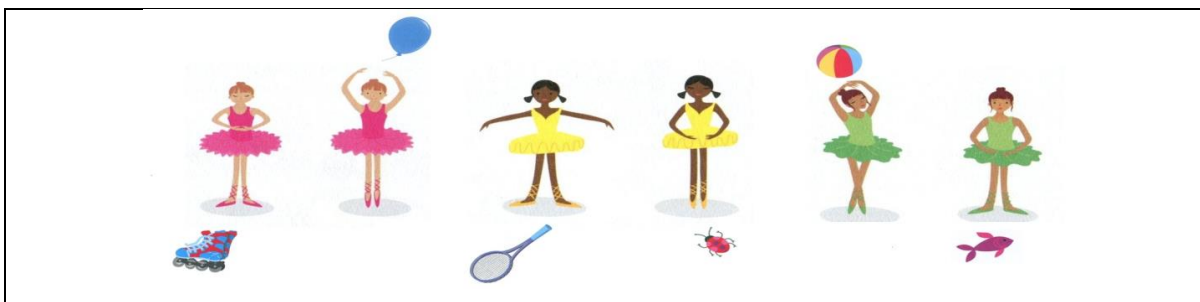
Efecte: exersarea și dezvoltarea memoriei pe date auditive și vizuale, creșterea volumului de informație în cadrul procesării mnezice, antrenarea memoriei de scurtă durată.

4. Jocul „Răspunde repede și bine”

Scopul: reactualizarea din memorie a unor informații observate (asocieri elemente vizuale).

Descriere: Jocul simulează un test de memorie. Terapeutul prezintă fiecărui copil o planșă colorată, care înfățișează câteva balerine (la început 3, apoi 4, 5 sau 6 balerine), care au fiecare câte un obiect/ ființă. Pentru a reține detaliile vizuale, copilul poate examina imaginea prezentată timp de 1 minut, apoi se întoarce imaginea și se pun întrebări sau se emit enunțuri de tipul ”adevărat – fals”, în legătură cu imaginea. Jocul se continuă progresiv cu examinarea următoarei planșe, în care mai apare o balerină (se pot folosi până la patru planșe diferite). Cerința este de a spune ce are fiecare balerină, cu rochiță roz, galbenă sau verde (balon, rachetă, minge, un peștișor, un gândăcel sau role). De exemplu: „Balerina cu rochiță roz are un balon albastru? Toate balerinele din imagine au rochițele mov? Balerinele cu rochiile galbene au o pisică și o rachetă de tenis?”... În funcție de capacitatea fiecărui copil de a reține perechi de elemente vizuale se trece la planșe cu mai multe elemente. La sfârșit, sunt discutate răspunsurile greșite.

Efecte: exersarea și dezvoltarea spiritului de observație, exersarea înălțuririi de elemente vizuale și creșterea capacității memoriei pe date vizuale, dezvoltarea atenției și vitezei de reacție, stimularea cognitivă, dezvoltarea vocabularului și a aspectelor pragmatice ale limbajului.



5. Jocul „Ospătar”

Scopul: realizarea corespondenței informație auzită-persoană.

Descriere: Unul dintre copii va fi ospătarul care preia comenzile. La început comenzile vor fi simple: „Vreau o pizza.”, „Vreau un hamburger cu cartofi prăjiți.”, apoi comanda copiilor se va diversifica. De exemplu, primul copil va zice: „Vreau o supă de pui și o friptură cu mazăre”; al doilea copil va zice: „Vreau o chiflă, un iaurt și o felie de plăcintă”; al treilea copil va zice:

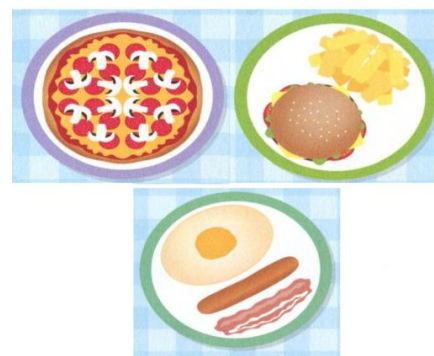


„Vreau o felie de pizza cu salam și apă minerală”. Ospătarul ”va aduce” pe o tavă mâncarea comandată (în fapt, vor fi imaginile cu comenzile) și va enumera cine ce a cerut: „Aveți aici, doamnă, supa de pui ...”. „Aveți aici, domnule, felia de pizza cu salam...”... Rolul ospătarului va trece la un alt copil, prin ”predarea” șorțului ospătarului.

Efecte: exersarea și dezvoltarea memoriei auditiv-verbale și vizuale, creșterea volumului de informație în cadrul procesării mnezice, implicată în rezolvarea de sarcini cognitive.

6. Joc „Ce am reținut?” Se discută cu copiii despre simbolurile stărilor emoționale primite la începutul ședinței. Copiii trebuie să-și reamintească ce emoticon a primit fiecare, să mimeze starea emoțională corespunzătoare și să o denumească. La final, copiii pot primi și alte simboluri ale unor stări emoționale, după preferințe, pe care le vor mima apoi le vor denumi: mirare, dezgust, blândețe, vinovăție, plictiseală, entuziasm etc.

Efecte: exersarea memoriei de scurtă durată pe date vizual-verbale, dezvoltarea capacității de exprimare afectivă, extensia vocabularului emoțional și a aspectelor pragmatice ale limbajului, amuzament.



7. Încheierea activității. Copiii vor fi apreciați pozitiv pentru modul de lucru și se vor despărți într-o atmosferă de bucurie, bună dispoziție.

ANEXA 7. Diferențe între GE și GC la testare – Testul U Mann-Whitney

Tabel 7.1. Prezentarea statisticii descriptive la GE/ testare

	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
								Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Tulburări de pronunție	12	6.00	18.00	10.4167	9.0000	4.14418	17.174	.831	.637	-.705	1.232
Vârstă cronologică	12	5.00	5.50	5.3583	5.4000	.14434	.021	-1.505	.637	2.633	1.232
Proba Contrarii cu suport	12	4.00	6.00	5.0833	5.0000	.79296	.629	-.161	.637	-1.261	1.232
Proba Lacune	12	4.00	5.00	4.5833	5.0000	.51493	.265	-.388	.637	-2.263	1.232
Proba Serii cifre	12	4.00	5.00	4.3333	4.0000	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
Proba Materii	12	3.00	5.00	3.8333	4.0000	.71774	.515	.262	.637	-.685	1.232
Proba Contrarii fără suport	12	4.00	6.00	4.8333	5.0000	.71774	.515	.262	.637	-.685	1.232
Proba Culori	12	5.00	6.00	5.3333	5.0000	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
Proba Verbe	12	4.00	6.00	5.0000	5.0000	.85280	.727	.000	.637	-1.650	1.232
Vârsta psihologică a limbajului	12	4.00	5.00	4.4167	4.0000	.51493	.265	.388	.637	-2.263	1.232
Cunoaștere semantică	12	20.00	36.00	26.9167	25.5000	5.91544	34.992	.268	.637	-1.476	1.232
Reguli morfo-sintactice	12	38.00	49.00	41.5833	40.5000	3.70401	13.720	.873	.637	-.366	1.232
Limbaj pragmatic	12	2.00	6.00	4.4167	4.5000	1.16450	1.356	-.588	.637	.362	1.232
Limbaj	12	31.00	36.00	33.5000	34.0000	1.67874	2.818	-.277	.637	-1.201	1.232
Atenție/ funcții executive	12	25.00	31.00	27.6667	27.5000	1.55700	2.424	.495	.637	1.031	1.232
Memorie și învățare	12	21.00	26.00	24.8333	26.0000	1.80067	3.242	-1.385	.637	.533	1.232
Repetiție asocieri mecanice	12	3.00	8.00	4.7500	4.5000	1.48477	2.205	1.112	.637	1.065	1.232
Asocieri mecanice	12	2.00	7.00	4.0000	4.0000	1.34840	1.818	1.068	.637	1.496	1.232
Timp asocieri mecanice	12	300.00	490.00	358.6667	355.0000	63.79275	4069.515	.874	.637	-.120	1.232
Memorie numere	12	3.00	4.00	3.5833	4.0000	.51493	.265	-.388	.637	-2.263	1.232
Memorie imagini	12	3.00	5.00	3.6667	4.0000	.65134	.424	.439	.637	-.337	1.232

Tabel 7.2. Prezentarea statisticii descriptive la GG/ testare

	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
								Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Tulburări de pronunție	12	5.00	17.00	9.9167	9.0000	3.75278	14.083	.809	.637	-.141	1.232
Vârstă cronologică	12	5.30	5.50	5.4250	5.4000	.07538	.006	-.478	.637	-.868	1.232
Proba Contrarii cu suport	12	3.00	7.00	5.0000	5.0000	1.12815	1.273	.456	.637	.831	1.232
Proba Lacune	12	4.00	6.00	4.7500	5.0000	.75378	.568	.478	.637	-.868	1.232
Proba Serii cifre	12	4.00	5.00	4.5000	4.5000	.52223	.273	.000	.637	-2.444	1.232
Proba Materii	12	3.00	5.00	4.0000	4.0000	.85280	.727	.000	.637	-1.650	1.232
Proba Contrarii fără suport	12	4.00	6.00	4.9167	5.0000	.66856	.447	.086	.637	-.190	1.232
Proba Culori	12	5.00	6.00	5.5000	5.5000	.52223	.273	.000	.637	-2.444	1.232
Proba Verbe	12	4.00	6.00	4.7500	5.0000	.75378	.568	.478	.637	-.868	1.232
Vârsta psihologică a limbajului	12	4.00	6.00	4.6667	5.0000	.65134	.424	.439	.637	-.337	1.232
Cunoaștere semantică	12	20.00	36.00	27.3333	27.0000	4.49916	20.242	.162	.637	.149	1.232
Reguli morfo-sintactice	12	34.00	49.00	41.6667	41.0000	4.49916	20.242	.097	.637	-.405	1.232
Limbaj pragmatic	12	2.00	6.00	4.1667	4.0000	1.11464	1.242	-.385	.637	-.055	1.232
Limbaj	12	31.00	35.00	33.5833	34.0000	1.56428	2.447	-.698	.637	-.986	1.232
Atenție/ funcții executive	12	24.00	29.00	27.2500	27.5000	1.48477	2.205	-1.112	.637	1.065	1.232
Memorie și învățare	12	21.00	26.00	24.5833	25.0000	1.50504	2.265	-1.248	.637	1.731	1.232
Repetiție asocieri mecanice	12	3.00	8.00	4.5833	4.0000	1.50504	2.265	1.440	.637	1.608	1.232
Asocieri mecanice	12	3.00	7.00	4.0833	4.0000	1.31137	1.720	1.270	.637	.946	1.232
Timp asocieri mecanice	12	300.00	452.00	362.0000	350.0000	50.61979	2562.364	.377	.637	-.923	1.232
Memorie numere	12	3.00	5.00	3.6667	4.0000	.65134	.424	.439	.637	-.337	1.232
Memorie imagini	12	3.00	5.00	3.7500	4.0000	.62158	.386	.170	.637	-.091	1.232

Tabel 7.3. Testul U- Mann-Whitney la Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului și la Fișa de examinare a capacității de pronunție, între GE și GC, la testare (omogenitatea GE / GC)

	Proba Contrarii cu suport	Proba Lacune	Proba Serii cifre	Proba Materii	Proba Contrarii fără suport	Proba Culori	Proba Verbe	VPL	VC	Tulburări pronunție
Mann- Whitney U	65.500	65.000	60.000	64.000	67.000	60.000	60.000	57.500	53.000	69.000
Wilcoxon W	143.500	143.000	138.000	142.000	145.000	138.000	138.000	135.500	131.000	147.000
Z	-.404	-.451	-.811	-.493	-.320	-.811	-.738	-.948	-1.164	-.174
Asymp. Sig. (2-tailed)	.686	.652	.418	.622	.749	.418	.460	.343	.244	.862
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.713	.713	.514	.671	.799	.514	.514	.410	.291	.887

Tabel 7.4. Testul U- Mann-Whitney la Probele de limbaj din cadrul bateriei Nepsy și la Testul BLT-2, între GE și GC, la testare (omogenitatea GE / GC)

	Cunoaștere semantică	Reguli morfo-sintactice	Limbaj pragmatic	Limbaj Nepsy
Mann-Whitney U	66.500	67.000	62.500	69.500
Wilcoxon W	144.500	145.000	140.500	147.500
Z	-.319	-.290	-.571	-.148
Asymp. Sig. (2-tailed)	.750	.772	.568	.882
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.755	.799	.590	.887

Tabel 7.5. Testul U- Mann-Whitney la Probele de memorie și învățare Nepsy, Probele pentru atenție/ funcții executive Nepsy și Probele de evaluare a capacității memoriei auditive și a memoriei vizuale, între GE și GC, la testare (omogenitatea GE / GC)

	Memorie și învățare Nepsy	Atenție/ funcții executive Nepsy	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
Mann-Whitney U	67.000	66.500	68.500	66.500
Wilcoxon W	145.000	144.500	146.500	144.500
Z	-.315	-.329	-.230	-.357
Asymp. Sig. (2-tailed)	.752	.743	.818	.721
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.799	.755	.843	.755

Tabel 7.6. Testul U- Mann-Whitney la Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari, asocieri mecanice, între GE și GC, la testare (omogenitatea GE / GC)

	Asocieri mecanice (redare lista 2)	Repetiții asocieri mecanice (lista 1)	Timp asocieri mecanice (lista 1)
Mann-Whitney U	71.500	64.000	66.000
Wilcoxon W	149.500	142.000	144.000
Z	-.031	-.485	-.350
Asymp. Sig. (2-tailed)	.976	.628	.726
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.977	.671	.755

ANEXA 8. Diferențe între GE și GC la retestare – Testul U Mann-Whitney

Tabel 8.1. Prezentarea statisticii descriptive la GE/ retestare

	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
								Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Tulburări de pronunție	12	.00	10.00	3.9167	3.5000	3.26018	10.629	.391	.637	-.739	1.232
Vârstă cronologică	12	5.50	6.00	5.8417	5.9000	.15643	.024	-1.012	.637	.382	1.232
Proba Contrarii cu suport	12	5.00	6.00	5.8333	6.0000	.38925	.152	-2.055	.637	2.640	1.232
Proba Lacune	12	5.00	6.00	5.7500	6.0000	.45227	.205	-1.327	.637	-.326	1.232
Proba Serii cifre	12	5.00	6.00	5.5000	5.5000	.52223	.273	.000	.637	-2.444	1.232
Proba Materii	12	3.00	5.00	4.0833	4.0000	.51493	.265	.211	.637	2.220	1.232
Proba Contrarii fără suport	12	4.00	6.00	5.0833	5.0000	.51493	.265	.211	.637	2.220	1.232
Proba Culori	12	6.00	7.00	6.3333	6.0000	.49237	.242	.812	.637	-1.650	1.232
Proba Verbe	12	5.00	6.00	5.9167	6.0000	.28868	.083	-3.464	.637	12.000	1.232
Vârsta psihologică a limbajului	12	5.00	6.00	5.5833	6.0000	.51493	.265	-.388	.637	-2.263	1.232
Cunoaștere semantică	12	26.00	42.00	33.1667	31.0000	6.08774	37.061	.311	.637	-1.608	1.232
Reguli morfo-sintactice	12	42.00	54.00	46.3333	45.5000	3.55050	12.606	.972	.637	.543	1.232
Limbaj pragmatic	12	2.00	6.00	4.6667	5.0000	1.23091	1.515	-.988	.637	.649	1.232
Limbaj	12	33.00	37.00	35.3333	36.0000	1.37069	1.879	-.725	.637	-.512	1.232
Atenție/ funcții executive	12	25.00	31.00	28.0000	28.0000	1.59545	2.545	-.161	.637	.441	1.232
Memorie și învățare	12	23.00	28.00	26.2500	27.0000	1.76455	3.114	-1.050	.637	.111	1.232
Repetiție asocieri mecanice	12	3.00	7.00	4.5833	4.5000	1.37895	1.902	.666	.637	-.218	1.232
Asocieri mecanice	12	4.00	7.00	5.5833	5.5000	.90034	.811	.152	.637	-.427	1.232
Timp asocieri mecanice	12	300.00	470.00	353.4167	351.0000	58.17287	3384.083	.807	.637	-.316	1.232
Memorie numere	12	4.00	5.00	4.6667	5.0000	.49237	.242	-.812	.637	-1.650	1.232
Memorie imagini	12	4.00	6.00	5.3333	5.0000	.65134	.424	-.439	.637	-.337	1.232

Tabel 8.2. Prezentarea statisticii descriptive la GG/ retestare

	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
								Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Tulburări de pronunție	12	1.00	15.00	7.8333	7.0000	4.40729	19.424	.042	.637	-.361	1.232
Vârstă cronologică	12	5.70	6.00	5.9083	5.9000	.10836	.012	-1.221	.637	.676	1.232
Proba Contrarii cu suport	12	4.00	6.00	5.3333	5.0000	.65134	.424	-.439	.637	-.337	1.232
Proba Lacune	12	4.00	6.00	5.0833	5.0000	.51493	.265	.211	.637	2.220	1.232
Proba Serii cifre	12	4.00	5.00	4.7500	5.0000	.45227	.205	-1.327	.637	-.326	1.232
Proba Materii	12	3.00	5.00	4.1667	4.0000	.71774	.515	-.262	.637	-.685	1.232
Proba Contrarii fără suport	12	5.00	6.00	5.2500	5.0000	.45227	.205	1.327	.637	-.326	1.232
Proba Culori	12	5.00	7.00	6.2500	6.0000	.62158	.386	-.170	.637	-.091	1.232
Proba Verbe	12	4.00	6.00	5.1667	5.0000	.57735	.333	.063	.637	.655	1.232
Vârsta psihologică a limbajului	12	4.00	6.00	4.9167	5.0000	.51493	.265	-.211	.637	2.220	1.232
Cunoaștere semantică	12	21.00	36.00	27.6667	27.5000	4.35542	18.970	.120	.637	.060	1.232
Reguli morfo-sintactice	12	35.00	49.00	41.9167	41.5000	4.31611	18.629	.117	.637	-.498	1.232
Limbaj pragmatic	12	3.00	6.00	4.3333	4.0000	1.07309	1.152	.255	.637	-.996	1.232
Limbaj	12	32.00	35.00	34.0000	34.5000	1.27920	1.636	-.938	.637	-.856	1.232
Atenție/ funcții executive	12	24.00	29.00	27.5000	28.0000	1.56670	2.455	-1.362	.637	1.322	1.232
Memorie și învățare	12	22.00	26.00	24.7500	25.0000	1.28806	1.659	-.976	.637	.374	1.232
Repetiție asocieri mecanice	12	3.00	7.00	4.5000	4.0000	1.31426	1.727	1.153	.637	.654	1.232
Asocieri mecanice	12	3.00	7.00	4.3333	4.0000	1.37069	1.879	1.309	.637	.917	1.232
Timp asocieri mecanice	12	300.00	452.00	359.8333	345.0000	50.24636	2524.697	.420	.637	-.788	1.232
Memorie numere	12	3.00	5.00	3.8333	4.0000	.57735	.333	-.063	.637	.655	1.232
Memorie imagini	12	3.00	5.00	3.9167	4.0000	.51493	.265	-.211	.637	2.220	1.232

Tabel 8.3. Testul U- Mann-Whitney la Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului și la Fișa de examinare a capacității de pronunție, între GE și GC, la retestare

	Proba Contrarii cu suport	Proba Lacune	Proba Serii cifre	Proba Materii	Proba Contrarii fără suport	Proba Culori	Proba Verbe	VPL	VC	Tulburări pronunție
Mann- Whitney U	41.000	28.500	27.000	66.000	61.500	68.000	23.500	31.000	54.000	35.000
Wilcoxon W	119.000	106.500	105.000	144.000	139.500	146.000	101.500	109.000	132.000	113.000
Z	-2.109	-2.844	-3.021	-.403	-.803	-.272	-3.233	-2.706	-1.106	-2.157
Asymp. Sig. (2-tailed)	.035	.004	.003	.687	.422	.785	.001	.007	.269	.031
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.078	.010	.008	.755	.551	.843	.004	.017	.319	.033

Tabel 8.4. Testul U- Mann-Whitney la Probele de limbaj din cadrul bateriei Nepsy și la Testul BLT-2, între GE și GC, la retestare

	Cunoaștere semantică	Reguli morfo-sintactice	Limbaj pragmatic	Limbaj Nepsy
Mann-Whitney U	35.000	29.500	57.000	31.500
Wilcoxon W	113.000	107.500	135.000	109.500
Z	-2.148	-2.460	-.896	-2.402
Asymp. Sig. (2-tailed)	.032	.014	.371	.016
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.033	.012	.410	.017

Tabel 8.5. Testul U- Mann-Whitney la Probele de memorie și învățare Nepsy, Probele pentru atenție/ funcții executive Nepsy și Probele de evaluare a capacității memoriei auditive și a memoriei vizuale, între GE și GC, la retestare

	Memorie și învățare Nepsy	Atenție/ funcții executive Nepsy	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
Mann-Whitney U	32.500	61.000	24.000	8.500
Wilcoxon W	110.500	139.000	102.000	86.500
Z	-2.324	-.657	-3.057	-3.876
Asymp. Sig. (2-tailed)	.020	.511	.002	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.020	.551	.005	.000

Tabel 8.6. Testul U- Mann-Whitney la Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari, asocieri mecanice, între GE și GC, la retestare

	Asocieri mecanice (redare lista 2)	Repetiții asocieri mecanice (lista 1)	Timp asocieri mecanice (lista 1)
Mann-Whitney U	28.500	68.000	67.500
Wilcoxon W	106.500	146.000	145.500
Z	-2.577	-.241	-.265
Asymp. Sig. (2-tailed)	.010	.810	.791
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.010	.843	.799

ANEXA 9. Rezultate test-retest pentru GE și GC – Testul Wilcoxon

Tabel 9.1. Testul Wilcoxon la Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului și Fișa de examinare a capacității de pronunție, pentru GE

	Proba Contrarii cu suport	Proba Lacune	Proba Serii cifre	Proba Materii	Proba Contrarii fără suport	Proba Culori	Proba Verbe	VPL	VC	Tulburări pronunție
Z	-2.460	-3.276	-3.276	-1.732	-1.732	-2.972	-2.428	-3.276	-3.276	-3.078
Asymp. Sig. (2-tailed)	.014	.001	.001	.083	.083	.003	.015	.001	.001	.002

Tabel 9.2. Testul Wilcoxon la Testul Alice Descoeudress, pentru determinarea vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului și Fișa de examinare a capacității de pronunție, pentru GC

	Proba Contrarii cu suport	Proba Lacune	Proba Serii cifre	Proba Materii	Proba Contrarii fără suport	Proba Culori	Proba Verbe	VPL	VC	Tulburări pronunție
Z	-1.265	-2.000	-1.732	-1.414	-2.000	-2.714	-2.236	-1.342	-3.276	-3.114
Asymp. Sig. (2-tailed)	.206	.046	.083	.157	.046	.007	.025	.180	.001	.002

Tabel 9.3. Testul Wilcoxon la Probele de limbaj din cadrul bateriei Nepsy și la Testul BLT-2, pentru GE

	Cunoaștere semantică	Reguli morfo-sintactice	Limbaj pragmatic	Limbaj Nepsy
Z	-3.169	-3.089	-1.732	-2.911
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002	.002	.083	.004

Tabel 9.4. Testul Wilcoxon la Probele de limbaj din cadrul bateriei Nepsy și la Testul BLT-2, pentru GC

	Cunoaștere semantică	Reguli morfo-sintactice	Limbaj pragmatic	Limbaj Nepsy
Z	-2.000	-1.732	-1.414	-2.236
Asymp. Sig. (2-tailed)	.046	.083	.157	.025

Tabel 9.5. Testul Wilcoxon la Probele de memorie și învățare Nepsy, Probele pentru atenție/ funcții executive Nepsy și Probele de evaluare a capacității memoriei auditive și a memoriei vizuale, pentru GE

	Memorie și învățare Nepsy	Atenție/ funcții executive Nepsy	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
Z	-3.153	-2.000	-3.357	-3.176
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002	.046	.001	.001

Tabel 9.6. Testul Wilcoxon la Probele de memorie și învățare Nepsy, Probele pentru atenție/ funcții executive Nepsy și Probele de evaluare a capacității memoriei auditive și a memoriei vizuale, pentru GC

	Memorie și învățare Nepsy	Atenție/ funcții executive Nepsy	Memorie numere (auditivă)	Memorie imagini (vizuală)
Z	-1.414	-1.732	-1.000	-1.414
Asymp. Sig. (2-tailed)	.157	.083	.317	.157

Tabel 9.7. Testul Wilcoxon la Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari, asocieri mecanice, pentru GE

	Asocieri mecanice (redare lista 2)	Repetiții asocieri mecanice (lista 1)	Timp asocieri mecanice (lista 1)
Z	-3.071	-1.414	-1.867
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002	.157	.062

Tabel 9.8. Testul Wilcoxon la Proba de evidențiere a raportului memorie-învățare pentru preșcolari, asocieri mecanice, pentru GC

	Asocieri mecanice (redare lista 2)	Repetiții asocieri mecanice (lista 1)	Timp asocieri mecanice (lista 1)
Z	-1.732	-.577	-1.841
Asymp. Sig. (2-tailed)	.083	.564	.066

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata Bugușanu Diana-Alina, 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.

Bugușanu Diana-Alina

Data _____

CURRICULUM VITAE

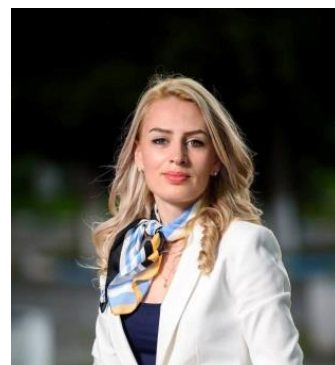
Nume Prenume: **Buganu Diana-Alina**

Email: diana.buganu@gmail.com

Naționalitate: română

Data nașterii: 30.11.1986

Locul nașterii: jud.Bacău, România



STUDII

2001-2004 - Colegiul Național Pedagogic "Ștefan cel Mare", Bacău, Filiera vocațională: învățător-educatoare.

2005 – 2008 - Universitatea „Spiru-Haret” București, Facultatea de Psihologie – Sociologie, Licențiat în psihologie

2008 – 2010 - Universitatea "Petre Andrei" Iași, Facultatea de Psihologie

Master - specializarea „Psihoterapie de familie și Evaluare în practica clinică”

2016 – prezent Doctorand la Școala Doctorală, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău, Republica Moldova, Specialitatea 511.06- Psihologie specială

2017-2019 - Universitatea "George Bacovia" Bacău, Facultatea de Științe Economice, Juridice și Administrative, Domeniu Management,

Master- specializarea: „Managementul instituțiilor din administrația publică”

ACTIVITATEA PROFESIONALĂ

2005-prezent- prof.itinerant de sprijin la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1, Bacău

2013 – prezent Psiholog atestat de către Colegiul Psihologilor din România, cu drept de practică și parafă în specializările:

Psihologie Clinică;

Psihologia Transporturilor;

Psihologia Muncii și serviciilor;

Psihologia Educațională, Consiliere școlară și vocațională/Psihopedagogie;

Psihologie pentru Apărare, Ordine publică și Siguranța națională

2015 - septembrie 2016

- CJRAE - Comisia COSP (Comisia de Orientare Școlară și Profesională) - psiholog

2016 – prezent:

Director Instituție Publică

PARTICIPĂRI LA FORURI ȘTIINȚIFICE (NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE)

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE ȘI ȘTIINȚIFICO - METODICE PUBLICATE:

- 13 articole științifice 2 lucrări științifico-metodice