

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 376:373.2(043.3)

LUCHIANENCO LILIA

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA PREȘCOLARII
CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE**

Specialitatea: 534.01 – Pedagogie specială

Teză de doctor în Științe ale educației

Conducător științific:

RACU AURELIA,
doctor habilitat în pedagogia specială,
profesor universitar

Autor:

LUCHIANENCO LILIA

CHIȘINĂU, 2021

© Luchianenco Lilia, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză).....	6
LISTA ABREVIERILOR.....	9
LISTA TABELELOR.....	10
LISTA FIGURILOR.....	11
INTRODUCERE.....	12
1. REPERE TEORETICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA PREȘCOLARII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	
1.1. Conceptele de bază: competență, comunicare, competența de comunicare și preșcolarii cu cerințe educaționale speciale.....	23
1.2. Abordări și orientări teoretic privind dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale.....	36
1.3. Particularități psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale	49
1.4. Concluzii la capitolul 1	57
2. DIMENSIUNEA METODOLOGICĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA PREȘCOLARII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	
2.1. Cadrul psihopedagogic de evaluare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale	59
2.2. Colaborarea familiei cu instituția prescolară în contextul dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale	82
2.3. Jocul – metodă eficientă în dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale.....	89
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	97
3. COORDONATA EXPERIMENTALĂ DE VALORIFICARE A ACTIVITĂȚII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA PREȘCOLARII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	
3.1. Nivelul dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale	100
3.2. Modelul psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale	105

3.3. Impactul formativ al eficientizării dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari cu cerințe educaționale speciale	114
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	137
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	139
BIBLIOGRAFIE.....	142
ANEXE.....	162
Anexa 1-2. Determinarea conștientizării emoțiilor.....	162
Anexa 3. Determinarea abilității de a codifica și decodifica limbajul.....	164
Anexa 4. Determinarea recunoașterii anotimpurilor.....	165
Anexa 5. Determinarea recunoașterii locului.....	166
Anexa 6. Determinarea auzului fonematic – raportul imaginilor cu cuvintele fonematic asemănătoare.....	167
Anexa 7-8. Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului „Găsește intrusul”.....	168
Anexa 9. Testul Shulte.....	170
Anexa 10. Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului.....	171
Anexa 11. Determinarea competenței de a recunoaște și percepe vizual obiectele.....	172
Anexa 12-15. Determinarea competenței de a alcătui propoziții dezvoltate în baza imaginii.....	173
Anexa 16. Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului „Numește profesiile”.....	177
Anexa 17-18. Determinarea înțelegerii construcțiilor logico-gramaticale.....	178
Anexa 19. Determinarea concentrării la instrucțiunile propuse.....	180
Anexa 20. Determinarea competenței de înțelegere a semnificației cuvântului.....	181
Anexa 21-23. Determinarea indicilor calitative de dezvoltare a atenției. Testul Schulte.....	182
Anexa 24. Determinarea concentrării la instrucțiunile propuse.....	185
Anexa 25. Determinarea indicatorilor neurodinamici a funcționării psihice a copilului.....	186
Anexa 26-27. Exersarea memoriei vizuale.....	187
Anexa 28. Determinarea competenței de a memora cuvinte care nu sunt legate între ele după sens.....	189
Anexa 29. Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului: „Spune da sau ba”.....	190
Anexa 30. Determinarea competenței de a alege din trei alternative o imagine, în raport cu relația logică între ele.....	191
Anexa 31-32. Determinarea competenței de generalizare și excludere.....	192
Anexa 33. Determinarea competenței de a alege din trei alternative o imagine, în raport cu relația logică între ele.....	194

Anexa 34. Determinarea nivelului de dezvoltare a aparatului fonoarticulator.....	195
Anexa 35. Determinarea reacțiilor determinate de alegere.....	196
Anexa 36-37. Determinarea dezvoltării limbajului în momentul descrierii imaginii.....	197
Anexa 38. Barem de apreciere.....	199
Anexa 39. Exemplu de fișă de evaluare complexă.....	204
Anexa 40. Rezultatele statistice la etapa 1 și etapa 4.....	207
DECLARAȚIE DE ASUMARE A RĂSPUNDERII.....	210
CV-ul AUTORULUI.....	211

ADNOTARE
Luchianenco Lilia

Dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale

Teza de doctor în Științe ale educației, Chișinău, 2020

Volumul și structura tezei. Teza conține introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (253 de surse), 40 anexe. În total teza conține 131 pagini text de bază, 24 de figuri și 16 tabele. Rezultatele cercetării au fost publicate în 7 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: competență, comunicare, limbă, limbaj, dislalie polifonematică, dezvoltare, eficientizare, preșcolar, familie, joc, cerințe educaționale speciale.

Domeniul de studiu: se referă la teoria și practica pedagogiei speciale.

Scopul cercetării constă în elaborarea și validarea experimentală a condițiilor și a strategiilor teoretico-practice a procesului vizat, care va include Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică.

Obiectivele cercetării: stabilirea cadrului conceptual privind dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari; identificarea componentelor competenței de comunicare la preșcolari; determinarea principiilor, condițiilor și a strategiilor psihopedagogice de eficiență la preșcolarii dislalie polifonematică; evaluarea competenței de comunicare pentru a aprecia zona actualei dezvoltări și zona proximei dezvoltări; argumentarea colaborării familiei cu instituția de educație timpurie în contextul dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică; elaborarea, experimentarea și validarea *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică*.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în conceptualizarea dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică și abordarea studierii aprofundate a condițiilor și strategiilor psihopedagogice de dezvoltare a competenței nominalizate. La fel, este nou și original aspectul, demonstrării impactului dezvoltativ a competenței de comunicare asupra formării personalității preșcolarilor cu dislalie polifonematică prin elaborarea și validarea ghidurilor și suporturilor științifico-metodologice în problema dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică.

Rezultatele științifice obținute în cercetare constau în validarea și implementarea instrumentelor psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare, structurate în modelul psihopedagogic vizat, experimentat și validat în instituția de educație timpurie.

Valoarea teoretică a cercetării constă în analiza evoluției conceptului de *competență de comunicare*, stabilirea metodelor de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale și fundamentarea teoretico-practică a *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică*.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în determinarea, elaborarea și validarea instrumentelor psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare, structurate în *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică*, care poate fi valorificat în practica de educație timpurie. Elaborarea și validarea Programului de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul experimentului psihopedagogic prin aplicarea *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică* și valorificarea programului și strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale.

АННОТАЦИЯ

Лукьяненко Лилия

Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с особыми образовательными потребностями

Кандидатская диссертация по педагогическим наукам, Кишинев, 2021.

Структура диссертации. Введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию (253 источника), 40 приложений. Всего диссертация содержит 131 страницу основного текста, 24 рисунка и 16 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 7 научных статьях.

Ключевые слова: компетенция, общение, язык, язык, полифоническая дислалия, развитие, продуктивность, дошкольное учреждение, семья, игра, особые образовательные потребности.

Область исследования: относится к теории психолого-педагогических, педагогических наук.

Целью исследования является разработка и экспериментальная проверка условий и теоретико-практических стратегий процесса, которые будут включать Психолого-педагогическую модель для оптимизации развития коммуникативных навыков у дошкольников с полифонической дислалией.

Задачи исследования: создание концептуальных основ развития коммуникативных навыков дошкольников; выявление компонентов коммуникативной компетенции дошкольников; определение принципов, условий и психопедагогических стратегий эффективности при полифонемной дислалии дошкольников; оценка коммуникативных навыков для оценки области текущего развития и области будущего развития; аргументирование сотрудничества семьи с ЕПТ в контексте развития коммуникативных навыков у дошкольников с полифонической дислалией; разработка, экспериментирование и валидация психолого-педагогической модели для оптимизации развития коммуникативной компетенции у дошкольников с полифонемной дислалией.

Научная новизна и оригинальность исследования заключается в концептуализации развития коммуникативных навыков у детей с полифонической дислалией и приближении к углубленному изучению условий и психопедагогических стратегий развития номинированной компетенции. Кроме того, аспект является новым и оригинальным, демонстрирующим влияние развития коммуникативных навыков на формирование личности дошкольников с полифонической дислалией путем разработки и проверки научно-методических рекомендаций и поддержки в развитии коммуникативных навыков у дошкольников с полифонической дислалией.

Научные результаты полученные в ходе исследования, заключаются в проверке и применении психолого-педагогических инструментов для развития коммуникативной компетенции, структурированных в психолого-педагогической модели, нацеленной, испытанной и проверенной в учреждении дошкольного образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе эволюции концепции коммуникативной компетенции, установлении методов развития коммуникативной компетенции у дошкольников с СЭН и теоретико-практическом обосновании психолого-педагогической модели оптимизации развития коммуникативной компетенции. у дошкольников с полифонемной дислалией.

Практическая значимость исследования заключается в определении, разработке и валидации психолого-педагогических инструментов для развития коммуникативных навыков, структурированных в Психопедагогической модели для оптимизации развития коммуникативных навыков у дошкольников с полифонемной дислалией, которые могут быть использованы в раннем образовании. упражняться. Разработка и валидация Программы развития коммуникативных навыков дошкольников с SEN.

Внедрение результатов было достигнуто в психолого-педагогическом эксперименте путем применения Психопедагогической модели для оптимизации развития коммуникативных навыков у дошкольников с полифонемной дислалией и использования программы и стратегий развития коммуникативных навыков у дошкольников с SEN. Реализация результатов была достигнута в рамках систематических мероприятий по развитию коммуникативных навыков в течение 2017-2019 годов.

ANNOTATION

Luchianenco Lilia

Development of communication skills in preschoolers with special educational needs
PhD thesis in education sciences, Chisinau, 2021

The volume and structure of the thesis. The thesis contains introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (253 sources), 40 annexes. In total, the thesis contains 131 basic text pages, 24 figures and 16 tables. The research results were published in 7 scientific papers.

Keywords: competence, communication, language, language, polyphonic dyslalia, development, efficiency, preschool, family, play, special educational needs.
Field of study: refers to the theory and practice of special pedagogy.

The aim of the research is to develop and experimentally validate the conditions and theoretical-practical strategies of the process, which will include the psycho-pedagogical model to streamline the development of communication skills in preschoolers with polyphonemic dyslalia.

Research objectives: establishing the conceptual framework for the development of communication skills in preschoolers; identifying the components of communication competence in preschoolers; determining the principles, conditions and psychopedagogical strategies of efficiency in preschoolers polyphonemic dyslalia; assessment of communication skills to assess the area of current development and the area of forthcoming development; arguing the family's collaboration with the early education institution in the context of developing communication skills in preschoolers with polyphonic dyslalia; elaboration, experimentation and validation of the psycho-pedagogical model for streamlining the development of communication competence in preschoolers with polyphonemic dyslalia.

The novelty and scientific originality of the research consists in conceptualizing the development of communication competence in preschoolers with polyphonemic dyslalia and approaching the in-depth study of the conditions and psycho-pedagogical strategies for the development of the nominated competence. Likewise, the aspect is new and original, demonstrating the developmental impact of communication skills on the formation of preschoolers with polyphonemic dyslalia by developing and validating scientific-methodological guides and supports in the development of communication skills in preschoolers with polyphonemic dyslalia.

The scientific results obtained in the research consist in the validation and implementation of the psycho-pedagogical tools for the development of the communication competence, structured in the psycho-pedagogical model targeted, experienced and validated in the early education institution.

The theoretical value of the research consists in analyzing the evolution of the concept of communication competence, establishing methods for developing communication competence in preschoolers with special educational needs and theoretical and practical substantiation of the psycho-pedagogical model to streamline the development of communication skills in preschoolers with polyphonic dyslalia.

LISTA ABREVIERILOR

CC	-	Competența de comunicare
CES	-	Cerințe educaționale speciale
DP	-	Dislalie polifonematică
DT	-	Dezvoltare tipică
EC	-	Experiment de constatare
EF	-	Experiment final
ET	-	Educație timpurie
IET	-	Instituție de educație timpurie
MPP-		Modelul Psihopedagogic
PPS	-	Psihopedagogia Specială
SNC	-	Sistem nervos central
TL	-	Tulburare de limbaj

LISTA TABELELOR

<i>Tabelul 1.1. Prezentarea comparativă a conceptelor de limbă, limbaj și comunicare (L. Luchianenco).....</i>	<i>26</i>
<i>Tabelul 1.2. Simptomele care presupun apariția dislaliei polifonematice.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabelul 1.3. Clasificarea tulburărilor de limbaj în funcție de criterii etiologici (după M. Guțu 1978).....</i>	<i>52</i>
<i>Tabelul 2.1. Nivelul de dezvoltare al aspectelor de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică</i>	<i>62</i>
<i>Tabelul 2.2. Baremul de apreciere a nivelului de realizare a sarcinii.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabelul 2.3. Determinarea nivelului de dezvoltare a pronunției</i>	<i>76</i>
<i>Tabelul 2.4. Determinarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare.....</i>	<i>77</i>
<i>Tabelul 2.5. Determinarea nivelului de dezvoltare a atenției.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabelul 2.6. Determinarea nivelului de dezvoltare a memoriei.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabelul 2.7. Determinarea nivelului de dezvoltare a gândirii.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabelul 2.8. Determinarea nivelului de dezvoltare a psihomotricității.....</i>	<i>81</i>
<i>Tabelul 2.9. Designul, termenele de realizare, metodele și rezultatele experimentului de constatare a parteneriatului.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabelul 2.10. Gradul de verificare a cunoașterii și implementării cunoștințelor în activitatea cu copiii.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabelul 2.11. Evaluarea comportamentului de dezvoltare emoțională și socială în timpul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare.....</i>	<i>98</i>
<i>Tabelul 3.1. Descriptorii competenței de comunicare.....</i>	<i>105</i>
<i>Tabelul 3.2. Descrierea etapelor de dezvoltare a competenței de comunicare.....</i>	<i>118</i>
<i>Tabelul 3.3. Analiza comparativă a indicilor inițiali (EC) și finali (EF) ai nivelului de dezvoltare multidimensională în timpul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică.....</i>	<i>137</i>

LISTA FIGURILOR

<i>Figura 1.1. Forme de comunicare (adaptată după Л. С. Волкова).....</i>	45
<i>Figura 1.2. Funcțiile comunicării (adaptată după Л. С. Волкова).....</i>	46
<i>Figura 1.3. Respectarea inter- și pluridisciplinarității în dezvoltarea competenței de comunicare (autor. L. Luchianenco)</i>	47
<i>Figura 1.4. Diversificarea domeniilor științifice ale Psihopedagogiei speciale (autor. L. Luchianenco).....</i>	48
<i>Figura 1.5. Ciclul comunicării preșcolarului.....</i>	50
<i>Figura 1.6. Relația dintre centrele sistemul nervos central și competențele pe care le controlează.....</i>	51
<i>Figura 1.7. Căile de formare și dezvoltare a competenței de comunicare</i>	53
<i>Figura 2.1. Succesiunea dezvoltării competenței de comunicare „Căsuța comunicării”.....</i>	63
<i>Figura 2.2. Componentele competenței de comunicare la preșcolari.....</i>	71
<i>Figura 2.3. Descrierea ariilor constatărilor inițiale care au fost evaluate.....</i>	72
<i>Figura 2.4. Evaluarea componentelor comunicării în timpul cercetării atitudinii copilului față de comunicare.....</i>	73
<i>Figura 2.5. Determinarea numărului de copii cu dislalie polifonematică.....</i>	74
<i>Figura 2.6. Evaluarea componentelor comunicării în timpul diagnosticării competenței de comunicare.....</i>	75
<i>Figura 2.7. Determinarea nivelului de dezvoltare a pronunției</i>	76
<i>Figura 2.8. Determinarea nivelului de dezvoltare a competenței comunicative.....</i>	77
<i>Figura 2.9. Determinarea nivelului de dezvoltare a atenției.....</i>	78
<i>Figura 2.10. Determinarea nivelului de dezvoltare a memoriei.....</i>	79
<i>Figura 2.11. Determinarea nivelului de dezvoltare a gândirii.....</i>	80
<i>Figura 2.12. Determinarea nivelului de dezvoltare a psihomotricității.....</i>	82
<i>Figura 2.13. Parteneriatul în procesul de învățământ.....</i>	85
<i>Figura 2.14. Dezvoltarea competenței de comunicare și acțiunile preșcolarului în procesul jocului</i>	91
<i>Figura 2.15. Determinarea nivelului de emotivitate/sensibilitate.....</i>	98
<i>Figura 2.16. Determinarea nivelului de conflictualitate/sociabilitate.....</i>	99
<i>Figura 3.1. Model psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari.....</i>	107
<i>Figura 3.2. Etapele de dezvoltare a competenței de comunicare.....</i>	117

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Stadiul actual vertiginos de dezvoltare a societății, culturii umane, al tehnologiilor informaționale și al mijloacelor comunicaționale, are la bază formarea și dezvoltarea competenței de comunicare, începând cu cea mai fragedă vârstă. Evident că competența de comunicare presupune nu numai dezvoltarea limbajului, ci reprezintă un fenomen psihosocial complex, care include dezvoltarea tuturor proceselor psihice cognitive (senzația, percepția, memoria, limbajul, comunicarea, gândirea etc.) și de care depinde formarea personalității la general și a inteligenței individului, în special.

În societatea contemporană și în știință, comunicarea a devenit o temă centrală de dezbateri și o temă importantă de cercetare. Este eronată părerea că competența de comunicare va evolua de la sine, pe măsură ce copilul va crește. Lacunele în pronunție și comunicare se pot transforma într-un obicei, într-o deprindere sau defect stabil, care vor necesita ulterior eforturi suplimentare din partea copilului, părinților și a educatorilor/specialiștilor.

Cercetarea de față prezintă semnificația teoretică și practică a rezultatelor investigative a oamenilor de știință cu privire la caracteristicile mijloacelor de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari. O atenție deosebită a fost acordată includerii nu doar a comunicării verbale, dar și a comunicării paraverbale în dezvoltarea competenței de comunicare, luând în considerare subiectele recomandate de curriculum. În lucrare este prezentată analiza abordărilor acestei probleme de către cercetătorii autohtoni și străini care au investigat domeniul pedagogiei generale și speciale, psihologiei generale, vârstelor și speciale, anatomiei, fiziologiei, neurologiei, lingvisticii, psihodiagnozei, psihopatologiei, psihoterapiei, care au elaborat diverse strategii, metode demonstrând necesitatea dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari, inclusiv la cei cu Cerințe Educaționale Speciale. Investigația realizată ne-a permis să constatăm abordări esențiale și tangențiale a problemei vizate, ceea ce ne permite să conchidem că este necesară aprofundarea detalierea studierii procesului de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari cu cerințe educaționale speciale.

Analizând literatura de specialitate, am apreciat contribuția semnificativă a cercetătorilor:

I. Cerghit [18], T. Callo [13], A. Hobjilă [53], S. Lesenciuc [60], O. П. Носкова [191] etc., care descriu metode și mijloace didactice combinate, pentru a obține o finalitate

planificată. La fel ei subliniază importanța conexiunilor *pedagog-copil*, *copil-copil*, *material studiat-copil* și valorifică stăpânirea potențialului pozitiv al mediului;

E. Boșcaiu [8], V. Olărescu [80] etc. ne expun limbajul și comunicarea ca un domeniu de cercetare cu mari posibilități de extindere. Totodată, în cercetările lor sunt reflectate modele generale și specifice ale dezvoltării competenței de comunicare, în care accentuează relațiile dintre comportamentul comunicativ și dezvoltarea psihosocială.

Scopul și obiectivele lucrării de față abordează competența de comunicare din perspectiva pedagogică, mai exact ale pedagogiei speciale. Această disciplină înscrie în sfera preocupărilor sale dezvoltarea limbajului și comunicării la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale. Lucrarea și-a propus: să prezinte principalele teorii din domeniu; să cerceteze căile pedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare; să propună tehnici și metode de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari. Studiul oferă informații teoretice și metode practice nu doar pentru psihopedagogi, dar și pentru pedagogii instituțiilor tipice de învățământ preșcolar și al ciclului primar.

Dezvoltarea competenței de comunicare este considerată o direcție importantă nu doar pentru comunicarea propriu-zisă, dar și pentru dezvoltarea cognitivă, psihofizică etc.

Rezultatele obținute în urma experimentului formativ sunt substanțiale, implicând dezvoltarea tuturor structurilor psihicului preșcolarului.

Un rol deosebit în procesul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare verbală la preșcolari în cadrul diverselor *forme* ale acestora, este teza ce susține caracterul plurimotivațional al limbajului în condițiile comunicării firești, și care atrage atenția asupra dependenței conținutului și formei enunțurilor verbale de factorii contextuali ai interacțiunii. În această ordine de idei, am luat în conformitate cu rezultatele cercetărilor experimentale și teoretice ale lui N. Werner [252], M. Монтеccoli [187], referitoare la importanța interacțiunii asimetrice și simetrice, pentru dezvoltarea la preșcolari a abilităților și deprinderilor de stăpânire a mijloacelor de comunicare verbală. Dezvoltarea competenței de comunicare în sistemul de relaționare a copilului cu adulții cât și cu semenii este decisivă.

Literatura științifică privind problemele interrelaționării sistemelor de comunicare, lingvistice și intelectuale J. Bruner [10], I. Negură [77], A. A. Цыганок [209], etc. precizează particularitatea principală a exprimării verbale a gândului, care constă în faptul că acesta este direcționat spre alți oameni. Datorită adresării, expresia verbală a gândului devine un factor al comunicării. Însușirea și dezvoltarea competenței de comunicare este o activitate care presupune un efort de lungă durată din partea subiectului, întrucât limbajul impresiv și limbajul expresiv al comunicării sunt foarte complicate și necesită mulți ani de exersare.

Plecând de la complexitatea și dificultatea neurobiologică a coordonării fine a aparatului fonoarticular și a proceselor psihice implicate în comunicare, spre regret unii preșcolari așa și nu reușesc să stăpânească tehnica competenței de comunicare.

Importantă pentru activitățile de dezvoltare a competenței de comunicare a fost teza fundamentală emisă de cercetătorul Л. С. Выготский [158] despre cele două zone de dezvoltare: cea a dezvoltării actuale, care se definește ca un ciclu finalizat de dezvoltare și zona dezvoltării proxime, care se referă la deprinderile și abilitățile care încă se mai formează/în devenire. Este evident că pedagogia *trebuie să se orienteze nu la ziua de ieri, ci la cea de mâine a dezvoltării copilului*, valorificând în practică teoriile științifice avansate ale domeniului dat și a domeniilor adiacente.

În procesul desfășurării activității de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari ne-am condus de principiul abordării individuale și diferențiate, conform căruia particularitățile psihologice (ale percepției, memoriei, atenției, gândirii, limbajului), cât și particularitățile de personalitate (temperament, caracter, sfera emoțională, volitivă etc.) ale fiecărui copil sunt individuale.

Important, în timpul experimentului pedagogic, a fost să elaborăm *Modelul Psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare* la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale, luând ca bază viziunile științifice despre corelaționarea și unitatea funcționării semnelor comunicării kinestezice, grafice și verbale decisive în dezvoltarea culturală și intelectuală a copilului. Unitatea sistemelor de semne indicate a reflectat structura conștiinței copilului. În procesul activității, am plecat de la caracterul sincretic al activității preșcolarilor, fapt ce a servit drept temei pentru abordarea complexă a procesului de dezvoltare a competenței de comunicare. Astfel, dezvoltarea la preșcolari a mijloacelor verbale de comunicare s-a realizat prin intermediul diferitor metode și tehnici, cum ar fi: *deducția, observația, analiza, exercițiul, audierea, surpriza, conversația, explicația, Brainstorming, Explozia Stelară, RAI, Diagrama Venn, Piramida, Ciorchinele* ș.a.

Dezvoltarea competenței de comunicare la diverse etape de vârstă presupune aplicarea *metodei comunicării mediate cu jucării; metodei comunicării reflectate; exercițiului de rostire în cor a enunțurilor; metodei minus-plus; metodei utilizării dialogului formal; metodei fotografiei procesului de activitate, a rezultatelor acesteia și altele.*

Prevenirea deficiențelor de comunicare este posibilă atunci când problemei respective i se acordă la timp atenția cuvenită, de către familie, instituția preșcolară, psihopedagogi, efectuându-se corectarea adecvată, specializată a aspectului fonetic, lexical și gramatical.

În caz contrar, se complică activitatea instructivă și cognitivă în următoarele etape de vârstă și învățământ, fiind necesar un efort imens, din partea copilului și a actorilor educaționali. Vârsta preșcolară este perioada când preșcolarii au o stare neuropsihologică cu cea mai mare plasticitate, aceasta impune necesitatea corectării defectelor de comunicare la preșcolari.

Exercițiile specializate, centrate pe copil, previn eficient problemele emoționale și psihologice, care pot cauza dezvoltarea anxietății și a complexelor de inferioritate la preșcolari. Soluționarea acestor probleme cu ajutorul metodelor, strategiilor optim structurate presupun nu numai dezvoltarea culturii de comunicare, dar și dezvoltarea atenției, percepției, memoriei, limbajului, a spiritului de observație și a gândirii, acestea contribuind la formarea și dezvoltarea simțului lingvistic și a comunicării.

Sistemul comunicării reflectă căile de dezvoltare a conștiinței umane, fixând rezultatele activității de gândire a omului, idee completată cu cercetările lui J. Piaget [195], Л. С. Выготский [158], А. Лурия [181], G. Fernald [225] și H. Keller [58] etc. Mai târziu, americanul W. B. Barbe și Orton-Gillingham elaborează o metodă numită VAKT (vizual, auditiv, kinestezic, tactil). Considerând percepțiile sensitive importante în cadrul experimentului psihopedagogic am folosit această metodă (VAKT), pentru a stimula dezvoltarea limbajului în procesul de formare și dezvoltare a gândirii verbale, axându-ne pe stabilirea raporturilor reale dintre obiecte și fenomene, formând la preșcolari modelul semantic al raporturilor extra-lingvistice, care în continuare s-a manifestat în generalizările verbale sub forma de enunțuri.

Reieșind din cele expuse, menționăm importanța documentelor de politici educaționale și ale actelor normative ce direcționează și susține activitatea de formare, dezvoltare și consiliere a copilului cu cerințe educaționale speciale.

Așadar, **documente de politici educaționale** ale Republicii Moldova: *Codul Educației al Republicii Moldova* (Ordinul nr.125 din 17.07.2014) în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr. 634; *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, (aprobată prin HG al RM nr. 944 din 14.11.2014); *Curriculum pentru educație timpurie*, Chișinău, 2019 (Ordinul MECC nr. 1699 din 15.11.2018); *Standarde profesionale naționale ale cadrului didactic pentru educația timpurie*, Chișinău, 2008; *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*” (Ordinul MECC nr. 1592 din 25.10.2018); *Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova* Chișinău, 2018 (Ordinul MECC nr. 1592 din 25.10.2018); Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului de 1,5-7 ani în baza *Standardelor de învățare și dezvoltare pentru copilul*

de 0-7 ani” (Ordinul MECC nr. 1939 din 28.12.2018) – ne-au servit drept bază orientativă în activitatea de cercetare preconizată.

În acest context și **actele normative** ce reglementează activitatea educațională a preșcolarilor cu cerințe educaționale speciale și a familiilor acestora *Regulamentul cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor pentru școală de la vârsta de 5 ani*, aprobat prin decizia Colegiului Ministerului Educației nr. 8.6 din 16.12. 2010; *Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului* (aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 99 din 26.02. 2015); *Instrucțiuni de aplicare în educația timpurie a Metodologiei de evaluare a dezvoltării copilului* (Ordinul MECC nr. 434 din 22.03.2018); *Instrucțiunea de elaborare a Planului educațional individualizat pentru copii cu CES din IET și Structura-standard a Planului educațional individualizat pentru copii cu CES din IET* (Ordinul MECC nr. 1780 din 03.12.2018); *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în IET* (Scrisoarea metodică, elaborată anual de MECC), au avut un impact direct asupra organizării și desfășurării activităților de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale.

În pofida faptului că există un șir de cercetări în domeniul vizat, totuși investigarea dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale, rămâne, oarecum în umbră și este destul de fragmentară.

Situația descrisă a generat **problema cercetării**, care rezidă în necesitatea studierii aprofundate a condițiilor și strategiilor psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale.

Obiectul cercetării reprezintă procesul de dezvoltare a competenței de comunicare, la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale, accentul fiind pus pe preșcolarii cu dislalie polifonematică

Ipoteza cercetării include două presupuziții importante:

- Presupunem că desfășurarea activităților multidisciplinare și sistematice de dezvoltare a competenței de comunicare, centrate pe copil, va dezvolta concomitent și procesele psihice cognitive (percepția, atenția, memoria, gândirea, limbajul și comunicarea etc.).
- Presupunem că limbajul interior, datorită activităților sistematice de dezvoltare a competenței de comunicare conștientă, se va exterioriza dezvoltând comportamentul socio-afectiv adecvat al copilului, orientat spre verbalizarea necesităților, cerințelor, dorințelor și redarea clară a ideilor.

Scopul cercetării constă în elaborarea și validarea experimentală a condițiilor și a strategiilor teoretico-practice a procesului vizat, care va include *Modelul psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari*.

Obiectivele cercetării:

1. Stabilirea cadrului conceptual privind dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari.
2. Identificarea componentelor competenței de comunicare la preșcolari.
3. Determinarea principiilor, condițiilor și a strategiilor psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii dislalie polifonematică.
4. Evaluarea competenței de comunicare pentru a aprecia zona actualei dezvoltări și zona proximei dezvoltări.
5. Argumentarea colaborării familiei cu IET în contextul dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică.
6. Elaborarea și validarea *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari*.

Metodologia cercetării științifice.

Investigația s-a realizat în baza legităților, teoriilor, concepțiilor și ideilor din domeniul pedagogiei generale, pedagogiei speciale, psihologiei vârștelor, psihologiei speciale și psihologiei sănătății. În mod special, drept fundamente de cercetare au servit: concepția învățământului general și special din Republica Moldova ([27], [28]; educația timpurie individualizată (P. Левина [173], J. Piaget [91]; A. Bolboceanu [5], C. Păunescu [89], T. B. Ахутина [139] ș.a.; perioadele senzitive de dezvoltare (J. Piaget [194], S. T. Orton [245], Л. Выготский [159], Em. Verza, Fl. Em. Verza [126], ș.a.); studierea analizatorilor în procesul formării competenței comunicative (C. Bodorin [100], S. Kirk [239], M. Monroe [243] ș.a.); metodele și instrumentele de evaluare a preșcolarului (P. Ancuța [3], E. Boșcaiu [8], I. Cerghit [18], N. Danii [37], V. Olărescu [80], L. Savca [109], C. Stănică [118], E. Vărășmaș [129], Л. Н. Арефьева [136] ș.a.; instruirea și corecția integră a preșcolarului (Л. С. Выготский [127], В. И. Лубовский [179], N. Bucun [6], D. Aldea [2], A. Cucer [24], A. Racu [103], D. V. Popovici [96] ș.a.); formarea și dezvoltarea competenței comunicative (E. Boșcaiu [8], M. Монтессори [186], V. Captari [15], J. Racu, [106], E. Jurcău, N. Jurcău [57], S. Lesenciuc [60], V. Maximciuc [73] ș.a.); nivelurile structurale ale mișcărilor (Н. Бернштейн [143] ș.a.); jocul în educația și dezvoltarea preșcolarului (K. Edenhamar [40], Ed. Claparede [21], M. Монтессори

[188], J. Piaget [195], D. B. Elkonin [41], D. Dodge [223], J. Bruner [11], P. Popescu-Neveanu [94], S. Cemortan [17], U. Şchiopu [118] ş.a..

Metodele de cercetare:

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

Noutatea şi originalitatea ştiinţifică a cercetării constă în conceptualizarea dezvoltării competenţei de comunicare la preşcolarii cu dislalie polifonematică şi abordarea studierii aprofundate a condiţiilor şi strategiilor psihopedagogice de dezvoltare a competenţei nominalizate.

Astfel, **noutatea şi originalitatea** ştiinţifică a investigaţiei este concretizată în analiza procesului de diagnosticare a preşcolarilor cu dislalie polifonematică din Instituţia de Educaţie Timpurie; stabilirea nivelului de dezvoltare cognitivă a preşcolarilor cu dislalie polifonematică; determinarea particularităţilor psihosociale a preşcolarilor cu dislalie polifonematică. La fel, este nou şi original aspectul, demonstrării impactului dezvoltativ a competenţei de comunicare asupra formării personalităţii preşcolarilor cu dislalie polifonematică prin elaborarea şi validarea ghidurilor şi suporturilor ştiinţifico-metodologice în problema dezvoltării competenţei de comunicare la preşcolarii cu dislalie polifonematică.

Semnificaţia teoretică a cercetării este susţinută de analiza, precizarea şi interpretarea aspectelor principale privind cadrul conceptual de dezvoltare a competenţei de comunicare la preşcolarii cu dislalie polifonematică. Totodată este semnificativ din punct de vedere teoretic, faptul analizei educaţiei timpurii în contextul dezvoltării integrale a preşcolarului, ceea ce oferă posibilitatea descrierii corelaţiei dintre dislalia polifonematică, dezvoltarea proceselor psihice şi particularităţile de personalitate a preşcolarilor. La fel a fost argumentată necesitatea elaborării şi implementării *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenţei de comunicare la preşcolari*.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în explicaţia valorificării şi demonstrării funcţionalităţii *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenţei de*

comunicare la preșcolari prin elaborarea și validarea ansamblului de instrumente teoretico-aplicative, care în esență și reprezintă reperele praxiologice ale cercetării realizate.

Instrumentele elaborate, reprezintă baza științifico-metodologică care se poate aplica în cadrul programelor formativ-dezvoltative a instruirii specialiștilor din domeniul pedagogiei și psihopedagogiei speciale: Suport metodologic pentru cadrele didactice „27 de idei. Proiecte desfășurate pentru exersarea competenței de comunicare la preșcolari” [71]; Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea competenței de comunicare verbală la preșcolari” [96]; Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea sunetelor Ș-J” [63]; Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea sunetelor S-Z” [64]; Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea sunetelor R-L” [65]; Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea sunetelor C-G-H” [66]; Suport metodologic „20 de jocuri de ALFABETIZARE” [69]; Suport metodologic „Activități practice pentru exersarea motricității fine” [70]; Suport metodologic „ABC-ul Dezvoltării psihosociale. Povești terapeutice V-I” [68]; Suport metodologic „ABC-ul Dezvoltării. Povești terapeutice V-II” [69]; Ghid metodologic „Diagnosticarea neuropsihologică” [72].

Implementarea rezultatelor. Rezultatele cercetării au fost descrise în ghidurile și suporturile metodologice editate care au fost implementate și exersate în activitatea practică cu preșcolarii din IET nr. 225 „Spicușor”, mun. Chișinău, sectorul Ciocana.

Conținutul tezei. Teza este structurată în trei capitole.

Introducerea conține problema cercetării, obiectul cercetării, ipoteza cercetării, scopul cercetării, obiectivele cercetării, metodologia cercetării științifice, metodele de cercetare, noutatea și originalitatea științifică, semnificația teoretică a cercetării, valoarea aplicativă a lucrării. La fel este indicată instituția unde au fost implementate și aprobate rezultatele cercetării.

Capitolul 1. Repere teoretice privind dezvoltare competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale, sunt abordate conceptele de bază, *competență de comunicare și preșcolari cu cerințe educaționale speciale*. Sunt analizate și prezentate comparativ conceptele de limbă, limbaj și comunicare, ceea ce a asigurat re/definirea competenței de comunicare, explicarea formelor de comunicare (monologată, dialogată, activă, pasivă); funcțiile comunicării (informare, exprimare, ordonare, accentuare etc.) și a tehnicilor de învățare multimodală în trei etape și nouă pași de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari. Conceptele nominalizate se regăsesc în cercetările C. Păunescu [84], Л. С. Волкова [156], T. Callo [13], V. Mîslișchi [74], J. C. Abric [1] etc. Analizând studiile cercetătorilor nominalizați am formulat definiția competenței de comunicare la preșcolari:

competența de comunicare este ansamblul de capacități pentru a percepe, a emite și diferenția corect sunetele; a codifica și decodifica mesajul; a sesiza și a utiliza corect cuvântul; a construi logic și corect enunțurile în timpul dialogului, descrierii, povestirii; a forma corect întrebări respectând etica comunicării (L. Luchianenco). Nominalizând componentele date am stabilit ordinea acestor capacități și interrelația dintre ele. Studiarea procesului de dezvoltare a competenței de comunicare și precizarea particularităților psihopedagogice la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale au permis depistarea și explicarea deficiențelor caracteristice: incapacitatea de a pronunța și diferenția unele foneme, formularea și expunerea verbală incorectă a gândului, expresia verbală deficitară și reducerea cantitativă a înțelegerii comunicării etc. Sinteza realizată pe marginea studiului teoretic ne-a permis să conchidem că vârsta preșcolarității are o *plasticitate favorabilă* (I. Tobolcea [121]) pentru dezvoltarea competenței de comunicare și permite realizarea cu succes a unor sarcini specifice pentru eficientizarea acesteia, ca de exemplu: dezvoltarea unei pronunții clare; dezvoltarea exprimării orale sub aspect fonetic, gramatical, lexical și al logicii sintactice; activarea, îmbogățirea și nuanțarea expresivă a vocabularului; dezvoltarea competenței de comunicare în dialog, în expunere și descriere. Totodată, am demonstrat importanța și complexitatea elementelor neurofiziologice ale dezvoltării competenței de comunicare, ceea ce dictează implicarea permanentă a sistemelor aferente, eferente și a proceselor psihice cognitive. În viziunea noastră, analiza, descrierea și definirea conceptului de cerințe educaționale speciale ne-a ajutat să conștientizăm că deficiențele competenței de comunicare la toți preșcolarii sunt condiționate de: insuficiența experienței verbale practice; dezvoltarea insuficientă a activității obiectual-practice; dezvoltarea insuficientă a abilităților de joc; depistarea întârziată a problemei; atenția defectuoasă și motivația slabă de învățare la preșcolarii preșcolari cu deficiențe a competenței de comunicare; alteori, retardurile comunicative, care cuprind aspectul fonetic, lexical și gramatical. Întârzierea și dezvoltarea insuficientă a competenței comunicative se caracterizează printr-un vocabular redus, incapacitatea de exprimare coerentă și logică în propoziții și fraze. Comunicarea, realizându-se, în acest caz, cu dificultate, evident influențând negativ evoluția psihică generală a comunicării și a comportamentului copilului.

Rezumând studiul teoretic menționăm că dezvoltarea competenței de comunicare este primordială în viața fiecărui copil. În acest mod se reconstruiesc și se dezvoltă toate procesele psihice cognitive: senzația, percepția, atenția, memoria, gândirea, limbajul, comunicarea și imaginația etc. În acest scop este necesară valorificarea stabilă a legilor, principiilor și

strategiilor generale de dezvoltare a tuturor preșcolarilor, procesul educațional axându-l pe implementarea teoriei unității instruirii și dezvoltării, cognitive și intelectuale a copiilor.

Capitolul 2. **Dimensiunea metodologică de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari cu cerințe educaționale speciale**, prezintă evaluarea nivelului de dezvoltare a componentelor competenței de comunicare: a auzului fonematic, a vocabularului, a înțelegerii și utilizării construcțiilor gramaticale, adaptând și utilizând următoarele teste: „Testului TOLD”; „Testului BOEHM”; „Testului BLT-2”; „Testului TACL-R”; „Testului Scala de Comportament Adaptativ AAMD”; „Probele propuse de Alice Descoeudress”. Aceste teste au fost utilizate în cadrul activităților de joc, deoarece practica a demonstrat că o bună condiție pentru dezvoltarea competenței de comunicare este jocul. Ansamblul de acțiuni pe care le realizează copilul în procesul jocului sunt interconexe, se completează reciproc și repetându-le, adultul cu preșcolarul, în variate moduri, contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare a preșcolarilor. Analiza cercetărilor științifice, ne-au permis să-i atribuim jocului o importanță majoră cognitivă, socio-emoțională, psihofizică în cadrul dezvoltării competenței de comunicare (K. Edenhammar [40], Ed. Claparede [21], M. Montessori [186], U. Șchiopu [118] , P. Popescu-Neveanu [94]). Determinarea componentelor competenței de comunicare la preșcolari ne-a permis să adaptăm testele nominalizate la necesitățile cercetării curente. Astfel, am căpătat instrumentele de bază ale evaluării nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare. Evaluarea realizată a conturat cursa de pregătire pentru învățarea continuă, pentru educația și dezvoltarea permanentă a personalității preșcolarului. Folosind testele menționate anterior, am stabilit, că vârsta biologică nu corespunde cu vârsta psihologică la preșcolari cu dificultăți în dezvoltarea competenței de comunicare. Analiza dezvoltării competenței de comunicare a evidențiat procentul de preșcolari, care au necesitat o abordare individualizată.

Menționăm faptul că în cadrul prezentei investigații am evidențiat aspecte semnificative privind relația pedagog – părinte – specialist – comunitate, astfel, am inițiat un parteneriat educațional, care a asigurat o continuitate în dezvoltarea competenței de comunicare (A. Racu [101], L. Cuznețov [34], V. Mîslițchi [75]).

Experimentul de constatare a demonstrat că atitudinile educative greșite a părinților și a pedagogilor creează dificultăți în dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari. Printre motivele ce distorsionează dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari, pot fi numite: mediul instrucțional inconsecvent, fără un program de intervenție individualizat, corect structurat; atitudinea negativă a copilului vizavi de comunicare, care influențează direct dezvoltarea generală a personalității lui. În cazul dificultăților de comunicare, deseori

preșcolarii demonstrează comportamente impulsive sau izolare; incompetența parentală și comunicarea familială insuficientă cu preșcolarii; dereglări anatomo-fiziologice și boli legate de sistemul nervos central și sistemul nervos periferic (dizabilități psihice, motrice etc.).

Capitolul 3. **Coordonata experimentală de valorificare a activității de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale**, este descris experimentul psihopedagogic prin intermediul căruia a fost elaborat și implementat *Modelul psihopedagogic de eficientizare de dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari*.

Luând în considerare componentele *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari*, am conturat obiective de scurtă durată cu strategii și metode, pentru a atinge finalitatea de dezvoltare a competenței de comunicare, descrisă în ipoteză. În procesul desfășurării activității de dezvoltare a competenței de comunicare (experimentul formativ) la preșcolarii cu DP, ne-am condus de *principiul abordării individualizate și diferențiate*, care a luat în considerare atât *particularitățile specifice psihologice* ale preșcolarilor incluși în grupul de cercetare, cât și *particularitățile individuale* ale fiecărui preșcolar în parte, exersând limbajul, atenția, memoria, gândirea, creativitatea, imaginația, receptarea, activitatea analitico-sintetică etc. Ținând cont că felul de a comunica este individual și este o formă unică pentru fiecare din noi, activitățile experimentului formativ au ajutat preșcolarii să-și exprime caracterul individual, răspunzând la întrebările: *Cine este?*, *Ce idei are?*, *Ce dorește?*, *Ce poate face?* etc.. Remarcăm că, materialul verbal utilizat în timpul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare, corespundea cu principiul accesibilității și actualității în cadrul realizării diferitor acțiuni și activități ale vieții cotidiene. Materialul utilizat conținea diversitatea construcțiilor sintactice utilizate și a tipurilor de enunțuri comunicative (comunicări, comentarii, rugăminți ș.a.), pe regularitatea reproducerii în situații analogice. Putem afirma, că o condiție a abordării și organizării activității productive și calitative sunt *principiile*: sistematizării, continuității și repetării în instruire. S-a confirmat, că constituirea unei competențe de comunicare, care corespunde dezvoltării tipice, diminuează particularitățile negative de personalitate a preșcolarului, stimulează integrarea socială, ridică nivelul procesului de pregătire psihopedagogică pentru școală. Reieșind din cele descrise mai sus, în cadrul primei etape a experimentului formativ am utilizat activități care au ajutat la diminuarea inhibiției sau agresivității. Aceste activități au fost de lungă durată, valorificând câte o poveste terapeutică pe săptămână pe parcursul a doi ani, exersând atenția și implicarea părinților și a educatorilor, în activitățile speciale practice am format deprinderea preșcolarului de a se adresa cu o rugămintă, indicație către interlocutor adecvată contextului comunicativ acțional. Cu ajutorul

poveștilor am conturat și utilizat următoarele obiective generale de dezvoltare a componentelor competenței comunicative, aplicând taxonomia educațională descrisă de B. Bloom: **cunoștințe** despre: *sunet, silabă, cuvânt, propoziție, frază, text* etc.; **înțelegere**: *explică, din ce considerente, cum comentezi* etc.; **aplicare**: *cu ce sunet începe, câte silabe are cuvântul, câte cuvinte are propoziția, cum a-i spune, ce i-ai spune, cum ai proceda, cine ai vrea să fii* etc; **analiză**: *argumentează, descrie* etc.; **sinteza**: *De ce crezi așa? Cum crezi? Ce s-ar fi întâmplat?* **evalua**: *Ce te-a impresionat? Cum vei proceda...? Cum crezi, de ce ai nevoie pentru ...?*

Dificultățile observate în timpul experimentului de constatare (comunicare situativă, propoziții scurte sau lipsa lor, fraze formulate în majoritatea cazurilor prin coordonare), au fost lichidate prin exersarea și dezvoltarea proceselor psihice cognitive, a inteligențelor multiple înnăscute, care se realizează prin intermediul mecanismelor de limbaj, și constau în reflectarea lumii obiective, în reglarea acțiunilor și aprecierea rezultatelor acestora.

Determinând specificul și complexitatea problemei de cercetare abordată, noi am analizat impactul activităților psihopedagogice realizate, asupra dezvoltării competenței de comunicare, cognitive și dezvoltării emoționale și sociale și sociale.

1. REPERE TEORETICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA PREȘCOLARII CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE

1.1. Conceptele de bază: competență, comunicare, competența de comunicare și preșcolarii cu cerințe educaționale speciale

Conceptul de *competență* a fost lansat în 1982, în cadrul Conferinței Internaționale (Franța) asupra evaluării, de un grup de cercetători din Franța, fiind utilizat cu referire la rezultatele instruirii școlare. *Competența* este definită în literatura empirică drept o capacitate exprimată într-un anumit domeniu. În anul 1999, **S. Marcus** explică conceptul de *competență* ca pe o necesitate ce asigură productivitatea activității umane, iar exersarea ei sistematică, productivă prin activitate are loc în baza comportamentului, care reprezintă structurile plene de interioritate de către individ a capacităților respective. **S. Cristea** [23]

În continuare vom analiza mai multe definiții cu privire la conceptul de competență.

Așadar, **A. De Bliani** definește competența drept *o implicare concomitentă a mai multor cunoștințe, deprinderi, atitudini motivaționale savoir-faire en situation* [Apud. Hadîrcă, p. 15]. **G. De Landsheere**, descrie *competența drept un comportament, pricepere, aptitudine pe care trebuie să le însușească cel care se formează* [59]. Un alt cercetător **H. D. Brown**, susține că *competența înseamnă capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu* [218, p. 71]. Cercetătorul român, **M. Călin** definește competența prin *o asociere de priceperi, deprinderi, aptitudini, cunoștințe care sunt utile în rezolvarea unei sarcini sau probleme* [16], pe când **D. Salade** definește competența drept *o concordanță optimă între capacitățile individului, condițiile de lucru și rezultatul activității sale* [108]. Interesantă este opinia lui **S. Cristea**, care observă că *conceptul de competență și cel de capacitate nu sunt sinonime. Capacitatea este o finalitate a unei formări generale comune, iar competența este o finalitate a unei formări globale care implică mai multe capacități în rezolvarea unei singure situații* [22, p. 467].

În Republica Moldova reforma învățământului a elaborat Curriculumul național la nivel de capacități și competențe, aptitudini și cunoștințe. Conceptul de competență este relevat în noul Curriculum. Cercetătorii autohtoni, **VI. Pâslaru** afirmă că *competența este un ansamblu structurat de cunoștințe și deprinderi dobândite ce permit rezolvarea unor probleme caracteristice unui anumit domeniu* [89], **M. Hadîrcă** susține că *competența este o finalitate educațională, care presupune mobilizarea ... a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități și atitudini ... care se materializează în final într-un produs ce poate fi*

supus evaluării [49], iar în **DEX**, competențele sunt tratate drept capacități de a cunoaște profund o problemă și pe această bază a avea autoritatea de a se pronunța într-o chestiune.

După cum se poate observa, majoritatea cercetătorilor din domeniu științelor educației (P. Ancuța [3], T. Callo [13], S. Cemortan [17], S. Cristea [22] etc.) consideră că conceptul de competență desemnează ansamblul structurat de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini, dobândite în procesul instruirii, care-i permit individului să soluționeze variate probleme într-un anumit domeniu. Noi aderăm la această definiție și în continuare vom specifica caracteristicile *competenței de comunicare*. În acest context precizăm și delimităm conceptul de comunicare. J. C. Abric [1, p. 14, 15] susține că comunicarea reprezintă ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între persoane care se află într-o situație social comună. Orice individ care comunică este direct implicat în această situație, interacționând cu interlocutorul.

Gh. Dumitriu consideră că fără *comunicare* este imposibilă interrelaționarea umană, care este o modalitate fundamentală de interacțiune psihosocială, un schimb continuu de diferite mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relație interumană durabilă [59, p. 86], fără de care, de fapt, este imposibilă viața în cadrul comunității.

O altă cercetare, M. Constantinescu [Apud. Guțu, 48. p. 412], afirmă că *comunicarea* se află în centrul performanțelor sociale. Ea constă în transmiterea informațiilor, ideilor, opiniilor de la un individ la altul și de la un grup social la altul. Bineînțeles că pentru a comunica este necesar să cunoaștem o limbă, să fie dezvoltat procesul psihic al limbajului, care asigură folosirea limbii în comunicare.

Pentru a conștientiza rolul și funcțiile comunicării, vom concretiza faptul că semnele scrise și orale sunt elemente ale cuvintelor, iar cuvintele alcătuiesc limba. *Limba* la rândul său, este un sistem de semne verbale cu reguli, care prescriu procedura de formare, dezvoltare și utilizare a limbajului.

Limbajul reprezintă procesul psihic de utilizare a limbii. Acesta mediază percepția limbajului unei persoane, în cadrul lui se efectuează cea mai complexă muncă de analiză și sinteză a informațiilor, ordonând lumea pe care o percepe, codificând și decodificând impresiile primite în sisteme cunoscute. De aceea, cuvântul, care este unitatea de bază a limbajului, devine nu numai un purtător de sens, ci și unitatea principală a conștiinței, care reflectă lumea interioară și exterioară a individului. Așadar, anume limbajul este procesul de utilizare a limbii în vederea realizării funcției de *comunicare*.

Limbajul, ca fenomen psihologic și social, avansează și se îmbogățește concomitent cu competența de comunicare. Mai jos prezentăm tabelul 1.2, în care evidențiem diferențele dintre limbă, limbaj și comunicare.

Tabelul 1.1. Prezentarea comparativă a conceptelor de limbă, limbaj și comunicare (aut. L. Luchianenco)

Limbă	Limbaj	Comunicare			
Fenomen social care mediază comunicarea interumană	Limbajul este proces psihic cognitiv specific de aplicare a limbii în scopul comunicării	Verbală			
Fenomen elaborat de o comunitate umană		Orală	Scrisă	Nonverbală	Paraverbală
Este un sistem de semne și reguli care necesită cunoaștere	Limbajul comportă caracteristici individuale (inteligentă, temperament etc). Are caracter concret și necesită sănătate psihofizică.	Este un fenomen psihosocial de interacționare umană			
Fenomen studiat de știința lingvistică	Este studiat de științele psihologice	Poate avea caracter tematic			
		Este studiată de psihologie, lingvistică și sociologie			

Reieșind din precizările și delimitările realizate putem concluziona următoarele:

- *limba* este un mijloc de comunicare între membrii unei colectivități umane, constituită istoricește din mai multe sisteme: fonetic, lexical și gramatical;
- *limbajul* este un proces psihic cognitiv, reprezentând instrumentul care realizează procesul de comunicare;
- *comunicarea* este un fenomen psihosocial de folosire a limbii și limbajului, care constă în articularea funcțională a mesajului pentru a face schimb de informații.

Comunicarea mijlocește interacțiunile dintre oameni, prin care subiecții schimbă mesaje, realizează relații, dirijează și controlează activitatea unei persoane sau grup, se influențează reciproc și se așteaptă reacții de răspuns. În scopul determinării corelațiilor dintre comunicare, limbaj, cerințe educaționale speciale și competența de comunicare am realizat o analiză și sinteză a unor teze și viziuni în opinia noastră, importante pentru dezvoltarea preșcolarilor cu CES.

- **L. Șoitu** Comunicarea se realizează prin formarea atitudinilor și capacităților de comunicare; formarea priceperilor și deprinderilor, abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ [116, p. 273].

- **S. Sapir** cercetătorul, studiind psihologia, psihiatria și asistența socială, încurajează specialiștii să respingă o dezvoltare îngustă, limitată. Autorul corelează problemele comunicative cu un spectru larg, multidisciplinar [248].
- **G. Rourke** cercetătorul susține administrarea testelor sensibile la disfuncția creierului pentru a identifica mecanisme neuronale, care stau la baza dizabilităților de învățare (și comunicative) și ar servi drept bază pentru tratament. Cercetătorul a accentuat importanța trăsăturilor comportamentale; suprapunerea problemelor academice și cognitive (de exemplu, viteza de procesare); interacțiunea factorilor neurobiologici (neuronal și genetici) și contextual (mediul familial, instrucțiunile) [247].
- **Л. С. Выготский** cercetătorul susține că, sensul unui cuvânt este în continuă evoluție și, prin urmare, același cuvânt poate indica diferite aspecte ale realității. Mișcarea de la gând la cuvânt și înapoi este un proces complex care trece prin mai multe etape în dezvoltarea sa. Potrivit afirmațiilor lui L. S. Vîgotski *dezvoltarea psihicului uman are loc numai în activitatea comună și prin comunicare* [158].
- **А. Р. Лурия** studiază problema limbajului, organizarea creierului, formarea, funcțiile și tulburările acestuia [180].
- **Л. М. Шпицина** studiază dezvoltarea sferei comunicative la copiii cu retard mental moderat și sever, oferind recomandări în organizarea activităților de dezvoltare a competenței de comunicare [211].
- **О. А. Новиковская** include în activitățile logopedice formarea nu numai a pronunției corecte a sunetului, ci și dezvoltarea comunicării corecte gramaticale, extinderea vocabularului și dezvoltarea gândirii logice. La fel recomandă un număr mare de jocuri didactice pentru copii [190].
- **Л. В. Боряева** - relatează despre diagnostic, dezvoltare și corectarea principalelor domenii în ontogeneza copilului, printre care și dezvoltarea comunicării verbale. La fel autoarea descrie importanța dezvoltării competenței de comunicare în procesul formării conceptelor matematice elementare la preșcolari, accentuând importanța dezvoltării gândirii logice [140].
- **D. V. Popovici** cercetează dezvoltarea comunicării, în care realizează delimitările tipurilor de comunicare, funcțiile acesteia, explicarea comunicării prin mecanismele psihologice și psiholingvistice, pentru a ajunge în final, la elucidarea comunicării din perspectivă psihologică și logopedică [95].

- **Em. Verza** afirmă că, dificultățile de comunicare sunt determinate de patru aspecte: asigurarea unității dintre diferite subiecte abordate și păstrarea unui anumit echilibru dintre teorie și terapie; abordarea unor criterii comuni pentru dezvoltarea comunicării; unificarea teoriei și divergențelor din partea specialiștilor și practicienilor; metode și procedee eficiente în dezvoltarea comunicării limbii materne [125].

Reieșind din cele expuse, conchidem că comunicarea cotidiană reflectă toate activitățile umane, cuvintele, fiind pronunțate, provoacă variate interacțiuni între oameni, comunicarea determină relația interumană, înțelegerea reciprocă și procesul de influență reciprocă. Unele surse consacrate (D. V. Popovici [95], L. Șoitu [116], A. A. Брудный [151] etc.) descriu modurile comunicării după criteriul partenerilor: *intrapersonală* – comunicarea cu sine, elaborarea unui plan intern al acțiunii, autojustificarea, autoîncurajarea, autocritica, autocompătımirea, automulțumirea; *interpersonală* – între două persoane; *intragrupală* – între membrii aceluiași grup, comunicare publică.

În esență, *comunicarea* reprezintă o funcție de exprimare, o funcție de comunicare a gândirii prin utilizarea semnelor, care au o valoare identică pentru toți indivizii din aceeași specie, în limitele unei arii determinate. Activitatea de comunicare nu încetează odată cu suspendarea comunicării cu alții, dar se păstrează nu numai pe parcursul stării de veghe, dar și în timpul somnului, de aceea se consideră că comunicarea depășește limitele exprimării verbale. În literatura de specialitate sunt enumerate următoarele tipuri de reproducere a comunicării: verbală, nonverbală și paraverbală.

Așadar, *comunicarea* constituie condiția esențială pentru o dezvoltare cognitivă, ba chiar și pentru o dezvoltare fizică a copilului; la fel este o necesitate primordială pentru o conviețuire în societate. *Comunicarea* ne permite să înțelegem și să exprimăm idei, emoții, gânduri și opinii. O persoană folosește comunicarea verbală nu doar pentru a transmite un mesaj, ci și pentru a recepta, a percepe și a interpreta cele audiate”.

Anticipând explicarea experimentului psihopedagogic menționăm că un ajutor mare în realizarea *ghidurilor și suporturilor* utilizate în cercetare au fost ideile descrise de reprezentanții școlii de la Palo Alto, Gr. Bateson, R. Birdwhistell, Ed. Hali, E. Goffman și J. Weakland, psihiatrii W. Fry, P. Watzlawick și D. Jackson [111], au stabilit că orice tip de comportament este o formă de comunicare. Acest grup de cercetători au descoperit și demonstrat că fiecare subiect acceptă un anumit tip de filosofie comunicativă. Abordând comunicarea din punct de vedere deductiv și inductiv s-au pronunțat și asupra teoriilor: sistemică, lingvistică, psihologică și logică pe de o parte, pe de altă parte remarcă dimensiunea practică și experimentală a comunicării. Gr. Bateson și P. Watzlawick (1967)

marchează începutul celei de a doua etape în cercetarea comunicării din perspectiva interacționistă cu lucrarea „*Pragmaticile comunicării umane. Un studiu al modelelor interacționale, patologii și paradoxii. (Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes)*”

Reprezentanții Școlii de la Palo Alto [119], au formulat câteva axiome ale comunicării: *comunicarea este inevitabilă; comunicarea este un proces ireversibil; comunicarea se dezvoltă în planul unui conținut și în cel al relației; comunicarea este un proces continuu; comunicarea are la bază vehicularea unei informații*. Ei au scos în evidență faptul că succesul și claritatea unei comunicări verbale depind de caracteristicile personalității care comunică ceva; de caracteristicile personalității cu care se comunică; de calitățile vocale – de enunție și pronunție; de abilitățile vorbitorului; de claritatea exprimării; de acuratețea redării informației (exprimă cu exactitate ceea ce voiește să spună); de empatia (știe să-și stăpânească emoțiile pentru a fi calm). La fel, expresia feței și tonalitatea vocii sunt foarte importante.

Așadar, perceperea comunicării audiate și receptate avansează comunicarea expresivă. Bebelușii întorc capul când sunt strigați de mame, vor arăta la revedere cu mult înainte de a pronunța cuvinte. Pentru a putea folosi comunicarea adecvat, în diferite situații sociale și pentru diferite scopuri, este necesară competența de a înțelege și de a produce cele audiate. Deci, *comunicarea se dezvoltă datorită diverselor și numeroaselor influențe ce acționează asupra individului*.

Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să observăm că cercetătoarea autohtonă T. Callo [14] propune un șir de principii pentru dezvoltarea comunicării binevenite pentru cercetarea noastră: *principiul ambianței comunicative; principiul necesității motivaționale; principiul intenției comunicative; principiul personalizării; principiul influenței acționale; principiul acordului și egalității; principiul responsabilității; principiul parteneriatului*.

Concretizarea și delimitarea conceptelor esențiale ne-a permis să înțelegem că *competența de comunicare* întârzie în comparație cu procesele de înțelegere a limbii, constituind unul dintre cele mai complicate fenomene psihosociale, care se învață și se exersează permanent pe parcursul vieții. Copilul se naște cu predispoziția de a comunica, folosind diferite structuri și tipare înnașcute. Însușirea comunicării este o activitate care necesită efort îndelungat din partea individului și crearea anumitor condiții sociale, pedagogice și culturale.

Dezvoltarea *competenței de comunicare* va începe de la primele elemente ale competenței de comunicare, de a percepe, emite și diferenția sunetele și va fi orientată spre

organizarea unui mediu verbal concret, formând la preșcolari modele și strategii de comportare în cadrul comunicării verbale și nonverbale.

Unii cercetători tratează *competența de comunicare* ca o interacțiune a două sau mai multe persoane în scopul stabilirii relațiilor și atingerea unui scop comun. Conform viziunii lui М. И. Лисина [176] și И. А. Стернин, *mijloacele de comunicare prezintă firele țesutului viu al activității de comunicare*. Aceasta îl ajută pe copil să se socializeze cu succes. Competența de comunicare dezvoltată are un caracter și o valoare progresivă și decisivă în educație și instruire în formarea deprinderilor morale, în dezvoltarea inteligenței copilului și reglarea conduitei acestuia P. E. Левина [173], А. А. Леонтьев [174], В. И. Лубовский [179].

Dezvoltarea avansată a unui copil, de la naștere până la școală, îi permite acestuia să treacă treptat de la o ființă dependentă la o nouă etapă a unei persoane autonome cu competențe de comunicare, gândire și comportare independentă.

La preșcolarii cu dislalie polifonematică competența de comunicare, cogniția și abilitățile pragmatice necesită o dezvoltare simultană, utilizând un program sistematic, preșcolarii vor urma aceleași stadii de dezvoltare ca ale unui copil cu dezvoltare tipică. Copiii comunică înainte de a verbaliza, folosind comunicarea augmentativă [242]. Dezvoltarea competenței comunicării se întemeiază pe achiziționarea unui ansamblu de capacități importante: ascultarea, atenția, înțelegerea, conversația verbală (J. Piaget, [194], Л. С. Выготский [158], А. Р. Лурия [181]).

În această ordine de idei, considerăm oportun să menționăm un element istoric în cercetarea competenței de comunicare. *Competența de comunicare* a fost studiată de două școli: *școala chomskyană* și *școala piagetiană*. Aceste școli împărtășeau opinii contrare în ceea ce privește originea competenței comunicative. Lingvistul Noam Chomsky din Philadelphia susținea că competența lingvistică reprezintă o *donație genetică/înnăscută*, care trebuie dezvoltată pe parcursul întregii vieți. După aproape 60 de ani de investigații, în anul 1988, N. Chomsky [220] sublinia dependența comunicării de funcțiile cognitive; menționând că, dacă există o deficiență gravă a competenței comunicative, va exista și o deficiență gravă a gândirii. Savantul aborda problema competenței de comunicare ca pe o capacitate înnăscută la nivel morfo-fiziologic.

În anul 1988, J. Piaget, după un șir de cercetări și observații științifice, a întemeiat teoria conform căreia competența comunicativă nu este o capacitate înnăscută, dar, este un produs al dezvoltării intelectuale generale a individului, bineînțeles care posedă condiția psihofizică sănătoasă. Această teorie pune baza teoriilor constructivismului și interacționismului și contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare.

Dacă la N. Chomsky *competența de comunicare* apare ca înăscută, atunci J. Piaget admite că unele forme ale cunoașterii pot fi prezente de la naștere, însă dezvoltarea și creșterea, ca expresie a unei necesități constante, nu pot fi negate. Evident că cercetările ulterioare subliniază importanța motivației și unei educații speciale dialogate.

În anul 1959, T. Slama-Cazacu [115] a evidențiat motivul dorinței de a cunoaște - dialogul. Cercetătoarea explică dialogul ca fiind o necesitate și o posibilitate a noilor cunoștințe pentru mecanismele executive în vederea materializării unei comunicări eficiente.

Așadar, concepția referitoare la structurile ereditare cognitive, relevă și importanța dezvoltării sociale, modul evoluției integrative, care implică succesiunea de stadii: senzorio-motor, preoperativ, operator, concret și formal. Astfel, dacă în dezvoltarea copilului se tinde spre o abordare completă, calitativă în dezvoltarea competenței de comunicare, trebuie analizate și dezvoltate nu numai aspectele socio-comunicative (acestea fiind o latură necesară a competenței de comunicare), dar și cele ce stimulează capacitatea și aspectele creatoare ale individului și cele de interrelaționare în mediul social.

Din perspectiva Cadrului European competența de comunicare trebuie percepută ca un fundament important pentru dezvoltarea generală a omului, dar și pentru elaborarea și urmărirea obiectivelor strategice necesare pentru „învățarea pe parcursul vieții”. Aceste obiective trebuie să fie flexibile și adaptabile pentru fiecare individ.

Aspectul vizat este abordat și în cadrul documentelor curriculare unde se menționează *competența de comunicare este perceperea mesajului oral în diferite situații de comunicare, manifestând atenție și atitudine pozitivă. Exprimarea mesajelor orale, demonstrând comportament verbal, non-verbal, paraverbal, în contexte de comunicare cunoscute* [27].

Cercetătorii din domeniul științelor educației (Л. С. Выготский [158], H. Spenser [117] încearcă să reconcilieze abordările biologizante, constructiviste și integraționiste prin intermediul unei noi paradigme experimentale. Acest model de studiu este promovat de psihologia cognitivă, care este adepta învățării implicite a comunicării naturale.

În acest sens, **A. Лурия** [181] a investigat cele mai importante forme ale proceselor cognitive; percepția, comunicarea, inferența și analiza vieții interioare. Copilul stăpânește limbajul - produsul finit al dezvoltării sociale și istorice și cu ajutorul acestuia analizează, generalizează și codifică impresiile sale. Conform acestei idei, comunicarea naturală are caracter inconștient. Cercetătorul a evidențiat faptul că cea mai mare parte a comunicării se înțelege de la sine, iar o altă parte este achiziționată datorită explicării/învățării. În contextul cercetării noastre considerăm că este important să specificăm *teoriile însușirii competenței de comunicare pot fi clasificate în:*

- *Teorii behavioriste*, întemeiate în 1957 de B. F. Skinner [250]. Cercetătorul afirmă că sunetele scoase de nou-născuți sunt asemănătoare fonemelor. Copilul e capabil să producă foneme auzite din comunicarea cu maturii. B.F. Skinner consideră că primele cuvinte sunt accidentale, inconștiente. Copilul își dezvoltă competența de a comunica mai efectiv când primește recompensă.
- *Teoriile nativiste*, elaborate de N. Chomsky [220] și E.H. Lennenberg [240]. N. Chomsky constată: copiii au aptitudini moștenite de a fi atenți la conversația celor din jur, așa ei deprind mecanismul comunicării. La fel, N. Chomsky descoperă că regulile gramaticale constituie structura de suprafață a comunicării, iar conținutul și sensul enunțurilor reprezintă structura profundă a limbii, care este identică pentru toate limbile. E. H. Lennenberg consideră că există o anumită vârstă până la care copilul este capabil să însușească competența de comunicare. Aceste idei se dovedesc a fi exagerate, deoarece ele ar însemna, că copiii învață comunicarea automat, iar efortul de învățare ar fi inutil. Viziunile expuse sunt necesare pentru studierea mecanismului de înțelegere a competenței comunicative și rapiditatea cu care copiii reușesc să însușească competența de comunicare, în rest acestea au fost dezvoltate în continuare de alți cercetători.
- *Teoriile sociale*, reprezentantul de bază este A. Brown [218] care susține că viziunile nativiste ignoră scopurile și semnificațiile folosirii competenței de comunicare. A. Brown elaborează teoria privind *gramatica și regulile semantice*. Această teorie susține că competența de comunicare provine din necesitatea copilului de a comunica și a înțelege interacțiunea umană. Potrivit acestei teorii, pentru copii este important sensul mesajului. La început mesajele sunt scurte, apoi mai complexe, mai pline de sens, evoluând pe parcursul îmbogățirii vocabularului.

Cercetătorul român, E. Verza [125], consideră că: încă din copilăria timpurie, achizițiile competenței de comunicare se produc pe trepte/etape, iar calitatea și cantitatea acestora constituie temelia construcției devenirii umane.

Crescând, copilul avansează în competența de comunicare, contextele devenind tot mai complicate și mai diverse. Prin dezvoltarea competenței de comunicare, copiii achiziționează un sistem simbolic vast pe care îl vor dezvolta și perfecționa pe parcursul întregii vieți.

Dacă continuăm analiza teoretică corelând-o cu explicarea conceptului de cerințe educaționale speciale, apoi menționăm faptul că un copil cu cerințe educaționale speciale parcurge aceleași stadii de dezvoltare, doar că are nevoie de un suport psihomoral și

intelectual, o mai mare insistență în dezvoltarea competenței de comunicare și cât mai timpuriu posibil.

Conceptul de CES a apărut și s-a dezvoltat în ultimele două–trei decenii, dar este necesar să conștientizăm un moment cheie: teoria psihopedagogică actuală evită termenii care pot eticheta copiii cu diverse probleme de dezvoltare sau învățare, accentul fiind pus doar pe necesitățile educaționale individuale.

Conceptul de CES a fost inclus în circuitul științific în anul 1978, în Marea Britanie. Republica Moldova pentru prima dată a folosit acest termen în documentele de politici educaționale, și anume în Legea Învățământului din 2000.

Conceptul vizat de CES scoate în evidență învățarea cu caracter individual, numită PEI, ceea ce înseamnă *Program educațional individualizat* și PEG – *Program educațional de grup*, având în vedere anumite nu particularități care diferențiază nu copiii, ci procesul formării și dezvoltării individului.

Pe bună dreptate, *fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și cerințe de învățare unice și, de aceea, pentru ca dreptul la educație să aibă un sens, trebuie concepute sisteme educaționale și implementate programe educaționale care să ia în considerare extrem de marea diversitate a acestor caracteristici și cerințe.* (Declarația de la Salamanca, UNESCO, 1994, pc. 8)

Cerințele educaționale speciale includ un spectru foarte larg de tulburări sau boli și este studiată de Psihopedagogia Specială. Cercetarea de față a analizat o ramură a Psihopedagogie Speciale, *dimensiunea limbajului și comunicării, ținând cont că limbajul și comunicarea în structura psihică se apreciază în raport de locul și importanța acestor activități în desfășurarea conduitelor umane, ca și a modului în care ele influențează dezvoltarea psihică a individului și relaționarea cu cei din jur, nivelul adaptării și integrării în coplectivitate* [126, p. 528].

Definițiile cu privire la cerințele educaționale speciale (CES) variază foarte mult la nivel internațional, fiind specifice legislației fiecărei țări. În unele țări, CES se utilizează pentru a face referire la copiii cu dizabilități, în timp ce alte țări clasifică elevii cu CES în mai mult de zece categorii diferite (OCDE, 2012).

Astfel, pentru a clarifica grupul țintă de copii cu CES vom utiliza clasificarea UNESCO din 1994, care face diferență între două mari categorii de cerințe educaționale speciale:

- CES condiționate de o dizabilitate;
- CES care nu sunt condiționate de o dizabilitate.

În cercetarea noastră am valorificat un lot experimental de preșcolari cu cerințe educaționale speciale care nu au fost provocate de careva dizabilități. Deși, în psihopedagogia specială și în psihologia contemporană sunt numeroase studii privind limbajul și comunicarea, abordate multilateral, nu numai din perspectiva acestor domenii ci și dintr-o perspectivă lingvistică, psiholingvistică, pedagogică, ele nu răspund pe deplin la toate cazurile întâlnite în practica psihopedagogică. Astfel se simte lipsa unității și aprecierii limbajului normal, tulburat și patologic, ceea ce se remarcă încă de la abordarea perioadei dezvoltării ontogenetice și din perioada maturității subiectului. Limbajul are un rol efectiv în reglarea proceselor psihice și influențează hotărâtor, conduita umană [126, p. 528].

Apreciind și aderând la concepțiile descrise referitoare la strategiile de lucru, am identificat problemele cu care se confruntă preșcolarii cu cerințe educaționale speciale în dezvoltarea competenței de comunicare (nu pentru a-i eticheta sau a-i clasifica), ceea ce ne-a ajutat să proiectăm activitățile în ajutorul preșcolarilor. Scopul și obiectivele activităților reprezintă traseul și ținta dezvoltării, atât a fiecărui preșcolar, cât și a tuturor preșcolarilor din lotul investigat. Am ținut cont de faptul că individualitatea este foarte importantă, la fel ca și interacțiunea copiilor cu semenii și a copiilor cu maturii.

Noțiunea de CES, în viziunea europeană, *constituie necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare și compensare corespunzătoare* (UNESCO, 1993; în română UNICEF, 1995).

Întrucât am lucrat cu un lot de preșcolari cu tulburări de limbaj vom face unele precizări teoretice anume la acest aspect. E. Verza și Fl. E. Verza au analizat tulburările de limbaj, adică preșcolarii cu CES, care aveau deficiențe profunde/grave și tulburări ușoare de pronunție/învățare, ce aveau un impact direct asupra dezvoltării competenței de comunicare.

În rezultatul investigației realizate cercetătorii prezintă deficiențele de limbaj și comunicare în felul următor:

- Tulburări de pronunție (dislalia, rinolalia, disartria);
- Tulburările de ritm și fluență ale limbajului (bâlbâiala, logonevroza, tahilalia, bradilalia, aftongia, tulburări de bază de coree, tumultus sermonis);
- Tulburările de voce (afonia, disfonia, fonastenia, mutația patologică);
- Tulburări ale limbajului citit-scri (dislexia-alexia și disgrafia-agrafia);
- Tulburări polimorfe (afazia și alalia);

- Tulburări de dezvoltare a limbajului și comunicării (mutism psihogen, electiv sau voluntar, retard sau întârziere în dezvoltarea generală a limbajului, disfazia, disfuncții verbale din autismul infantil, din sindroamele handicapului de intelect, din deficiențele senzoriale etc.)
- Tulburări ale limbajului și comunicării bazate pe disfuncțiile psihice (dilogia, ecolalia, jargonofazia, bradifazia ș.a.) E. Verza, E. Fl. Verza [126, p. 527].

Tulburările limbajului influențează conduita comunicării verbale, mai ales când se fixează în stereotipuri deficitare. Limbajul oral, este important și întrușchipează comunicarea orală. Dezvoltarea întârziată a limbajului reflectă pronunția defectuoasă a aspectului fonetic, lexical, semantic, morfologic, sintactic și pragmatic al comunicării orale și scrise.

Sub *aspect fonetic*, preșcolarul cu dislalie polifonematică/DP întâmpină dificultăți cauzate de incapacitatea lui de a percepe exact modul de producere a pronunției, de cauzele psihosociale, funcționale sau de structura articulatorie deficitară necesare unei imitări corecte.

Sub *aspect lexical*, vocabularul preșcolarilor cu DP este limitat, mai ales cuvintele ce indică noțiuni abstracte. Astfel, există mari diferențe între numărul cuvintelor înțelese și rostite, dar și dificultăți în organizarea și structurarea lexicului.

Cercetarea de față remarcă dificultățile întâlnite la *aspectul semantic*. Problematic s-a evidențiat definirea cuvintelor-noțiuni, descrierea caracteristicilor unor noțiuni, precum și probleme în utilizarea sinonimelor și antonimelor.

Referitor la *aspectul morfologic* al limbajului, menționăm predominanța substantivului față de celelalte părți ale limbajului. După substantive, urmează verbe. Cele mai utilizate verbe sunt cele de acțiune (a face, a mânca, a pleca, a zice, a se juca). Pronumele este des utilizat, chiar și cel demonstrativ. Adjectivele sunt utilizate, uneori neadecvat.

Aspectul sintactic, la preșcolarii cu DP, se observă o inflexibilitate ce privește ordinea cuvintelor în propoziție. Construcția frazei este defectuoasă. Din punct de vedere gramatical, se observă dezacordul verbului în număr și persoană cu subiectul, omiteri, repetări, fie a subiectului, fie a predicatului. Cele mai defectuoase fraze apar în timpul formulării întrebărilor.

Analizând procesul de comunicare, C. Păunescu [89] surprinde următoarele coordonate:

Coordonatele afective, care denotă starea de receptivitate afectivă în relație cu familia, colegii și adulții; reacția afectivă pozitivă față de obiecte; reacții afective diferențiale în cadrul grupului; reacții afective de joc (diverse tipuri de joc); reacții afective de acțiune (activitate);

comportamentul afectiv complex (gesturi, mimică, atitudini); exprimarea stărilor afective verbal; nevoia afectivă a comunicării.

Coordonatele motivaționale, ce redau satisfacția afectivă a comunicării verbale; interesul manifestat pentru diferite forme ale comunicării; impulsul de a se exprima pe sine; plăcerea de a-și comunica gândurile, simțămintele, realizările; dorința și satisfacția de a „conversa”; dorința de comunicare prin simboluri grafice, scris; înțelegerea limbajului, comunicării interumane.

Coordonatele funcționale, care asigură elaborarea limbajului la toate nivelurile; organizarea limbajului la toate nivelurile; dezvoltarea limbajului interior, oral, scris.

Coordonatele operaționale, ce sprijină dezvoltarea proceselor de cunoaștere prin limbaj; dezvoltarea proceselor intelective prin limbaj; dezvoltarea strategiilor mintale; dezvoltarea structurilor afectiv-motivaționale; dezvoltarea structurilor decizionale; dezvoltarea personalității prin limbaj; dezvoltarea potențialității integratoare prin limbaj; dezvoltarea funcțiilor compensatorii.

Am nominalizat aceste coordonate pentru a demonstra și concretiza complexitatea dezvoltării competenței de comunicare, și a conștientiza cât de mult sunt implicate celelalte laturi ale personalității în dezvoltarea competenței de comunicare a preșcolarului. Este dificil să separi comunicarea din sfera psihicului uman, această separare se face doar artificial, pentru a asigura studiul aprofundat al fenomenului vizat [95].

Toți preșcolarii cu DP se află în situația de risc, care actualmente cuprinde o arie tot mai extinsă. Indiferent de motivul deficienței, de tipul ei, avem în vedere un grup de preșcolari cu dislalie polifonematică, care au nevoie de un sprijin adițional specific, conștientizăm faptul că este necesar de adaptat Curriculum educației timpurii.

Anume din acest motiv, noi am ales o categorie de preșcolari cu CES, care au constituit baza experimentală a cercetării preconizate, și, anume preșcolarii cu tulburări de limbaj - dislalie polifonematică (DP), care au o competență de comunicare nedevelopată.

1.2. Abordări și orientări teoretice privind dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale.

În cercetarea noastră, la prima etapă, avem drept scop să determinăm fundamentarea teoretică a dezvoltării psihopedagogice a preșcolarului cu dislalie polifonematică (DP). Obiectivul major, fiind stabilirea condițiilor psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu DP. Acest fapt ne-a dictat analiza a mai multor domenii de

cercetare ca: pedagogia, psihologia, psihoneurologia, neuropatologia, sociologia, filosofia, lingvistica etc..

Istoria dezvoltării societății, confirmă că odată cu dezvoltarea acesteia, se circumscrie dezvoltarea culturii și educația, fapt care denotă un șir de caracteristici speciale oglindite în conștiința oamenilor sub diferite reflectări: idei spontane, idei izolate, afirmații, care treptat se transformă în concepții, teorii, abordări și orientări științifice.

Toate acestea se transmiteau în mod oral, apoi în scris de la o generație la alta, sub forma diferitor sfaturi, reguli, povețe, îndemnuri, lucrări, tratate filosofice și științifice.

De aici și reiese importanța dezvoltării competenței de comunicare la oameni, pentru că comunicarea este una din modalitățile primordiale de a cunoaște lumea înconjurătoare. Cât privește problema de cercetare abordată, aceasta necesită o mică și succintă remarcă istorică.

Abordarea științifică a pedagogiei moderne se caracterizează prin delimitarea psihopedagogiei de alte ramuri ale acesteia. În Republica Moldova, pe lângă facultatea de Filologie, în anii 70 al sec. XX, a apărut secția de Defectologie. Peste 4 ani Defectologia devine o facultate separată. Mai târziu, în anii 1992 s-a înființat Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială, în cadrul UPS „Ion Creangă” din mun. Chișinău. Această facultate este formată din trei catedre: Psihologie, Psihopedagogie Specială și Asistență Socială.

Abordând problemele psihopedagogiei, nu putem exclude din obiectul și sarcinile de cercetare dificultățile existente în dezvoltarea competenței de comunicare, îndeosebi la preșcolarii cu CES, și anume la preșcolarii cu dislalie polifonematică. Aceste dificultăți au impus studierea mecanismelor limbajului oral din punct de vedere neurofiziologic și psihologic, constituind una dintre cele mai importante preocupări din partea mai multor specialiști din diferite domenii.

Cercetările în domeniul neurofiziologic și neuropsihologic (M. Golu, E. D. Homskaia, A. Luria, N. A. Bernștein, V. Olărescu ș.a.) au scos la iveală rolul elementelor implicate în organizarea și manifestarea competenței de comunicare. Complexitatea elementelor neurofiziologice ale competenței comunicative este foarte vastă. Noi ne propunem să studiem acele elemente neurofiziologice, care sunt implicate direct în perceperea și emisia actului verbal al competenței comunicative. Studiul dat are ca scop de a evidenția etiologia mecanismelor interne și manifestarea dificultăților cu care ne-am confruntat în cadrul experimentului psihopedagogic. În comunicarea verbală/orală sunt implicate o serie de sisteme aferente și eferente. Aceste sisteme includ niște receptoare și efectoare, fiind organe ale actului de recepție și execuție a comunicării (Bronckart, 1976).

Sistemul aferent este format din analizatorii: auditiv, vizual, tactil, kinestezic. Necesitatea și importanța stării de sănătate și funcționare normală a acestor analizatori constituie o condiție importantă în activitatea de dezvoltare a preșcolarilor cu DP (G. Fernald [225], S. Orton [245], H. Keller [58]).

Sistemul aferent este alcătuit din elementele motrice, care pun în funcțiune aparatul de emisie nu numai în cazul comunicării orale, a competenței comunicative, dar și pentru limbajul intern. La fel elementele motrice asigură funcționarea mâinii în cazul actului de scriere și de comunicare, în comunicarea cu ajutorul mijloacelor ajutătoare, gest, desen, mimică, zâmbet (Millar [242]) etc.

Deși au fost efectuate multe cercetări în domeniul neuropsihologiei și pedagogiei, medicii și pedagogii chiar și la începutul secolului al XIX-lea continuau să fie sceptici în ceea ce privește educarea preșcolarilor cu diferite deficiențe. Cunoscutul pedagog elvețian, H. Pestalozzi, optează pentru educația tuturor preșcolarilor. El solicită deschiderea instituțiilor speciale pentru instruirea și educația preșcolarilor cu diferite deficiențe, elaborând și metode de educație a acestor preșcolari. În baza recomandărilor lui H. Pestalozzi, 1797 se bazează și educația incluzivă de astăzi care are ca scop instruirea și învățarea tuturor copiilor.

Nu este o noutate că succesele copiilor la general și la cei cu cerințe educaționale speciale sunt mai evidente și mai temeinice dacă se valorifică principiile: sistematic, învățării active, învățării integrale, individualizării, continuității și parteneriatului. Din acest motiv, noi am decis să studiem abordările teoretico-aplicative și strategiile anumitor etape de dezvoltare a învățământului special care au fost determinate de viziunile și logica lui J. Itard, (1802), Ed. Seguin, (1866) apoi de A. Binet (1904).

Unul dintre savanții francezi, care pledă pentru problema dezvoltării armonioase a copiilor cu deficiențe, a fost Ed. Seguin (1812-1880). În lucrările sale, cercetătorul ne demonstrează utilizarea efectivă a metodei imitării. Ed. Seguin a relevat importanța personalității și vocației pedagogului, în educația și instruirea copiilor (1875).

Teoria lui Ed. Seguin a fost reflectată în lucrările științifice fundamentale ale lui A. Fuchs, I. Demore, I. Filipe, P. Boncour etc. Proiectând ideile lui Ed. Seguin și ai altor cercetători enumerați mai sus, astăzi, putem accentua următoarele: dacă implicăm în educația copiilor cunoștințele acumulate de filosofi, fiziologi, psihologi, pedagogi, medici, atunci procesul instructiv-educativ al tuturor copiilor presupune un sistem complex de activități. Sistemul dat include următoarele componente: dezvoltarea competenței de comunicare, dezvoltarea motricității, dezvoltarea organelor de simț, dezvoltarea cognitivă/intelectuală, dezvoltarea voinței. Ulterior, A. Fuchs, susține ideea medicului Ed. Seguin, conform căreia

dezvoltarea generală și multilaterală are un rol important în pregătirea copiilor pentru susținerea relațiilor sociale. Acest savant promovează educația copiilor ca fiind personalități active cu orizont larg. Savantul a elaborat primul sistem medical pedagogic în educația copiilor cu diferite deficiențe, continuând în a doua jumătate a secolului XVI cercetările clinice și psihopedagogice.

Dacă vorbim despre dezvoltarea comunicării la copii, un rol important este acordat cercetătorului francez P. P. Broca (1824-1880). El a prezentat prima dovadă anatomică înregistrată a localizării funcției cerebrale. P. Broca a efectuat cercetări în domeniul etiologiei tulburărilor dobândite privind articularea limbajului. În anul 1865 savantul comunică despre zona Broca, o regiune a emisferei stângi, numită și definită ca centrul limbajului.

Mai târziu, K. Wernike (1848-1905) a efectuat cercetări în domeniul psihomorfologic al psihiatriei, a descoperit o tulburare - *afazia senzorială* (zona Wernike), care răspunde de asimilarea limbajului vorbit și se localizează în zona temporală a creierului, numită ulterior în cinstea savantului – zona Wernike. În lucrarea sa: „Der aphasische Symptomkomplex”, apărută la Breslau în 1874, el a descris un pacient cu afazie senzorială, care era în stare să vorbească și avea un auz bine dezvoltat, dar cu greu înțelegea limbajul oral și nu înțelegea deloc limbajul scris.

În Rusia, la începutul secolului al XX-lea a fost elaborat un sistem de instruire a copiilor cu deficiențe. Sistemul avea scopul de a dezvolta capacitățile înnăscute ale copilului concomitent cu dezvoltarea competenței comunicative și cu însușirea deprinderilor socioculturale. Primii savanți ruși în domeniul psihopedagogiei speciale au fost Гр. Трошин [202], Д. Азбукин [134], В. Бехтерев [144] ș.a..

La începutul secolului al XX-lea Гр. Трошин, pentru prima dată în știința internă, întemeiază o *teorie a dezvoltării anormale*. Opiniile sale teoretice se bazează pe concepțiile antropologice și umaniste. Teoria are la bază abordarea antropologică, sistemică și holistică, care integrează date din diferite științe: psihologie și pedagogie specială, psihopatologie, neuropatologie și psihiatrie a copiilor. În centrul acestei teorii se află personalitatea copilului cu CES, care are nevoie de dezvoltare și protecție specială, individualizată. Cele mai importante teze din lucrările lui Гр. Трошин în acest domeniu sunt următoarele:

- recunoașterea potențialului și posibilităților de dezvoltare mintală a copilului cu CES;
- bazarea pe unitatea legilor dezvoltării normale și anormale;
- studiul holistic al copilului;
- necesitatea de a nu se concentra asupra bolii sau defectului copilului, ci asupra capacităților sale potențiale neafectate de boală;

- aprecierea rolului mediului social și a influenței pedagogice pozitive în creșterea și dezvoltarea unui copil anormal.

Mai târziu Л. С. Выготский [127], psiholog, pediatru și pedagog rus, a dezvoltat bazele teoretice ale defectologiei în Rusia. Fiind un eminent savant, cercetător științific perseverent, se consideră întemeietorul psihologiei și defectologiei ruse. Cea mai valoroasă lucrare a lui Л. С. Выготский este concepția despre influența multiplă a deficienței asupra dezvoltării funcțiilor psihice elementare superioare. Acest savant a cercetat și a conturat căile de dezvoltare a copilului; a întemeiat și a descris teoria dezvoltării psihice; teoria unității instruirii și dezvoltării; teoria zonei actuale de dezvoltare și a dezvoltării zonei proxime, rolul principal acordând dezvoltării stării psihice a copilului.

Reieșind din această idee, dezvoltarea copilului decurge ca un proces unic, doar că, particularitățile de vârstă depind de ceea ce a fost dobândit anterior. Cercetătorul a descris: teoria defectului primar și defectului secundar; a introdus principiul genetic - copilul cu deficiențe este un individ care se dezvoltă ca oricare altul, doar că dezvoltarea acestuia este specifică; a elaborat metode și concepții, care au contribuit substanțial la aprofundarea cercetărilor în domeniul psihologiei și psihopedagogiei. Rezultatele, și abordările savantului au fundamentat știința psihopedagogică și sunt valabile până în prezent, fiind preluate și valorificate în diferite țări ale lumii. În perioada sovietică, la dezvoltarea psihopedagogiei au contribuit numeroși cercetători, precum: Р. Д. Аванесян [132], Р. Августова [133], Д. И. Азбукин [134], В. М. Бехтерев [144], А. А. Брудный [150], Д. Брунер [152], Е. Н. Винарская [153], О. П. Гаврилушкина [161], М. И. Лисина [177], П. И. Лалаева [172] ș.a.. Știința psihopedagogică remarcă efortul următorilor cercetători ruși:

- **Т. Власова** – a dezvoltat o orientare științifică progresivă, în care făcea legătură între teorie și sarcinile practicii defectologice, corelându-le cu nevoile urgente ale sistemului de învățământ special. În centrul atenției cercetătoarei se aflau diferite aspecte ale dezvoltării psihofizice: dificultăți ale sistemului de percepție și emitere a limbajului, percepția vizuală a sferei cognitive, emoțional-volitive. La fel, este valoros faptul că cercetătoarea descrie tehnicile și metodele prin care aceste abateri pot fi prevenite sau depășite în condițiile în care un copil se află într-o instituție de educație timpurie [154].
- Un alt cercetător **В. И. Бельтюков** - a studiat detaliat formarea funcțiilor fonetice în ontogeneza comunicării, a demonstrat complexitatea interacțiunii organelor verbo-motori și a analizatorului auditiv în procesul de formare a auzului fonetic și a explicat-o prin originalitatea dificultăților pur motorii asociate stăpânirii articulației anumitor foneme și diferențierea lor în pronunție. Autorul descrie rolul propovăduitor social și factorii

biologici în dezvoltarea limbajului, inclusiv succesiunea asimilării categoriilor gramaticale generale și particulare de către copil [142].

- **O. П. Гаврилушкина**, a demonstrat că dacă copiii cu deficiențe încep să învețe să se joace la o vârstă preșcolară mică/fragedă, acest lucru duce la o restructurare semnificativă a dezvoltării lor mintale și personale în bine. Dacă aceste activități încep la o vârstă preșcolară mai mare, atunci acestea nu mai au un astfel de efect [161];
- Cercetătoarea **М. С. Певзнер** a dezvoltat o nouă direcție axată pe studiul genetic al copiilor anormali. Sub conducerea și cu participarea directă a cercetătoarei, s-a fundamentat o nouă direcție a științei pedagogice - *defectologia clinică* [289];
- O altă cercetătoare rusă, **Г. Е. Сухарева** este cunoscută pentru prima descriere a autismului copilăriei din literatura științifică [201];
- Abordarea praxiologică a depășirii defectelor de limbaj a lui **О. А. Новиковская** sunt valoroase și vin în ajutorul pedagogilor defectologi și părinților. Activitățile viu ilustrate invită copiii în bogata lume a cuvintelor. Urmărind recomandările autoarei, pedagogul/părintele, va ajuta copilul să-și îmbogățească vocabularul și să-și corecteze greșelile de pronunție, înțelegând legile limbii materne [190].
- Cercetările lui **А. Лурия** (unul dintre discipolii lui Л. С. Выготский), privind tulburările funcțiilor cognitive superioare în cazul afecțiunilor locale ale creierului, clinica afaziei, rolul lobului frontal în memoria și psihopatologia individului. А. Лурия demonstrează că de gradul leziunilor cerebrale și durabilitatea lor, depind perturbările diferitor zone și verigi ale activității de comunicare. Cercetătorul a descris faptul că afazia acustică gnostică este provocată de lezarea ariei posterioare superioare a lobului temporal stâng, ceea ce determină un șir de perturbări în discriminarea fenomenelor și în audiția verbală a individului. În cazul lezării zonelor temporale și occipitale, celor parietale și occipitale se observă tulburarea perceperii relațiilor logico-gramaticale a limbajului. Această tulburare А. Лурия o denumesc *afazia semantică*. Afectarea lobului frontal determină incapacitatea ființei umane de a urmări limbajul și de a diferenția și sintetiza cuvintele ca purtătoare de sens în cadrul unui context. Tulburarea funcției predicative a limbajului, provoacă imposibilitatea comunicării gândului, imposibilitatea închegării frazelor [269].
- La fel de importante sunt rezultatele și abordările teoretico-practice a cercetătoarei **Р. Левина** [173] , care a realizat o clasificare a *subdezvoltării limbajului general* și a dezvoltat modalitățile de a le depăși. Tulburările de limbaj din această clasificare sunt împărțite în două grupuri: primul se referă la dificultățile mijloacelor de comunicare, al

doilea – la dificultățile utilizării mijloacelor de comunicare. Primul grup de tulburări la rândul său, împărțit în încă două subgrupuri: *subdezvoltarea limbajului fonetic-fonemice*, ceea ce denotă deficiențe ale procesului de a realiza pronunția și *subdezvoltarea limbajului generale*, care implică tot felul de tulburări severe de limbaj în care formarea componentelor sistemului de comunicare este afectată.

O abordare valoroasă a comunicării prin învățarea multimodală o întâlnim la Grace Fernald (1921), care apelând la lucrările lui Platon (sec. III î.e.n.), Horațiu (anul 65 î.e.n.), Quintilian (58 e.n.), Carol cel Mare (sec.VIII), J. Locke (XVII), S. Orton (1920), descrie și argumentează istoria *modalităților kinestezice de învățare a lecturii*. G. Fernald împreună cu H. Keller înglobează elementele fizice cu elementele auditive, verbale și vizuale ale instrucțiunii de citire, cunoscută acum ca VAKT/învățarea multimodală, sau imaginea multisenzorială, ce continuă să ajute educatorii de astăzi (în anul 1943, Grace Fernald a tipărit lucrarea Tehnici de remediere la obiectele școlare de bază). Aplicată de-a lungul anilor, metoda demonstrează că îi permite fiecărui individ să asimileze cu succes aptitudinile fundamentale necesare [225].

Valoroasa metodă a fost divizată în mai multe variante de implementări, pe care le prezentăm în continuare:

Varianta I - *include următorii pași:*

- copilul alege cuvintele pe care vrea să le învețe;
- pedagogul le scrie pe tablă;
- copilul repetă cuvintele lent și conturează grafemele cu două degete;
- copilul scrie cuvintele învățate de sine stătător.

Varianta II - *include următorii pași:*

- copilul alege un enunț pe care vrea să îl învețe;
- pedagogul îl scrie pe tablă;
- copilul repetă enunțul lent și conturează grafemele cu două degete;
- copilul scrie enunțul învățat de sine stătător.

Varianta III – *include următorii pași:*

- copilul alege o carte, pe care ar dori s-o citească, pedagogul folosește metodele din variantele I și II până la rezultatul scontat.

Activități practice eficiente și exemple deosebite de antrenament multisenzorial aflăm în articolul din Journal of Educational Research, *Efectul factorilor kinestezici în dezvoltarea recunoașterii cuvintelor în cazul necititorilor*. S. Orton (1920), se consideră unul dintre părinții metodei remedierii și antrenamentului multisenzorial. Prin lucrarea sa *Problemele de*

lectură, scriere și comunicare la copii, autorul, susține instruirea fonetică la copiii cu dizabilități de lectură. S. Orton critica metoda *a privi și a spune*, propunând să se concentreze educatorii pe *metoda asocierii sunetului cu grafema*, iar *antrenamentul logic să fie un exercițiu receptiv bine organizat* [245].

Cercetătorul francez, psihologul R. Zazzo (în 1950, s-a dedicat cercetărilor legate de psihologia copilului). El a fost unul dintre primii cercetători care a studiat un set de probleme legate de dislexie și dizabilitate. Având în vedere dezvoltarea copiilor considerați slabi, R. Zazzo a propus conceptul de *heterocronie oligofrenică* pentru a arăta că această dezvoltare, comparată cu cea a copiilor normali, se observă la diferite viteze de dezvoltare, în funcție de sectorul psihobiologic afectat. La fel, a studiat mediul familial al copiilor dislexici, subliniind faptul că 80% din această categorie de copii provin din familii cu nivel cultural mediocru. Abordarea sa, R. Zazzo a formulat-o ca un factor și o condiție importantă a succesului în reabilitarea copiilor cu deficiențe este implicarea părinților în realizarea programelor individuale de dezvoltare-recuperare [168].

Abordarea teoretico-aplicativă a cercetătorului american și psihopedagogului S. Kirk (1904-1996), W. D. Kirk și Th. Hegge, care constă în descrierea unui sistem fonetic minuțios programat, ce pune accent pe legătura strânsă dintre sunet și experiențe kinestezice în lucrarea *Exerciții de remediere și ameliorare a lecturii*. Sistemul se bazează pe următoarele principii: acceptarea și lauda pe orice schimbare minimă; insistență; stimulare și confirmare; o replică pentru fiecare simbol; susținere socială.

H. Muklebust, în colaborare cu D. Johnon, a elaborat tehnici de recuperare pentru problemele de *comunicare impresivă și comunicare expresivă*.

Comunicarea impresivă presupune, mai întâi formarea abilității de înțelegere, apoi a celei de exprimare; neutilizarea sunetelor izolate, a cuvintelor lipsite de sens; necesitatea de a folosi cuvinte și propoziții cu sens; învățarea mai întâi a cuvintelor ce se pronunță clar, și nu a paronimelor, care au o pronunție mai puțin clară.

Comunicarea expresivă presupune, găsirea cuvintelor lipsă în propoziție, numirea rapidă a lucrurilor reale, în loc de reținerea regulilor gramaticale și învățarea *propozițiilor bine structurate*.

Metoda organizării terapiei recuperative pentru copiii cu CES, în mare parte, este determinată de starea reală a beneficiarilor prin abordarea individualizată, determinarea formei de instruire, după examinarea sau reexaminarea copilului.

Un alt cercetător și practician, D. Deshler (în lucrarea sa *Teaching adolescents*), conturează detaliat eficiența cunoștințelor aplicate privind practicile validate de cercetare. În

această carte D. Deshler descrie:

- planificarea activităților practice pentru intervenții și strategii individualizate;
- strategii pentru planificarea tranziției de la o etapă la alta;
- exemple din viața reală pentru a facilita implementarea activităților;
- strategii de planificare a materialelor didactice centrate pe copil [222].

Studierea altor lucrări importante ale cercetătorului: *Handbook of Learning Disabilities, Differentiating instruction for students, Adolescents learning with Disabilities*, ne-au permis să utilizăm următoarele recomandări:

- implementarea diferențiată a programelor curriculare;
- aplicarea metodelor îmbinându-le cu strategiile necesare;
- aplicarea diagramelor sumare, care oferă modalități rapide de identificare a specificului deficienței pentru a elabora programe formativ-dezvoltative individualizate pentru copiii avansați, cu cerințe medii sau individuale;
- elaborarea și implementarea perspectivelor privind instruirea cadrelor didactice devin strategiile de dezvoltare a competenței de comunicare a preșcolarilor, învățare a matematicii, a citirii, scrierii, de memorare, de notare a succeselor;
- valorificarea strategiilor de dezvoltare a competențelor sociale;
- valorificarea strategiilor de colaborare în cadrul instituțiilor de învățământ cu familia [222].

Cercetătorul D. Halahann [234], fiind preocupat de investigarea problemelor de dezvoltare a atenției la copii, a propus în timpul activităților didactice să se aplice tehnici de automonitorizare a acestora, care ar ghida progresul situației academice. Domeniile de cercetare a lui D. Halahann au fost axate pe procesarea conștiinței fonologice. Din cercetările sale D. Halahann a formulat concluzia că, majoritatea copiilor cu dislalie polifonematică se confruntă cu dificultatea de a comunica. Dezvoltarea cunoștințelor fonologice ar putea ajuta copiii să perceapă fonematic sunetele, fonemele fiind cele mai mici unități ale limbajului vorbit; să diferențieze corect fonemele, îndeosebi paronimele și să conștientizeze noțiunile de fonem, silabă, cuvânt, propoziție.

Abordarea cercetătorului american, B. K. Keorgh [237] a conturat ideea că motivul principal al dificultăților de învățare a copiilor este neachiziționarea de către ei a competențelor eficiente pentru procesarea informației din sarcini. De aceea copiii aflați în impas nu pot utiliza abilitățile și experiența pentru o instruire cu beneficii. Majoritatea acestor copii, dacă sunt ajutați, *pot remedia abilitățile academice*. Această metodă de conceptualizare a necesităților copiilor cu deficiențe contrazice viziunea tradițională a secolului al sec. XX-lea,

potrivit căreia copiii care aveau dificultăți în percepția limbajului de lungă durată, suportau eșecuri în realizarea sarcinilor academice [237, p.115 – 127].

O importanță majoră pentru defectologie au avut concepțiile savanților S. Engelmann, W. Becker, H. Johenson care au elaborat o serie de programe formativ-dezvoltative pentru depășirea tulburărilor de comunicare, ce au dovedit o eficiență înaltă, deseori numită *instruire directă*. Aceste programe puneau accent pe lucrul sistematic asupra unor sub-abilități de limbaj și integrarea lor în competența lingvistică mai vastă.

Studiind istoria psihopedagogiei, nu putem neglija lucrările valoroase ale psihopedagogului rus П. И. Лалаева (2012), specialist remarcabil în domeniul instruirii și reabilitării copiilor cu deficiențe de comunicare. Teza de doctor a cercetătoarei [172] pe tema *Tulburările de citire la elevii școlii auxiliare și căile de remediere a acestora* (1971) și teza de doctor habilitat pe tema *Tulburări de limbaj și metode de recuperare a acestora în procesul logopedic* (1989) au extins cunoștințele despre mecanismele și structura tulburărilor de limbaj scris la copiii de vârstă școlară mică și a fondat științific metoda complexă de recuperare în cazurile de dislexiei. Clasificarea științifică a dislexiei, procedeele psiholingvistice de studiere a tulburărilor de comunicare la copiii cu deficiențe de intelect, reprezintă un tezaur adevărat științific și un ghid metodologic de depășire a dificultăților de comunicare.

Continuând analiza evoluției abordărilor teoretice privind competența de comunicare, am cercetat lucrările savantului rus, Л. С. Волкова, Логопедия. Методическое наследие. В 5-ти книгах [156]. Lucrarea conține texte și extrase din lucrările unor savanți celebri despre patologia comunicării. Diagnosticul deficienței de limbaj și comunicare în ultimii ani, se constată din ce în ce mai des. Л. С. Волкова propune 3 etape de dezvoltare a limbajului: dezvoltarea înțelegerii limbajului; emiterea corectă a limbajului; dezvoltarea comunicării independente. Autoarea clasifică comunicarea după tipuri, forme și funcții. Studiind lucrarea, am adaptat *formele de comunicare* prezentate de autoare, care le vom reda în figura 1.1. de mai jos.

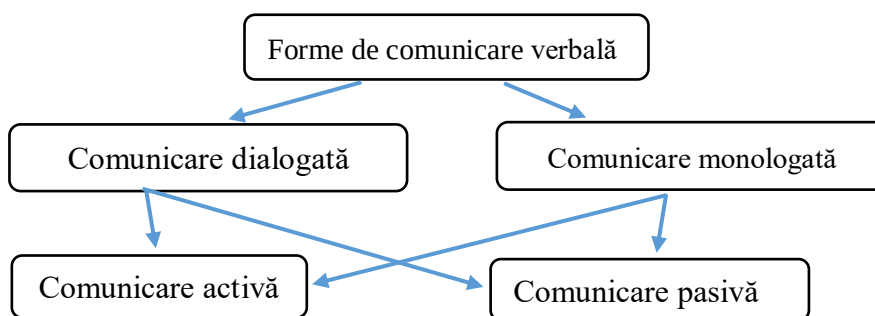


Figura 1.1. Formele de comunicare (adaptare după Л. С. Волкова)

Funcțiile comunicării, adaptare după Л. С. Волкова, le redăm în următoarea figură.

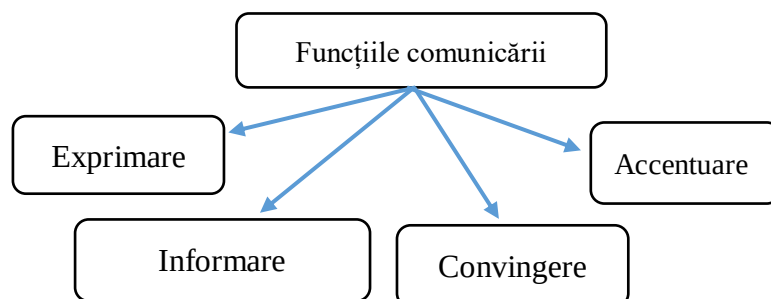


Figura 1.2. Funcțiile comunicării (adaptare după Л. С. БОЛКОВА)

Pedagogul din instituțiile de educație timpurie se confruntă cu o sarcină importantă și responsabilă: asigurarea procesului de instruire și educație prin dezvoltarea generală a abilităților și talentelor spirituale și fizice ale fiecărui copil. În îndeplinirea acestei sarcini dificile, pedagogul întâmpină deseori dificultăți cauzate de anumite abateri și anomalii în dezvoltarea unor copii. Este foarte important să se identifice precoce deficiența fiecărui copil. Conform datelor statistice, peste 72% din peșcolari necesită recuperarea competenței de comunicare, centrată pe un diagnostic timpuriu și corect, inclusiv aplicarea abordării individuale.

Psihologul român, C. Păunescu, specializat în psihologia patologică și psihopedagogia deficiențelor mintale, în lucrarea sa *Limbaaj și intelect*, s-a ocupat de cercetarea limbajului și de relația dintre limbaj și intelect. După cum am menționat anterior, limbajul stă la baza dezvoltării competenței de comunicare. Toate domeniile activității umane sunt asociate cu utilizarea comunicării. Este destul de înțeles că natura și formele comunicării sunt la fel de diverse, ca și domeniile activității umane, ceea ce, desigur că, nu contrazice unitatea limbii. Utilizarea comunicării se realizează sub forma unor declarații concrete (orale sau scrise) ale participanților actului comunicării.

În contextul expus, considerăm că este important să menționăm că dezvoltarea competenței de comunicare este o ramură științifică a Psihopedagogiei Speciale. **E. Verza** (1998) prezintă termenii *psihopedagogia specială sau defectologia* ca sinonime. **C. Păunescu, I. Mușu** (1997), iar psihopedagogia specială o consideră drept o *știință de sinteză, care utilizează informațiile complexe furnizate de mai multe științe*.

Așadar, studiind literatura de specialitate și analizând abordările și orientările științifice, putem confirma că psihopedagogia este o știință interdisciplinară, aflată la intersecția mai multor științe. Mai jos expunem reprezentarea grafică a importanței inter- și pluridisciplinarității în dezvoltarea competenței de comunicare (Figura 1.3).

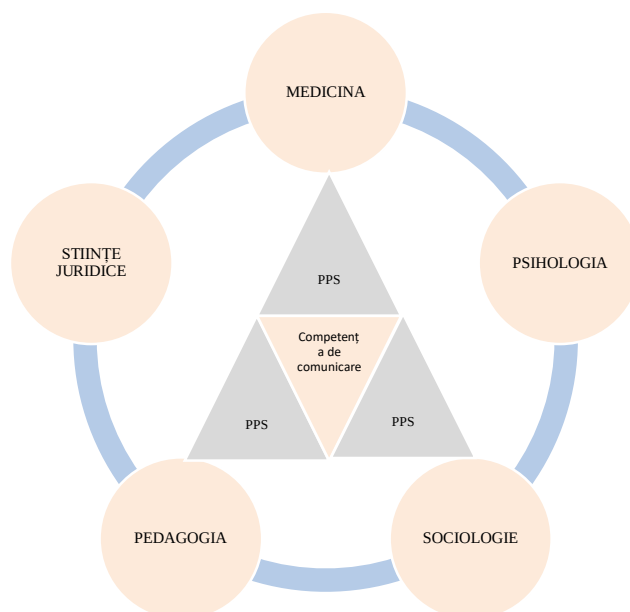


Figura 1.3. Respectarea inter- și pluridisciplinarității în dezvoltarea competenței de comunicare (autor. L. Luchianenco)

Interacționând cu foarte multe științe, psihopedagogia specială explică formele de manifestare a anomaliilor și deficiențelor posibile în dezvoltarea competenței de comunicare a copilului și asigură elaborarea și implementarea programelor, fundamentând intervenția educativ-terapeutică. Menirea psihopedagogiei speciale este de a elabora mijloace și metode științifice eficiente de instruire, corectare, compensare și adaptare socială a categoriei de copii cu CES.

Teoria psihopedagogiei speciale moderne în Republica Moldova a fost completată de autorii: **A. Racu** [107] descrie evoluția și instrumentele didactice ale psihopedagogiei speciale, la fel lucrările cercetătoarei includ instrumentele didactice tradiționale, moderne, reperele psihogenetice și psihodinamice în cunoașterea și evaluarea copilului; **A. Andronache** [100] a determinat direcțiile pregătirii cadrelor de specialitate, incluzând un program de pregătire complexă cu o fundamentare psihopedagogică; **N. Bucun** [6] argumentează științific bazele psihofiziologice ale activității de muncă în cazul deficiențelor auditive; **N. Danii** [37] descrie structura orientativă a activităților de dezvoltare a competenței de comunicare; ne oferă un sistem complex de modernizare a metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare la copii; **V. Olărescu** [79, 81] – descrie: dimensiunea ontogenetică a procesului de dezvoltare a limbajului; metode de diagnostic psihologic și neuropsihologic de dezvoltare a copilului; importanța diagnosticului precoce; principiile, metodologiile și perspectivele asistenței psihopedagogice. Recomandă activități practice în dezvoltarea competenței comunicative; **V. Maximciuc** [73] a cercetat și descris tulburărilor de limbaj în disontogenii și

oferă metode de evaluare și intervenție la etapa preverbală; evaluarea analizei și sintezei fonemice; **A. Cucer** [24] reprezintă psihocorecția și terapia complexă a tulburărilor de limbaj, **I. Racu** [105] expune o viziune asupra dezvoltării funcționale, psihice a copilului de vârstă preșcolară mică, **P. Jelescu** [55] recomandă mai multe activități pentru a dezvolta limbajul la copii, **A. Bolboceanu** [5] argumentează asistența psihologică în educație, demonstrând practici naționale și internaționale; **A. Verdeș** [126] accentuează importanța și metodologia jocului în timpul activităților de psihoterapie.

Psihopedagogia specială este o știință psihopedagogică ce își delimitează aria preocupărilor la persoanele cu abateri de la dezvoltarea normală, persoane cu deficiențe (cu handicap), cu dizabilități, la studiul particularităților psihice, la instrucțiunea și educația, la evoluția și dezvoltarea lor psihică, la implementarea metodologiei corectiv-recuperative pentru valorificarea potențialului uman restant și dezvoltarea personalității acestora în vederea integrării socio-profesionale cât mai adecvate [126].

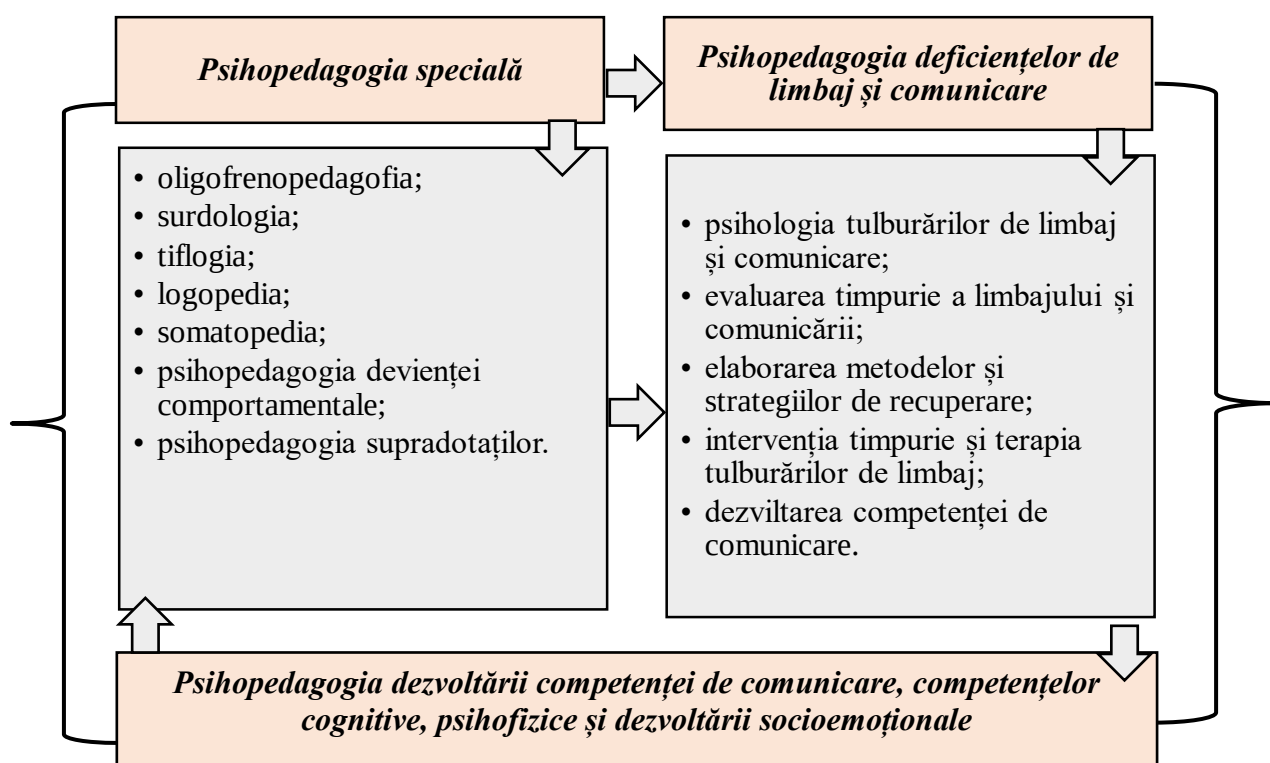


Figura 1.4. Diversificarea domeniilor științifice ale Psihopedagogiei speciale

(autor L. Luchianenco)

Potrivit figurii precedente, dezvoltarea competenței de comunicare îi revine *Psihopedagogiei speciale*. Această ramură se ocupă cu depistarea precoce a deficiențelor de comunicare, cu descoperirea noilor metode de diagnosticare, de prevenire a deficiențelor de tratament. Psihopedagogia deficiențelor de limbaj și comunicare reprezintă domeniul integrat

de cunoștințe. Prin urmare, dezvoltarea competenței de comunicare se bazează pe mai multe științe și domenii de cercetare (Figura 1.3).

Axându-ne pe principiul interdisciplinarității și analizei abordărilor și orientărilor științifice privind dezvoltarea competenței de comunicare am completat și dezvoltat *Modelul psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare*.

1.3. Particularități psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale

În ziua de azi unii copii vorbesc fără dificultăți, cursiv, expresiv, plăcut. Alții, dimpotrivă, deși depun eforturi vizibile (cu regret, numărul lor crește considerabil), comunicarea e cu dificultăți, ceea ce le provoacă anxietate, un sentiment de timiditate și un complex de inferioritate. Ca urmare, ei se retrag, se izolează, se închid în sine, iar copilăria lor nu este parcursă fericit și cu zâmbete zglobii, ci în majoritatea cazurilor izolat. De aceea colectivul și părinții care participă la creșterea și dezvoltarea copilului trebuie să-l conducă iscusit pas cu pas.

Științele psihopedagogice, care studiază problemele speciale de natură psihologică, pedagogică, sociologică, neuropsihologică, cercetează și dificultățile în dezvoltarea competenței de comunicare ce cuprind toate deficiențele de mimică, de înțelegere, de articulare, de exprimare orală, de scriere și citire. Comunicarea interumană se realizează prin intermediul unor interacțiuni verbale și nonverbale. Competența de comunicare întrunește o combinație de cunoștințe, capacități, atitudini (Curriculum național).

Înainte de a începe o analiză detaliată a dezvoltării competenței de comunicare în instituția de educație timpurie, e necesar să menționăm, că achiziționarea competenței comunicative este revoluționară în viața mintală a unei persoane mici. Dezvoltarea competenței de comunicare susține și reconstruiește toate procesele psihice: percepția, memoria, gândirea, limbajul și imaginația etc. Copilul începe să gândească și să inventeze, să studieze lumea din jur și să fie conștient de comportamentul și gestionarea proprie. Principala forță a dezvoltării competenței de comunicare este eliberarea copilului de atașamentul situațional. Aceasta îi permite copilului nu numai să perceapă stimulii externi, dar și să construiască lumea sa interioară. Cuvântul este un semn care poartă întotdeauna valoare și pondere cognitivă, intelectuală și morală. Stăpânind competența de comunicare, copilul dirijează sistemul de semne, care devine un instrument puternic pentru dezvoltarea competenței de comunicare, gândire și autocontrol.

Anticipând explicarea cercetării practice, în procesul desfășurării experimentului psihopedagogic, am pus accent pe dezvoltarea comunicării, care se realizează prin relații sociale și culturale. Primul mediu în dezvoltarea comunicării sociale îi revine familiei, unde dăinuiește un climat emoțional pozitiv și încurajator. Familia demonstrează copilului modele de comunicare. Eficient se va dezvolta competența de comunicare dacă aceste modele familiale vor fi pozitive și stimulatoare. Așadar, dăm etapele ce contribuie la formarea și dezvoltarea procesului de comunicare, începând cu recepționarea mesajului și răspunsul la acest mesaj. Mai jos prezentăm etapele importante ale ciclului comunicării copilului (Figura 1.5.).

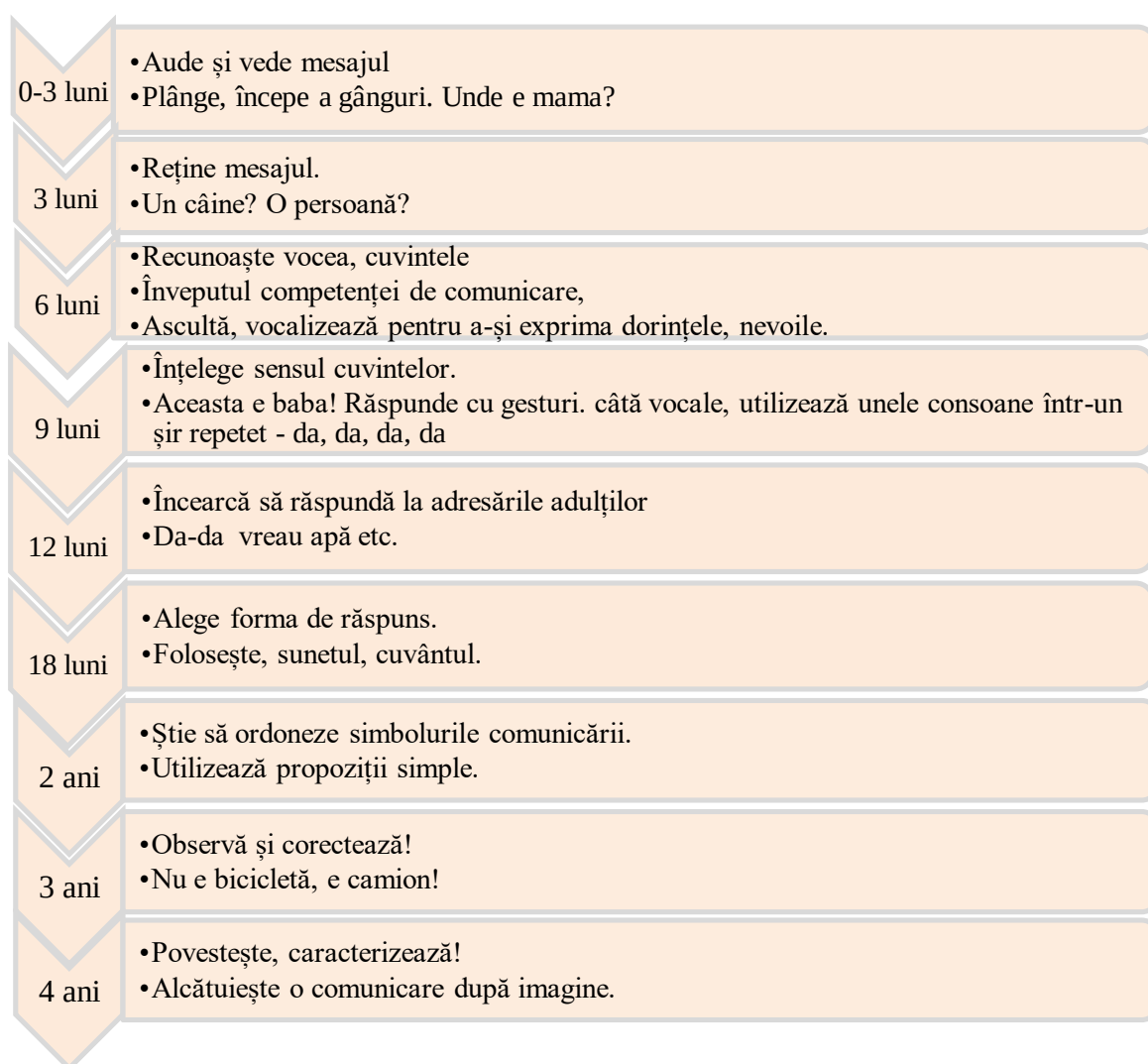


Figura 1.5. Ciclul comunicării preșcolarului

Dacă un copil are dificultăți la una din etapele ciclului, el va întâmpina greutăți în dezvoltarea comunicării sau ciclul poate fi distrus în întregime. Dificultatea poate fi legată, atât de înțelegere, cât și de exprimare sau nedeveloparea ambelor procese.

Anume până la vârsta de 4 ani pronunția greșită a unor sunete prezintă o exprimare în limitele fiziologice ale normalului. După această vârstă deficiențele de limbaj și comunicare sunt de natură patologică. Cunoașterea particularităților de dezvoltare a competenței de comunicare și a abaterilor de la evoluția normală a dezvoltării competenței comunicative va evita confuziile între fiziologic și patologic și va sesiza abaterile încă din primele luni de viață.

Din aceste constatări putem deduce importanța evidențierii simptomelor, care presupun o oarecare deficiență, și care pot fi observate încă din primele mitute după naștere. Simptomele date le prezentăm în tabelul 1.4.

Tabelul 1.2. Simptomele care presupun aparitia dislaliei polifonematice

<i>Vârsta copilului</i>	<i>Etapele de dezvoltare</i>
Nașterea copilului	Strigăt întârziat
Două luni	Nu reacționează la voci, la sunete
Șase luni	Nu manifestă interes față de cei din jur
Nouă luni	Nu gângurește
12 luni	Nu rostește silabe
18 luni	Nu pronunță cuvinte
Trei ani	Nu formulează propoziții desfășurate
Cinci ani	Nu participă la conversații

Cauzele dezvoltării insuficiente sau a lipsei competenței de comunicare au o rază foarte extinsă, care pot fi depistate începând de la imitarea incorectă (fiind aceasta o educație sau un mediu incorect) a pronunției și terminând cu factorii nocivi complecși: anomalii anatomo-funcționale ale aparatelor periferice, nesincronizarea funcționării segmentelor aferente – eferente, nedeveloparea sistemelor cerebrale, reținere în dezvoltarea psihică și nedeveloparea SNC.

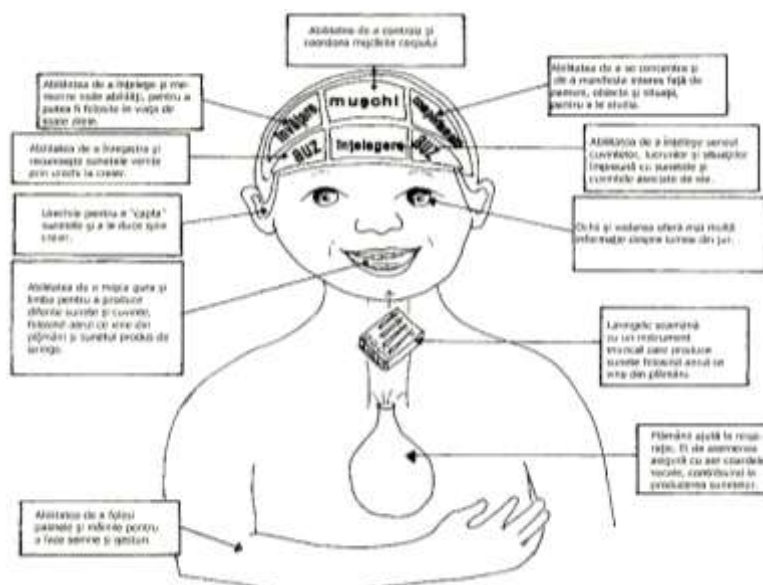


Figura 1.6. Relația dintre centrele sistemul nervos central și competențele pe care le controlează

Deficiențele unuia dintre centrele demonstrate în Figura 1.6. condiționează apariția unor dificultăți de comunicare. În raport cu natura, cu profunzimea și localizarea problemei, apar diferite tipuri de deficiențe care complică dezvoltarea competenței de comunicare.

În Tabelul 1.5. prezentăm clasificarea tulburărilor de limbaj în funcție de criteriile etiologice.

Tabelul 1.3. Clasificarea tulburărilor de limbaj în funcție de criterii etiologici
(adaptare - M. Guțu 1978)

<i>Criteriul anatomo-fiziologic</i>	<i>Criteriul structurii lingvistice afectate</i>	<i>Criteriul periodizării, în funcție de apariția TL</i>	<i>Criteriul psihologic</i>
-tulburări ale analizatorului verbomotor, verboauditiv; - tulburări centrale sau periferice; - tulburări organice sau funcționale	- tulburările de voce; - tulburări de ritm și fluență; - tulburări ale structurii fonetico-fonematie; - tulburări complexe lexico-gramaticale; - tulburări ale limbajului scris	-perioada preverbală (0 - 2 ani); - perioada de dezvoltare a limbajului (2-6 ani); - perioada verbală (peste 6 ani)	-gradul de dezvoltare a funcției comunicative a limbajului; -devieri de conduită și tulburări de personalitate

Deficiențele de comunicare au o frecvență mai mare și se înscriu în întârziere sau retard în dezvoltarea generală a limbajului. Se întâlnesc la copiii care nu reușesc să atingă nivelul de evoluție a competenței de comunicare în raport cu vârsta cronologică. Nedeveloparea competenței de comunicare se poate manifesta de sine stătător, dar poate fi și fenomen secundar în deficiența mintală, senzorială, la fel ca și în cazurile tulburărilor de limbaj.

Cercetarea nedevelopării competenței de comunicare, la etapa inițială, reprezintă obiectul de studiu al logopediei (lexemul logopedie e format din două cuvinte grecești: logos – *cuvânt* și paiedia – *educație*).

Logopedia se încadrează în știința psihopedagogiei speciale, care studiază problemele de natură psihologică, pedagogică, sociologică, neurobiologică, neuropsihologică etc. Această disciplină științifică cercetează nu doar aspectul fonetic, dar și competența comunicativă, ce cuprinde toate deficiențele de mimică, de înțelegere, de articulare, de exprimare orală, de scriere și citire. Altfel spus, orice deficiență de limbaj sau comunicare, indiferent de forma sa, care se răsfrânge negativ asupra percepției și emisiei actului comunicativ, face parte din categoria tulburărilor de limbaj. Prin tulburare de limbaj se percep toate abaterile de la limbajul normal, standardizat al unei limbi. Logopedia este o disciplină științifică care deține

studiul caracteristicilor psihofizice ale dezvoltării copiilor și legile educației acestora. La rândul ei logopedia este o parte a psihopedagogiei speciale.

Această disciplină de cercetare permite psihopedagogiei să fundamenteze științific structura și mecanismele deficiențelor de comunicare. Cercetând această disciplină, am elaborat și utilizat metode eficiente de depistare, corectare, dezvoltare și recuperare a comunicării, pe care le-am aplicat în etapa de formare și dezvoltare a acesteia.

Mai jos prezentăm căile de dezvoltare a competenței de comunicare:



Figura 1.7. Căile de formare și dezvoltare a competenței de comunicare [52]

Dezvoltarea competenței de comunicare și limbaj constituie baza a tot ce va fi studiat ulterior. Dacă copilul nu va primi ajutor la timpul potrivit pentru a-și dezvolta competența de comunicare, alte competențe ce necesită dezvoltare, ar putea să nu se dezvolte și copilul va fi în dezavantaj în permanență.

Vorbind despre intervenția precoce, putem avea ca bază lucrarea cercetătoarei **E. Янушко** „Помогите малышу заговорить”. Autoarea, evidențiază ca obiectiv primar, formarea bazei motivaționale a activității de comunicare și dezvoltarea imitației limbajului, cu alte cuvinte, încercăm să „comunicăm” cu copilul îndată după naștere. În cazul copiilor cu CES durata activităților este determinată de caracteristicile individuale ale copilului și de severitatea simptomelor [214].

Având la bază două principii esențiale: *fiecare copil este unic; fiecare copil poate învăța*, activitățile de dezvoltare a competenței de comunicare în instituția de educație timpurie cuprind exerciții de dezvoltare, care urmăresc mai multe obiective, menite, în ansamblu să dezvolte competența de comunicare. Ca să obținem o dezvoltare eficientă a competenței de comunicare, este nevoie de a respecta anumite reguli din cultura comunicării, a implica și provoca micul preșcolar în diverse activități de comunicare și creativitate, a-i stimula interesul și inițiativa, a-l ajuta să se afirme, să se manifeste, ținând cont de ritmul de dezvoltare al fiecăruia.

În contextul vizat, foarte utile sunt recomandările practice ale următorilor cercetători:

T. Б. Филичева în lucrarea sa *Логопедия. Теория и практика*, o atenție deosebită este acordată depistării precoce, necesității unei evaluări obiective a dezvoltării competenței de comunicare. Prezenta lucrare, conține o descriere a tehnicilor și metodologiei centrate pe depistarea problemei, dezvăluie strategii eficiente pentru desfășurarea activităților de dezvoltare a competenței de comunicare. T. Б. Филичева propune fișe de evaluare structurate conform vârstelor: 3-4 ani; 4-5 ani; 5-6 ani; 6-7 ani și schițe de activități pentru dezvoltarea competenței de comunicare [207, p. 292-373].

T. В. Волосовец, descrie, rolul psihopedagogului în timpul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare. Cercetătoarea susține că psihopedagogul ar trebui să-i învețe pe copii să respire corect în timpul comunicării, să vorbească clar, suficient de tare, dar neforțat, deoarece, volumul excesiv de voce suprasolicită corzile vocale, rezultând răgușeală, slăbiciune vocală și chiar afonie. Psihopedagogul nu ar trebui să solicite copiilor să vorbească prea tare. Autorul descrie conținutul următoarelor etape de formare și dezvoltare a competenței de comunicare: de pregătire; un complex de exerciții pentru dezvoltarea mobilității aparatului fonoarticular; etapa impostării sunetului; automatizarea sunetului și diferențierea sunetului [207, p. 570 - 587].

O viziune amplă cu privire la instruirea și educația psihopedagogică o are, cercetătorul român, **D. V. Popovici**. Studiile acestuia dat în domeniul psihopedagogiei speciale sunt foarte vaste: psihopedagogia integrării și incluziunii școlare a copiilor cu dificultăți de dezvoltare; terapii alternative de comunicare în deficiențele mintale severe și profunde; specificul comunicării verbale a copiilor cu deficiențe de intelect. Conform ideilor expuse în lucrarea sa *Dezvoltarea comunicării la copii cu deficiențe mintale* (2000), observăm că activitățile sistematice bine pregătite și structurate neapărat vor avea succese.

În cadrul experimentului de constatare și formare și dezvoltare a competenței de comunicare a fost util studierea următoarelor lucrări:

- **E. Verza, E. F. Verza** (coord.) – subliniază că în *Tratatul de Psihopedagogie specială* (2011) sunt cuprinse toate ramurile psihopedagogiei speciale, evidențiind progresele actuale din știința autohtonă și internațională. Autorii sugerează aspecte originale teoretice, metodologice și practic-aplicative ale activităților de dezvoltare a mai multor competențe, inclusiv și a competenței de comunicare.
- **E. Jurcău, N. Jurcău** – ne oferă un ghid psihopedagogic, în care propune o clasificare a dislaliei polifonematice (DP); ne propune un model de examinare, depistare a diagnosticului DP; descrie principii de prevenire, metode și procedee generale și specifice de corectare a DP [57];
- **V. Captari** – descrie multiple tehnici psihoterapeutice de dezvoltare a competenței de comunicare, ce presupune formarea unui sistem de măsuri în vederea dezvoltării competenței comunicative. [15].
- **Bujor** – înaintea 52 de teste pentru evaluarea copilului [12].

Realizând o sinteză putem conchide că însușirea și dezvoltarea competenței de comunicare presupune un efort îndelungat din partea copilului în decursul dezvoltării ontogenetice, a familiei și a specialistului. Desigur, modul în care se realizează traseul de dezvoltare al copilului depinde de numeroși factori. Unii dintre aceștia merită o atenție deosebită: activitatea și mediul de viață al copilului, preocuparea adulților pentru stimularea comunicării copilului, afectivitatea și personalitatea acestuia. La fel de importante sunt și capacitățile intelectuale înnăscute ale copilului. Dacă la începutul dezvoltării copilului comunicarea lui se formează în baza unor activități spontane de satisfacere a unor necesități, atunci perioada de dezvoltare activă a copilului necesită activități organizate și sistematice, care trebuie înțelese și exprimate. La toți copiii în limbaj apar la început sunetele, apoi ei percep cuvintele, propozițiile, frazele. Uimitor, dar la copiii cu intelectul păstrat, abilitatea de a alcătui propoziții se respectă în majoritatea cazurilor, cât și structura gramaticală, în baza așa-numitului *simț al limbii*, care este diferit de la un copil la altul, influențând în general evoluția și redarea comunicării. Diferențele marcate în dezvoltarea structurii psihofizice țin de influențele educative și mediul diferit de viață, la fel ca și factorii nocivi care pot menține deficiența pronunției după perioada preșcolară. Cunoșcând particularitățile de dezvoltare a competenței de comunicare ale copiilor cu intelectul în normă, putem diferenția metodele și procedeele individuale necesare în terapia dezvoltării competenței de comunicare la copiii cu CES, și anume la copiii cu dislalie polifonematică.

La baza oricărui învățământ, conținuturile nu se limitează doar la informare, ci tinde în mod deosebit la formarea și dezvoltarea persoanei. În cazul copiilor cu CES, conținutul informativ-formativ se extinde și la necesitățile de recuperare și compensare.

Pornind de la ideea conform căreia dezvoltarea psihică se subordonează într-o anumită măsură dezvoltării inteligenței, la copiii cu dislalie polifonematică, competența de comunicare se formează pe fundalul unor structuri deficitare. Aceasta favorizează apariția deficiențelor în formarea și dezvoltarea competenței de comunicare.

Evident că pentru a dezvolta competența de comunicare ne vom conduce de teza lui **J. Piaget**, care afirma că *gândirea, în stadiul ei de formare, fiind o continuitate a inteligenței senzoriale și motorii, pornește de la diferențierea semnificațiilor și semnelor, sprijinindu-se în același timp pe inventarierea simbolurilor și descoperirea semnelor* [195].

Atât fenomenul de *comunicare* cât și cel de *inteligență*, cuprind o gamă foarte vastă de acțiuni complexe și diferite. Din practica psihopedagogică se știe că comunicarea și inteligența evoluează sub influența factorilor nativi, sociali și educativi, valorificați sistematic și eficient.

Analiza și sinteza epistemologică a pregătit terenul pentru elaborarea și promovarea modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare, susținut de suporturi și ghiduri practice.

1.4. Concluzii la capitolul 1

În baza studiului literaturii de specialitate, am analizat, am precizat și determinat reperele teoretice ale dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale, care ne-au orientat spre următoarele concluzii:

1. Analiza și prezentarea comparativă a conceptelor de limbă, limbaj și comunicare a asigurat re/definirea competenței de comunicare, explicarea formelor de comunicare (monologată, dialogată, activă, pasivă); funcțiile comunicării (informare, exprimare, ordonare, accentuare etc.) și a tehnicilor de învățare multimodală în trei etape și nouă pași de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari.
2. Studiul și precizarea particularităților psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale au permis depistarea și explicarea deficiențelor caracteristice: incapacitatea de a pronunța și diferenția unele foneme, formularea și expunerea verbală incorectă a gândului, expresia verbală deficitară și reducerea cantitativă a înțelegerii comunicării.
3. Analiza abordărilor și orientărilor științifice ne-au permis să stabilim că deficiențele competenței de comunicare pot fi determinate de: carențele dezvoltării sistemului nervos central; hemoragiile cerebrale din timpul nașterii; bolile grave ale creierului; lipsa stimulării comunicării în perioada primei copilării etc.
4. Studiul reperelor teoretice și identificarea particularităților psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari a contribuit la precizarea elementelor structurale ale ciclului comunicării acestora în funcție de vârstă, la determinarea factorilor nocivi care reține și provoacă dificultățile de comunicare, la fel, ne-a ajutat să stabilim simptomele dislaliei polifonematice, vârsta apariției acestora și etapele de dezvoltare/progresare a lor.
5. Sinteza realizată pe marginea studiului teoretic ne-a permis să conchidem că vârsta preșcolarității are o *plasticitate favorabilă* (I. Tobolcea [121]) pentru dezvoltarea competenței de comunicare și permite realizarea cu succes a unor sarcini specifice pentru eficientizarea acesteia, ca de exemplu: formarea unei pronunții clare; dezvoltarea exprimării orale sub aspect fonetic, gramatical, lexical și al logicii sintactice; activarea, îmbogățirea și nuanțarea expresivă a vocabularului; dezvoltarea competenței de comunicare în dialog, în expunere și descriere. Totodată am demonstrat complexitatea elementelor neurofiziologice ale dezvoltării competenței de comunicare, ceea ce dictează implicarea permanentă a sistemelor aferente, eferente și a proceselor psihice cognitive.

6. Analiza, descrierea și definirea conceptului de cerințe educaționale speciale ne-a ajutat să conștientizăm că deficiențele competenței de comunicare la toți preșcolarii sunt condiționate de: insuficiența experienței verbale practice; nede dezvoltarea activității obiectual-practice; nede dezvoltarea abilităților de joc; depistarea întârziată a problemei; atenția defectuoasă și motivația slabă de învățare; alteori retardurile comunicative cuprind aspectul fonetic, lexical și gramatical. Întârzierea și nede dezvoltarea competenței de comunicare se caracterizează printr-un vocabular redus, incapacitatea de exprimare coerentă și logică în propoziții și fraze. Comunicarea realizându-se, în acest caz, cu dificultate, și evident influențând negativ evoluția psihică generală a comunicării și comportamentului preșcolarului.

Într-o concluzie finală, menționăm că dezvoltarea competenței de comunicare este primordială în viața unui copil, în acest mod se reconstruiesc toate procesele psihice cognitive: percepția, memoria, gândirea, limbajul, imaginația etc., însă pentru aceasta este necesară valorificarea legilor și principiilor generale de dezvoltare a tuturor copiilor, axându-ne pe teoria unității instruirii și dezvoltării.

2. DIMENSIUNEA METODOLOGICĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA PREȘCOLARII CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE

2.1. Cadrul psihopedagogic de evaluare a dezvoltării a competenței de comunicare la preșcolarii tipici și la cei cu dislalie polifonematică

Actualmente, particularitățile psihopedagogice ale vârstei preșcolare sunt diferite de cele care au fost în manualele de psihologie sau psihopedagogie, acum două-trei decenii în urmă. Analiza psihopedagogică presupune cercetarea procesului învățării științelor din punctul de vedere al activității de bază a copilului, principalul *figurant* al acestui proces. Știința este cunoașterea, iar cunoașterea, la rândul ei, include inteligența, competența, puterea și încrederea în sine.

Scopul adulților în acest proces este de a vedea copilul inteligent și puternic. Atunci activitățile pot deveni acea minune, prin care se naște copilul puternic, independent, isteț, ingenios, unic etc. La început copilul nu are cunoștințe, dar, prin instinctul înnăscut, apoi dezvoltat, inițiază cunoașterea lumii chiar din primul contact cu ea. În calitate de nou apărut, el stăpânește instinctul firesc pentru tot ce este minunat, neobișnuit, folosind percepțiile senzoriale. În așa mod copilul cercetează, explorează, experimentează, adresează o mulțime de întrebări și caută răspuns la ele. De aceea, este foarte importantă participarea copilului în procesul de învățare încă din frageda copilărie.

Înainte de a trece la analiza cadrului psihopedagogic comparativ vom descrie acțiunile investigative. Elaborarea și valorificarea experimentului de constatare s-a realizat, în baza *cadrului teoretic și conceptual*.

Pentru a avea succese palpabile a fost necesar să luăm în considerare următoarele teorii:

- dezvoltarea activității comunicative M. И. Лисина [2], А. Г. Арушанова [3], Е. Боșcaiu [4]);
- formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în timpul dialogului (М. М. Бахтин [5]);
- teoria despre cele două zone de dezvoltare: cea a dezvoltării actuale și cea a dezvoltării proximale, luând în considerare defectul primar și defectul secundar al dificultății. (Л. С. Выготский [6]);
- corelarea activităților de comunicare cu activitățile fizice ale individului (П. Я. Гальперин [7], М. Г. Борисенко [8]);
- axarea pe dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea psihică, relația reciprocă dintre gândire și

limbaj, dezvoltarea competenței comunicative C. Л. Рубенштейн [9], J. Piaget [10]);

- teoria despre dezvoltarea psihosocială (A. Cucer [11], R. Jelescu [12]);
- tezele fundamentale privind dezvoltarea inteligențelor multiple înnăscute (H. Gardner [13]);

Competența de comunicare pune în prim plan necesitatea verbalizării ideii, care începe cu intenția de a-și reflecta gândul. Gândurile reflectate în cuvinte reprezintă, de fapt, lexicul audiat și perceput. Cuvintele pronunțate, la rândul lor, formează structura morfologică a acestuia, pe de o parte, iar structura fonematică, pe de altă parte. Totodată, fiecare vorbitor audiază propria pronunție, deci el devine auditor, percepând și corectând erorile.

Totodată am plecat în investigație de la **definiția competenței de comunicare la preșcolari**. Întrucât *competența de comunicare a preșcolarului este ansamblul de capacități pentru a percepe, a emite și diferenția corect sunetele; a codifica și decodifica mesajul; a sesiza și a utiliza corect cuvântul; a construi logic și corect enunțurile în timpul dialogului, descrierii, povestirii; a forma corect întrebări respectând etica comunicării* (L. Luchianenco, 2020), nominalizându-le am stabilit ordinea acestor capacități și interrelația dintre ele.

În literatura de specialitate se diferențiază un substrat al limbajului interior, având un rol important în memorie. Acest substrat depozitează în creier informația verbală pe termen scurt. Doar repetarea subconștientă a informației dezvoltă limbajul interior de lungă durată, provocând subvocalizările, microactivări ale mușchilor vocali, înregistrate de electromiografie. Toate aceste operații conștiente și subconștiente dezvoltă competența de comunicare concomitent cu procesele psihice (E. Jurcău, N. Jurcău [57], D. V. Popovici [95]).

Plecând de la reperele teoretice descrise, experiența și observațiile noastre am stabilit că specificul general în procesul dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari constă în implementarea unui șir de cerințe psihopedagogice față de selectarea, elaborarea și adaptarea materialului didactic la necesitățile fiecărui preșcolar în parte. În cadrul experimentului constatativ am evaluat competența de comunicare, utilizând diferite metode propuse în literatura de specialitate.

Acum vom reda aspectele principale ce țin de evaluarea preșcolarilor incluși în experiment. Expunem unele întrebări care au apărut la noi inițial și au fost decise în organizarea și desfășurarea experimentului constatativ.

1. De ce a fost importantă evaluarea competenței de comunicare a copiilor?

- Pentru a determina exact ce poate face preșcolarul și a identifica componentele comunicării care întâmpină dificultăți;

- Pentru a elabora un plan corespunzător obiectivelor curriculare, adaptate individual sau la un anumit grup, pentru a satisface necesitățile preșcolarilor;
 - Pentru înregistrarea progreselor.
2. *Care a fost cadrul optim pentru evaluarea competenței de comunicare a preșcolarului?*
- În evaluare au fost implicați părinții;
 - Atmosfera a fost relaxantă și neoficială;
 - S-a stabilit o relație prietenoasă cu preșcolarul;
 - S-au respectat dorințele preșcolarului, fără a fi forțat;
 - S-a acordat timpul necesar pentru evaluare;
 - Ne-am asigurat că preșcolarul evaluat e viu, sănătos;
 - Am reflectat atent asupra fișelor de evaluare și a materialelor didactice. S-au utilizat fișe de evaluare și materiale didactice centrate pe preșcolar.
3. *Ce informație am colectat în cadrul evaluării?*
- Informații despre familia preșcolarului (situația și atmosfera psihologică în familie);
 - Dezvoltarea preșcolarului, inclusiv dereglări sau incapacități de orice natură;
 - Orice contact anterior cu serviciile de dezvoltare;
 - Sfera educațională (de la ce vârstă frecventează IET, cum a trecut perioada de adaptare).
4. *Ce s-a înregistrat în timpul evaluării?*
- Vârsta actuală a preșcolarului;
 - Ce poate face preșcolarul și la ce nivel, ce nu-i reușește. Comentarii suplimentare observate.
 - Componentele comunicării și dezvoltării psihice care corespund vârstei actuale, adică punctele forte ale preșcolarului;
 - Componentele comunicării și dezvoltării psihice care nu corespund vârstei actuale a preșcolarului.

Analizând literatura de specialitate (A. Gherguț, C. Păunescu, V. Maximciuc, P. Popescu-Neveanu, D. V. Popovici, E. Verza, F. E. Verza, T. Vărășmaș), descriem nivelul de dezvoltare al aspectelor de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică, diagnosticate în timpul experimentului de constatare.

Tabelul 2.1. Nivelul de dezvoltare al aspectelor de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică

Nr.	Aspectul	Caracteristici
1.	Fonetic	- omisiuni, înlocuiri, substituiți.
2.	Lexical	- vocabular limitat/sărac; - se evidențiază vocabularul pasiv mai înalt, decât cel activ; - înțelegerea cuvintelor, noțiunilor problematice; - asocierea cuvântului ca formă și sens este mai împovărată; - persistă confuzii semantice.
3.	Gramatical	- erori de număr, gen, caz, timp; - omiterea, utilizarea incorectă a prepozițiilor, conjuncțiilor, articolelor; - propoziții lipsite de ordinea sintactică.
4.	Limbajul coerent	- reproducerea parțială a ideii; - nerespectarea ordinii enunțului; - suprimarea cuvintelor de coerență; - nesesizarea informației esențiale.

Studiind literatura de specialitate și informațiile generale enumerate mai sus, am stabilit planul convergent pentru desfășurarea cercetării obiective intermediare. Mai jos descriem aceste obiective:

1. Stabilirea vârstei mintale și vârstei cronologice pentru preșcolarii cu DP incluși în cadrul experimentului.
2. Evidențierea vârstei psihologice a limbajului pentru preșcolarii cu DP incluși în cadrul experimentului.
3. Alegerea probelor semnificative din literatura internațională și națională de specialitate. Adaptarea probelor la vârsta preșcolarilor evaluați, acestea vor evidenția nivelul de dezvoltare a limbajului și comunicării, precum și caracteristica psihologică și culturală a preșcolarilor incluși în experiment.
4. Adaptarea și îmbinarea probelor utilizate într-o metologie omogenă, destinată evaluării complexe a nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării la preșcolarii cu DT și DP, pe domeniile: lexical, semantic, sintactic, pragmatic și ariile subordonate acestor domenii.
5. Stabilirea trăsăturilor generale și speciale ale programelor destinate dezvoltării limbajului și comunicării, pentru preșcolarii cu DT și DP.

În societatea contemporană, particularitățile primei copilării sunt cunoscute ca vârsta maximei receptivități, când are loc formarea celor mai importante structuri psihice, când se dezvoltă psihicul uman, când au loc cele mai mari transformări care marchează societatea umană. Copilul este în continuă dezvoltare.

Succesul intervenției la această vârstă este asigurat de faptul că sistemul nervos se caracterizează printr-o plasticitate, care permite o acomodare rapidă la situații noi [86].

Putem menționa, că în timpul întregului experiment am constatat că: fiecare persoană care se află în preajma unui preșcolarului cu dificultăți de comunicare, poate ajuta acest preșcolar, însă are nevoie de conștientizarea treptelor de dezvoltare a comunicării. Mai jos, în figura 2.1. este reprezentată succesiunea dezvoltării competenței de comunicare.

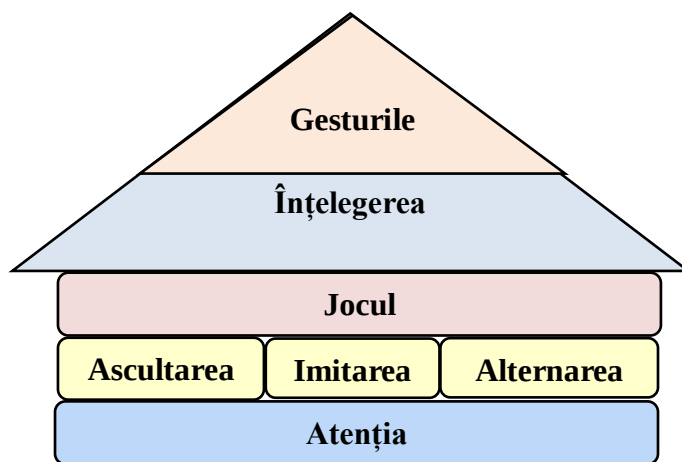


Figura 2.1. Succesiunea dezvoltării competenței de comunicare
***Căsuța comunicării* [50]**

Căsuța reprezentată, permite să observăm ordinea în care a fost exersată competența de comunicare. Nici o competență nu se dezvoltă separat, ba mai mult decât atât, evoluția unei competențe contribuie la dezvoltarea altor competențe.

Așadar, revenind la experimentul de constatare, am observat, că *atenția* o putem asocia cu fundamentul unei case. Ea este abilitatea de bază, fără care copilul întâmpină foarte mari dificultăți în dezvoltarea competenței de comunicare. *Ascultarea, imitarea, alternarea și jocul* le putem numi materialul din care e construită casa, care contribuie la construirea și dezvoltarea *perceperii și utilizării gesturilor* (comunicarea paraverbală) în timpul comunicării.

Urmărind și analizând rezultatele experimentului constatativ, evaluând competența de comunicare, am observat și notat: stadiul de dezvoltare lingvistică a preșcolarilor; nivelul de dezvoltare a competenței comunicative; nivelul de dezvoltare cognitivă, socio-emoțională și psihofizică. Este greu să separi comunicarea din sfera psihicului, această separare se face doar artificial, pentru studii [95].

Până a prezenta rezultatele în cifre, am decis să le expunem și să interpretăm observațiile noastre. În timpul experimentului de constatare preșcolarii frecvent se confruntau cu dificultăți în pronunțarea fonetică a sunetelor, dar și în exprimarea verbală propriu-zisă: lipsa claritatea și precizia în pronunția sunetelor, au fost identificate inversiuni, omisiuni și deficiențe de pronunție. Aspectul semantic nu a fost mai puțin problematic, deoarece am

înregistrat modificări în semnificația cuvintelor. Referitor la structura gramaticală, preșcolarii cu greu alcătuiau propoziții simple și propoziții dezvoltate.

În această ordine de idei, am adaptat programul evaluării dezvoltării competenței de comunicare, ținând cont de specificul diagnosticului psihoneurologic (descriș la A. Luria); în taxonomia obiectivelor educaționale, ne-am condus de viziunile elaborate de B. Bloom și desigur de teoria lui Л. Выготский despre zonele actualei și proximei dezvoltări, despre defectul primar și defectul secundar.

Un rol esențial în elaborarea și validarea probelor de evaluare a avut lucrarea „Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale”, elaborată de D.V. Popovici [95]. Cercetătorul a avut la bază: „Testul TOLD”; „Testul BOEHM”; „Testul BLT-2”; „Testul TACL-R”; „Testul Scala Comportamentului Adaptativ AAMD”; „Probele propuse de Alice Descoeudress”.

Am folosit **Testul TOLD**. Acest test are nouă subiecte, ceea ce ne-a permis să măsurăm caracteristicile limbajului receptiv și expresiv, sub toate aspectele sale semantice și sintactice. În baza lor a fost posibil să evidențiem nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare la fiecare preșcolar inclus în experiment.

Mai jos descriem cele nouă subiecte evaluate:

1. Vocabularul imaginilor: jocul „Eu numesc – tu arăți”, „Eu arăt – tu numești”;
2. Vocabularul relațional – pedagogul a citit, preșcolarul a explicat semnificația;
3. Vocabularul oral – s-a evaluat capacitatea preșcolarului de a percepe și a da instrucțiuni orale;
4. Înțelegerea sintactică – s-a măsurat capacitatea preșcolarului de a înțelege semnificația propoziției;
5. Imitația frazelor – s-a măsurat capacitatea preșcolarului de a imita corect;
6. Completare morfologică – s-a evaluat perceperea utilizării corecte a cuvintelor după gen, număr, caz;
7. Discriminarea cuvintelor – s-a măsurat capacitatea preșcolarului de a percepe și diferenția corect fonemele;
8. Analiza cuvintelor – s-a identificat perceperea corectă a poziționării sunetului în cuvânt, silabei, cuvântului, propoziției;
9. Articulare de cuvinte – s-a identificat pronunția corectă a cuvintelor articulate.
 - Cu ajutorul acestui test de evaluare am evidențiat:
 - Preșcolarii care întâlnesc probleme semnificative în dezvoltarea competenței de comunicare;

- A fost posibilă înregistrarea punctelor forte și slabe a fiecărui preșcolar inclus în experiment;
- Nivelul de dezvoltare a comunicării orale în studiul de cercetare;
- Documentarea rezultatelor și elaborarea obiectivelor de dezvoltare a competenței de comunicare.

Testele adaptate au avut o utilitate deosebită pentru organizarea activităților de evaluare a competenței de comunicare, deoarece au fost selectate minuțios.

La fel, a fost adaptat de noi **Testul Boehm**, pentru studierea conceptelor de bază care sunt implicate în dezvoltarea competenței comunicative la preșcolari. Acest test ne-a ajutat să înregistrăm lacunele în cunoașterea conceptelor relaționale elementare, raportate la caracteristicile ființelor și obiectelor (mărime, direcție, poziție spațială, cantitate, timp) (Anexa 4, 5, 18, 32, 35, 36)

Regulile morfologice, aspectul semantic și utilizarea corectă și adecvată a propozițiilor a fost înregistrată cu ajutorul adaptării testului **BTL – 2**, care, asemenea, a fost adaptat (Anexa 12, 13, 14, 15, 17, 19, 37).

Înregistrarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare: de a înțelege auditiv comunicarea; de a pecepe și reda corect semnificația morfemelor gramaticale, prepozițiilor; de a construi corect propoziții - ne-a ajutat testul **TACL-R** - adaptat (Anexa 3, 9, 6, 10).

Cunoașterea vârstei psihologice a dezvoltării competenței comunicative a fost evaluată cu ajutorul adaptării probelor propuse de **Alice Descoeudress**. Astfel, s-a evaluat abilitatea preșcolarilor de: a numi obiectele, însușirile, deosebirile și asemănările acestora; de a completa propozițiile; de a repeta la auz un șir de numere și cuvinte; de a identifica perechea și a numi adjectivele și de a asocia culorile cu obiectele. Conform recomandărilor acestui test am utilizat:

Proba 1. Am demonstrat 6-10 imagini (în dependență de nivelul de dezvoltare a preșcolarului) de obiecte contradictorii. Preșcolarii au explicat asemănările și deosebirile (Anexa 24, 25, 31, 32).

Proba 2. Pedagogul a citit texte sau poezii în care lipseau cuvinte sau nu corespundeau veridicității (vaca ca o râdunea, zboară aici, zboară colea). Preșcolarii au identificat aceste lacune. (Anexa 29)

Proba 3. Pedagogul a demonstrat (apoi a acoperit) sau a citit un șir de numere, cuvinte sau propoziții, iar preșcolarul le-a reprodus (Anexa 3, 21, 26).

Proba 4. S-au demonstrat 6 obiecte. Obiectivul – identificarea materiei din care este confecționat (Anexa 10, 11, jucăriile și obiectele din grupă).

Proba 5. S-au demonstrat 4 perechi de obiecte sau imagini (închis-deschis; sănătos-bolnav etc.). Preșcolarii au identificat perechea și au numit adjectivele. O altă metodă: Eu numesc un cuvânt – tu opusul (Anexa 20).

Proba 6. Pedagogul a demonstrat o culoare, Preșcolarul a numit-o, apoi a asociat: de culoarea ... poate fi

Cu scopul: de a observa comportamentul preșcolarului în diferite ipostaze cotidiene; de a utiliza corect aspectul lexical, gramatical și pragmatic, am organizat situații provocatoare, conform recomandărilor testului complex **Scala de Comportament Adaptiv – AAMD**.

Pentru a evalua mai detaliat nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare am adaptat, apoi am utilizat și alte metode, recomandări descrise în literatura de specialitate. De exemplu:

Evaluarea competenței de comunicare după metoda VAKT

Folosind teoriile cercetătorilor americani S. Orton [245], G. Fernald [225], H. Gardner [227] despre implicarea mai multor centre senzoriale, inteligențe înnăscute în procesul de evaluare, am implicat:

- Centrul vizual, a evaluat următoarele puncte forte: preșcolarul vede, memorează, și își amintește.

Materiale: imagini, jucării, materiale din natură etc..

Însărcinarea 1. Memorează toate obiectele din imaginea de pe masă și aranjarea lor.

Peste 20-30 de secunde pentru preșcolarii tipici și 1-2 min pentru preșcolarii cu CES se acoperă imaginea cu o foaie. Preșcolarii își amintesc ce au memorat.

Însărcinarea 2. Privește cu atenție desenele. Reține unde este așezat fiecare animal [62, p. 12].

Peste 20-30 de secunde pentru preșcolarii tipici și 1-2 min pentru preșcolarii cu CES se acoperă imaginea cu o foaie. Preșcolarii își amintesc cine și unde a fost așezat.

- Centrul auditiv, a evaluat următoarele puncte forte: preșcolarul aude și memorează; analizează propria comunicare și a celor din jur; își amintește instrucțiunile, sarcinile comunicative; participă cu plăcere la discuții.

Însărcinarea 1. Pedagogul sau un preșcolar a anunțat comenzile: fă doi pași înainte; fă doi pași în dreapta; trei pași înapoi; să deseneze pe foaie sau pe tablă o floare, un soare, un animal, etc; să creeze o poveste cu un element dat.

Însărcinarea 2. Pedagogul sau un preșcolar se afla la spatele grupului anunțând o informație sau numind un nume (în șoaptă, sau puțin mai tare). Preșcolarii din grup ridicau mâinile, preșcolarul întrebând a repetat ce a auzit.

➤ *Centrul tactil-kinestezic*, a evaluat următoarele puncte forte:

- Obiectivul 1. Pipăie - analizează.

Însărcinarea 1. Într-un săculeț au fost mai multe jucării cunoscute, de exemplu tema legumele. Preșcolarul cu ochii închiși a extras din săculeț un obiect, pipăind a ghicit ce a extras.

Însărcinarea 2. Pe spatele preșcolarului s-a conturat o cifră sau o literă. Preșcolarul a ghicit ce a fost scris pe spatele lui.

- Obiectivul 2. Mișcare – memorare.

Însărcinarea 1. În diferite colțuri ale odăii se aflau mai multe jucării sau obiecte. Preșcolarul mergea, numea și memora, apoi revenea la locul inițial, întorcându-se cu spatele. Pedagogul întreaba: arată-mi cu mânuța unde stă mingea etc..

Însărcinarea 2. Pedagogul: Fă trei pași înainte, te întorci spre dreapta ta, faci doi pași înapoi, te întorci spre stânga ta, etc. ce vezi nou pe masă/poliță etc..

- Obiectivul 3. Reproducerea experiențelor personale anterioare;

Însărcinarea 1. Pedagogul: Când ai mers la bunica, cu ce te-ai îmbrăcat? Când ai fost la plimbare, ce ai observat, ce te-a impresionat?

Însărcinarea 2. Pedagogul: Dacă pleci azi la mare, ce vei lua cu tine?

Evaluarea competenței de comunicare conform mai multor autori

La decizia conținuturilor evaluării competenței de comunicare ne-am condus de recomandările următorilor savanți: M. И. Лисина [176]; А. Г. Арушанова [137]; Е. О. Смирнова [200] referitoare la evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare. La recomandările autorilor enumerați am implicat și teoria despre inteligențele multiple a lui H. Gardner, modificând modalitatea de lucru, obiectivele au rămas aceleleași, permițându-ne să evaluăm dezvoltarea competenței comunicative din perspective multidisciplinare. De exemplu, în cadrul temei „Cine sunt?”, am evaluat la preșcolari:

➤ domeniul de comunicare (lingvistică):

- Jocul: „Recunoaște-te în imagine!” (preșcolarii au studiat mai multe fotografii);
- Jocul: „Pe cine vezi în oglindă?” (referința proprie);
- Jocul: „Cine sunt și ce pot face?” - Azi voi fi mama păpușii Nicuța. Noi azi, vom pleca la bunica în ospetie etc.

Procedura și instrucțiunea: De exemplu, pedagogul a sugerat – Vrei să fii astăzi mama păpușii Nicuța? Cum crezi, azi, o poți vizita pe bunica? Nicuța doarme, ce trebuie să faci? Nicuța s-a trezit, ce urmează? Ce anotimp este afară? Cum o vei îmbrăca pe Nicuța? Cu ce unitate de transport veți ajunge la bunica? (**Forma de comunicare situativ-practică (jocul în comun)**, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de М. И. Лисина).

➤ Domeniul nivelului de dezvoltare a logicii (matematică): (**Forma de comunicare situativ-practică**, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de М. И. Лисина).

- Jocul: „Câți pași fac până la ...?” Azi vom construi împreună o cărarușă până la frizerie (ungherașul din grupă). Eu voi pune un element, apoi tu, un element. Și tot așa pe rând. Materiale vor fi de diferite culori – albastru, galben, verde, roșu.
- Jocul: „Câți ochi avem împreună cu ...?”;
- Jocul: „Câte litere are numele meu?”.

➤ domeniul vizual spațial: (**Forma de comunicare nesituativ-cognitivă (lectura cărților)**, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de М. И. Лисина).

- Jocul: „Unde este locul meu la masă/pe covor?”;
- Jocul: „Unde stă jucăria mea preferată?”;
- Jocul: „Unde sunt cărțile mele preferate”

➤ domeniul corporal kinestezic:

- Jocul: „Hora voi dansa așa”
- Jocul: „Mă voi ascunde după..., sub..., pe...”
- Jocul: „Eu voi sta la masă aici” (Colorează figura corespunzătoare).

➤ domeniul interpersonal: (**Forma de comunicare nesituativ-personală (comunicarea)**, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de М. И. Лисина).

- Jocul: „Dacă Ștefănel ar fi supărat, eu i-aș spune...”
- Jocul: „Cine merge după mine?”
- Jocul: „O zi interesantă la grădiniță”

Materiale: fotografiile grupului.

Planul dialogului:

- Cum te simți în acest grup?
- Cine este cel mai bun prieten al tău? De ce?
- Cu cine comunică mai puțin? De ce?
- Te strădui să împaci prietenii când se ceartă?

- Cum rezolvi situațiile de conflict?
- Pe cine ai invita la ziua ta? De ce?

➤ domeniul intrapersonal: (**Forma de comunicare nesituativ-personală**, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de М. И. Лисина).

- Jocul: „Când voi crește mare, voi...”
- Jocul: „Eu pot să desenez”

Materiale: o foaie pentru desen, creioane colorate.

Procedura și instrucțiunea: preșcolarul a desenat după dorință, pedagogul s-a implicat doar dacă preșcolarul a inițiat un dialog sau s-a observat necesitatea încurajării sau stimulării.

Planul dialogului:

- Ce ai desenat? (descrie desenul, după necesitate s-au adresat întrebări).
- Ți place să desenezi?
- Cine te ajută acasă?
- Jocul: „Eu aș vrea să...”

➤ domeniul naturalist/emoțional: (**Forma de comunicare nesituativ-cognitivă**, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de М. И. Лисина).

Jocul: „În ogradă la Maria”

Materiale: imaginea unei ogrăzi țărănești (bunelul cu un coș cu fructe, în jurul lui mai multe animale și o pasăre [62, p. 21]).

Planul dialogului:

- Cine e desenat pe imagine?
- Cum sunt aceste animale? (mari, mici, pufoși, etc..)
- Pe această imagine sun doar animale?
- Ai văzut vreodată aceste animale și păsări?
- Cine le hrănește? Cu ce le hrănește?
- Ce folos aduc ele omului?
- Cum face pisica când o mângâi? Etc.
- Jocul: „Dac-aș fi un/o... aș...”
- Jocul: „M-aș bucura/supăra dacă...”

În timpul evaluării a preșcolarilor incluși în experiment (129) au fost utilizate cinci niveluri de apreciere a dezvoltării preșcolarului.

Tabelul 2.2. Baremul de apreciere a nivelului de realizare a sarcinii

Calificativul	Nivelul de realizare a sarcinii
5-Foarte bine	A comunicat și îndeplinit singur toate indicațiile, a indicat un grad înalt de dezvoltare
4-Bine	A comunicat și îndeplinit toate indicațiile cu puțin ajutor, a dat dovadă de exactitate suficientă în realizarea sarcinii
3-Suficient	A realizat sarcina, dar lipsesc detaliile auxiliare
2 – Slab	A avut nevoie de susținere și ajutor permanent
1-Foarte slab	A demonstrat incapacitatea de a percepe și îndeplini sarcini

Luând în considerare recomandările autorilor și testelor descrise mai sus, am elaborat: Anexa 2 și 3.

Folosind teoriile descrise mai sus, nu am schimbat tema curriculumului, nici obiectivele cercetării, dar am schimbat modalitatea de lucru, activitățile fiind centrate pe preșcolari, pentru a acorda sprijin preșcolarilor și pentru a înregistra performanțe.

Aceste teste și probe au fost adaptate la experimentul de constatare a cercetării curente.

La fel, am luat în considerare constatarea științifică a lui A. A. Цыганок [209] precum că, greșeala majoră este atunci, când un specialist depistează o deficiență și începe a lucra unilateral. În cazul nostru, lucrând cu preșcolarii cu DP, începem a lucra doar la impostarea anumitor sunete, uitând că, orice deficiență are nevoie de o terapie integrată într-un sistem multidimensional. La preșcolarii cu DP, apariția și dezvoltarea noilor formațiuni psihice este mai întârziată, ceea ce sporește accentuarea nematurizării sferei comunicative. Întâlnindu-se cu noua situație socială de dezvoltare, preșcolarii cu DP se întâlnesc cu probleme în adaptare.

Am considerat vârsta preșcolarului drept perioadă senzitivă pentru cercetarea particularităților de dezvoltare a competenței de comunicare, deoarece formațiunile psihice sunt flexibile și permit o acomodare la situații noi. E binevenită intervenția precoce în dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari, pentru că a preveni e mai ușor, decât a corecta, iar a educa este mai ușor, decât a reeduca [57].

Într-o sinteză și concluzie preliminară menționăm că testele utilizate pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare au fost adaptate, ținând cont de recomandările enumerate anterior.

Comunicarea verbală are, ca instrument, limbajul, cu totalitatea funcțiilor și laturilor acestuia [95].

Așadar, *competența de comunicare* dezvoltată la preșcolari reprezintă ansamblul de cunoștințe, abilități, atitudini și valori achiziționate, formate și dezvoltate prin învățare, a

căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații [45], care asigură și dezvoltarea socio-emoțională, psihofizică.

Dezvoltarea competenței de comunicare trebuie să fie susținută de competențele generale și specifice, de optimizarea metodologiei didactice ce ar ajuta preșcolarul să posede o comunicare dezvoltată și clară. Am stabilit că *competența de comunicare* se poate evalua mai exact și ușor cu ajutorul activităților multidisciplinare.

Totodată, evaluarea mutidimensională ne-a permis să apreciem nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare, examinate în timpul testării și observației, la preșcolarii de 5 – 7 ani.

Mai jos, redăm componentele competenței de comunicare ce necesită exersare, pentru a dezvolta competența de comunicare la preșcolari.

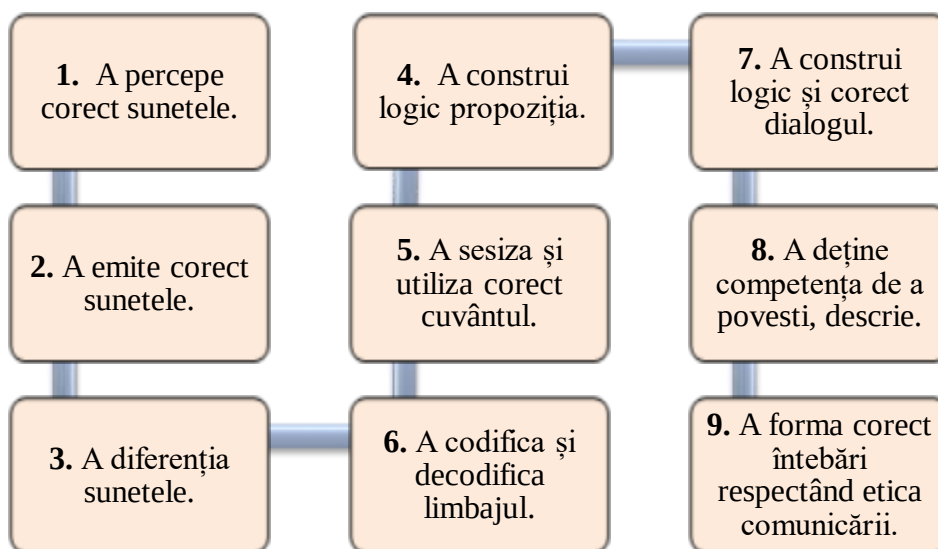


Figura 2.2. Componentele competenței de comunicare la preșcolari

Elaborând componentele competenței de comunicare la preșcolari, am căpătat instrumentele de bază ale evaluării nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare. Fiecare componentă necesită strategii și metode specializate de evaluare și dezvoltare. Utilizarea metodelor specializate ne-a ajutat să evidențiem abilitatea preșcolarului de a percepe, emite, a diferenția corect sunetele și a exprima gândul în limbă maternă. Rezultatul evaluării a conturat cursa de pregătire pentru învățarea continuă, pentru educația și dezvoltarea permanentă a personalității preșcolarului.

Pentru a aprecia corect nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu DP este necesară o examinare atentă și o evaluare minuțioasă. Astfel, am obținut o diagnosticare corectă, care este redată în figura 2.2.:

- Pronunția fonemelor (corespunde componentelor comunicării 1 și 2)

- Nivelul de dezvoltare al auzului fonematic (corespunde componentei comunicării 3);
- Diferențierea logică a cuvintelor, frazelor (corespunde componentei comunicării 4);
- Nivelul de dezvoltare a aspectului lexical (corespunde componentei comunicării 5, 6);
- Nivelul de dezvoltare a aspectului gramatical (corespunde componentei comunicării 7, 8, 9).

În figura 2.3. vom reda compartimentele de bază care au fost evaluate:

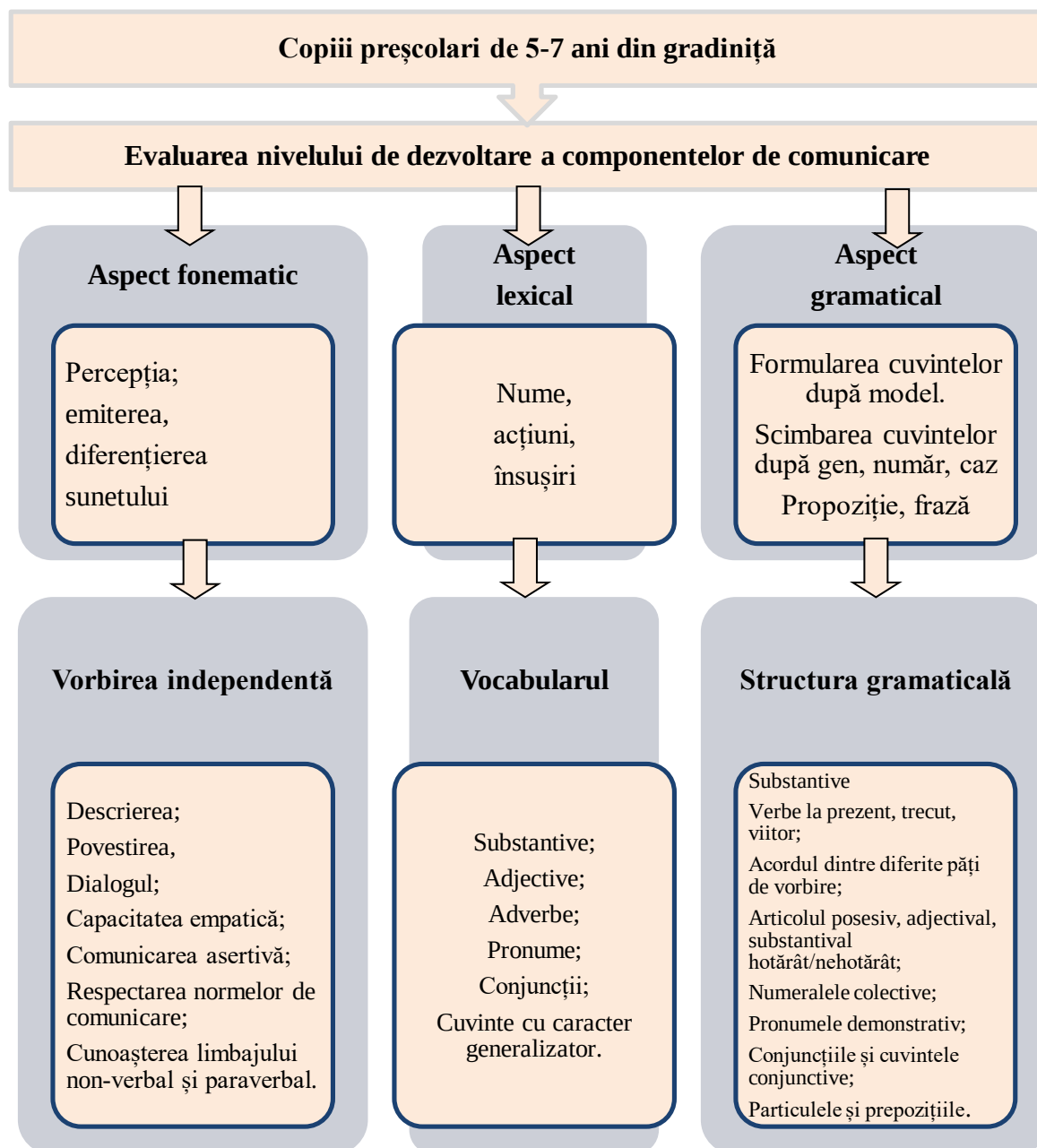


Figura 2.3. Descrierea ariilor constatărilor inițiale care au fost evaluate

La începutul experimentului, evaluarea a avut drept scop constatarea prin măsurarea și aprecierea cunoștințelor, abilităților și atitudinii, față de dezvoltarea competenței de comunicare. Deci, evaluarea ne-a ajutat:

- să identificăm nivelul de pregătire a preșcolarului pentru dezvoltarea competenței de comunicare;
- să stabilim volumul și calitatea cunoștințelor, abilităților și atitudinii față de comunicare;
- să evidențiem lacunele existente;
- să alegem strategia didactică, metodele psihopedagogice pentru fiecare preșcolar.

Luând în considerare, că orice proces educativ, începe cu dezvoltarea atitudinii pozitive față de activitate, am utilizat următoarea procedură de evaluare a componentelor competenței de comunicare:

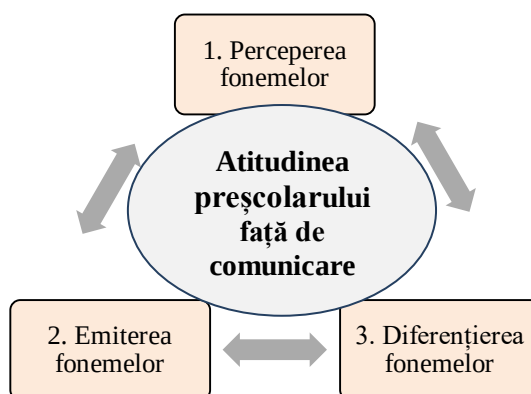


Figura 2.4. Evaluarea componentelor comunicării în timpul cercetării atitudinii preșcolarului față de comunicare.

Figura 2.4. reprezintă prima etapă în realizarea unui diagnostic necesar pentru elaborarea unui program de dezvoltare a competenței de comunicare. Conform capitolului 1, a cercetării prezente, când comunicăm folosim o combinație a câtorva tipuri de limbaj (verbal, nonverbal și paraverbal), de obicei folosim unul din ele într-o măsură mai mare. Tot în acest capitol, (p.71), coordonatele ariilor procesului de evaluare ne-a sugerat analiza conținutului noțiunii de conduită a competenței de comunicare, atitudinii față de comunicare, ce ne-a permis să identificăm preșcolarii cu CES (DP). Evaluând competența de comunicare, cu ajutorul observărilor, testelor, am scos în evidență următoarele:

- Am înregistrat comportamentul și reacțiile emoționale în timpul activităților și în timpul liber (observare, Anexa 1, 2);
- Am înregistrat nivelul abilității de a codifica și decodifica limbajul (Anexa 3);
- Am înregistrat conștientizarea: orientării în spațiu și timp - data, luna, ziua săptămânii, anotimpul anului (Anexa 4); locului - „la magazin”, „la medic”, „în pădure”, „în bucătărie” etc. (Anexa 5);

- Am înregistrat priceperea și aplicarea corectă a datelor personale: vârsta, ziua de naștere, prenumele, numele, profesia, locul de muncă a părinților și adresei de trai (comunicare);
- Am înregistrat conștientizarea și acceptarea de sine (comunicare, jocul „Oglinda”);
- Am înregistrat dezvoltarea auzului fonematic – raportul imaginilor cu cuvintele asemănătoare fonematic (Anexa 6).
- Am înregistrat capacitatea intelectuală de lucru a preșcolarului (Anexa 7, 8).

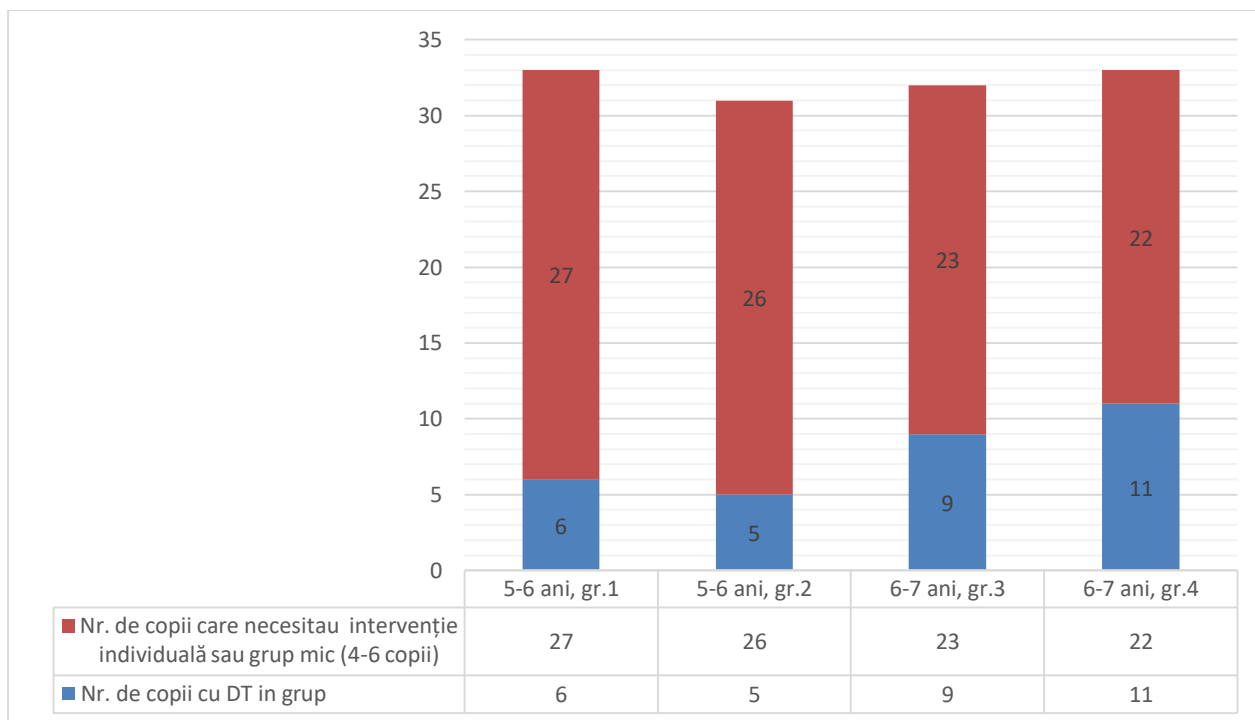


Figura 2.5. Determinarea numărului de preșcolari cu dislalie polifonematică

Analiza dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari a evidențiat procentul de preșcolari, care necesită o abordare individualizată. Conform Figurii 2.5, 72 - 76 % de preșcolari, cu vârsta 5-7 ani, solicită un plan individualizat ce va include modalități fundamentale de activitate educativă și va prevedea o abordare integrată și transdisciplinară. Folosind un șir de probe, am stabilit, că vârsta biologică nu corespunde cu vârsta psihologică la preșcolari cu dificultăți în dezvoltarea competenței comunicative. Experimentul de constatare ne-a permis să evaluăm nu doar competența de comunicare, dar și dezvoltarea competențelor diferitor câmpuri psihomotrice. Indicatorul este exprimat în numere și procente: 5-6 ani, lotul nr. 1, o sută de procente reprezintă 68 de preșcolari; 6-7 ani, lotul nr. 2, o sută de procente reprezintă 61 de preșcolari și lotul de control reprezintă 31 de preșcolari, cu vârsta cuprinsă între 5-7 ani.

Evaluarea următoarelor componente ale competenței de comunicare s-a desfășurat cu ajutorul următoarei scheme (Figura 2.6.):

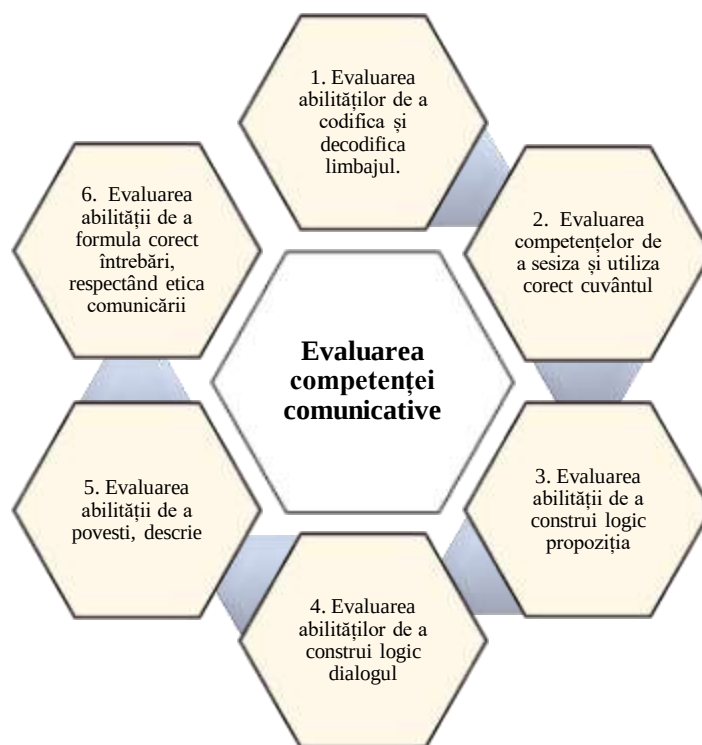


Figura 2.6. Evaluarea componentelor comunicării în timpul diagnosticării competenței de comunicare.

Figura 2.6. reprezintă a doua fază în realizarea unui diagnostic necesar pentru elaborarea unui program de dezvoltare a competenței de comunicare, care este în strânsă legătură cu activitățile multidisciplinare. Nivelul de dezvoltare a competenței comunicative s-a evaluat în baza mai multor domenii, după cum s-a menționat în capitolul 1, nu putem izola comunicarea de alte procese psihice. În așa mod, am evidențiat procesele psihice, care s-au dezvoltat, în timpul experimentului formativ, concomitent cu competența de comunicare.

Astfel, descriem testele utilizate în timpul experimentului de constatare:

- Teste pentru aprecierea abilității de a asocia cuvântul cu obiectul sau ocupația - a recunoaște, a generaliza, a clasifica (Anexa 9,10);
- Teste pentru recunoașterea și denumirea obiectelor și a părților componente. Au fost date 12 imagini și cuvinte rar utilizate: piciorul scaunului, gaura nasturelui, mânerul bagajului, codița frunzei, toarta câinii, plasa coșului – Anexa 11);
- Teste pentru aprecierea abilității de a formula propoziții simple și desfășurate (Anexa 12, 13, 14, 15, 16);

- Teste pentru înțelegerea construcțiilor logico-gramaticale, demonstrând imagini, construcții gramaticale, care pot fi inversate *Băiatul salvează fata, Fata este salvată de băiat* (Anexa 17, 18).
- Teste pentru aprecierea limbajului spontan în dialog și în momentul descrierii imaginilor (vocabularul activ) – Anexa 19, 20, 36, 37);

Tabelul 2.3. Determinarea nivelului de dezvoltare a pronunției

Barem de apreciere	Numărul de preșcolari incluși în experiment	Procent preșcolari incluși în experiment	Numărul de preșcolari – lotul de control	Procent preșcolari – lotul de control
Nivelul 1	15	11,6%	1	3,2%
Nivelul 2	75	58,1%	16	51,6%
Nivelul 3	33	25,6%	10	32,3%
Nivelul 4	6	4,7%	4	12,9%
Total	129	100%	31	100%

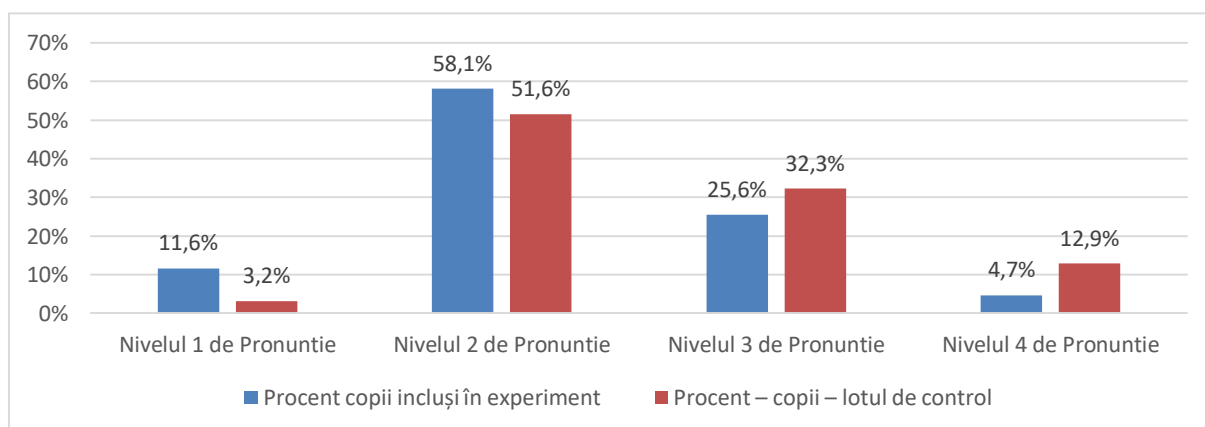


Figura 2.7. Determinarea nivelului de dezvoltare a pronunției

Constatările analitice, descrise în figura 2.7, oferă o imagine despre dificultatea aspectului fonetic la preșcolarii de 5-7 ani. Preșcolarii incluși în experiment, cu retard în dezvoltare și DP, sunt 11,6%, în grupul de control sunt doar 3,2%. Preșcolarii incluși în experiment, cu dezvoltarea tipică, dar cu DP sunt 58,1%, în grupul de control sunt 51,6%. Preșcolarii incluși în experiment, cu dezvoltarea tipică dar cu tulburări de articulație până la patru sunete sunt 25,6%, în grupul de control sunt 32,3%. Preșcolari incluși în experiment, cu dezvoltarea tipică dar cu tulburări de articulație până la două sunete sunt 4,7%, în grupul de control sunt 12,9%.

Tabelul 2.4. Determinarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare
(în tabelul statistic e notat 06)

Barem de apreciere	Numărul de preșcolari incluși în experiment	Procent preșcolari incluși în experiment	Numărul de preșcolari – lotul de control	Procent – preșcolari – lotul de control
Nivelul 1	1	0,8%	0	0%
Nivelul 2	52	40,3%	7	22,6%
Nivelul 3	44	34,1%	14	45%
Nivelul 4	27	20,9%	10	32%
Nivelul 5	5	3,9%	0	0%
Total	129	100%	31	100%

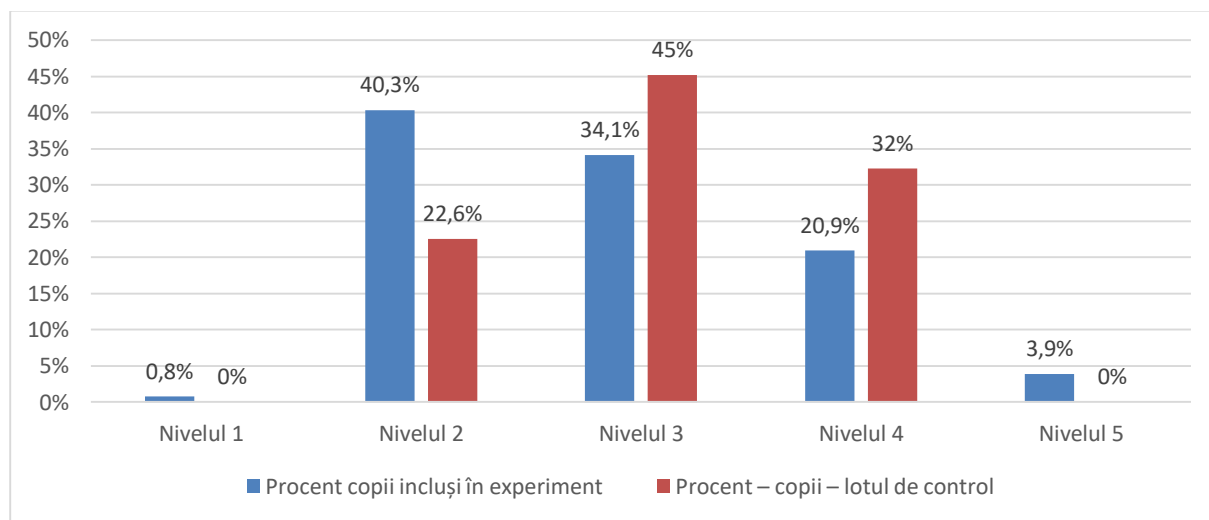


Figura 2.8. Determinarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare

Figura 2.8, ne demonstrează că doar un preșcolar inclus în experiment nu alcătuia propoziții nici din două cuvinte, nu răspundea la întrebări, pe când, în grupul de control nu s-a depistat nici unul. 40,3% din preșcolarii incluși în experiment nu alcătuiesc propoziții despre obiectele, ființele demonstrate, dar le numesc și încearcă să răspundă la întrebări, în grupul de control sunt 22,6%. 34,1% din preșcolarii incluși în experiment alcătuiesc cel puțin o propoziție, în grupul de control sunt 45%. 20,9% din preșcolarii incluși în experiment se exprimă corect în propoziții și fraze, dar nu respectă acordul dintre părțile propoziției, în grupul de control sunt 51,6. 3,9% de preșcolari incluși în experiment se exprimă corect în propoziții și fraze, respectă acordul dintre părțile propoziției, în grupul de control însă nici un preșcolar nu utilizează corect aspectul lexical și gramatical.

Astfel, am evaluat *comunicarea independentă*, nivelul de dezvoltare a vocabularului și abilitatea de a organiza gramatical propozițiile în timpul descrierii imaginilor și povestirii. Evaluarea competenței de comunicare a dictat necesitatea evaluării și a altor procese psihice. Am inclus teste pentru cercetarea memoriei, atenției, gândirii, motricității fine și grosiere. Determinând nivelul de dezvoltare a acestor procese psihice, a apărut și necesitatea de a

aprecia vârsta mintală reală în raport cu vârsta biologică, precum și funcționarea creierului. În această ordine de idei descriem mai jos cercetarea proceselor psihice care participă direct la dezvoltarea competenței de comunicare.

B.1. Cercetarea nivelului de dezvoltare a atenției

Pentru a cerceta și depista cauza dificultăților de comunicare, a apărut necesitatea evaluării nivelului de dezvoltare a atenției. Francezul Th. Robot fundamentează două tipuri de atenție: atenția spontană-naturală și atenția voluntară-artificială. Ultimul tip de atenție, voluntară, este un rezultat al educației și antrenamentului, de aceea a fost necesar să ne informăm despre nivelul de dezvoltare al atenției. Mai jos prezentăm testele utilizate pentru a determina nivelul de dezvoltare a atenției:

- Teste pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a atenției (Anexa 21, 22, 23);
- Teste pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a atenției selective (Anexa24, 25);

Tabelul 2.5. Determinarea nivelului de dezvoltare a atenției
(în tabelul statistic e notat 13)

Barem de apreciere	Numărul de preșcolari incluși în experiment	Procent preșcolari incluși în experiment	Numărul de preșcolari – lotul de control	Procent – preșcolari – lotul de control
Nivelul 1	34	26,4%	4	12,9%
Nivelul 2	12	9,3%	3	9,7%
Nivelul 3	49	38%	12	38,7%
Nivelul 4	34	26,4%	12	38,7%
Total	129	100%	31	100%

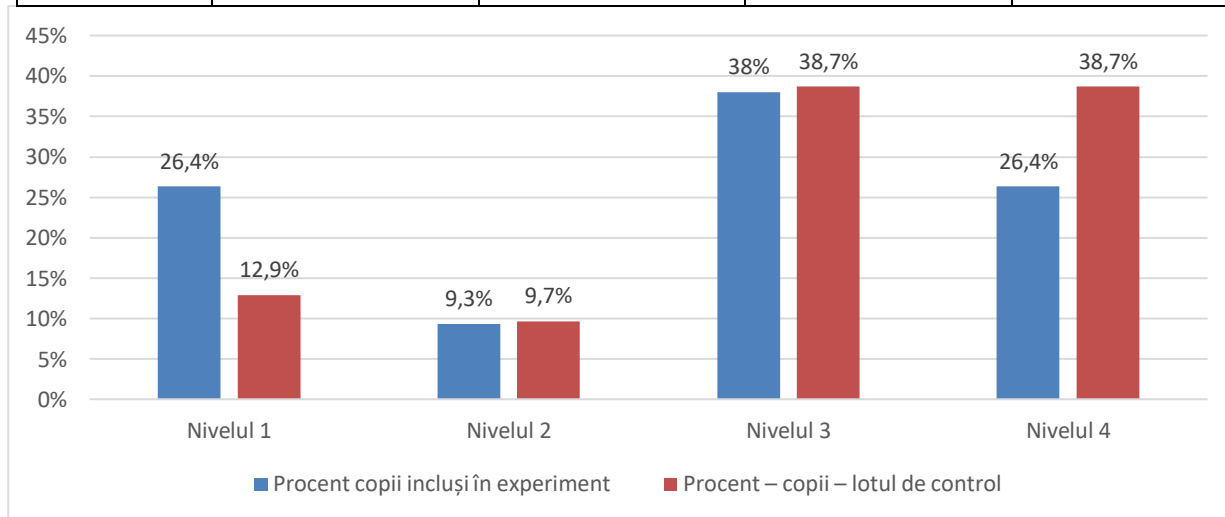


Figura 2.9. Determinarea nivelului de dezvoltare a atenției

Analiza particularității atenției a preșcolarilor incluși în experiment demonstrează următoarele date: la preșcolarii incluși în experiment, atenția involuntară instabilă este prezentă la 26,4% de preșcolarii, în grupul de control sunt 12,9% preșcolari. Atenția involuntară mai puțin de 10 min. la preșcolarii incluși în experiment este prezentă la 9,3% din

preșcolari, în grupul de control sunt 9,7% preșcolari. Atenția voluntară mai puțin de 10 min, la preșcolarii incluși în experiment - este prezentă la 38% din copii, în grupul de control sunt 38,7%. Atenția voluntară mai puțin de 25 min. este prezentă la 26,4% de copii, iar în grupul de control sunt 12,9% de preșcolari.

B.2. Cercetarea funcțiilor mnestice

Evaluarea dezvoltării competenței comunicative a evidențiat o problemă complexă în a cărei rezolvare am implicat toate procesele psihice, memoria menținând un loc de frunte. Pentru a determina nivelul dezvoltării funcțiilor mnestice am aplicat următoarele teste:

- Teste pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a memoriei vizuale (Anexa 26, 27).
- Teste pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a memoriei auditive (Anexa 28).
- Teste pentru aprecierea abilității de a memora și reda informații structurate logic – poveștile, povestirile. S-a evaluat în baza suportului metodologic „ABC-ul dezvoltării psihosociale” [105].

Tabelul 2.6. Determinarea nivelului de dezvoltare a memoriei

Barem de apreciere	Numărul de preșcolari incluși în experiment	Procent preșcolari incluși în experiment	Numărul de preșcolari – lotul de control	Procent – preșcolari – lotul de control
Nivelul 1	2	1,6%	0	0%
Nivelul 2	36	27,9%	5	16,1%
Nivelul 3	15	11,6%	2	6,5%
Nivelul 4	76	58,9%	24	77%
Total	129	100%	31	100%

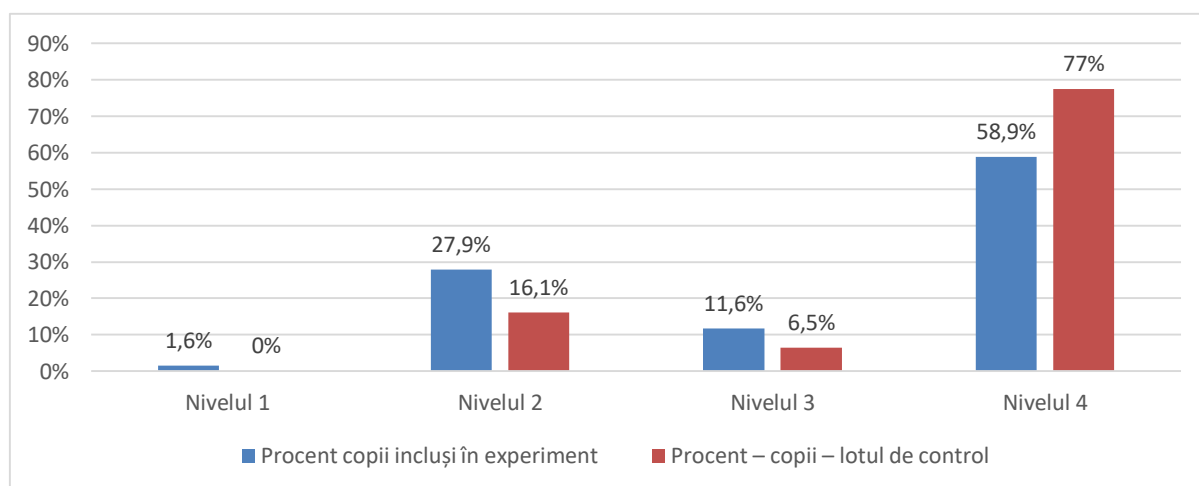


Figura 2.10. Determinarea nivelului de dezvoltare a memoriei

Probele de testare a memoriei au evidențiat 1,6% din preșcolarii incluși în experiment, care au întâlnit greutăți în recunoașterea cifrelor, cu greu memorau poezii, nu percepeau momente ale zilei, în grupul de control s-au depistat 0% preșcolari. 27,9% din preșcolarii

incluși în experiment, au stabilit corect corespondența, dar nu au recunoscut toate cifrele, în grupul de control s-au depistat 16,1% preșcolari. 11,6% din preșcolarii incluși în experiment, au recunoscut cifrele de la 1 la 10 și au compus întregul din părțile componente, în grupul de control s-au depistat 6,5% preșcolari. 58,9% din preșcolarii incluși în experiment, au recunoscut elementele omise din desen, au comparat din memorie două obiecte, au reprodus în joc o situație cunoscută, în grupul de control s-au depistat 77% preșcolari.

B.3. Cercetarea nivelului de dezvoltare a gândirii

Dezvoltarea proceselor de generalizare și a concluziilor logice trece o cale ontogenetică lungă, și procesele date sunt legate de dezvoltarea funcției de generalizare și funcției reglatorii a competenței de comunicare.

Pentru cercetarea procesului de gândire am aplicat:

- Testul pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a gândirii critice – de a analiza (Anexa 30).
- Testul pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a gândirii critice – de a argumenta, generaliza (Anexa 31, 32, 33).

Tabelul 2.7. Determinarea nivelului de dezvoltare a gândirii

Barem de apreciere	Numărul de preșcolari incluși în experiment	Procent preșcolari incluși în experiment	Numărul de preșcolari – lotul de control	Procent – preșcolari – lotul de control
1	1	0,8%	0	0%
2	63	48,8%	15	48,4%
3	60	46,5%	16	51,6%
4	5	3,9%	0	0%
Total	129	100%	31	100%

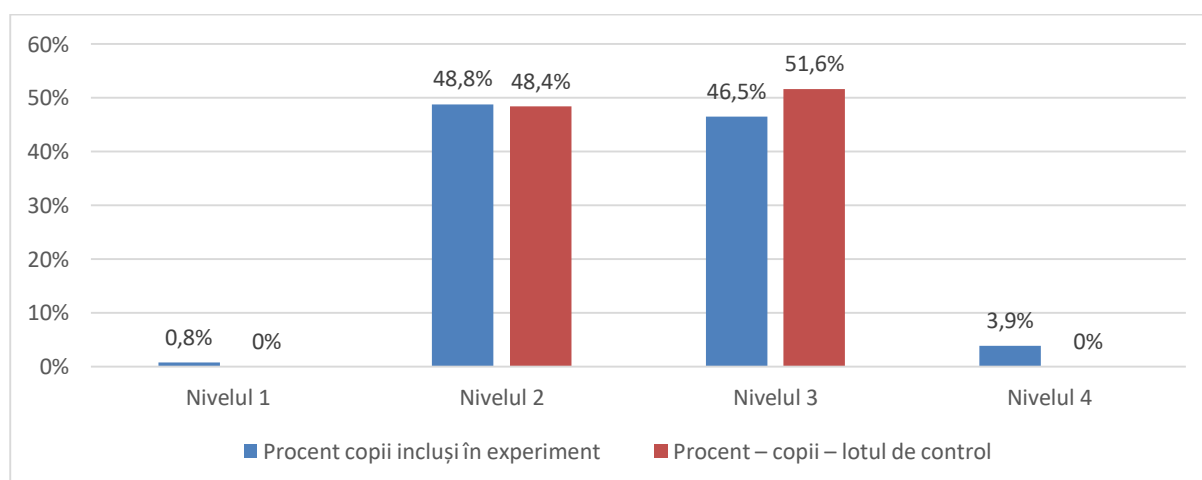


Figura 2.11. Determinarea nivelului de dezvoltare a gândirii

Testele de evaluare a gândirii, reprezentate în figura 2.11, au depistat următoarele: preșcolari incluși în experiment, care nu numesc și nu explică utilizarea diferitor obiecte s-a depistat doar unul, iar în grupul de control s-au depistat tot 0% preșcolari. 48,8% de preșcolari incluși în experiment, nu au relatat detalii despre imagini, nu au identificat toate formele geometrice, au comparat și au analizat doar cu ajutor, iar în grupul de control s-au depistat 48,4% preșcolari. 46,5% de preșcolari incluși în experiment, au realizat toate sarcinile cu ajutorul întrebărilor, pe când în grupul de control s-au depistat 51,6% preșcolari. De puțin ajutor în realizarea sarcinilor au avut nevoie 3,9% de preșcolari incluși în experiment, iar în grupul de control s-au depistat 0% preșcolari.

B.4. Cercetarea nivelului de dezvoltare a psihomotricității

Motricitatea este capacitatea activității nervoase superioare de a trece rapid de la un anumit stereotip dinamic la altul. Psihomotricitatea îmbină aspectele motrice cu cele psihice. Dezvoltarea psihomotorie se caracterizează prin dezvoltarea SNC și reprezintă o activitate complexă prin: manifestările funcțiilor perceptivă și realizarea adecvată a actului de răspuns; realizarea imaginii despre propriul corp în stare statică, dinamică în raport cu obiectele înconjurătoare și spațiul. Infra descriem testele aplicate pentru diagnosticarea nivelului de dezvoltare a psihomotricității:

- Teste pentru aprecierea coordonării reciproce (Suport metodologic *Activități practice pentru exersarea motricității fine* - aut. L. Luchianenco [71]).
- Teste pentru aprecierea praxiei degetelor (Suport metodologic *Activități practice pentru exersarea motricității fine* aut. L. Luchianenco [71]).
- Teste pentru aprecierea praxiei orale (Anexa 34).
- Teste pentru aprecierea praxiei dinamice (Suport metodologic *Activități practice pentru exersarea motricității fine* aut. L. Luchianenco [71]).
- Teste pentru aprecierea reacțiilor condiționate de alegere (Anexa 35).
- Teste pentru aprecierea redării ritmului (componenta acustică se analizează în secțiunea gnoziei) (Suport metodologic *Activități practice – 20 de jocuri de alfabetizare* aut. L. Luchianenco [70]).

Tabelul 2.8. Determinarea nivelului de dezvoltare a psihomotricității

Barem de apreciere	Numărul de preșcolari incluși în experiment	Procent preșcolari incluși în experiment	Numărul de preșcolari – lotul de control	Procent – preșcolari– lotul de control
2	33	25,6%	4	12,9%
3	62	48%	1	3,2%
4	34	26,4%	15	48,4%

5	0	0%	11	35,5%
Total	129	100%	31	100%

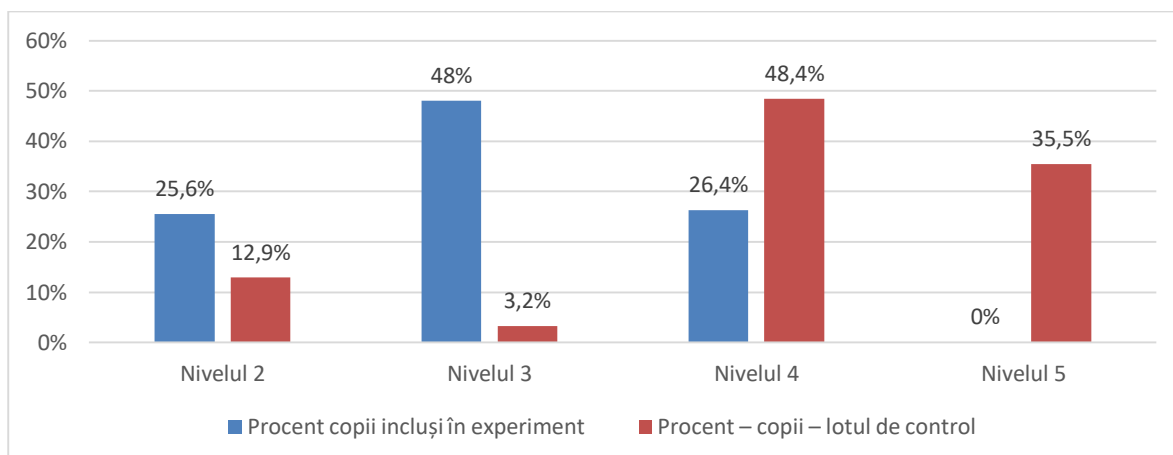


Figura 2.12. Determinarea nivelului de dezvoltare a psihomotricității

Figura 2.12. a evidențiat 25,6% de preșcolari incluși în experiment, hașurează neglijent, iar în grupul de control s-au depistat 12,9% preșcolari. 48% de preșcolari incluși în experiment, depășesc conturul frecvent, pe când în grupul de control s-au depistat 3,2% preșcolari și 26,4% de preșcolari incluși în experiment, depășesc conturul doar de 2-3 ori, iar în grupul de control s-au depistat 48,4% preșcolari. Baremul de apreciere 5, nu a identificat nici un preșcolari, pe când în grupul de control s-au depistat 35,5% preșcolari, care îndeplinesc cu acuratețe orice sarcina.

Reieșind din studiul documentației, curriculumul educației timpurii și datele obținute, am depistat că, dezvoltarea competenței de comunicare, este o parte integrată a sistemului de învățământ preșcolar, care extrage esența obiectivelor din finalitățile generale ale întregului sistem.

Cercetătorii care au studiat originea comunicării au certificat esența unor legături didactice complexe dintre mijloacele ce formează latura operațională tehnică a comunicării și factorii motivaționali. Este dovedit că, în timpul procesului de dezvoltare a actului comunicativ, în sfera motivațională și în sistemul mijloacelor de comunicare au loc anumite reorganizări, care generează noi forme și tipuri de dezvoltare a proceselor psihice (M. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Я. Л. Коломинский etc.).

Dezvoltarea competenței de comunicare necesită crearea unor situații de problemă, bazate pe experiența directă, care stimulează gândirea prin întrebări și sarcini productive, pentru a stabili împreună cu copiii reguli de comportare în timpul comunicării.

Evaluarea individuală a performanțelor realizate de fiecare preșcolar (indiferent: preșcolar cu deficiențe sau preșcolar cu dezvoltare tipică), este cheia pentru elaborarea și implementarea următoarelor obiective în educația timpurie individualizată.

Evaluarea urmărește scopul de:

- a-l aprecia pe preșcolar, pornind de la obiectivele formative;
- a-l susține pe fiecare preșcolar, ajutându-l să se transfere din *zona dezvoltării actuale* în *zona dezvoltării proxime*;
- a-i stimula dezvoltarea capacităților și competențelor;
- a-i stimula acumularea cunoștințelor;
- a evidenția și valorifica punctele forte ale fiecărui preșcolar;
- a evidenția și dezvolta punctele sensibile ale fiecărui preșcolar;
- a organiza parteneriate în procesul de evaluare;
- a utiliza tehnici, metode și forme variate;
- a realiza feedback-ul.

Pe parcurs, în literatura de specialitate științifică din toate timpurile, cum ar fi afirmațiile cercetătorilor S. Orton, A. Gillingham, G. Fernald, M. Monroe, S. Kirk, A. Strauss etc., sunt atestate numeroase indicii precum că unul dintre factorii esențiali, ce stă la baza formării personalității, este procesul comunicativ.

Depistarea și terapia precoce a dificultăților în comunicare, vor oferi copilului un ansamblu de beneficii: dezvoltarea individuală a personalității; confortul comunicabilității; alegerea liberă a activității, a jocului, a relațiilor sociale; gândirea independentă în acțiune și creativitate; libertatea opțiunii în exprimarea propriei opinii; încrederea în forțele proprii; respectul de sine și autoaprecierea adecvată; relații sociale bazate pe: colaborare, cooperare, încredere, prietenie, empatie, toleranță și responsabilitate.

Așadar, competența de comunicare a educației timpurii are un grad înalt de complexitate, se definește și se formează pe întreaga perioadă a preșcolarității, având la bază teoriile instruirii.

2.2. Colaborarea familiei cu instituția preșcolară în contextul dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică

Educația timpurie, este bazată pe un proces de comunicare permanentă între pedagog, psihopedagog, părinte și preșcolar, reprezentând vectorul principal în dezvoltarea personalității preșcolarului și a competenței de comunicare, începând cu cea mai fragedă vârstă.

În pedagogia contemporană unul dintre conceptele cheie este parteneriatul educațional. Parteneriatul instituțiilor preșcolare cu familia valorifică sistemic însușirea sarcinilor curriculumului, pentru a identifica, respecta și forma coerent valorile autentice, pentru a fi flexibili și deschiși la soluționarea problemelor educative.

În cadrul prezentei investigații am evidențiat aspectele semnificative privind relația pedagog – părinte – specialist - comunitate. Astfel, am inițiat un parteneriat educațional, care a asigurat o continuitate în dezvoltarea competenței de comunicare, care este abordată de mai mulți cercetători precum:

- **E. Bonchiș** – familia și rolul ei în educația copilului [7];
- **L. Cuznețov** – continuitatea intervențiilor educaționale din cadrul parteneriatului grădinița de copii-familie [34];
- **S. Cemortan** - continuitatea în dezvoltarea verbală artistică a copiilor [17];
- **V. Mîslițchi** - continuitatea în formarea competenței lingvistice și a parteneriatului educațional familie-grădiniță-școală [77];
- **N. Silistaru, S. Golubitschi** - impactul familiei asupra dezvoltării personalității [113];

În acest sens, A. Gesell [229], consideră că dezvoltarea psihică este dirijată de o forță înăscută și este direcționată datorită acțiunilor mediului socio-cultural. Această idee a fost susținută de cercetătorul E. Durkheim [224], care menționa că un individ poate progresa doar cu ajutorul familiei, care cooperează și colaborează sistematic cu instituția de învățământ.

Conceptul care desemnează fenomenul *parteneriatului educațional* este unul de bază în pedagogie și psihopedagogia contemporană, și este definit ca o activitate de comunicare, cooperare și colaborare în procesul de educație și instruire a copilului. Parteneriatul educațional ca activitate presupune o pregătire psihologică și morală a familiei și pedagogilor, care necesită implicarea lor maximă și responsabilă. Această idee este susținută atât de cercetătorii domeniului educației cât și practicienii din acest domeniu.

Dacă abordăm integrarea socio-emoțională a copilului, apoi parteneriatul necesită o colaborare mult mai extinsă decât cea dintre pedagog și părinte. În acest context, un rol important îl au vecinătatea, locurile pe care le vizitează copilul, la fel ca și persoanele cu care interacționează, mai precis întreaga comunitate.

Considerăm oportun să specificăm **tipurile de parteneriat educațional, care includ:**

- parteneriatul pedagogic bazat pe relații de complementaritate (școală, organizații, specializate, biblioteci etc.);

- parteneriat pedagogic bazat pe relații contractuale (Ministerul Educației, diverși actori sociali din economie (artă, cultură, armată, sport, religie etc. care proiectează, finanțează etc. anumite profiluri de școli) etc.);
- parteneriat pedagogic bazat pe relații consensuale (școală, familie, comunitate).

Cercetătorul român S. Cristea [22] afirmă că ***parteneriatul îndeplinește două funcții:***

- *funcția de acțiune sinergică*, exercitată atât în interiorul, cât și în exteriorul sistemului de învățământ, ce vizează relația școlii cu alte instituții sociale implicate direct sau indirect în realizarea finalităților educației;
- *funcția de deschidere organizațională* a grădinițelor/școlilor în afara sistemului de învățământ, dar care tind să fie integrate în sistemul educațional.

Cu scopul realizării unui parteneriat productiv au fost emise de noi următoarele reguli:

- părinții trebuie să gândească pozitiv, deoarece gândurile lor se transformă în atitudini față de copil;
- atitudinile părinților se transformă în acțiuni față de copil;
- acțiunile părinților se transformă în deprinderi, pe care le va prelua copilul;
- deprinderile părinților, elucidează caracterul acestuia, pe care îl va imita și copia copilul;
- caracterul părinților, situația psihologică din familie, va influența destinul copilului.

În cadrul etapei de dezvoltare a experimentului psihopedagogic, pe parcursul cercetării, am organizat o serie de mese rotunde, consultații în grup și individuale cu părinții și educatorii, pentru o colaborare fructuoasă și conștientă cu toți actorii educaționali.

În concluzie, experimentul psihopedagogic a fost structurat și realizat prin intermediul activităților din cadrul parteneriatului părinte-copil-educator-psihopedagog. În Figura 2.13. prezentăm parteneriatul ca sistem de continuitate a procesului de învățământ.

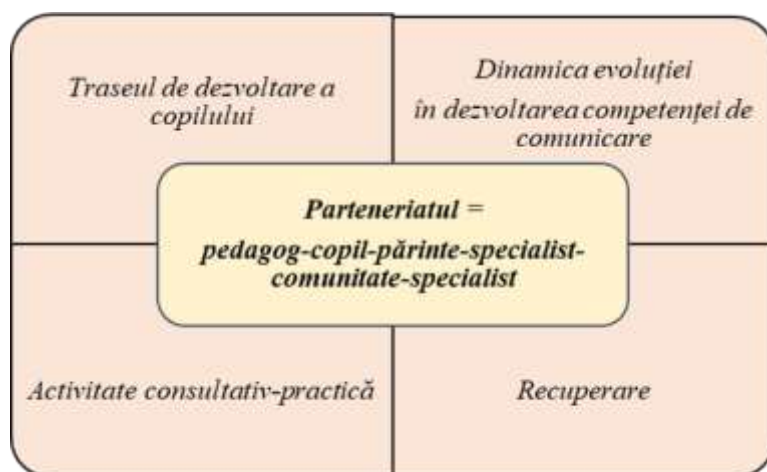


Figura 2.13. Parteneriatul în procesul de învățământ

Componentele parteneriatului educațional au dictat elaborarea unui cadru metodologic și educațional special privind informarea și instruirea familiei și a cadrelor didactice. Noi am utilizat un program mixt, accesibil pentru toți, care ne-a ajutat să inițiem și să valorificăm un parteneriat socioeducațional eficient (Tabelul 2.8).

În cadrul experimentului de constatare am înregistrat:

- lacunele în educația familială (incompetența părinților, lipsa de comunicare între părinți și preșcolarii), care provoacă defectul de comunicare;
- lacunele în metodică și procedeele didactice din instituție.

Determinarea problemei, scopului, obiectivelor și a strategiilor investigației ne-au orientat spre sistematizarea și aplicarea unor forme de comunicare strategică prealabilă cu pedagogii și părinții. Am organizat seminare, mese rotunde, consultații pentru a colabora, coopera cu cadrele didactice și părinții; am demonstrat facilitarea relațiilor dintre IET și familie; am descris și implementat forme de comunicare între IET și familie; am discutat situațiile de risc pentru creșterea, dezvoltarea și educarea preșcolarului; am expus posibilitatea prevenirii și intervenției precoce a dificultăților apărute; am stabilit relații avantajoase dintre educatori și preșcolarii; am fundamentat relații prielnice dintre educatori și familie, formând un parteneriat.

Tabelul 2.9. Designul, termenele de realizare, metodele și rezultatele experimentului de constatare a parteneriatului.

Nr.1	Tema:	„Traseul de dezvoltare a competenței de comunicare a preșcolarului”	Beneficiari – părinți, educatori	Data realizării 02.2016	Forma de activitate - seminar
	Rezultate	Competența e mai dezvoltată decât performanța. Comunicarea posedă limbaj impresiv și expresiv. Comunicarea este o formă a conduitei verbale individuale. Importanța interdependenței strânse între comunicare și dezvoltarea unor modalități de dezvoltare cognitivă. Cum să dezvoltăm competența de comunicare a copilului acasă și la grădiniță. Demonstrarea activităților captivante cu tema: motricitatea grosieră și fină; auzul fonematic; simțul linvistic și comunicativ.			
Nr.2	Tema:	„Familia – componentă de bază a parteneriatului. Importanța parteneriatului”	Beneficiari – părinți, educatori	Data realizării 05.2016	Forma de activitate – masă rotundă
	Rezultate	Parteneriatul este considerat temelia, pe care se construiește și se sprijină sistemul educației timpurii. Parteneriatul: identifică și valorifică interese reciproce; soluționează unele probleme specifice, individuale. Un exemplu părintesc real, acoperă o mie de cuvinte părintești. Da – înseamnă Da și Nu - înseamnă Nu datorită intonației, atitudinii, zâmbetului.			
Nr.3	Tema:	„Importanța depistării precoce și intervenției timpurii ”	Beneficiari – părinți, educatori	Data realizării 09.2016	Forma de activitate - seminar

	Rezultatele	Recuperarea și dezvoltarea oricărei dificultăți decurge rezultativ atunci, când se efectuează depistarea precoce, pentru ca ulterior să fie elaborate obiective bine structurate, centrate pe copil.			
Nr.4	Tema:	„Factorii succesului și al insuccesului în dezvoltarea competenței de comunicare”	Beneficiari – părinți, educatori	Data realizării 12.2016	Forma de activitate – masă rotundă
	Rezultatele	Cu ajutorul principiilor: individualizării; învățării active; continuității; parteneriatului dirijat corect de actorii care participă în procesul educativ vom obține finalitățile dezvoltării timpurii. Capacitățile pot progresa, dezvoltând, inteligențele și competențele. Minte umană datorită interesului, provoacă motivul de a cerceta. Motivul extinde interesul în afara cutiei (creierului).			
Nr.5	Tema	„Importanța jocului în dezvoltarea competenței de comunicare”	Beneficiari – părinți, educatori	Data realizării 02.2017	Forma de activitate - seminar
	Rezultatele	Prin intermediul jocului:competența de comunicare înregistrează progrese calitative și cantitative; copiii își educă voința, își dezvoltă creativitatea, atenția, memoria, gândirea. Jocul provoacă curiozitatea și dorința de a cunoaște lumea înconjurătoare, informațiile căpătate de copii devin tot mai clare.			
Nr.6	Tema:	„Confortul psihologic al preșcolarului”	Beneficiari – părinți, educatori	Data realizării 05.2017	Forma de activitate - seminar
	Rezultatele	Copiii nu trebuie comparați. Nu se va accentua insuccesul. Este necesar de creat situații de succes. Nu-l faceți pe copil să se simtă mai mic decât este. E necesar de dezvoltat motivația și valorificat responsabilitatea.			

Părinții au reacționat în mod diferit la dificultățile de comunicare ale propriilor copii. Unii îi acceptau așa cum sunt *lasă că vor învăța a comunica*, alții dimpotrivă, erau în panică, acuzându-se pentru dificultățile pe care le întâmpină copiii. Părinții au fost ajutați să privească lucrurile cu maximum realizm – să nu exagereze, dar nici să nu subestimeze situația.

Este foarte răspândită protecția/tutela exagerată a copilului. În urma unei asemenea abordări copilul va crește neadecvat la condițiile vieții reale, va rămâne timp îndelungat dependent de părinți, făcând imposibilă comunicarea și integrarea sa socială. Informarea părinților, la timpul potrivit, poate evita apariția riscurilor pentru copii, principalele constând în inadaptarea copiilor la viața socială și ratarea șanselor de a crește inteligent, comunicabil, încrezut, isteț, ferm etc.

Parteneriatul educațional trebuie să aibă drept scop primordial informarea părinților despre cum se organizează un mediu stimulat, care sunt metodele pentru dezvoltarea competenței de comunicare. În acest context, putem afirma că, parteneriatul pe parcursul experimentului a fost un proces continuu, bazat pe principii firești și încadrat armonios în actul învățământului destinat tuturor copiilor. Parteneriatul și-a propus următoarele obiective și reguli de lungă durată:

- ocupații zilnice, după un plan bine structurat;
- dacă copilul nu are dorință, nu va fi impus, va fi motivat;
- activitățile cu copilul necesită răbdare;
- se vor propune activități pe care le poate face copilul;
- explicați și povestiți ce faceți împreună, pe înțelesul copilului;
- copilul are nevoie să repete activitățile învățate;
- încurajați copilul la activități individuale și inițiativele copilului.
- în timpul cercetării noastre, am stabilit unele atitudini față de parteneriat:
- participanții au cooperat având scopuri comune;
- au colaborat pentru a-și ajuta copiii;
- au interacționat pentru a egala șansele participanților;
- au acceptat diferențele dintre opțiuni.

În cele ce urmează vom evidenția obiectivele-cheie ale parteneriatului familie-grădiniță-comunitate, care au fost practicate în timpul experimentului:

- am familiarizat familia și cadrele didactice cu informațiile-cheie despre diferite deficiențe și obstacole apărute în procesul de învățare, cu care se poate confrunta copilul;
- am informat cadrele didactice cu metodele și strategiile de depistare a celor mai frecvente dislalii;
- am familiarizat cadrele didactice cu strategiile și metodele care pot fi folosite pentru a răspunde la diversitatea problemelor relevate;
- am informat cadrele didactice cu ideile privind modul de adaptare a planului de studii la necesitățile copilului;
- am familiarizat cadrele didactice cu metodele și strategiile, care ar putea fi utilizate pentru depășirea posibilelor probleme apărute în procesul instructiv-educativ;
- am colaborat cu familiile și alt personal din mediul medical, educațional din societate.

Ca rezultat al parteneriatului părinte-copil-psihipedagog-educator:

- am asigurat un grad mai înalt în realizarea obiectivelor propuse;
- am ameliorat problemele de adaptare, problemele sociologice și didactice.
- s-a asigurat o calitate a colaborării: psihipedagog, părinte, educator;
- s-au implementat și respectat reguli comune.

În desfășurarea experimentului de dezvoltare a competenței de comunicare, parteneriatul s-a exersat în diferite forme: prealabil am utilizat seminarul practic, masa rotundă și asistența individuală. Am adaptat 20 de întrebări extrase din lucrările cercetătorilor Л. С. Выготский și

M. Монтессори. Aceste întrebări au fost discutate și evaluate pe parcursul anului 2016 în timpul seminarelor teoretico-practice cu părinții și meselor rotunde în cadrul IET nr. 225, „Spicușor” din Chișinău, sec. Ciocana. Au participat 63 de părinți și 12 educatori. În tabelul infra sunt reflectate rezultatele.

Tabelul 2.10. Gradul de verificare a cunoașterii și implementării cunoștințelor în activitatea cu copiii

Nr.	20 de reguli în activitatea cu copiii (știati că...)	Părinții			Educatorii		
		Cunosc	Îndeplini -nesc EC	Îndeplini -nesc EF	Cunosc	Îndeplini -nesc EC	Îndeplini -nesc EF
1.	Copilul trebuie supravegheat permanent	100%	65%	92%	100%	13%	26%
2.	Informația trebuie repetată de mai multe ori	100%	17%	93%	100%	12%	61%
3.	Copiii nu trebuie comparați	43%	3%	74%	77%	2%	17%
4.	E necesar să creați situații de succes	9%	1%	89%	14%	3%	21%
5.	Învățarea se va stimula prin descoperire și explorare	7%	2%	37%	97%	24%	42%
6.	Curricula se adaptează la necesitățile copilului	0%	0%	0%	100%	11%	14%
7.	Materialul studiat se va exersa în timpul jocului liber (provocând jocul necesar)	14%	1%	29%	83%	2%	4%
8.	Se vor crea situații cu obiective centrate pe copil, dar copilul nu va realiza că obiectivele sunt mai lejere	0%	0%	0%	23%	1%	0%
9.	E necesar să educați comportamentul empatic	31%	2%	62%	49%	3%	29%
10.	Comunicarea cu copilul trebuie să fie clară, expresivă, accesibilă	23%	11%	0%	100%	41%	0%
11.	Orice informație se anunță/distribuie pe etape	9%	1%	91%	87%	34%	52%
12.	În timpul oricărei activități se vor folosi cât mai mulți analizatori	4%	2%	86%	71%	19%	27%
13.	Copilul trebuie motivat pentru a lua decizii de sine stătătoare	2%	2%	41%	31%	7%	11%
14.	Nu se accentuează insuccesul, se caută cel mai mic succes	12%	1%	72%	77%	4%	13%
15.	E dăunător dacă copilul se simte mai mic decât este	3%	3%	11%	100%	100%	0%
16.	Nu trebuie să faceți nimic în locul copilului, din ceea ce poate face el singur	13%	2%	17%	100%	33%	37%
17.	E necesar să dezvoltați analiza propriei activități	32%	4%	39%	48%	12%	79%
18.	E foarte important dezvoltarea psihosocială	17%	9%	13%	100%	49%	71%
19.	E necesar să dezvoltați responsabilitatea pentru sine și ceilalți	27%	11%	19%	100%	57%	62%

20.	Vârsta de 4 ani se consideră cea mai indicată pentru dezvoltarea comunicării/terapie logopedică	3%	3%	12%	16%	9%	39%
-----	---	----	----	-----	-----	----	-----

În cadrul evaluării inițiale, apoi postexperiment (Tabelul 2.9) am identificat faptul că părinții și educatorii cunoscând deja regulile în activitatea de dezvoltare a competenței de comunicare cu preșcolarul, la început nu întotdeauna respectau aceste reguli, iar mai apoi s-au corectat. Evident că în urma seminarelor teoretico-practice, meselor rotunde, consultațiilor, în timpul cărora s-a explicat *de ce procedăm așa*, respectarea regulilor a sporit vizibil.

Din datele prezentate mai sus putem concluziona că, sunt deosebiri, uneori mai semnificative, alteori mai puțin semnificative în valorificarea cunoașterii și utilizării cunoștințelor în activitatea cu preșcolarii cu CES. Părinții și pedagogii au conștientizat, că, comunicarea verbală este importantă și are rolul de a servi omul în constituirea relațiilor eficiente cu alți oameni.

În concluzie putem spune că părinții au învățat cum să înceapă o nouă activitate cu copilul său; au înțeles importanța activității zilnice cu copilul (20-25 min); ce importanță are încurajarea copilului, realizările lui proprii și aprecierea pozitivă; cum să aprecieze zona proximală de dezvoltare a competenței de comunicare a copilului și cum să utilizeze jocul, ca metodă de învățare pentru recuperarea deficiențelor de comunicare.

2.3. Jocul – metodă eficientă în dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolarii cu cerințe educaționale speciale

Cel mai efectiv putem dezvolta competența de comunicare la preșcolari prin intermediul jocului.

Practica educațională confirmă că activitatea de joc este prima în ontogeneză și se manifestă ca o activitate dominantă la vârsta copilăriei, constituind fundamentul de cunoaștere a lumii și de dezvoltare a copilului.

Pedagogia contemporană a transformat jocul într-un instrument eficient instructiv-educativ și didactic. Având la bază tehnologia de educație a învățământului preșcolar, jocul reprezintă una dintre cele mai importante și eficiente metode de instruire, educație, și desigur dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari.

Jocul este eficient pentru că formează la copii abilitatea de a înțelege persoanele și obiectele din jur, ceea ce constituie baza comunicării. Jocul stă la baza acumulării cunoștințelor copiilor în diverse domenii. În figura 2.14 vom analiza acțiunile copilului în joc, care demonstrează că toate elementele de joc care se întrepătrund sunt interconexe și sunt interdependente. (Figura 2.14)

evidențiat posibilitățile jocului, a tehnologiilor pedagogice, psihologice, sociale, ba chiar și filosofice în cadrul dezvoltării CC la copii. Bineînțeles că prin joc dezvoltăm mai multe domenii: comunicativ, cognitiv, social, fizic, emoțional etc.

În continuare efectuăm o trecere în revistă a concepțiilor și viziunilor savanților, care au stat la baza fundamentării științifice de aplicare a jocului, în dezvoltarea CC la preșcolari.

- La mijlocul sec. al XIX-lea, filozoful englez **H. Spencer** [251] a elaborat teoria surplusului de energie, susținând că jocul este o modalitate de descărcare a energiei copilului ce face parte din dezvoltarea normală a acestuia. În cazul surplusului de energie copilul prin comunicare se va adapta social.
- Așadar, **J. Piaget** descrie jocul ca o metodă activă a educației/instruirii copiilor. Folosind materiale adecvate, accesibile, copilul își va dezvolta competența de comunicare și conduita psihosocială. Teoria emisă de J. Piaget este corelată cu teoria dezvoltării cognitive, deoarece tipul de joc ales este caracteristic vârstei de dezvoltare a copilului (de ex.: Până la doi ani, copilul înțelege și emite „na”, „dă”, „mama, tata, apa” etc.). Tot J. Piaget menționa că, jocul este o modalitate de pregătire a copilului pentru viața adultă, un fel de *exercițiu preventiv* [195]. Desigur, dezvoltarea competenței de comunicare fiind pe primul loc.
- **E. Erikson și S. Freud**, psihologi remarcabili ai sec. al XX-lea, propun jocul în tratamentul copiilor cu tulburări emoționale [42], și în acest caz, dezvoltarea competenței de comunicare este foarte importantă.
- **Ed. Claparede** (1926) susținea că *jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții*. Jocul este singura metodă ce formează atmosfera în care ființa poate să respire, apoi, ca rezultat, poate să acționeze și să comunice mai firesc și lejer [21].
- **B. Выготский**, psiholog rus, susține că *jocul este manifestarea primară a atitudinii creative a copiilor față de ceea ce-l înconjoară. Jocul trezește imaginația, activează gândirea, creează buna dispoziție* [157].

Activitatea de joc a copilului satisface necesitățile, care determină și dezvoltă calitățile personalității, iar, calitățile personalității nu se pot dezvolta, apoi manifesta, fără dezvoltarea competenței de comunicare, fiind utilizată comunicarea verbală sau nonverbală.

Despre importanța jocului s-au expus și așa remarcabili savanți ca:

- **C. Рубинштейн** care definește personalitatea, ca om înzestrat cu conștiință ce manifestă atitudine conștientă față de lumea din jur, aptitudini esențiale dezvoltate prin joc [198]. Aceste aptitudini cu succes se vor dezvolta prin și cu ajutorul competenței de comunicare;
- **A. Леонтьев** afirma că *nucleul personalității se constituie prin intermediul funcționării ierarhiei activităților, inclusiv a jocului și învățării în cazul copiilor* [174]. Jucându-se copilului își va dezvolta competența de comunicare;
- **Б. Ананьев** scria despre faptul că, formarea socială a unei persoane nu se limitează la formarea personalității. Formarea unei persoane ca subiect de cunoaștere și activitate are loc în condiții reale de viață. Cele mai complexe formațiuni, *personalitatea și individualitatea*, care se formează în baza trăsăturilor native/ereditare a unei persoane ca individ, în care structura nevoilor fiziologice și temperamentul, reprezintă proprietățile înnăscute, iar caracteristicile de vârstă și sex ale dezvoltării acestuia fac parte dintr-o clasă specifică de proprietăți ereditare primare [135].

O altă pliadă de cercetători, ca:

- **В. Давыдов** afirmă că *Personalitatea copilului se observă în timpul activității de joc, atunci când începe dezvoltarea intensă a imaginației ca bază pentru activitatea viitoare a copilului* [164]. Anume competența de comunicare va evidenția personalitatea acestuia;
- **Л. Божович** descrie crizele anumitor etape de vârstă a copiilor când apar anumite caracteristici comune (negativismul, capriciile, încăpățânarea, conflictele cu părinții, reacțiile neadecvate în situații obișnuite) și menționează că toate acestea se pot depăși prin joc, ajutându-l spre sfârșitul perioadei preșcolarității să-și determine preferințele sale și să achiziționeze priceperile și competența de a comunica efectiv [146].

Dacă plecăm de la accepțiunile savanților ruși apoi concluzionăm că vârsta preșcolară este perioada cea mai favorabilă pentru plăsmuirea fundamentului personalității, a mecanismelor de funcționare optimă a acestuia, inclusiv dezvoltarea competenței de comunicare.

În Republica Moldova o contribuție substanțială în abordarea științifico-practică a jocului au adus-o cercetătorii:

- **N. Straliuc**, care descrie jocul ca o stimulare de a învăța mult mai ușor într-o formă relaxantă, în siguranță, cu impact fundamental în creșterea și dezvoltarea abilităților [120].
- **L. Ciobanu-Mocanu**, consideră că prin joc, *preșcolarul învață să vorbească corect, să comunice fluid, să întrețină o discuție, indiferent de temă și moment, adică dezvoltă aptitudinile comunicative ale acestuia*. Jocul influențează direct asupra dezvoltării

limbajului, cu el și prin aplicarea lui punem la îndemâna copiilor instrumentul activității intelectuale [20];

- **S. Cemortan**, menționa că jocul este conceput ca mijloc de instruire, educare a copilului și ca procedeu metodic de realizare optimă a sarcinilor concepute pe care le propune Curriculumul educației timpurii [17];
- **L. Granaci, G. Grădinari** susțin că *jocul reprezintă o metodă de stimulare, de descoperire a unor soluții inovatoare pentru problemele puse în discuții* [47].
- O altă cercetătoare autohtonă, **L. Cuznețov**, în lucrarea sa recentă cu titlul *Cultura educației familiale sau Mica enciclopedie de formare a competențelor parentale* (2020), oferă un suport teoretico-aplicativ de educație a copiilor în cadrul familiei prin ghidarea competentă a copilului în procesul creșterii și dezvoltării acestuia de la naștere până la 18 ani, reliefând importanța cunoașterii de către părinți a particularităților de vârstă și de personalitate a copilului; a specificului de organizare optimă a vieții copilului, a valorificării metodelor educației și propune seturi de jocuri pentru vârsta fragedă și preșcolară [31, p. 106-120]. Cercetătoarea descrie variate tipuri de jocuri și explică influența acestora asupra dezvoltării personalității copilului.

Din afirmațiile cercetătorilor, concluzionăm că dezvoltarea competenței de comunicare, realizată cu ajutorul jocului, trebuie începută din familie, apoi urmează în grădiniță, pentru integrarea cu succes a copilului în comunitate și pentru adaptarea ulterioară cu succes în școală. Evident este faptul că dezvoltarea personalității este strâns legată cu nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare. Odată cu dezvoltarea competenței de comunicare, în timpul jocului, copilul dobândește treptat experiență de ascultare, relaționare, însușește concepte și modalități de comportare de care va avea nevoie mai târziu, în dezvoltarea competențelor lingvistice, matematice, muzical-artistice etc.

Părinții și educatorii, încurajând copilul și fiindu-i un partener real de joacă, îi dezvoltă astfel partea cognitivă, morală și cea socială. În dezvoltarea socială, folosim jocul cu reguli, prin intermediul căruia copilul învață să lucreze în echipă, să coopereze și să colaboreze. Respectarea regulilor presupune o cooperare cu colegii, cu prietenii, dezvoltând sensibilitatea, altruismul, acestea fiind niște trăsături importante de personalitate ale preșcolarului. După cum am mai menționat nici o trăsătură nu poate fi dezvoltată fără competența de comunicare.

La vârsta fragedă copilul manipulează cu obiectele, explorează jucăriile în timpul jocurilor. Copilul analizează, descrie verbalizând, la început, doar vocalizări, apoi cuvinte și expresii concrete. Explorarea obiectelor și jucăriilor se realizează prin încercări și erori,

dezvoltând competența de comunicare, copilul însușește stilul individual de învățare și cunoaștere, începe a cunoaște potențialul său, strategiile și metodele descoperirii realității înconjurătoare. Aici un rol mare îl joacă imitarea și relația cu adultul.

Prin intermediul jocului, comunicând, va spori încrederea copilului în capacitățile proprii, dezvoltându-și potențialul de a-și cunoaște corpul și de a coordona propriile mișcări.

Dezvoltarea competenței de comunicare prin joc, permite copilului să-și rezolve problemele singur, astfel dezvoltând sfera cogniției/cunoașterii, cea emoțională și cea morală.

Există foarte multe clasificări a jocului. Pornind de la dezvoltarea psihosocială a copilului, vom nominaliza unele jocuri, care contribuie la etapa incipientă a dezvoltării competenței de comunicare, adică dezvoltarea unui limbaj verbal, nonverbal și paraverbal:

1. *Jocul copilului sugar* – prin zâmbet, atingeri, priviri și gângurit, ca răspuns la joc, aceasta fiind prima etapă de dezvoltare a competenței de comunicare (comunicarea nonverbală).
2. *Jocul solitar (1 an – 1 an și 6 luni)* – este o formă de joc singur al copilului, sau cu adulții din jurul lui – apar primele silabe, cuvinte);
3. *Jocul paralel (1 an și 6 luni – 2 ani)* - este o formă de joc independentă chiar dacă sunt conștienți de prezența altor copii sau maturi (o altă etapă de dezvoltare a competenței de comunicare – monologul);
4. *Jocul asociativ* – mai mulți copii sunt implicați într-o activitate, dar nu colaborează – dezvoltarea competenței de comunicare – obiect - cuvânt;
5. *Jocul cooperant (după 3 ani)* – mai mulți copii comunică, realizează acțiuni împreună – dezvoltarea competenței de comunicare prin cooperare, dialog;
6. *Jocul simbolic* – folosește situații create artificial - dezvoltarea competenței de comunicare prin imaginație, creativitate;
7. *Jocul cu reguli* – dezvoltă respectarea și cunoașterea unor reguli – dezvoltarea competenței de comunicare psihosocială;
8. *Jocurile didactice* – antrenează copilul în funcție de obiectivele propuse de programul educativ, dezvoltarea competenței de comunicare implicând aspectele: lexical și gramatical [129].

Așadar, odată cu creșterea și dezvoltarea copilului (3-7 ani) jocul devine o modalitate eficientă de antrenare a structurilor și sistemelor de cunoaștere cu ajutorul competenței de comunicare. În continuare vom menționa jocurile, care au fost utilizate în timpul experimentului de constatare a competenței de comunicare.

Acestea au fost:

- *Jocul simbolic* – jocurile în timpul cărora au fost organizate anumite situații și simboluri (**metoda VAKT**).
- *Jocul funcțional* - jocul în timpul cărora copiii analizează funcțiile și proprietățile obiectelor din mediul înconjurător. Implicând aspectul senzorial – apare curiozitatea care este un imbold, o motivare pentru un nou interes de a descoperi ceva nou, de a comunica celor din jur despre propriile succese (**probele descrise de Alice Descoeudress**).
- *Jocul didactic* având anumite obiective și reguli propuse de programul formării-dezvoltării competenței de comunicare, ajută copilul să îmbrățișeze o anumită educație psihosocială (**testul TACL-R**).
- *Jocul dramatic/jocul pe roluri* susține recunoașterea și exprimarea emoțiilor și sentimentelor la copii. Acest tip de joc îi permite copilului să imită comportamente sociale, astfel își pregătește și sesizează rolul său în grup și comunitate, percepând importanța accentului, tonalității, tăcerii etc., toate acestea fiind o parte din complexitatea competenței de comunicare (**„Scala de Comportament Adaptiv – AAMD”**).

În joc copilul parcurge spontan etapele dezvoltării, etapele procesului de cercetare-investigare. În timpul jocului, copilul, susținut de competența de comunicare își dezvoltă fluentă și corectitudinea limbajului; extinde și îmbogățește limbajul; dezvoltă competența de comunicare; imaginația; noi deprinderi; competențe de a clasifica concepte; deprinderi sociale - emoții și sentimente negative și pozitive exprimate într-o manieră sănătoasă.

Copilul este influențat puternic de mediu, iar jocul este o formă specifică de apropiere a realității în timpul căreia sunt satisfăcute imediat propriile dorințe, acționând conștient și liber în lumea imaginară pe care și-o crează copilul singur sau cu ajutorul adulților.

Datoria părinților și a educatorilor este de a încuraja și susține experiențele și valoarea fiecărui copil, dezvoltând în același timp abilitatea de a respecta pe ceilalți participanți în timpul jocului prin respectarea regulilor de comunicare (drepturi – responsabilități).

Jocul, realizat în conformitate cu particularitățile de vârstă și cerințele de dezvoltare a copilului are următoarele avantaje:

- În timpul jocului copilul alege forma de comunicare, el spune ce dorește, de ce are nevoie, ce-i place, ce-l interesează etc.
- Jocul dezvoltă la copil abilități comunicative, psihomotorii, estetice, artistice, socio-emoționale, intelectuale, motivația, atitudinea etc.

- În timpul jocului copilul este stimulat să comunice, să învețe, să fie activ, să perceapă propriile nevoi, să se integreze în colectiv păstrându-și *eul* propriu.
- În timpul jocului copilul se simte valorizat pentru a dialoga, este stimulat și autostimulat în rezolvarea problemelor; învață să i-a decizii și să fie responsabil pentru ele; dobândește încredere în propriile forțe; învață respectul față de cei din jur.

Întorcându-ne la experimentul nostru, ne-am convins că jocul, este o metodă foarte eficientă, extinde și exersează competența de comunicare, dobândită anterior și, anume, sunt exersate eficient: pronunția corectă a sunetelor; exprimarea corectă; formularea propozițiilor simple și a celor desfășurate.

Implementând recomandările cercetătorilor și specialiștilor menționați mai sus putem concluziona despre faptul că jocul este esențial pentru înglobarea părților contradictorii ale creierului și pentru dezvoltarea conexiunilor sinaptice complexe. Acesta începe chiar de la naștere și are câteva forme: jocul de imitare; jocul practic; jocul simbolic; jocul cu reguli. Jocul este o componentă biologică, nu doar distractivă, dar care dezvoltă reflectarea. Jocul are menirea: să dezvolte competența comunicativă; să demonstreze sinele; să manifeste identitatea; să dezvolte psihofiziologic; să dezvolte *eul* intrapersonal; să dezvolte legăturile socioculturale și interpersonale; să dezvolte abilitatea de a face față anumitor situații.

Prin urmare, jocul, fiind o metodă activ participativă a contribuit nu numai la evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței comunicative, dar și la dezvoltarea sferei de cunoaștere, la dezvoltarea comportamentelor adecvate vârstei și la formarea personalității, deoarece a fost dezvoltată motivația, voința, dorința de a obține rezultate satisfăcătoare prin propriul efort.

Prin intermediul jocului s-a evaluat încrederea preșcolarului în capacitățile proprii și potențialul lui creator. Prin metoda respectivă am evaluat nivelul de dezvoltare a comunicării verbale, nonverbale, paraverbale; a deprinderii de a formula întrebări; a abilității de a da răspunsuri desfășurate; a abilității de a folosi intonația și ritmul corespunzător situației; a abilității de a respecta pauzele în timpul comunicării.

De altfel, celebrul pediatru american Th. B. Brazelton, în cartea sa *Puncte de cotitură. De la naștere la 3 ani. Dezvoltarea emoțională și a comportamentului copilului tău* (2007), descrie jocul ca o modalitate puternică, prin care copilul învață și demonstrează că prin intermediul jocului copilul poate testa variate situații și acțiuni pentru a găsi ceea ce i se potrivește cel mai bine.

În timpul evaluării prin joc, preșcolarii au încercat să rezolve diverse probleme creative, fapt ce îi va ajuta enorm în viitor, când problemele cu care se vor confrunta vor fi reale.

Reieșind din toate cele spuse mai sus și conform analizei experienței psihopedagogice proprii, putem afirma că jocul reprezintă cea mai eficientă metodă de evaluare și învățare a preșcolarilor. Prin valorificarea abilităților și priceperilor didactice a pedagogului, preșcolarul poate fi atras, fără ca să-și dea seama, de obiectivele instructive stabilite în activități.

În timpul jocului s-a evidențiat nu doar nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare, dar și comportamentul socio-afectiv, în cadrul experimentului de constatare.

În tabelul 2.10. prezentăm comportamentul socio-afectiv evaluat în timpul activităților de joc.

Tabelul 2.11. Evaluarea comportamentului de dezvoltare emoțională și socială în timpul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare

Barem de apreciere	Emotivitate/sensibilitate				Conflictualitate/sociabilitate			
	Num. preșcolari incluși în experiment	Procent preșcolari incluși în experiment	Preșcolari – lotul de control	Procent preșcolari lotul de control	Num. preșcolari incluși în experiment	Procent preșcolari incluși în experiment	Preșcolari – lotul de control	Procent preșcolari lotul de control
Nivelul 1	0	0%	0	0%	1	0,8%	0	0%
Nivelul 2	18	14%	1	3,2%	38	29,5%	6	19,4%
Nivelul 3	57	44,2%	12	38,7%	13	10,1%	0	0%
Nivelul 4	26	20,2%	13	41,9%	51	39,5%	21	67,7%
Nivelul 5	28	21,7%	5	16,1%	26	20,2%	4	12,9%
Total	129	100	31	100	129	100	31	100

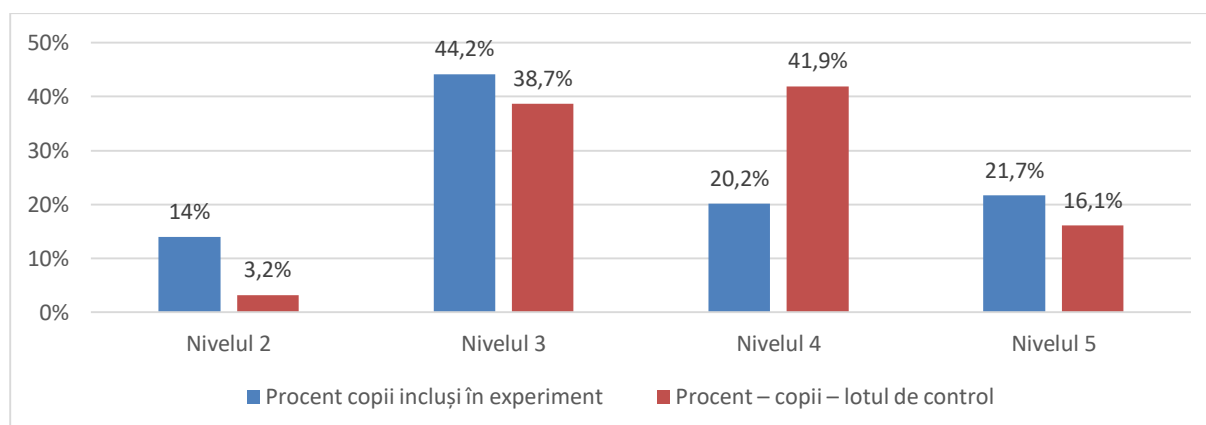


Figura 2.15. Determinarea nivelului de emotivitate/sensibilitate

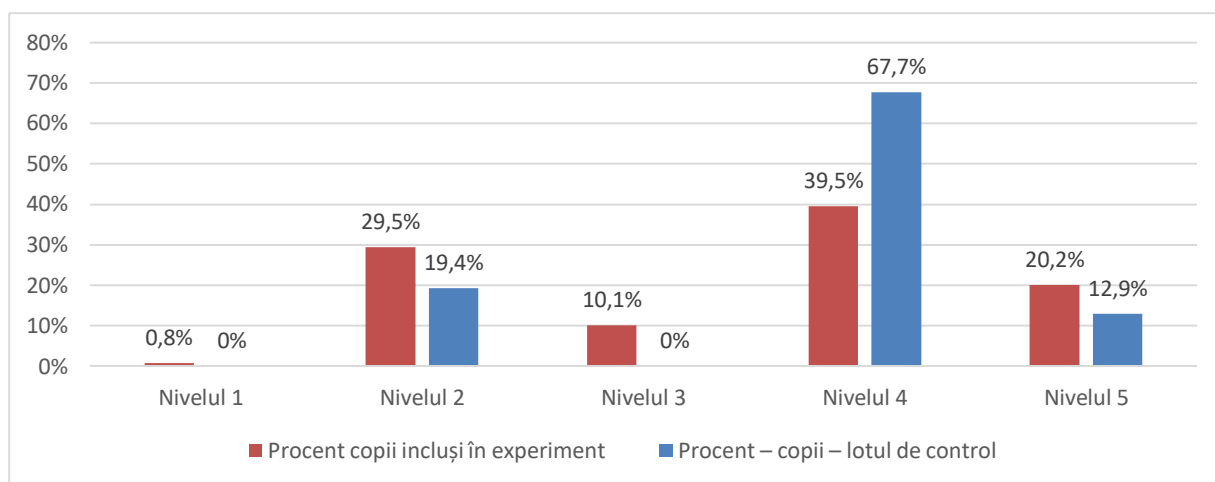


Figura 2.16. Determinarea nivelului de conflictualitate/sociabilitate

Conform tabelului 2.10., EC a evidențiat următoarele la:

- Emotivitate/sensibilitate – preșcolari cu dezechilibrul emoțional evidențiat nu s-au depistat; preșcolari incluși în experiment, care au demonstrat lipsa culturii comportamentului emoțional și agresivitate slab evidențiată s-au depistat 14%, în grupul de control s-au depistat 3,2% de preșcolari. Preșcolari incluși în experiment, cu o empatie redusă s-au depistat 44,2%, iar în grupul de control s-au depistat 38,7% de preșcolari. Preșcolari incluși în experiment, care se corectau după atenționare s-au depistat 20,2%, pe când în grupul de control s-au depistat 41,9% de preșcolari. Preșcolari incluși în experiment, neconflictuali și empatici sau depistat 21,7%, iar în grupul de control s-au depistat 16,1% de preșcolari.
- Conflictualitate/sociabilitate – preșcolari cu negativism și dependență de părinți a fost doar unul sau 0,8%. Preșcolari incluși în experiment, cu negativism diminuat și dependența de părinți slab evidentă s-au depistat 29,5%, iar în grupul de control s-au depistat 19,4%. Preșcolari incluși în experiment, care au manifestat câteva tulburări pe care le-au corectat după ce au fost atenționați de examinator s-au depistat 10,1%. Preșcolari incluși în experiment, care cedează periodic și uneori încearcă să rezolve conflicte prin comunicare s-au depistat 39,5%, pe când în grupul de control s-au depistat 67,7%. Preșcolari neconflictuali s-au depistat 20,2%, iar în grupul de control s-au depistat 12,9% de preșcolari.

Potrivit tabelului 2.1 (preșcolarii cu CES - 72 - 76 %), 2.3 (competența de comunicare – barem de apreciere 1-3 – 75,2 și tabelului 2.10 (emotivitate/sensibilitate 78,4 % - barem de apreciere 1-4 și conflictualitate 79,9 - barem de apreciere 1-4) putem concluziona, că

preșcolarii cu dificultăți de comunicare întâmpină greutăți în dezvoltarea comportamentului emoțional și social.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Chiar dacă, la prima vedere, competența de comunicare, pare o combinație simplă de cunoștințe, capacități și atitudini, conceptul de competență de comunicare sistematic demonstrează că este un subiect destul de complex. Competența de comunicare verbală este o activitate interioară și una exterioară, individuală și, totodată, un proces conștient al dezvoltării personalității, orientat spre verbalizarea necesităților, cerințelor, dorințelor și redarea unor idei, inclusiv a nevoilor de interacționare între persoane.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari a scos în evidență următoarele:

1. Rezultatele obținute, în timpul experimentului de constatare, au evidențiat deficiențe de atenție, datorită cărora preșcolarii nu se pot concentra asupra obiectivului anunțat. Atenția voluntară se manifestă pe o perioadă scurtă de timp și poate fi ușor sustrasă. Rezultatele obținute la probele de evaluare a competenței de comunicare ale preșcolarilor sunt la nivel incipient. Cunoștințele sunt vagi cu numeroase lacune, iar componentele comunicării sunt însușite slab, ceea ce face dificilă relaționarea interpersonală cu semenii și adulții.
2. Evaluarea nivelului de dezvoltare a auzului fonematic a evidențiat: confuzii în diferențierea sunetelor; instabilitate, superficialitatea atenției auditive (omiterea terminațiilor); instabilitatea memorării sunetelor verbale și cuvintelor audiate.
3. Evaluarea vocabularului a evidențiat un vocabular sărac; vocabularul pasiv mai cantitativ decât cel activ; dificultăți în perceperea cuvântului ca formă și sens; confuzii semantice.
4. Evaluarea înțelegerii și utilizării construcțiilor gramaticale a menționat erori sistematice și episodice de număr, gen, caz, timp; frecvent au fost omise sau utilizate incorect prepozițiile, conjuncțiile, articolele; frecvent propozițiile erau lipsite de ordinea sintactică.
5. Considerăm utilizarea: „Testului TOLD”; „Testului BOEHM”; „Testului BLT-2”; „Testului TACL-R”; „Testului Scala de Comportament Adaptativ AAMD”; „Probele propuse de Alice Descoeudress” o bună bază pentru diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competenței comunicative. De asemenea, după aplicarea testelor, se observă decalaje importante între vârsta mintală și cea cronologică a preșcolarilor evaluați.
6. Utilizarea jocurilor a demonstrat că specialistul trebuie să cunoască particularitățile de vârstă și cele psihologice a preșcolarilor, inclusiv metodologia valorificării lor în scopul dezvoltării competenței de comunicare a acestora și atunci este posibilă formarea și

dezvoltarea fluenței și corectitudinii limbajului; extinde și îmbogățește limbajul; dezvoltă competența de comunicare; imaginația; formează noi deprinderi; competențe de a clasifica concepte; formează deprinderi sociale - emoții și sentimente negative și pozitive exprimate într-o manieră sănătoasă.

7. La fel, investigația constatativă a demonstrat că atitudinile educative greșite, a părinților și pedagogilor creează dificultăți în dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari. Printre motivele ce distorsionează dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari, pot fi numite:
 - mediul instrucțional inconsecvent, fără un program de formare-dezvoltare individualizat, corect structurat;
 - atitudinea negativă preșcolarului vizavi de comunicare, care influențează direct dezvoltarea generală a personalității lui. În cazul dificultăților comunicative, deseori preșcolarii demonstrează comportamente impulsive sau izolare;
 - incompetența parentală și comunicarea familială insuficientă cu preșcolarii;
 - dereglări anatomo-fiziologice și boli legate de sistemul nervos central și sistemul nervos periferic (dizabilități psihice, motrice etc.).
8. Considerăm că evaluarea a demonstrat pregătirea insuficientă a pedagogilor și a familiei în domeniul dezvoltării competenței de comunicare a preșcolarilor. Pedagogii nu cunosc sau nu reușesc (numărul de preșcolari în grupă este mare), iar familia nu înțelege și nu conștientizează profunzimea problemei ori exagerează problema (încărcând preșcolarul cu activități multiple, fără a-i acorda timp de joacă independentă).
9. Luând în vedere rezultatele cercetării noastre, 72-76 % din preșcolari necesită un plan individualizat de dezvoltare a competenței de comunicare. Analiza rezultatelor ne-a demonstrat instabilitatea atenției, cea mai problematică componentă a gândirii este comparația și concretizarea.

Considerăm că, competența de comunicare la preșcolari se va dezvolta printr-o intervenție organizată corect din punct de vedere științific și metodologic.

3. COORDONATA EXPERIMENTALĂ DE VALORIFICARE A ACTIVITĂȚII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA PREȘCOLARII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

3.1. Structura experimentului formativ al cercetării

În cadrul elaborării conținutului experimentului și programului formativ-dezvoltativ, am plecat de la ideea centrală a lucrărilor cercetătorilor contemporani vizavi de relația reciprocă dintre comunicare și alte procese psihice, ce se realizează prin intermediul dezvoltării mecanismelor de limbaj, dezvoltării competenței de comunicare și care constă în reflectarea lumii obiective, în reglarea acțiunilor și aprecierea rezultatelor acestora (D. Aldea [2], C. Păunescu [86], J. Racu [197], E. Verza [123], E. Bonchiș [7], V. Captari [15], A. Bolboceanu [6], M. Cuciureanu [25], I. Cerghit [19], M. Dumitrana [38], E. Jurcău și N. Jurcău [57], Л. С. Выготский [127], А. Р. Лурия [181], Л. М. Шипицина [211], Р. К. Лущкина [182], А. К. Маркова [183], J. Piaget [195], H. Gardner [227], Ж. Врунер [152] etc.).

Specialiștii în domeniul psihologiei, pedagogiei, psihopedagogiei recunosc că procesele de predare și învățare cuprind nu doar dezvoltarea competența de comunicare dar și alte procese psihice. Așa, de exemplu, în dezvoltarea competenței de comunicare sunt implicate activ sentimentele și convingerile copiilor și ale pedagogilor, precum și mediul social și cultural al grupului.

În procesul desfășurării activității de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolarii cu DP, ne-am condus de *principiul abordării individualizate și diferențiate*, care ia în considerare atât particularitățile specifice psihologice ale preșcolarilor incluși în grupul de cercetare, cât și particularitățile individuale ale fiecărui preșcolar în parte, ale memoriei, atenției, gândirii, creativității, imaginației, receptării, activității analitico-sintetice etc.

Ținând cont de tendințele actuale ale soluționării problemelor legate de educarea și instruirea copiilor, devine evidentă necesitatea îmbogățirii conținuturilor și elaborarea unor noi forme de interacțiune a adulților cu copiii în cadrul procesului educațional. În numeroase cercetări teoretice și experimentale este fundamentată necesitatea unei abordări complexe și sistematice a interacțiunii specialiștilor - participanți ai procesului psihopedagogic.

Particularitățile specifice ale dezvoltării comunicare, cogniției, integrării sociale, emoționale ale preșcolarului cu DP a necesitat o abordare aparte privind organizarea activităților de dezvoltare, care s-a direcționat spre socializarea preșcolarului și recuperarea la

maximum a integrității de dezvoltare întârziată. O condiție a abordării și organizării activităților de dezvoltare a competenței de comunicare a fost reflectarea principiilor de desfășurare a intervențiilor într-un mod sistematic, coerent și bine gândit; inclusive respectarea continuității și repetării în instruire. Aceste principii au asigurat formarea unor deprinderi și cunoștințe trainice, de la receptare și însușire, până la construirea unor relații de comunicare verbală în cadrul unor situații-problemă. Anume de aceea, noi considerăm că pentru realizarea eficientă a programului formativ-dezvoltativ a competenței de comunicare, o condiție indispensabilă este interacțiunea optimă copil-părinte-psihopedagog-educator. Această interacțiune a permis valorificarea calitativă a intențiilor și legăturilor tematice în aplicarea metodelor și procedeele de bază, de dezvoltare a limbajului și a competenței de comunicare.

Cercetătorii consideră că comunicarea este o condiție indispensabilă în dezvoltarea neuropsihologică a preșcolarului (D.V.Popovici [95], E. Verza, F.E. Verza [126], E. Jurcă, N. Jurcău [57], T. Callo [14] etc).

Prin comunicare nu doar copiii, dar și fiecare din noi își exprimă caracterul individual, răspunzând la întrebările: „Cine suntem?”, „Ce idei avem?”, „Ce gânduri ne frământă?”, „Ce cerințe avem?”, „Ce putem face” etc.. Felul de a comunica este individual, este o formă unică pentru fiecare din noi. Datorită comunicării, ne facem prieteni, ne afirmăm ca ființă socială valoroasă.

Luând în considerare, scopul, principiile dezvoltării competenței de comunicare și accepțiunea privind semnificația socială a comunicării verbale între persoane, rezultate obținute la constatare și reperele teoretice determinate, am stabilit conținutul experimentului formativ. Un rol important în procesul activităților terapeutice îi revine dezvoltării mijloacelor de comunicare verbală la preșcolarii cu DP în cadrul diverselor *forme* ale activității de comunicare. Ținând cont de datele cercetărilor experimentale și teoretice referitoare la importanța interacțiunii asimetrice și simetrice în scopul stăpânirii de către copii a mijloacelor de comunicare verbală am valorificat dezvoltarea competenței de comunicare în sistemul de relaționare a preșcolarului atât cu adulții, cât și cu semenii.

În timpul experimentului de constatare, cunoașterea nivelului de dezvoltare, nu doar a competenței de comunicare, dar și a preșcolarului ca personalitate, a constituit o condiție a organizării eficiente a procesului de dezvoltare a competenței de comunicare. O preocupare, care a conturat realizarea obiectivelor centrate pe preșcolar, a fost cunoașterea caracteristicilor individuale ale preșcolarilor, în vederea organizării eficiente a experimentului formative (Anexa 1, 2).

În cadrul activităților permanente s-au subliniat performanțele preșcolarului, încurajându-l și stimulându-l.

După cum am mai menționat dificultățile competenței de comunicare la preșcolari, s-au manifestă prin: vocabular redus/sărac, confuzii de sens, omisiuni, substituiri, descrieri simpliste a imaginilor (în majoritatea cazurilor cu ajutorul întrebărilor), incapacitatea de a reda conținutul unei povești, în comunicare sunt prezente erori gramaticale de gen, număr, timp, agramatisme lexicale.

Toate aceste dificultăți ale competenței comunicative, duc la inhibiție sau agresivitate în activitatea de comunicare. Dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari diminuează particularitățile negative de comportare a acestora și stimulează integrarea socială, sporește nivelul procesului de pregătire psihopedagogică pentru școală.

Experimentul psihopedagogic a fost structurat și realizat în baza parteneriatului părinte-copil-educator-psihopedagog. Drept lot experimental ne-au servit 129 de preșcolari (64 de copii ai grupelor mari, 65 de copii ai grupelor pregătitoare).

Experimentul formativ a fost desfășurat pe parcursul anilor de învățământ 2017-2019, în grupele mari (5-6 ani) și în cele pregătitoare (6-7 ani) ale Instituției de Educație Timpurie nr. 225, sectorul Ciocana, or. Chișinău, care au constituit grupul experimental.

Toate strategiile utilizate au un caracter inter- și multidisciplinar.

Etapă I.

În cadrul primei etape a experimentului formativ am utilizat activități care au ajutat la diminuarea inhibiției sau agresivității. Aceste activități au fost de lungă durată, câte o poveste pe săptămână pe parcursul a doi ani, cerând atenția și implicarea părinților și a educatorilor. Acest obiectiv a fost realizat în baza suporturilor metodologice: „*ABC-ul Dezvoltării psihosociale - povești terapeutice*” [69] și „*ABC-ul Dezvoltării psihosociale - 13 povești terapeutice*” [68]. În același timp, am dezvoltat și alte procese psihice, care au servit drept suport în dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari.

Dezvoltarea competenței de comunicare interacționează cu alte procese psihice, care pot fi interpretate în felul următor:

CAPACITATEA MOTRICĂ ↔ COMUNICAREA ↔ INTELIGENȚA

La această etapă apreciem aplicarea următoarelor strategii:

- Stimularea cogniției și dezvoltarea memoriei și gândirii preșcolarului;
- Dezvoltarea motricității generale și fine prin stimularea acțiunilor preșcolarului;
- Stimularea atenției și percepției tactile, vizuale și auditive;

- Stabilirea potențialului de comunicare verbală a preșcolarului.

Etapa II.

Performanțele scăzute, observate în timpul experimentului de constatare (comunicare situativă, propoziții scurte sau lipsa lor, fraze formulate în majoritatea cazurilor prin coordonare), au permis să proiectăm obiectivele care vizau dezvoltarea competenței de comunicare la toate nivelurile sale.

De aceea, am stabilit descriptorii competenței de comunicare la preșcolari (Tabelul 3.1.), am organizat metodologic etapele de dezvoltare a competenței de comunicare, ținând cont de zona actualei și proximei dezvoltări, de materia care n-a fost însușită.

Tabelul 3.1. Descriptorii competenței de comunicare

Etapa	Aspectul fonetic
I	Preșcolarii au exersat: perceperea corectă a sunetului, poziția corectă a organelor fonoarticulatorii.
II	Preșcolarii au exersat: diferențierea sunetelor asemănătoare.
III	Preșcolarii au exersat: pronunția clară a sunetelor în cuvinte și texte; accentul corect în cuvinte și fraze, care exprimă diverse manifestări de sens.
Etapa	Aspectul lexical
I	Preșcolarii au asimilat un volum elementar de cuvinte și expresii izolate.
II	Preșcolarii au dezvoltat un vocabular suficient pentru a se exprima, reda un text, descrie o imagine sau o situație.
III	Preșcolarii au dezvoltat un repertoriu lexical mai complex, care-i permite să argumenteze, să interpreteze anumite conținuturi și situații.
Etapa	Aspectul gramatical
I	Preșcolarii au exersat: competența de a întreține corect o simplă conversație; abilitatea de a lega grupuri de cuvinte prin conectori elementari (și, dar, deoarece etc.); competența de a povesti o istorie, descrie o imagine sau obiect în baza reperelor.
II	Preșcolarii au dezvoltat: o gamă variată de mijloace lingvistice simple, pentru a-și exprima dorințele, necesitățile; competența de a povesti și descrie ceva simplu, liniar.
III	Preșcolarii au: dezvoltat flexibilitatea în formularea ideilor; exersat competența de a se exprima corect; învățat să argumenteze și să redea concluzii referitoare la subiectul pus în discuție.
Etapa	Aspectul sociocomunicativ/psihosocial
I	Preșcolarii au învățat: să stabilească contact social; să utilizeze cele mai elementare formule de politețe, salut, rămas-bun și de prezentare.
II	Preșcolarii au exersat: să utilizeze formulele și regulile de politețe; să coopereze cu grupul din care face parte.
III	Preșcolarii au exersat: să comunice cu eficacitate și suplete în relațiile sociale, inclusiv pentru uzul afectiv; să juce rolul de mediator în relațiile unui grup, pentru realizarea anumitor sarcini.

Bieînțeleș că structura și conținutul activităților formative avea la bază aceste 4 etape și descriptorii stabiliți (Tabelul 3.1.). Activitățile desfășurate s-au caracterizat prin alegerea

conținutului adecvat al comunicării, prin selectarea mijloacelor verbale corespunzătoare exprimării intenției.

În mod practic am adaptat și utilizat taxonomia educațională elaborată de B. Bloom, care a avut ca scop înglobarea multiprocesuală integrată a acțiunilor într-un sistem ierarhic, longitudinal pentru dezvoltarea competenței comunicative (Anexa 4, 7, 19, 20).

Așadar, recomandările descrise, ne-au ajutat să conturăm următoarele obiective generale de dezvoltare a componentelor competenței comunicative: *cunoștințe* despre: sunet, silabă, cuvânt, propoziție, frază, text etc.; *înțelegere*: explică, din ce considerente, cum comentezi etc.; *aplicare*: cu ce sunet începe, câte silabe are cuvântul, câte cuvinte are propoziția, cum a-i spune, ce i-ai spune, cum ai proceda, cine ai vrea să fii etc; *analiză*: argumentează, descrie etc.; *sinteza*: De ce crezi așa? Cum crezi? Ce s-ar fi întâmplat? *evaluare*: Ce te-a impresionat? Cum vei proceda...? Cum crezi, de ce ai nevoie pentru ...?

Etapa III.

În acest experiment, preșcolarii din lotul trei, de control (lot martor) nu au participat la experimentul formativ, slujind doar la lotul de comparație. La această etapă am comparat rezultatele din grupurile incluse în experiment cu rezultatele grupului de control. Aceasta a servit ca bază de referință pentru a compara performanța celor două loturi, care au fost experimentale (cu ele s-a lucrat). Evident că instrumental principal metodologic *Modelul psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari* (Figura 3.2) a fost implementată doar în loturile experimentale (129 preșcolari). Aceasta a inclus 5 componente de bază: principiile dezvoltării competenței de comunicare; condițiile psihopedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare; obiectivele programului; etapele și tehnologia activităților respective; formele activităților planificate și finalitățile. Evaluarea finală a avut aceleași obiective, subiecte identice cu evaluarea experimentului de constatare.

Studiul experimental, care a fost axat pe dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari, l-am desfășurat în Instituția de Educație Timpurie nr. 225, „Spicușor”, sec. Ciocana, or. Chișinău. Deoarece intervenția din domeniul limbajului și comunicării trebuie începută cât mai timpuriu, IET ne oferă posibilitatea să evaluăm precoce și să intervenim la timpul potrivit cu activități centrate pe preșcolar.

3.2. Modelul psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari cu dislalie polifonematică

Obiectivele experimentului de formare au fost elaborate în baza observațiilor noastre și a rezultatelor experimentului de constatare. Important pentru structurarea *Programului de formare-dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari cu DP* au fost principiile descrise în: Curriculum național [27]; Ghidul educatorului, E. Vrășmaș [129] și de T.Callo [14]. La fel, au fost selectate și adaptate condițiile necesare, etapele de dezvoltare și formele de activitate.

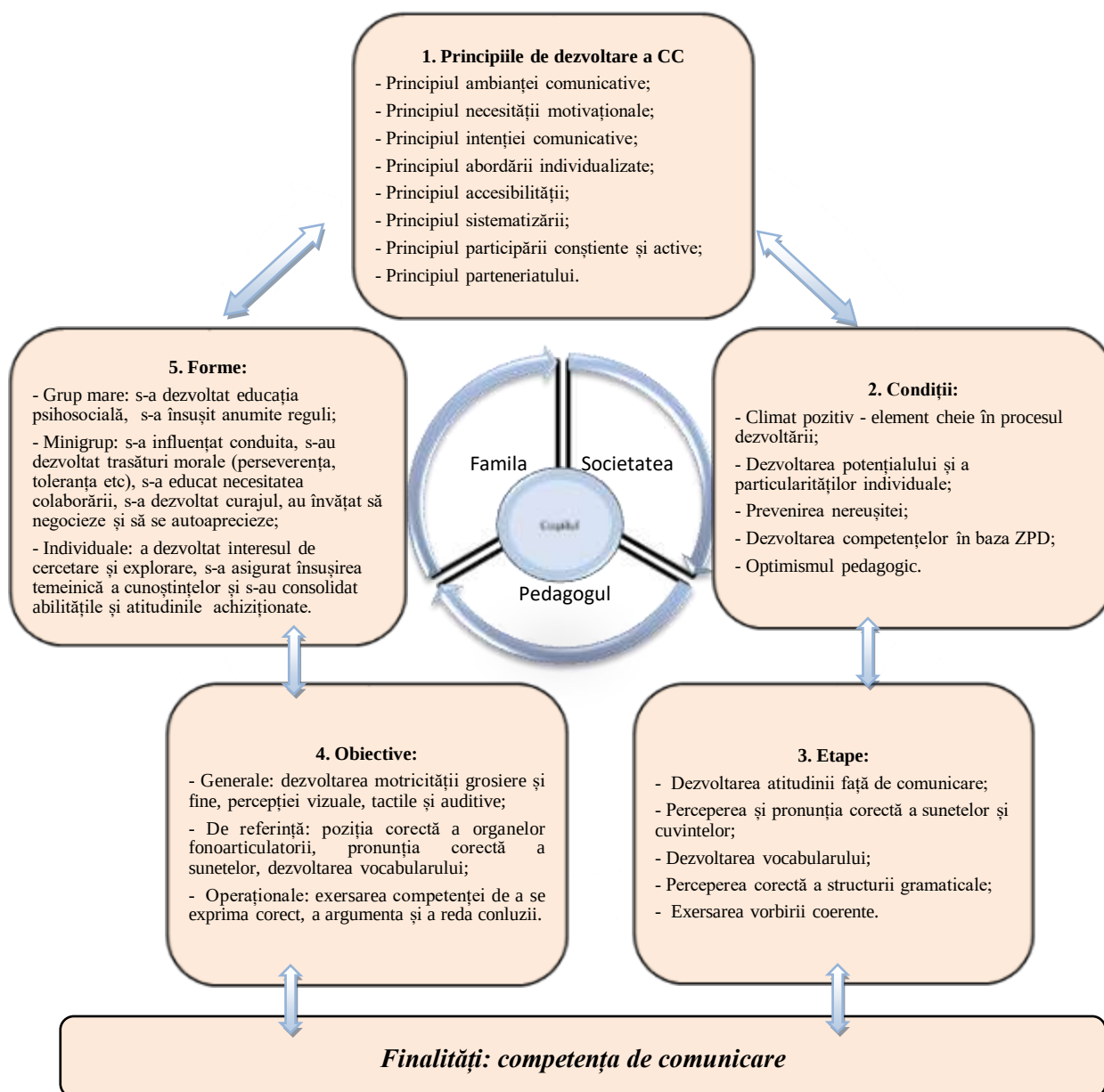


Figura 3.1. Model psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari

În *Modelul psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari* realizat de noi, în punctul cu nr.1, sunt enumerate principiile, care au servit drept norme cu valoare strategică operațională și a asigurat eficiența experimentului formativ. Principiile descrise au fost utilizate în vederea desfășurării acțiunilor condiționate de implicarea directă și indirectă a factorilor educaționali. La fel, principiile au asigurat un ansamblu de reguli, norme, prescripții, interdicții pentru realizarea finalității experimentului formativ. Aplicând principiile în practica desfășurării experimentului formative, am acoperit două nivele: *obiectivele de referință* și *obiectivele operaționale* (pragmatice). În planificarea experimentului, *obiectivele de referință* au avut un rol de generalitate, care reprezintă un cod de norme cu valoare de a prevedea evoluția activităților de dezvoltare a competenței de comunicare, pe când *obiectivele operaționale*, aveau scopul de a concretiza acțiunile practice/comportamentale ale subiecților, asigurând desfășurarea acțiunilor concrete de predare-învățare-evaluare. Fiecare component a *modelului psihopedagogic* declanșează un ansamblu de acțiuni și procese de gândire și de comportare a specialistului și copilului.

Luând în considerare principiile și obiectivele descrise în *modelul psihopedagogic*, am conturat obiective de scurtă durată cu strategii și metode, pentru a atinge finalitatea de dezvoltare a competenței de comunicare (descrisă în ipoteză). Planificarea gradată a experimentului, ne-a permis să utilizăm cu succes principiul abordării individualizate cu strategii și metode de impostare corectă a sunetului; de dezvoltare a auzului fonematic; de dezvoltare a vocabularului; de alcătuire corectă a frazelor din punct de vedere lexical și gramatical; pentru reproducerea unui text sau a unei informații video; pentru elaborarea unei povestiri/povești inventate; pentru dezvoltarea comunicării sociale.

Activitățile experimentului formativ au fost concepute într-o formă atractivă, care a ajutat preșcolarii să-și dezvolte competența de comunicare conform componentelor comunicării descrise în capitolul 2 al lucrării. La fel, pe parcursul experimentului de dezvoltare a competenței de comunicare, accentul a fost pus pe comunicarea verbală, deoarece, am constatat, că în marea majoritate, preșcolarii cu dificultăți de comunicare, nu dau randamentul corespunzător posibilităților lor, nu pot însuși materialul care se cere în conformitate cu cerințele curriculumului.

Experimentul formativ l-am realizat în baza reperelor metodologice științifice, după cum urmează:

- teza fundamentală a lui Л. С. Выготский despre cele două zone de dezvoltare: cea a dezvoltării actuale și zona dezvoltării proxime, care se referă la formarea deprinderilor și abilitățile în devenire;

- teza fundamentală a lui Л. С. Выготский despre defectul primar și cel secundar;
- teza fundamentală a lui H. Gardner despre dezvoltarea inteligențelor multiple înnăscute (1938);
- pedagogia Montecori, referitoare la faptul că o persoană poate atinge maximum doar prin experiența/exersare a gândurilor, sentimentelor și acțiunilor pe care le trăiește.
- conceptul „VAKT” (vizuală- auditivă-kinestezică- tactilă), elaborat de G. Fernald și H. Keller (1921), apoi dezvoltat de W. B. Barbe și Orton-Gillingham „VAK”;
- testele de evaluare neuropsihologică, descrise de A. Лурия;
- taxonomia descrisă de B. Bloom (1956 – cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea).

În cadrul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare, realizate în procesul experimentului formativ, conform *modelului vizat* elaborat, am asigurat funcționalitatea fiecărei componente, care interrelaționau reciproc: principii, condiții, etape, obiective și forme de organizare ale instruirii.

Întru cât, învățământul, în ansamblu, este bazat pe un proces de comunicare permanentă între pedagog (educator), psihopedagog și alți specialiști, părinte și copil, reprezentând vectorul principal în dezvoltarea competenței de comunicare la copii, a fost necesară o proiectare logică, coerentă adaptată și o abordare atentă în lucrul diferențiat cu preșcolarii.

Proiectarea psihopedagogică de dezvoltare a competenței de comunicare este elucidată în următoarele 6 ghiduri metodologice și 5 suporturi metodologice, autor Luchianenco Lilia, coordonator științific Racu Aurelia.

1. Suport metodologic pentru cadrele didactice *Proiecte desfășurate pentru exersarea competenței de comunicare la preșcolari – 27 de idei* [72];
2. Ghid metodologic *Activități practice pentru exersarea competenței de comunicare verbală la preșcolari – 153 de trepte spre o vorbire corectă* [62];
3. Ghid metodologic *Activități practice pentru exersarea sunetelor S-Z* [64];
4. Ghid metodologic *Activități practice pentru exersarea sunetelor Ș-J* [63];
5. Ghid metodologic *Activități practice pentru exersarea sunetelor R-L* [65];
6. Ghid metodologic *Activități practice pentru exersarea sunetelor C-G-H* [66];
7. Suport metodologic *20 de jocuri de ALFABETIZARE* [70];
8. Suport metodologic *Activități practice pentru exersarea motricității fine* [71];
9. Suport metodologic *ABC-ul Dezvoltării psihosociale. Povești terapeutice V-I* [68];
10. Suport metodologic *ABC-ul Dezvoltării psihosociale - Povești terapeutice V-II* [69];

11. Ghid metodologic *Diagnosticarea neuropsihologică a preșcolarului* [67].

Abordarea practică a organizării instruirii este tratată de noi ca una diferențiată și specială a procesului de interacțiune a copilului cu adultul, caracterul ei fiind determinat de conținutul acesteia, de metodele, mijloacele și tipurile activităților desfășurate. Pentru dezvoltarea interesului la copii și atingerea finalității de dezvoltare a competenței de comunicare, am aplicat diverse jocuri didactice, ca de exemplu: „Ce văd în oglindă?”, „Ce avem în comun?”, „Copacul fermecat”, „Extrage, numește, descrie”, „Eu pun – tu descrii”, „Moriștile”, „Ghici ghicitoarea mea”, „Adevărat sau fals”, „Modelează litera”, „Găsește locul literei”, „Dacă..., atunci...”, „Berbecul și albinile”, „Eu spun mare, tu spui mic”, „Cine-i mai gălăgios?”, „Eu arăt, tu vorbești”, „Telefonul deosebit”, „Reportajul” (Anexa 9, 12, 13, 14, 15).

În timpul jocurilor nominalizate, preșcolarii incluși în experiment au exersat următoarele deprinderi: coordonare propriilor acțiuni (verbale și nonverbale) cu acțiunile partenerului; respectarea ordinii îndeplinirii acțiunilor și de a acordarea ajutorului reciproc în cadrul activității.

După cum am menționat în capitolul 1 și 2 în cadrul dezvoltării competenței de comunicare, ne-am axat pe stimularea mai multor domenii.

1. **Domeniul gândirii**, centrate pe:

- *cunoaștere* – preșcolarii au învățat: să numească, să definească, să descrie, să memoreze, să enumere, să reproducă, să formuleze;
- *înțelegere* – preșcolarii au învățat: să identifice, să distingă, să estimeze, să explice, să generalizeze, să sesizeze;
- *aplicare* – preșcolarii au învățat: să utilizeze cunoștințele pentru a rezolva, a verifica, a forma noi priceperi, deprinderi; la fel și capacitățile pentru a schimba, a modifica, a descoperi, a demonstra, a folosi;
- *analiză* - preșcolarii au învățat: să distingă, să ilustreze, să separe, să aleagă, să diferențieze;
- *sinteză* - preșcolarii au învățat: să definească, să elaboreze categorii, să combine, să compună, să compare, să planifice, să rezume în baza unui sistem superior funcțional de manifestare a gândirii, în baza unui nivel al activității creatoare;
- *evaluare* - preșcolarii au învățat: să concretizeze unele criterii interne în valori formulate adecvate scopului sau modelul dat.

2. Domeniul *afectivității* centrate pe factorii motivaționali și acțiuni concrete. Obiectivele specifice ale acestui domeniu sunt:

- *receptarea* - preșcolarii au învățat: să asimileze, să aleagă, să accepte, să izoleze, să repare;
- *reacția* - preșcolarii au învățat: să conformeze, să participe, să aprobe/dezaprobe, să ajute;
- *valorificarea* - preșcolarii au învățat: să specifice, să argumenteze, să compare;
- *organizarea* - preșcolarii au învățat: să definească, să discute;
- *caracterizarea* - preșcolarii au învățat: să revizuiască, să completeze.

Urmărind aceste obiective operaționale în procesul experimentului formativ, am tins spre dezvoltarea *competenței de comunicare* cu ajutorul: noțiunilor, convingerilor și sentimentelor morale, trăsăturilor de voință, caracterului, atitudinii, unui sistem de valori.

3. Domeniul *acțiunii* (psihomotor). Pentru obținerea unei finalități dorite ale acestui domeniu, cu ajutorul obiectivelor operaționale am dezvoltat trei elemente:

- *am demonstrat condițiile de realizare; preșcolarul a descris verbal cu ce se ocupă;*
- *am specificat comportamentul final;*
- *am apreciat orice nivel de reușită.*

În cadrul experimentului formativ, am utilizat forme de activități individuale, în grup (4-6 preșcolari) și frontale. Acest fapt a permis să luăm în considerare maximă particularitățile individuale ale preșcolarului, creând condiții favorabile pentru o abordare diferențiată. În grupurile de lucru am asigurat condițiile necesare pentru dezvoltarea deprinderilor preșcolarilor de a interacționa în cadrul realizării variatelor tipuri de activități de dezvoltare a competenței de comunicare. În timpul desfășurării experimentului formativ, în structura activităților am inclus un șir de elemente axate pe dezvoltarea inteligențelor multiple, (H. Gardner) care reprezintă: o formă de terapie activă; un mijloc de intervenție printr-un complex de metode; o combinație a cuvintelor cu muzica și mișcarea; o depășire a dificultăților comunicative prin dezvoltarea și corectarea funcțiilor neuropsihice, non-lingvistice, lingvistice.

Așadar, plecând de la obiectivele propuse pentru dezvoltarea competenței de comunicare, am adaptat următoarele exerciții pentru:

- *intelența corporal-kinestezică*: încălzirea aparatului fonoarticular; emiterea sunetului cu oglinda în față; ghicirea grafemului conturat pe spate; folosirea întregului corp (a mâinilor, a picioarelor) și emiterea concomitentă a pronunției.

- *inteligența vizual-spațială*: trasarea literei în aer și emiterea concomitentă a sunetului; modelarea din plastelină și emiterea concomitentă a sunetului.
- *inteligența verbal-lingvistică*: recunoașterea grafemului din câmpul de litere; recunoașterea și încercuirea sunetului în cuvinte.
- *inteligența intrapersonală*: alegerea unei activități din câteva propuse; realizarea unor activități de sine stătător.
- *inteligența interpersonală*: emiterea sunetului odată cu pedagogul; imitarea colegului; acordarea ajutorului din partea colegului în emiterea sunetului.
- *inteligența logică (matematică)*: labirintul sunetului; a câta literă este în cuvânt ...? câte litere/sunete ... sunt în cuvânt? unirea punctelor numerotate din care rezultă sunetul.
- *inteligența muzicală*: emiterea sunetului pe un anumit ritm propus sau impus; dezvoltarea simțului ritmului (expresivitatea, ritmul muzical, pronunția); dezvoltarea mișcării ritmice; dezvoltarea abilității artistice și creative; interpretarea unui cântecel care să conțină sunetul necesar.

În cadrul activităților individuale am organizat situații speciale pentru manifestarea și activizarea potențialelor capacități de dezvoltare comunicativă, cognitivă și verbală a fiecărui preșcolar. În calitate de forme de bază ale organizării învățării aplicate, putem evidenția următoarele: activitatea în comun a adultului și preșcolarului în cadrul ocupațiilor (în grupuri mici – 4-6 copii, în grupuri mari - 12-18 copii); activitatea în comun în cadrul perechilor de preșcolari; activitatea în comun a pedagogului și a preșcolarului, activitatea în comun a preșcolarului cu alt preșcolar, în cadrul unei comunicări nereglementate (libere).

Colaborarea cooperantă în cadrul unei activități în comun necesită dezvoltarea *competenței de a iniția un enunț*. Astfel, un scop important la această etapă a dezvoltării competenței de comunicare rezidă în formarea la preșcolari a deprinderii de a se adresa cu o rugămintă, indicație către interlocutor (pedagog). În acest scop am apelat la următoarele tactici de comunicare:

- adresarea unei întrebări preșcolarului, pentru a obține informații referitoare la următoarele acțiuni cu obiectul: Unde să pun păpușa?; Să pun păpușa în dulap? Să nu o pun? Dar ce să fac?; Ce vei face tu? etc.).
- adresarea unei întrebări preșcolarului, pentru a stabili legitimitatea acțiunilor pedagogului: Eu am luat corect creionul – creionul e verde?; Dar ce culoare are?; Să colorez cu creionul?; Eu corect am pus mărul pe carte? Dar unde trebuia? Etc..

- adresarea unei întrebări preșcolarului, pentru a obține informații referitoare la dorința lui de a îndeplini sarcina: Tu ai un creion verde?; Eu pot să-ți dau; Cere de la mine creionul etc..
- metoda provocării: Să te ajut să colorezi casa?; Dacă ai nevoie de ajutor, roagă-mă etc..

De asemenea, noi am luat în considerare faptul că, în procesul de producere a enunțurilor reglatorii, la preșcolari cu DP se formează:

- deprinderi de formulare adecvată a relațiilor obiectuale, legate de indicarea adresatului acțiunii cu ajutorul mijloacelor gramaticale, lexicale corespunzătoare (Dați-mi creionul! Turnați-mi apă! ș.a.);
- relații obiectuale circumstanțiale (indicarea locului în care se află obiectul, locul permutării (Pune cana pe masă! ș.a.);
- direcția acțiunii (Du-te la iepuraș! ș.a.).

Pentru a realiza obiectivele menționate, noi am aplicat metode specializate de terapie, pornind de la cercetările științifice referitoare la acțiunile de orientare și actele de atenție selectivă. Atenția selectivă stă la baza metodelor propuse, în calitate de mecanism de divizare a modelelor percepute integral. Acțiunile de orientare, „în formele lor dezvoltate, presupun participarea obligatorie a cuvântului, direcționând cuvântul spre diferite aspecte ale realității” [320]. În conformitate cu această idee, am modelat activitatea de joc productivă, aplicând metoda *dictării acțiunilor pe elemente*:

- am acționat și verbalizat minuțios, le-am oferit preșcolarilor consecutivitatea necesară la îndeplinirea sarcinii;
- am aplicat metode pentru a fixa atenția preșcolarilor pe modalitățile de efectuare a acțiunilor cu obiectele.

La formarea programului de activitate obiectuală, am folosit fotografii și imagini pictate ale obiectelor, ale acțiunilor cu acestea, ale produsului final al activității.

O importanță deosebită pentru conștientizarea etapelor de realizare a activității, a rezultatelor obținute, au avut întrebările adresate de către adult. *Întrebările* noastre în cadrul interacțiunii cu preșcolarul au fost orientate, atât spre obținerea unui răspuns verbal, cât și a răspunsului neexprimat verbal. Întrebările de tipul „Unde-i cartea?” nu contribuie la apariția verbalizării, dar sunt semnificative pentru formarea reciprocității în activitate. Pornind de la posibilitățile verbale ale preșcolarului, am apelat atât la întrebări de tip închis, ce presupun un răspuns scurt afirmativ sau negativ de la interlocutor (Acum vom lua jucăria?, O vom hrăni pe Ninuța? etc.), cât și tip deschis, care necesită o informație mai vastă (Dar ce vei prepara tu

pentru Ninuța?, Ce vom face mai departe? ș.a.). Ca urmare a inerției exprimate, la început am exclus întrebările de alternativă, care presupuneau alegerea unei variante de răspuns.

Menționăm că deprinderea de a formula întrebări și de a răspunde a devenit o sarcină importantă în procesul experimentului formativ, care se caracterizează prin dezinhibare verbală. Pentru a depăși înclinația spre „comunicarea liberă” cu caracter patologic, care nu este adecvată contextului comunicativ acțional, noi nu am limitat activitatea verbală a preșcolarului, reglementând strict răspunsurile prin intermediul aducerii aminte și a întrebărilor, readucând discuția în albia temei.

Cât privește dificultățile majore de înțelegere, de către preșcolarii cu DP, a cuvintelor cu sensuri abstracte (a face ș.a.), noi am aplicat metodica introducerii accentualizatorilor în comunicarea pedagogului (descrișă anterior ca metoda „Plus-minus”):

- Cine a făcut aceasta? - a desenat soarele /a construit un turn/a hrănit-o pe Anișoara?
- Unde s-a dus Ninuța?

În baza principiului învățării neîntrerupte, descris în standardele naționale de referință, noi am organizat și desfășurat parteneriatul părinte-educator-copil-psihipedagog. Parteneriatul a dezvoltat mijloacele verbale de comunicare și posibilitățile de actualizare a acestora în cadrul mediului firesc, adică în sfera contactelor cotidiene ale copiilor cu adulții.

În procesul experimentului formativ am aplicat *învățarea situațională accidentală*, caracterizată prin variația metodelor și a mijloacelor. Dezvoltarea competenței de comunicare cu caracter voluntar implică următoarele metode:

- prin verbalizarea enunțurilor, folosind corect structurile gramaticale;
- prin adresarea întrebărilor, oferind modele de răspunsuri;
- prin aplicarea tacticii „așteptării” comunicaționale (time-delay procedure - contactul vizual), încurajând pauza în timpul dialogului (cu o durată de minimum trei secunde).

O altă metodă importantă, ce dezvoltă competența de comunicare, este *comunicarea în cadrul activității în comun*. În cadrul acestei etape a cercetării am stabilit condițiile de organizare a procesului psihopedagogic:

- prezența partenerului-semen în situația activității de joc, obiectuală practică și de producere;
- formularea unui obiectiv general al activității în comun (de către pedagog, apoi de preșcolar);
- asigurarea caracterului personal semnificativ al activității;
- asigurarea sincronizării partenerilor (a stării emoționale, codirecționării atenției, coordonarea comportamentului verbal și a celui nonverbal etc.)

- model de comunicare verbală și nonverbală, demonstrat de psihopedagog.

Pornind de la procesul *distanței inițiale* și a *legăturii*, care presupune independența preșcolarilor în comportamentul comunicativ, noi am realizat: construcția verbală adecvată; verbalizarea intențiilor comunicative prin intermediul enunțurilor.

La această etapă a dezvoltării competenței de comunicare s-au exersat deprinderile de a verbaliza, de a însoți și de a explica. Posibilitatea intermedierei verbale a unor sau altor acțiuni depinde de experiența practică a preșcolarilor. Întrucât obiectivele activităților verbale sunt anticipate de construirea programului activităților extracuriculare, non-verbale (de joc, productivă), am organizat activități de interacțiune practică, realizând următoarele scopuri: precizarea reprezentărilor referitoare la destinația funcțională a obiectelor (echipamente pentru activitatea de desenare (pensule, creioane), de construire, obiecte, mobilă, veselă ș.a.); îmbogățirea conținutului activităților de joc, de producere, conștientizarea subordonării acestora scopului general al activității.

Psihopedagogul, adică noi, le dădeam preșcolarilor posibilitatea de a alege de sine stătător atributele, de a stabili ordinea, de a regla acțiunile etc. Corelația stabilită dintre psihopedagog și preșcolari, în procesul selectării mijloacelor lingvistice, a avut menirea de a ajuta preșcolarii.

De asemenea, am luat în considerare metodele aplicate de M. Монтессори [186], ș.a., care demonstrează că în procesul interacțiunii preșcolarilor, în cadrul echipelor mixte, se creează condiții pentru verbalizare. La prima etapă, preșcolarul cu un nivel mai înalt de dezvoltare, îi revine *rolul de conducător, de reglator și coordonator al acțiunilor* partenerului, fapt care este semnificativ pentru achiziționarea de către preșcolari a competenței de comunicare, a mijloacelor de exprimare verbală. Următoarea etapă, preșcolarii cu DP, fiind ajutați și susținuți de specialist, prelua rolul de conducător, astfel, s-a dezvoltat încrederea în propriile forțe.

Urmând recomandările cercetătorilor E. K. Грачёва (1932), В. И. Лиракова (1981) E. A. Екжанова, Т. G. Кузнецова (1995), E. A. Стебелёва (2000), pentru o exprimare lingvistică corectă, noi am aplicat diferite exerciții, care presupuneau: repetarea conjugată a modelelor de enunțuri ale pedagogului; repetarea reflectată a modelelor de enunțuri ale pedagogului; învățarea modelelor de enunțuri, în situațiile de comunicare cu semenii (*Eu vreau...; Eu nu vreau...; Hai să ne jucăm/ să desenăm/ să construim...; Vrei...?; Ce faci?, Uite, eu o să-ți arunc baloanele/tu vei aduna .../ etc.*); planificarea acțiunilor următoare după întrebările psihopedagogului sau independent; verbalizarea și descrierea acțiunilor efectuate de partener.

În cadrul activităților terapeutice, am constatat că, rareori, preșcolarii cu DP stabileau contacte vizuale cu partenerul-copil, concentrându-și atenția la pedagog, fără a-l percepe pe alt preșcolar în calitate de participant al activității în comun. În legătură cu aceasta, psihopedagogul oferea o instrucțiune, care includea câțiva pași:

- „*Irinușo, întoarce-te spre Felicia! Privește-l pe Filipaș! Filipaș, privește-o pe Irinușă! Filipaș, dă-i lui Cristi ... (creionul roșu, cubușorul etc.)*”

Un factor important în organizarea comunicării este menținerea unei ambianțe pozitive, prietenești de organizare a replicilor partenerilor. Crearea și menținerea unei atmosfere emoționale benefice, de către înșiși copiii, constituie un mijloc eficient de reglare a comportamentului, atât al unor membri aparte, cât și al colectivului în întregime. În conformitate cu aceasta, în procesul activităților experimentului formativ, am realizat următoarele scopuri: adresarea unei rugăminți (*Dă-mi, te rog, ...*); acordarea ajutorului (*Dă-mi să țin păpușă*); atragerea atenției (adresarea pe nume, atingerea); exprimarea mulțumirii, a aprobării.

Conform ideilor științifice fundamentale și recomandărilor expuse în documentele oficiale ale Direcția Generală educație, Tineret și Sport (DGETS), treptele dezvoltării competenței de comunicare la preșcolarii cu DT, precum și la preșcolarii cu DP, sunt aceleași, în terapia dezvoltării competenței de comunicare, doar că durata de timp pentru atingerea finalității scontate este diferită (deseori este destul de lungă).

3.3. Demersul formativ al eficientizării dezvoltării competenței de comunicare

Actualul curriculum oferă psihopedagogilor o libertate în alegerea materialului, ca urmare o posibilitate vastă de proiectare și determinare a obiectivelor. Realizarea obiectivelor generale s-a realizat la începutul experimentului formativ. Forma de activitate la această etapă a fost frontală. A fost binevenită această formă deoarece preșcolarii nu aveau experiență, cunoștințe, capacități și aptitudini formate. Pe parcursul experimentului reveneam periodic la această formă de activitate, atunci când tema nouă era dificilă și necesita explicații detaliate cu principii generale, tehnici simple, chiar dacă apoi, după necesitate, interveneam individual sau în grup mic. La fel această formă a fost utilizată în timpul dezvoltării auzului fonematic, în timpul temelor dezvoltării comportamentului psihosocial, care trebuia valorificat și oferea posibilitatea utilizării unui spectru vast de exerciții comune care îi atrăgea pe preșcolari.

În corespundere cu MPP elaborat, experimentul formativ a întruchipat principii, condiții, forme și etape de dezvoltare a competenței de comunicare. La baza activităților de dezvoltare a competenței de comunicare au stat:

1. *obiectivele generale* - dezvoltarea competenței de comunicare cu un limbaj corect, fluent, expresiv, realizat prin: dezvoltarea mobilității aparatului fonoarticular, educarea respirației și a echilibrului dintre expir și inspir, dezvoltarea auzului fonematic, consolidarea deprinderilor de pronunție, dezvoltarea capacității de formulare corectă a propozițiilor, dezvoltarea atenției vizuale și auditive, dezvoltarea memoriei și a gândirii;
2. *obiectivele de referință* – pronunția corectă a sunetelor prin sesizarea și folosirea lor corectă în comunicările curente, formularea corectă a propozițiilor, sesizarea erorilor proprii și a colegilor;
3. *obiectivele operaționale* – imitare, demonstrare, explicație, jocul didactic.

Receptarea și achiziționarea de către preșcolari a modelelor de comportament verbal, sunt inevitabile și necesită crearea unor situații de comunicare în procesul activității obiectual practice de joc special organizate, precum și în cadrul comunicării nereglementate în timpul diferitor activități cotidiene.

Pentru realizarea obiectivelor propuse s-a acordat o atenție deosebită amenajării unui spațiu confortabil, securizat și stimulat, care se schimbă în dependență de temă. În acest sens a fost important să structurăm corect temele, adecvate vârstei și abilității preșcolarului. Mai jos descriem etapele de dezvoltare a competenței de comunicare care au fost utilizate și exersate pe parcursul întregului experiment formativ.

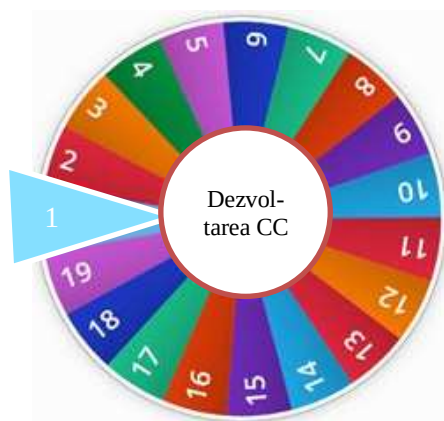


Figura 3.2. Etapele de dezvoltare a competenței de comunicare

Cifrele menționate în figura 3.2. reprezintă etapele experimentului formativ, fiecare cifră din schemă corespunde cifrei din tabelul 3.2. Experimentul formativ a exersat etapele enumerate în tabel de mai multe ori, în timpul temelor propuse în cadrul cercetării.

Tabelul 3.2. Descrierea etapelor de dezvoltare a competenței de comunicare

Nr.	Etape	Nr.	Etape
1.	Atitudinea copilului față de propria comunicare	11.	Comunicarea independentă
2.	Dezvoltarea psihosocială	12.	Expresivitatea în timpul comunicării
3.	Mobilitatea organelor fono-articulatorii	13.	Ritmul și fluența în timpul comunicării
4.	Articularea fonemelor	14.	Respirația
5.	Auzul fonematic	15.	Motricitatea grosieră
6.	Exersarea comunicării reflectate	16.	Motricitatea fină
7.	Dezvoltarea vocabularului	17.	Orientarea spațio-temporală
8.	Aspectul morfologic	18.	Atenția voluntară
9.	Aspectul semantic	19.	Memoria logică și motrică
10.	Aspectul gramatical		

Etapile dezvoltării competenței de comunicare, s-au regăsit în temele pe care le-am desfășurat conform câtorva compartimente, care presupuneau familiarizarea preșcolarilor cu: autocunoașterea; sunetele – „tunetul, ploaia etc.”; animale și păsări; profesiile; igiena personală; culorile și lumina - „Curcubeul”; fenomenele naturale; anotimpurile; legumele, fructele; insectele, păsările; îmbrăcămintea; transportul; poveștile etc..

La alegerea metodelor și a mijloacelor de familiarizare a preșcolarilor cu multitudinea calităților și particularităților obiectelor, formarea deprinderilor de a le determina și analiza, de a stabili relațiile cauză-efect între obiecte, fenomene, noi ne-am condus de recomandările descrise în curriculum, standarde naționale și următorii autori: Л. П. Носкова, Луцкина Р. К., 1984, V. Captari, S. Cemortan, I. Cerghit, A. Hobjilă, L. Luchianenco, C. Simister ș.a..

În timpul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare, pe parcursul întregului experiment formativ, s-a ținut cont de componentele competenței de comunicare enumerate în capitolul 2 al lucrării. Fiecare component, al competenței de comunicare, s-a exersat pe parcursul întregului experiment formativ.

Primele componente ale competenței de comunicare la preșcolari sunt de a **percepe**, a **emite** și de a **diferenția corect fonemele**. Utilizând suportul metodologic elaborat [96] am exersat următoarele obiective:

- *Cu ce sunet începe cuvântul din imagine?*
- *Găsește sunetele/literele (în cazul când sunt cunoscute) comune (broșă, sacoșă, brioșă; ușă, păpușă, mănușă; vere, mere, pere etc.);*
- *Găsește cuvintele rime din poezie (rac, sac, lac, mac; Ion, camion, vagon, avion etc.);*
- *Înlocuiește primul sunet din cuvânt și formează un cuvânt nou (filă-vilă; vals-fals; pot-pod, toamnă-doamnă; codoi-cotoi etc.);*
- *Asociază cuvintele cu imaginile sau obiectele (arată-mi: basca, masca, casca etc.).*

Activitățile individuale, ale acestor componente a competenței comunicative la preșcolari, au avut obiectivul de a impune sunetele prin: demonstrația articulației corecte a sunetului în fața oglinzii; articulația sunetului prin imitație de către preșcolar; pronunția sunetului cu voce crescândă în intensitate. Obiectivul următor al activităților individuale a fost introducerea sunetului în silabe, cuvinte și diferențierea sunetelor la nivelul cuvintelor.

Am ținut cont, că, în timpul evaluării percepției, emiterii și diferențierii sunetelor s-a constatat necesitatea dezvoltării psihosociale a preșcolarilor, deoarece, în timpul experimentului de constatare s-a evidențiat: pe lângă inhibiție și agresivitate, prezența fobiei față de comunicare, absența efortului, neîncrederea în forțele proprii, indiferența față de succes etc..

Astfel, în timpul experimentului formativ, am adaptat 23 de povești terapeutice, câte o poveste terapeutică pe săptămână. [68, 69].

În grădiniță, povestea ocupă un rol important în dezvoltarea competenței de comunicare. Poveștile viu ilustrate au avut scopuri clare la finele fiecărei lecturi. Cu alte cuvinte, fiecare poveste terapeutică utilizată a avut obiectivele:

Obiectivul 1. Dezvoltarea psihosocială: de a diminua din agresivitate, hiperactivitate, hipersensibilitate, lenevie, timiditate și nesiguranță, la fel ca și sentimentele de vinovăție și teamă. Or, poveștile au fost citite pentru prevenirea acestor comportamente psihosociale.

Obiectivul 2. Dezvoltarea *auzului fonematic*. Exersarea unui anumit sunet;

Obiectivul 3. Redarea informației audiate cu ajutorul *propozițiilor simple și dezvoltate*.

Cu ajutorul poveștilor terapeutice, expuse în două volume, utilizate pe parcursul a unui an de studiu am:

- *am eliminat fobia pentru comunicare cu ajutorul:*
 - poveștilor terapeutice: „Aricelul cel sfios”; „Povestea văcuței Zussi”; „Prințul cel sfios”;
- *am înlăturat sentimentul de inferioritate cu ajutorul:*
 - poveștilor terapeutice: „Oul roșu din cuiabar”; „Într-o mică poieniță”; „Roșia Alex”; „Mii de mângălituri”;
- *am insuflat încrederea în forțele proprii cu ajutorul:*
 - poveștilor terapeutice: „Povestea unui strop de ploaie”; „O întâmplare în pădure”;
- *am stimulat creșterea independenței, creativitatea de gândire și acțiune cu ajutorul:*
 - poveștilor terapeutice: „Cum cangurul a devenit independent”; „Veverița ștrengărița”;
- *am exersat capacitatea de a depăși situația critică cu ajutorul:*

- poveștilor terapeutice „Micul motănaș”; „Frații Tiș și Tij”;
- *am educat unele trăsături, cum ar fi: insistența, curajul, perseverența, corectitudinea etc. cu ajutorul:*

- poveștilor: „Măgărușul Zuki”, „Povestea despre aricelul Victoraș”.

La finele fiecărei povești, au fost adresate un set de întrebări care i-a ajutat pe preșcolari să dezvolte subiectul și competența de comunicare:

- *Despre ce/cine este vorba în poveste?*
- *Ce ocupație avea?*
- *Dacă ai fi eroul din poveste, ce ai face?*
- *Crezi că eroul nostru a procedat corect?*
- *Care sunt calitățile eroului?*
- *Ce ai schimba în poveste?, etc.*

Fiecare poveste a fost adaptată la un anumit sunet. Întrebările la finele fiecărei povești au fost structurate conform taxonomiei recomandate de B. Bloom. Astfel, dezvoltarea competenței de comunicare a fost exersată multidimensional, în timpul activităților frontale pe parcursul unui an de studiu.

Așadar, majoritatea preșcolarilor au manifestat un interes considerabil față de acest gen de activitate. În timpul reproducerii unor acțiuni bine cunoscute (preponderent casnice, precum și a acțiunilor observate/cunoscute), noi am evidențiat enunțuri cu caracter de constatare, ce fixau impresii din propria practică („Iar eu am văzut - câinii așa iau bățul în gură; „Filipaș întotdeauna construiește așa” etc.).

De asemenea, ne-am bazat pe recomandările descrise mai sus în ceea ce privește selectarea materialului verbal în situații de comunicare nemijlocită a psihopedagogului sau educatorului cu preșcolarii. Conform acestor recomandări, materialul verbal selectat în timpul activităților corespundea principiului accesibilității și actualității în cadrul realizării diferitor momente ale vieții cotidiene. Materialul a fost bazat pe diversitatea construcțiilor sintactice utilizate și a tipurilor de enunțuri comunicative (comunicări, comentarii, rugăminți ș.a.), pe regularitatea reproducerii în situații analoage. În timpul activităților, manipulărilor cu obiectele cu care preșcolarii erau deja deprinși li se atribuia o semnificație nouă cu condiția „verbalizării” permanente de către adulți și preșcolari a operațiilor efectuate, precum și indicarea verbală a obiectelor și caracteristicilor. Materialul verbal propus de noi, l-am exersat nu doar în cadrul situațiilor de interacțiune special organizate dar și în timpul activităților curriculare, fapt care a asigurat caracterul neîntrerupt al procesului de învățare.

Achiziționând treptat toate componentele competenței de comunicare, am tins să obținem utilizarea constructivă a comunicării verbale.

Materialul verbal utilizat în procesul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare, l-am divizat convențional în trei moduli, conform recomandărilor curriculare: toamnă, iarnă, primăvară. Reieșind din paragraful 2.1, a experimentului constatativ a lucrării și recomandările curriculumului, experimentul formativ a dezvoltat competența de comunicare în baza **primei teme** recomandate „*Eu, familia și societatea*”, educând stima, dragostea față de „eul” propriu, față de familie și față de oameni.

Aceste activități a experimentului formativ au dezvoltat obiectivele:

Obiectivul 1. Perceperea **sunetelor vocale** prezente în propriile nume, pronume.

Obiectivul 2. Dezvoltarea **constituirii enunțurilor** ce conțin cuvinte specifice pentru exprimarea stării de spirit și a sentimentelor, emoțiilor proprii, utilizând o gamă variată de cuvinte și expresii, în baza activității de autocunoaștere.

Obiectivul 3. **Autoconștientizarea pe sine** drept participant la interacțiune, subiect al comunicării.

Descrierea activității de autocunoaștere:

Exemplu 1: Preșcolarii își iau câte o oglindă.

- *Eu văd în oglindă o fetiță/un băiețel. Acesta/aceasta sunt eu. Numele meu este... Eu am ochi căprui, părul.... Eu astăzi sunt*
- *Eu voi transmite oglinda Alinei/lui Andrei.*
- *Iar eu voi transmite oglinda acestor două fete, Ameliei și Emiliei (s-a exersat asemănările/deosebiri).*

Exemplu 2. Pentru toți preșcolarii, am organizat salutul de dimineață. Preșcolarii cu DP au întâmpinat dificultăți, dar au participat cu plăcere. De exemplu:

- *Bună ziua. Eu sunt Ana.*
- *Salut. Eu sunt Andrei.*
- *Andrei, tu astăzi ești amabil.*
- *Mulțumesc, Ana, iar tu astăzi ești veselă, activă etc..*

În baza temei „**Exersarea vocalelor**”, noi am exersat **pronunția corectă** și clară a tuturor **vocalelor**, (de exemplu, am însușit sunetele vocale în baza emoțiilor [62, p. 18-29; 99, p.6-9]

Poezia scrisă de Gr. Vieru „Ion”, ne-a ajutat să conștientizăm unele emoții și că fiecare cuvânt are cel puțin câte o vocală. Preșcolarii au ascultat poezia aplicând „Metoda visului”. Apoi s-au adresat următoarele întrebări: Despre cine/ce se vorbește în poezie? Cum ai ajuns la această concluzie? Cum credeți, de ce tata era supărat/ce a făcut Ionel? Ce sentimente are Ionel/ai avea tu în asemenea situații? Ce ar trebui să facă Ionel? Cum procedez tu, în asemenea situații? Apoi psihopedagogul a citit poezia foarte rar, iar preșcolari au bătut din palme dacă în cuvânt au sesizat cel puțin o vocală.

În baza poeziilor „Ion” și „Vocalele” am explicat importanța vocalelor, apoi ce este sentimentul, emoția pozitivă și emoția negativă.

În română -

Cuvintele toate

Au vocale frate.

Vocale pronunțăm –

Emoții exersăm.

A-a-a! mă doare

O-o-o! e o mirare.

E-e-e! e o preîntâmpinare.

I-i-i! e o exclamare.

U-u-u! Plânge un băiețel.

Î-î-î! Se alintă el.

Activitățile experimentului formativ, a dezvoltării competenței de comunicare, l-am direcționat spre actualizarea de către preșcolari a mijloacelor verbale de comunicare în diferite situații. Pentru a realiza aceste activități, am creat câteva modele ale situațiilor de comunicare, care au asigurat transferul motivelor „cunoscute” ale comportamentului verbal în „acționale”. [62, p. 18, 43, 89, 91, 92, 106, 119, 124].

Activitățile au fost exersate într-o atmosferă liniștită, instrucțiunile au fost prezentate verbal cu sarcina de a îndelini conștientizarea și dezvoltarea următoarelor obiective:

Obiectivul 1. Dezvoltarea abilităților **comunicării verbale**, folosind cuvinte adecvate pentru evaluarea situațiilor și acțiunilor din text/imagini.

Obiectivul 2. Exersarea **substantivelor** proprii, substantive cu caracter generalizator, **pronumele** (nume, ocupații, mijloace de transport, fenomene, legume, fructe etc.).

Obiectivul 3. Exersarea **comunicării monologate și dialogate**. Psihopedagogul a folosit intensitatea variabilă și adecvată a vocii implicând și creativitatea.

Obiectivul 4. **Dezvoltarea pragmatică a comunicării**. Acest subiect a dezvoltat competența de a utiliza corect limbajul adecvat într-un context social, exersând cele patru deprinderi: ritualul, informarea, controlarea, imaginarea.

Cu ajutorul unor exerciții, pedagogul a accentuat în conștiința preșcolarului linia de relații semantice „subiect-acțiune-obiect”.

Preșcolarii au numit ființele, obiectele din imagini. Apoi au povestit tot ce au știut despre ea/el/ele/ei, utilizând pronumele în locul numelui. Au descris activitatea ființelor. Au alcătuit mulțimi (păsări, animale etc.).

Mai apoi, având aceleași obiective, dezvoltarea competenței de comunicare a continuat pe tema „*Ograda gălăgioasă a mătușii Maria*” [62, p. 19-29], în cadrul căreia am exersat și am diferențiat auditiv pronunția sunetelor [m-n], am sesizat și dezvoltat afecțiunea și dragostea față de ființele vii, am exersat extinderea stucturilor gramaticale, folosind corect **pronumele** în situația de comunicare verbală (de exemplu: am ascultat, am memorat, apoi am recitat după posibilitate următoarea poezie):

În ogradă la Maria

Se aude gălăgie,

*Morăie un motănel: mârr – mârr -
mârr,*

*Iar pisiul-motănoiul: miauu –
miauu - miauu,*

Mâzul strigă: mi-ha-ha, mi-ha-ha,

Moșul mere îmi va da.

Rața zice: mac - mac - mac,

Vreau și eu un pic pe lac.

Și căprița: meee – meee – meee,

Dă-mi și mie un miez de măr.

Gălăgie să nu fac: mee – mee-mee.

Această poezie a fost recitată în diferite ritmuri ale comunicării (lent, accelerat, suspinând sau plângăreț). Odată cu ritmurile comunicării, am utilizat corect **respirația verbală**, precum și **intonația** în timpul conversației. Am sesizat și exersat corect pronumele:

- Ce fac găinile?
- Ele/acestea ciugulesc.
- Ce fac caii?
- Ei/aceștia aleargă.

Pasul următor a fost utilizarea ghicitorilor, cu ajutorul cărora preșcolarii au sesizat și conștientizat **cuvintele generalizatoare** (păsări, animale), au studiat, analizat casa fiecărei ființe, ce mănâncă fiecare ființă și ce mod de viață au. Dezvoltarea competenței comunicative le-am exersat folosind poeziile - capcane sau, cum le mai spunem, „adevărate sau false”. La sfârșitul fiecărei teme, preșcolarii au colorat imagini pe tema corespunzătoare, dezvoltând motricitatea fină.

Modelarea procesului comunicativ cu participarea comunicanților suplimentari (păpuși, jucării) a actualizat tipurile de bază ale enunțurilor: interogative, reglatorii, declarații cu caracter apreciativ. Aceste activități au avut sarcina de a îndeplini următoarele obiective:

Obiectivul 1. Înțelegerea și utilizarea *cuvintelor generalizatoare* și relațiile între ele. Cuvintele generalizatoare au pus baza unei sesizări semantice, au evidențiat un număr larg de corespondenți în clasa sintactică respectivă în alcătuirea propozițiilor.

Obiectivul 2. Îmbogățirea vocabularului cu diverse *verbe* (caută, confecționează, scoate, înfășoară, leagă, lipește, desenează, îmbracă, doarme);

Obiectivul 3. Reproducerea textului după imagini, respectând consecutivitatea;

Obiectivul 4. Conștientizarea elementelor de *cuvânt și propoziție*.

Obiectivul 5. Dezvoltarea competenței de a alcătui *propoziții simple și dezvoltate*. Cu ajutorul propozițiilor afirmative, interrogative, exclamative și negative am dezvoltat competența de comunicare, inclusiv propozițiile coordonate și subordonate. Acest subiect a fost dezvoltat și cu ajutorul imaginilor. Imaginile cu referire la termenii mai simpli au fost descrise de preșcolari, iar unde termenii erau mai dificili, s-a implicat psihopedagogul. Cuvintele noi au fost explicate și învățate pe de rost.

Obiectivul 6. Dezvoltarea abilității de *a alcătui o istorie/povestire nouă*.

Obiectivele descrise mai sus, s-au exersat în baza textului „*Nasul Nicuței*” [62, p. 30-37], am exersat pronunția corectă a sunetului [n] în diferite structuri verbale. Am format cu ajutorul preșcolarilor grafema sunetului, dezvoltând recepția vizuală și motricitatea grosieră. După posibilitate, cu ajutorul pedagogului sau individual, preșcolarii au scris în cerculețele de lângă imagini cifrele: 1, 2, 3, corespunzător localizării sunetului în cuvânt; au găsit, numit, descris și au bifat obiectele de care are nevoie o croitoreasă; au colorat imagini în a căror denumire se aude sunetul [n], dezvoltând motricitatea fină.

Pentru a spori interesul preșcolarului față de activități, am variat componența personajelor suplimentare în conformitate cu preferințele, cu capacitățile cognitive, senzoriale, motorii individuale ale preșcolarilor. În același timp, în scopul dezvoltării capacității de orientare, în situația de comunicare, precum și a conștientizării relațiilor și legăturilor între subiecți, am menținut componența permanentă a „comunicanților suplimentari” la etapa incipientă a lucrului, completând-o pe parcurs.

În afară de aceasta, în cadrul activităților am implicat diferite componente ilustrative, cum ar fi imitarea (mișcării animalelor, a acțiunilor subiecților în situații de comunicare cotidiană, de joc ș.a.), fapt ce a contribuit la dezvoltarea percepției spațiale, a mediului, a cunoașterii propriului corp prin intermediul unui complex de impresii vizuale, kinestezice, senzitive. [72, p. 89-107].

În continuare, noi am extins și am precizat reprezentările preșcolarilor despre modul de comportament al personajelor/persoanelor, situații ce intermediază varierea acțiunilor

acestora „Grivei aleargă repede, latră tare, se joacă cu mingea”; „Băiatul sapă adânc, doarme liniștit, mănâncă frumos...” etc.). [62, p. 9–10, 12, 16, 32, 41–43, 68-70, 106].

Pentru dezvoltarea la preșcolari a reprezentărilor despre obiecte, fenomene, relațiile acestora, a particularităților individuale, în procesul activităților terapeutice, am aplicat pe larg și metode comparative (A. P. Малер, Г. В. Цикота 2003).

Constatând insuficiența exprimată a gândirii abstracte, a nivelului scăzut al funcției reglatorii a comunicării, depistate în timpul experimentului de constatare, noi am orientat preșcolari spre stăpânirea deprinderilor de a diferenția obiectele conform unor semne și a însuși construcțiile verbale ce denumesc aceste semne și calități. În acest scop, noi am propus exerciții speciale, direcționate spre formarea la preșcolari cu DP a următoarelor noțiuni:

- *Adânc - la suprafață*: turnarea lichidului dintr-un vas (farfurie adâncă, cană, găleată) în altul - de suprafață; compararea adâncimii băltoacelor, lacurilor etc. [62, p. 112-113].
- *Încet - tare*: compararea sunetelor produse de jucăriile muzicale (toba, maracasă etc.), de aparatele casnice (televizor, aspirator, telefon, ceas), de vocea tare și de cea în șoaptă; recunoașterea zgomotelor produse de diferite mijloace de transport etc. după sunetul caracteristic; distingerea vocii pedagogilor, a altor preșcolari etc. [62, p. 150-153].
- *Ușor - greu*: aruncarea în sus a mingii și a balonului; umplerea găleților de plastic cu nisip uscat și umed ș.a. [62, p. 108-109].
- *Umed - uscat*: compararea țărânei uscate și umede din ghiveciurile cu flori în timpul udării florilor etc.
- *Repede - încet*: compararea timpului de săpare a gropilor în pământ cu o lopățică mare și cu una mică, a consumării sucului cu ajutorul paiului subțire și unui pai gros etc.. [62, p.108-109; 110-120].
- *Întunecat - luminos/întuneric - lumină/luminos - palid*: compararea iluminării din cameră la aprinderea felinarului, a lumânării, a ghirlandelor pentru brad, a lămpii, a câtorva lămpi, a iluminării centrale; aprinderea și stingerea luminii (aprinderea și stingerea lumânării); compararea iluminării de zi, de seară, de noapte etc.
- *Înalt - scund*: compararea înălțimii copacilor, obiectelor, mobilei în sala de grupă etc..

Utilizând taxonomia recomandată de B. Bloom, noi am utilizat informația în scopul familiarizării preșcolarilor cu anotimpul rece, folosind textele: „*Iarna*” [ț-ci], „*Sticletele în timpul iernii*” [v-f]. [72, p. 85-92]. Exersând sunetele, pronunțându-le corect în diferite structuri verbale, am avut și scopul: de a dezvolta curiozitatea care va stimula îmbogățirea vocabularului, de a diferenția întrebările: Ce a făcut? Cum este?, de a învăța cuvinte noi, de a utiliza corect intonația și respirația verbală. La această activitate (pealabil studiată) am

utilizat metoda „Cubul”, cu scopul de a analiza, de a compara, de a asocia, de a descrie, de a argumenta și de a aplica.

Descrierea jocului:

Cubul are șase imagini, pe care preșcolarii îl rostogolesc.

Obiectivul 1. Prima imagine – un băiat, care privește prin geam, - *descrie*.

Obiectivul 2. A doua imagine – imaginea unui derdeluș – *compară*.

Obiectivul 3. A treia imagine – zăpadă pe acoperiș – *asociază*.

Obiectivul 4. A patra imagine – imaginea țărmurilor – *analizează*.

Obiectivul 5. A cincea imagine – troiene de zăpadă – *argumentează*.

Obiectivul 6. A șasea imagine – imaginea fulgului – *aplică*.

În așa mod preșcolarii observă, deduc, analizează, generalizează, conversează etc.

În timpul experimentului formativ s-a afirmat necesitatea combinării lucrului de dezvoltare și precizare a vocabularului. La fel, în timpul experimentului formativ: am dezvoltat deprinderile de organizare gramaticală a enunțurilor la preșcolari, am dezvoltat deprinderile de producere a enunțurilor direcționate spre îmbogățirea intențiilor de comunicare.

Următoarele activități terapeutice a experimentului formativ au fost efectuate în baza desenului animat „*Viețuitoarele din ținuturile îndepărtate*” [62, p.93-104], precum și a celor trei teme: „*Animalele din ținuturile înghețate*”, „*Animalele din Savana Africană*”, „*Animalele din pădurea tropicală*”. Astfel, am exersat pronunția corectă a sunetelor [ș, j, z].

Obiectivul 1. Stimularea *interesului* pentru audierea unei noi informații;

Obiectivul 2. Dezvoltarea capacității de *a reține și a reda fraze din textul audiat*;

Obiectivul 3. Expunerea *acțiunilor viitoare* în comunicarea curentă;

Obiectivul 4. *Descrierea și compararea* necesităților vitale a diferitor ființe.

Cel mai greu pronunțat sunet, [r], l-am exersat în baza temei „*Transportul*” [62, p.142-155]. La fel, noi, am format vocabularul activ la preșcolari cu referire la unitățile de transport, am exersat percepția și diferențierea fonematică a sunetelor [r-l]. Această activitate a avut următoarele obiective:

Obiectivul 1. *Diferențierea fonematică* a sunetelor [r-l];

Obiectivul 2. Dezvoltarea percepției noțiunilor *de silabă, cuvânt, propoziție*;

Obiectivul 3. Dezvoltarea interesului de *a vorbi corect, clar, emotiv*;

Obiectivul 4. Completarea și dezvoltarea proceselor *nonlingvistice, linvistice, cognitive, socio-emoționale, psihofizice*.

În procesul de examinare a imaginilor, de lectură a unor conținuturi simple la preșcolarii cu DP, noi am urmat recomandările cercetătoarei P. Августова [133], referitoare la dezvoltarea competenței de comunicare. Baza acestor forme de lucru a constituit-o însușirea practică a unor construcții stabile, enunțuri și situații de comunicare cognitivă ce se repetau. Benefic a fost ajutorul specific acordat de către adult, folosind uneori gesturi pentru a indica un fragment al imaginii ce corespundea cuvântului, jucăriilor etc., de exemplu:

„Era ziuă și pe cer lumina ... **soarele**.”

„Era noapte și pe cer lumina ... **luna**”.

„E iarnă. Pământul e acoperit de **zăpadă**”.

„În pădure trăiește ... **lupul**”.

„Deodată a început să latre un ... **câine**”.

„Fetița a luat mătura și a început să **măture**”.

„Băiețelul s-a îmbolnăvit și a chemat ... **medicul**”.

„Moșul a sădit o ridiche. Ridichea a crescut ... **mare-mare**”.

Îndeplinirea acestor exerciții a contribuit la conștientizarea regulilor semantice, logice, gramaticale de construire a enunțului verbal. În procesul activităților, noi am observat că reproducerea multiplă de către preșcolari a enunțurilor însușite, a așa-numitor „formule verbale”, este însoțită de reacții emoționale pozitive, condiționate de recunoașterea personajelor, a acțiunilor și caracteristicilor, de dorința de a le verbaliza.

Pentru a dezvolta competența de comunicare, noi am organizat un mediu verbal impus pentru dezvoltarea activității dialogate, a modelelor de comportare în cadrul interacțiunii dialogate (verbală și nonverbală), considerate drept cele mai importante condiții de stăpânire a mijloacelor activității de comunicare verbală (Л. Б. Баряева [140]; Е. А. Михеева [184], S. Cemortan [17], , V. Maximciuc [73], D. V. Popovici [95] etc.).

În baza temelor recomandate în curriculum, **dialogul**, s-a exersat conștientizat în procesul de interacțiune verbală, folosind replica adecvată în cadrul jocului de dialog, pentru a forma deprinderi de a dialoga [62, p. 40, 41, 110, 138].

Noi am utilizat mijloacele lexicale și gramaticale adecvate necesității de exprimare comunicativă, interesul fiind realizarea următoarelor obiective:

Obiectivul 1. Dezvoltarea deprinderilor ce a asigurat participarea preșcolarilor cu DP în *procesul interacțiunii dialogate* cu preșcolarii, cu adulții (competența comunicativă);

Obiectivul 2. Dezvoltarea deprinderii de *exprimare a intențiilor* de comunicare cu ajutorul mijloacelor verbale corespunzătoare;

Obiectivul 3. Extinderea vocabularului în timpul comunicării dialogate.

Gradat și atent, complicând subiectele activității de dezvoltare a competenței de comunicare, sistematic și organizat, am dezvoltat deprinderea de a iniția de sine stătător un dialog. Materialul verbal al acestei activități a dezvoltat competența de comunicare, sesizând și descoperind capacitatea preșcolarilor de a formula corect întrebări privind activitatea interactivă a preșcolarilor cu diferite categorii de parteneri (părinte, pedagog, copil) în procesul interacțiunii.

Preșcolarii cu DT au un interes dezvoltat cu privire la fenomenele naturii. În cazul preșcolarilor cu DP, se evidențiază capacitatea redusă de a sesiza legătura existentă dintre fenomenele naturii. D. V. Popovici, în lucrările sale, ne vorbește despre deficiența sau dezvoltarea insuficientă a capacității de reprezentare. În baza textului „*Felicia și frunza*” [62, p.74-83], pe lângă pronunția și diferențierea corectă a sunetelor [f-v], preșcolarii au:

Obiectivul 1. Sesizarea conceptului asociat al anotimpului (ploaie, frig, vânt);

Obiectivul 2. Îmbogățirea vocabularul cu **sinonime**, cu conjuncții și cuvinte conjunctive;

Obiectivul 3. Dezvoltarea abilității de selectare **a elementelor lexicale adecvate situației comunicative, de utilizare corectă a întrebărilor:** Cine? A cui? Ce? Ce fel de? Cum este?

Obiectivul 4. Stimularea și consolidarea **comunicării monologate și a celei dialogate**, evaluând și progresând gândirea, creativitatea și dezvoltând motricitatea fină.

Așadar, în baza celor relevate anterior, putem să interpretăm adresările preșcolarului, conferind importanță impresiilor acestuia și îmbogățindu-i comunicarea verbală cu informații noi. De exemplu:

- Ce anotimp reprezintă imaginea?
- Cum crezi, ce nume are fata reprezentată pe tablou?
- Ce dispoziție are Felicia?
- De ce crezi așa?
- Cum crezi, a cui este barca?
- De ce pescarul are nevoie de barcă? [62, p. 76-77],

Astfel, formarea la preșcolari a unor reprezentări speciale despre lumea înconjurătoare, fenomene ale naturii, contribuie la crearea unei baze senzitive a cuvântului, la perceperea conștientizată a enunțurilor în situații de discuții colective, la lectură.

Un alt scop al activității a devenit importanța atragerii preșcolarului cu DP în interacțiunea bidirecțională cu psihopedagogul, bazată pe necesitatea de a impresiona, de a

explica propria percepere a problemei în cadrul **dialogului**. La dezvoltarea acestui component a competenței comunicative, de bază, a fost teoria despre participarea integrală a preșcolarilor în cadrul dialogului, care necesită stăpânirea unor deprinderi specifice (B.B. Казаковская 1997 ș.a.), cum ar fi competențele: *inițierea unui contact verbal; continuarea interacțiunii declanșate; realizarea reproducerii pe parcursul dialogului desfășurat*.

Întrucât activizarea comunicării la preșcolarii cu DP în mare parte este condiționată de propria experiență, obținută în procesul de activitate practică, cognitivă, am apelat la tehnica de analiză a propriilor fotografii făcute în timpul excursiilor, jocului, ilustrațiilor, etc. ce reflectă viața și activitatea proprie și relațiile umane.

Pentru a actualiza și a consolida impresiile obținute în cadrul excursiilor, plimbărilor, observării, noi am desfășurat discuții tematice, creând situații de joc, astfel atrăgând preșcolarii în activitatea practică și de producere. În cadrul activității: am aplicat abordarea complexă a organizării ocupațiilor; am creat condiții pentru reproducerea conștientizată și multiplă a enunțurilor ce corespund situației; am precizat semnificația unităților lexicale; am consolidat regulile de perfectare gramaticală a comunicării.

Reieșind din rezultatele evaluării, în baza temei „**O călătorie în lumea poveștilor**” [62, p.61-71, 84-87], am exersat pronunția și diferențierea auditivă a sunetelor [c-g-h] și am dezvoltat obiectivele:

Obiectivul 1. Dezvoltarea abilității de a asculta și a reproduce consecutiv cele audiate;

Obiectivul 2. Alcătuirea propozițiilor, frazelor cu **utilizarea substantivelor, verbelor** (casă, urme, doarme, vopsește, curăță, repară, mătură, face,...);

Obiectivul 3. Exersarea dialogurilor cu subiect de rol în baza audierii și vizionării poveștilor;

Obiectivul 4. Dezvoltarea competenței de **comunicare verbale și nonverbale** în viața cotidiană a preșcolarului.

Obiectivul 5. Îmbogățirea vocabularului cu **antonime**, cu conjuncții și cuvinte conjunctive;

Obiectivul 6. Respectarea **ritmului și intonației în timpul monologului sau a dialogului**.

În timpul monologului, preșcolarul a redat ce a reținut din cele auzite și vizionate. Psihopedagogul încetează rularea desenului animat în momentul ce trebuie memorat. De exemplu: „...Povestea spune că, într-o toamnă, când vântul împrăștia frunzele pe potecile pădurii, iepurele și-a tras pălăria veche până peste urechi și a pornit spre un iarmaroc vestit”.

Preșcolarul redă cele audiate și vizionate. Dacă preșcolarul se confruntă cu situații dificile, noi adresăm întrebări conform celor audiate:

- Ce anotimp este descris?
- Cum este toamna?
- Ce a făcut iepurele?
- Unde s-a pornit iepurele?
- Ce este iarmarocul?

În cazul dialogului (doi preșcolari – baba și moșneagul sau psihopedagogul și preșcolarul):

- Măi babă, mănânci ca-n târgul lui Cremene. Dă-mi și mie vreo două ouă că taaare mi-i foame!
- Da, iaca, mai puneți pofta-n cui, că nu am ouă de dat!
- Măi babă, ești hapsână și răutăcioasă.

În timpul activităților am utilizat frecvent dialogul, care este considerat o metodă eficientă. Dialogul și-a dovedit efectivitatea în însușirea de către preșcolari a regulilor comportamentale de comunicare verbală, pentru a-și exprima intențiile comunicative. Cu ajutorul mijloacelor verbale și non-verbale, conturăm regulile dialogului formal. Aceste reguli se caracterizează prin: formularea enunțurilor de către o persoană (în cazul de față de către preșcolar), menținerea contactului vizual cu partenerul de comunicare (preșcolarul/adultul), menținerea pauzei cu o durată de trei secunde după pronunțarea fiecărei replici, utilizarea mijloacelor expresive (intonația, accentul logic etc.).

- Vrei să plecăm la plimbare?
- Cu ce vom pleca la plimbare în parc?
- Cum se pornește mașina?
- Unde se află mașina? etc.

Drept rezultat, s-a observat că toți preșcolarii se includeau cu plăcere în dialog, pe parcursul căruia adultul discuta cu ei și îi înțelegea. În cazul unei exersări permanente și intensive, dialogul formal cu timpul devenea real, un dialog autentic a doi subiecți.

În același context, o importanță deosebită am acordat-o organizării ritmului și tempoului comunicării adultului, caracteristicilor de pe poziția tempoului, ritmului, expresivității vocii. Conform recomandărilor unor cercetători, am direcționat efortul spre formularea unor enunțuri maximal clare, distincte, laconice, emoționale, adresate în cadrul comunicării (Л. В. Варяева [141]).

Diversitatea situațiilor de comunicare a evidențiat diferite moduri de adresare. Fiecare subiect posedă o metodă de comunicare individuală. Chiar dacă există aspecte comune ale activității creierului, funcția modelatoare - individuală a comunicării orale - rămâne preponderentă.

La baza analizei corelative, am modelat relațiile de dialogare a activității de dezvoltare a competenței de comunicare prin următoarele metode:

1. Formularea întrebării:

- *pedagogul pune întrebarea comunicantului suplimentar pentru a-l ajuta și a-i explica eventual acțiunile*
 - Întrebă-l pe Grivei, dacă-l impesionează casa? (desenată/confecționată/reparată)?;
 - Întrebă-l pe Grivei, cum va proceda data viitoare?;
 - Întrebă-o pe Nicuța, dacă vrea să-i punem mărgelile? etc.);
- *pentru a dezvolta atenția, pedagogul va întreba:*
 - Nicuța va întreba-o pe Irinuța, cum a confecționat mărgelile?;
 - Ninuța va întreba-o pe Nicuța, cum îi va mulțumi Irinuței? etc.).
- *preșcolarul va întreba jucăria (independent sau după modelul oferit de pedagog):*
 - Nicuțo, te-au impresionat mărgelile?
 - Ninuțo, tu ce vrei să-i spui Nicuței? etc.

2. Formularea unor enunțuri reglatorii, care reprezintă acte de exprimare a voinței:

- *Jucăria se adresează preșcolarului (independent sau după modelul oferit de pedagog)*
 - Nicuța o roagă pe Irinuța să strângă mărgelile în cutie. etc.
- *Preșcolarul se adresează jucăriei (independent sau după modelul oferit de pedagog):*
 - Ninuțo, spune-i Nicuței: închide ochii.
 - Irinuțo, roagă-o pe Nicuța să-ți arate ce are în coș.

3. Formularea unor enunțuri apreciative:

- *pedagogul către comunicantul suplimentar:*
 - Ce rochiță frumoasă ai, Nicuțo!
 - Ninuțo, ești minunată, i-ai dat o bomboană Irinuței! etc.
- *jucăria se adresează preșcolarului:*
 - Ninuța o laudă pe Irinuța: Bravo, Irinuțo!
 - Nicuța îi spune Irinuței: Ce frumoasă ești azi, Irinuțo!
- *Preșcolarul către jucărie (independent sau după modelul oferit de pedagog):*
 - Spune-i Nicuței cât e de frumoasă;
 - Laud-o pe Ninuța.

Inițial, pedagogul prezintă modelul enunțului pentru reproducerea ulterioară de către preșcolar, apoi preșcolarul de sine stătător formulează adresarea. În cadrul activității independente am observat că unii preșcolarii își organizau independent „dialogul” cu comunicantul suplimentar, producând replici, atât de la sine, cât și din partea jucăriei (de exemplu, un dialog cu păpușa: - Să-ți pun mărgelile, sunt frumoase etc.).

Tematica dialogurilor în cadrul situațiilor propuse de interacțiune practică a fost următoarea:

„Mergem în ospetie la bunica etc.” (Cu ce ne îmbrăcăm?); „Luăm masa”; „Noi am venit în ospetie” (bunele maniere), „Cu ce ne vom deplasa la bunica?” (Bunica trăiește pe insulă), „Adunăm jucăriile” (la locul potrivit); „Noi construim” ș.a.. Comportamentul verbal presupune comentarea acțiunilor personajelor, construirea replicilor din numele propriu în cadrul desfășurării dialogului.

În timpul activităților, desfășurate pe parcursul experimentului formativ, preșcolarii au învățat *să relateze fapte, întâmplări etc.*:

„Ei se pregăteau să mergă la plimbare. De mine s-a apropiat Petrică cu căciula în mână și m-a rugat... Eu i-am zis lui Petrică... Apropie-te de Ionuț și roagă-l să te ajute. Petrică s-a apropiat de Ionuț și a zis: ... Ionuț a răspuns: ... și l-a ajutat pe Petrică să-și pună căciula. Petrică i-a mulțumit lui Ionuț”.

Formarea insuficientă a generalizării verbale la preșcolarii cu DP deseori complica perceperea adecvată a comunicării în baza analizei caracteristicilor semantice, formale linguale ale enunțurilor, de aceea, noi am aplicat metoda „plus – minus”, care presupune includerea în comunicarea psihopedagogului a unor cuvinte accentuatorii, ce precizează semnificația unităților lexicale (P. АБГРСТОБА).

Ursulețul este așezat *aici* – pe fotoliu.

Vom strânge jucăriile *acolo* - în cutie.

Eu voi lua *acest* cubuleț - mare.

Urmărind curriculumul, dezvoltarea competenței de comunicare a continuat cu activitățile „*Anotimpurile anului*” și „*Dințișor*” [92, p.38-51].

Activitățile complexe organizate care se refereau la dezvoltarea competenței de comunicare în baza temelor menționate, au cuprins mai multe obiective:

Obiectivul 1. Pronunția corectă a sunetelor (T-D), articularea cuvintelor;

Obiectivul 2. Alcătuirea corectă a propozițiilor și **utilizarea limbajului nonverbal, paraverbal;**

Obiectivul 3. Dezvoltarea și îmbogățirea vocabularului preșcolarilor cu diverse **adjective antonime** (harnic - leneș, capricios - ascultător, dezordonat - ordonat etc.);

Obiectivul 4. Dezvoltarea competenței de a comunica în diferite situații.

Noi am exersat pronunția și diferențierea sunetelor [t-d]. De asemenea preșcolarii au conștientizat importanța igienei personale, comportamentului personal, explicând beneficiile unui comportament adecvat situației. La fel am cultivat dorința de a asculta, a memora, apoi a recita. Noi am dezvoltat la preșcolari atenția, memoria, gândirea, creativitatea, vizionând desenul animat pe tema dată („Dințișor”). La sfârșitul activităților, preșcolarii au colorat imagini în baza temelor, ținând cont de culorile și figurile propuse, au dezvoltat motricitatea fină.

Urmărind MPP elaborat, pe parcursul experimentului formativ, am dezvoltat la preșcolari senzațiile olfactive și gustative, folosind principiul participării conștiente. Preșcolarii cu ochii legați gustau fructe și legume, le numeau și caracterizau. De asemenea, noi am luat în considerare recomandările unor cercetători precum: Н. П. Спирина, Л. И. Александрова, 2001, referitoare la perceperea integrală a realității înconjurătoare. Pornind de la semnificația majoră a caracterului neîntrerupt al învățării preșcolarului, desfășurând activități, atât în condițiile instituției, cât și în mediul firesc, cu ajutorul parteneriatului am dezvoltat competența de comunicare la preșcolari.

În corespundere cu aceasta, am prevăzut și exersat activitățile descrise [62, p. 19-27, 49-93, 114-125].

În baza temei „**Bogățiile toamnei**” [62, p. 52-60], noi cu preșcolarii, am exersat pronunția și diferențierea auditivă a sunetelor [b-p] cu următoarele obiective:

Obiectivul 1. Conștientizarea sunetelor inițiale, mediale și finale ale cuvintelor.

Obiectivul 2. Identificarea **asemănărilor și deosebirilor** (mărime, culoare, formă, gust) prin manipularea cu fructele și legumele;

Obiectivul 3. Analizarea și accentuarea senzațiilor gustative, folosind exercițiul practic „Ghici ce ai mâncat”;

Subiectele prezentate au fost dezvoltate în baza întrebărilor - „Ce este aceasta?”; „Ce putem face cu aceasta?”; „De ce avem nevoie de aceasta?”; „Cum este el, ea?”; „Ce poate face el, ea?”; „Ce putem face cu el/ea?”. Astfel am dezvoltat procesul de formare a reprezentărilor despre lumea înconjurătoare.

În cadrul activităților experimentului formativ, au fost exersate perceperea și diferențierea fonetică a sunetelor [s-z-ț], [ș-j] pe tema „**Insectele**”, „**Cu ce se aseamănă norii**” [62, p. 125-141]. Obiectivele acestor activități au fost:

Obiectivul 1. Dezvoltarea percepției orientării în spațiu (la dreapta, la stânga, mai aproape, mai departe, mai sus, mai jos, aproape de...);

Obiectivul 2. Exersarea și perceperea comparației (harnică ca furnica/albina etc.);

Obiectivul 3. Exersarea respirației verbale corecte, precum și a intonației;

Obiectivul 4. Exersarea comunicării monologate și dialogate.

Luând în considerare rezultatele experimentului constatativ, despre lacunele cuvintelor ce denumesc acțiuni, precum și dereglarea normelor în aplicarea formelor gramaticale ale verbelor, activitatea de dezvoltare a competenței comunicative, a fost direcționată spre formarea deprinderilor de a marca prin intermediul mijloacelor verbale, acțiunile reprezentate în imagini, precum și cele efectuate de persoane concrete. În conformitate cu principiul complicării materiei (ZPD) la etapele inițiale, psihopedagogul a direcționat preșcolarii spre evidențierea unor acțiuni generale (universale):

- „Ce face Grivei?
- Grivei aleargă, latră” etc.
- Cine mai poate alerga?

Comportamentul verbal al psihopedagogului în cadrul examinării includea comentarii și întrebări în baza fotografiilor, a imaginilor, a activității obiectual practice etc. Atrăgând preșcolarii în dialog, psihopedagogul își asuma funcția de organizator al discuției, stabilind tema, selectând materialul verbal în conformitate cu sarcinile de dezvoltare comunicativă, lingvistică (lexicală și gramaticală). Totodată, am propus exerciții speciale de formare și dezvoltare a abilităților: de a recunoaște acțiunile de imitare; de a reproduce acțiunea cu obiectul imaginar; de a demonstra acțiuni reale însoțite de explicația verbală; de a restabili acțiunile reprezentate pe imagini, fotografii.

În continuare, noi am preluat recomandările unor autori precum: O. O. Косякова [171], Л. В. Л. Лопатина [178], Р. Л. Лалаева [172] ș.a. referitoare la aplicarea formelor de răspuns individual și în cor, pentru a impulsiona activitatea verbală a preșcolarilor. Drept rezultat, am propus următoarele tipuri de exerciții: *repetarea enunțurilor după pedagog*; *terminarea enunțurilor pedagogului* (în baza materialul ilustrativ cunoscut); *alcătuirea independentă a frazelor* (folosind materialul demonstrativ).

O sarcină importantă realizată, este perceperea dialogului (stimul (S) – răspuns (R)) de către copii (S-RR₁-RR₂ - RR₃...), a abilității de a reacționa la replică - stimul prin enunțuri adecvate din punct de vedere funcțional - pragmatic, semantic.

Luând în considerare datele experimentului de constatare, precum și recomandările cercetătorilor E. А. Михеева [184]; А. Г. Арушанова [138] ș.a., noi am stabilit condițiile ce

stimulează activismul cognitiv al preșcolarilor și contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare (îndeosebi a enunțurilor interogative), ca de exemplu: apariția unor jucării necunoscute, obiecte, posibilitatea de a le cerceta caracteristicile (sunetul, mișcările ș.a.); examinarea ilustrațiilor necunoscute, împreună cu adulții.

De asemenea, noi am învățat preșcolarii să adreseze, atât întrebări particulare, cât și generale. În procesul activității, noi am exersat abilitățile de formulare a întrebării către subiect (*Cine?*), acțiune (*Ce face?*); caracteristică (*Ce fel de?*); obiect (*Ce?*). Pentru a analiza relațiile cauză - efect, spațio-temporale, am adresat următoarele întrebări: *De ce?*; *Pentru ce?*; *Unde?*; *Când?*; *Încotro?*.

Studierea, cunoașterea și dezvoltarea competenței de comunicare sunt vizibile în cadrul *sistemului de relații „copil – copil”*. Utilizând jocurile de rol cu diferit subiect, jocul de dramatizare, jocul didactic în activitatea terapeutică, noi am organizat interacțiunea verbală în cadrul acestui sistem de relații „copil – copil”. Am introdus în activitate procedeul dramatizării, care prevede reluarea unor structuri verbale, totodată dezvoltând improvizarea și creativitatea. Prin intermediul jocului de dramatizare, obținem dezvoltarea abilităților de modelare a structurilor sintactice ale enunțurilor în condițiile activității verbale determinate de situație, relaționarea mijloacelor verbale de comunicare cu cele nonverbale (mișcări, gesturi, acțiuni cu obiectele ș.a.). În baza conținutului psihologic al jocului, concepem relații și situații în lumea naturală și în cea socială, care se reproduc și se modifică în subiect. Schimbul scenelor, apariția unor personaje noi sunt considerate drept model de construire a competenței de comunicare. Preșcolarul, acționând în conformitate cu rolul asumat, construia un dialog din numele personajului. Pedagogul s-a prezentat în calitate de unuia dintre comunicanți, coordonând acțiunile preșcolarilor în conformitate cu subiectul, formulând întrebări auxiliare și oferind modele de enunțuri. În cadrul selectării materialului propus, ne-am condus de cerințele accesibilității, conform cărora pentru jocurile de dramatizare se foloseau subiecte din poveștile cunoscute preșcolarilor: „Ridichea”, „Punguța cu doi bani”, „Ciuboțelele ogarului” ș.a. [62, p. 34, 62-72, 107-138]

Metodele menționate le-am exersat urmărind rezultatele cercetărilor A. Л. Берг, 2001; Е. О. Смирнова, 1973, conform cărora în cadrul jocurilor de rol cu subiect la vârsta preșcolară se realizează: modelarea de către copii a realității sociale; reflectarea directivelor de rol social; autonomizarea comunicării în raport cu situația ilustrată sau percepută senzitiv.

Datorită acestor exersări, am determinat la preșcolari caracterul extra-situațional al reacțiilor verbale. În cadrul acestei direcții a învățării experimentale, psihopedagogul:

organiza activitatea de rol a participanților; stabilea tematica jocului; ghida repartizarea rolurilor; dirija alegerea atributelor corespunzătoare.

Drept rezultat, noi am utilizat următoarele forme de activitate: „*Cine este? Ce este?*” (alcătuirea ghicitorilor despre profesii, a ghicitorilor - descrieri ale obiectelor, folosite în timpul jocului); „*Cui îi trebuie aceasta?*” (alcătuirea ghicitorilor - descrieri ale instrumentelor, atributelor, utilizarea în diferite sfere ale activității profesionale); „*Cine ce face?*” (alcătuirea ghicitorilor despre activitatea profesională); „*Cine unde lucrează?*”; „*Eu și familia mea*” (alcătuirea ghicitorilor - descrieri ale membrilor familiei, recunoașterea fotografiilor și a imaginilor desenate ș.a.

Comportamentul verbal al preșcolarilor includea enunțuri interogative, regulatorii, de constatare. Atenție am acordat, atât la consolidarea conținutului enunțurilor verbale, cât și la dezvoltarea abilităților comportamentului interactive și la corespunderea rolului direcționării către adresat. Un interes deosebită, am acordat includerii în comunicarea copiilor a construcțiilor verbale, utilizate în cadrul situațiilor de comunicare repetată: salutul, adresarea unei rugăminți, întrebări (către vânzător, doctor), luarea de rămas bun, exprimarea recunoștinței etc.

Astfel, am încheiat proiectul activităților experimentului formativ pe tema „***O călătorie în lumea poveștilor***”. În final, la această activitate, noi am organizat următoarele jocuri didactice: „*Recunoaște povestea*” (folosind metoda „Visului”, auditiv preșcolarii recunoșteau povestea), „*Adună povestea*” (preșcolarii extrăgeau imagini cu personaje și le atribuiau poveștii corespunzătoare), „*Divizează*” (preșcolarii au divizat personajele pozitive de cele negative). Toate răspunsurile și deciziile au fost argumentate, de către preșcolari.

Pentru a dezvolta competența de comunicare, a fost eficientă exersarea deprinderii de a adresa o întrebare altor membri ai colectivului de preșcolari, bazată pe reproducerea relațiilor „educator - preșcolari”.

Asumându-și rolul de educator, preșcolarii inițiau un dialog cu presupușii „copii”, formulând enunțuri, adresate unui preșcolar concret. Pedagogul acorda ajutor în ceea ce privește corectarea unor imprecizii în alegerea mijloacelor lexicale gramaticale, corecta intonația de organizare a comunicării, ordona acțiunile comunicanților („Irina, întreab-o pe Mirela”), oferind unele modele de enunțuri („Întreabă ce e aceasta? Ce face el, ea?” ș.a.

O condiție importantă, a experimentului formativ, a fost asigurarea repetitivității a dezvoltării componentelor competenței de comunicare.

Determinând specificul și complexitatea problemei de cercetare abordată, noi am analizat impactul activităților psihopedagogice realizate asupra dezvoltării competenței de

comunicare, cognitive și dezvoltării emoționale și sociale. În baza comparativă a rezultatelor dintre etapa de constatare și cea de verificare, am demonstrat eficiența activităților, după cum observăm în tabelul 3.2 și 3.3.

Tabelul 3.3. Analiza comparativă a indicilor inițiali (EC) și finali (EF) ai nivelului de dezvoltare multidimensională în timpul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari cu dislalie polifonematică

Nr.	Procese psihice	Cri-terii de eva-luare	Numărul total de preșcolari		Procent		Sta-tistic P
			EC	EF	EC	EF	
1.	Pronunția (03)	1	15	0	11,6	0	
		2	75	5	58,1	3,9	
		3	33	17	25,6	13,2	
		4	6	41	4,7	31,8	
		5	0	66	0	51,2	
	Total		129	129	100	100	<0,001
2.	Diferențierea sunetelor (04)	1	27	0	20,9	0	
		2	60	0	46,5	0	
		3	33	18	25,6	14	
		4	5	44	3,9	34,1	
		5	4	67	3,1	51,9	
	Total		129	129	100	100	<0,001
3.	Propoziția (06)	1	1	0	0,8	0,0	
		2	52	1	40,3	0,8	
		3	44	1	34,1	0,8	
		4	27	51	20,9	39,5	
		5	5	76	3,9	58,9	
	Total		129	129	100	100	<0,001
4.	Structurile logico - gramaticale (07)	1	2	1	1,6	0,8	
		2	85	1	65,9	0,8	
		3	5	0	3,9	0	
		4	34	85	26,4	65,9	
		5	3	42	2,3	32,6	
	Total		129	129	100	100	<0,001
5.	Motricitatea fină (10)	2	33	0	25,6	0	
		3	62	2	48,1	1,6	
		4	34	89	26,4	69,0	
		5	0	38	38	29,5	
	Total		129	129	100	100	<0,001
6.	Motricitatea grosieră (11)	2	39	0	30,2	0	
		3	6	33	4,7	25,5	
		4	31	10	24,0	7,8	
		5	53	86	41,1	66,7	
	Total		129	129	100	100	
7.	Atenția (13)	1	34	0	26,4	0	
		2	12	2	9,3	1,6	
		3	49	29	38,0	22,5	
		4	34	62	24,8	48,1	
		5	0	36	0	27,9	
	Total		129	129	100	100	<0,001

Examinând tabelul 3.3 putem deduce, că indicii EC și indicii EF indică o creștere considerabilă. Preșcolari cu RDP și dislalie polifonematică la în timpul EC s-au depistat 15 sau 11,6%, iar diagnosticarea finală a înscris zero preșcolari cu RDP; preșcolarii cu intelectul păstrat, dar cu tulburări de articulație (deformare, substituie, omitere, inversare a mai multor sunete) în timpul EC sau depistat 75 de preșcolari sau 58,1%, iar în timpul EF doar 5 preșcolari sau 3,9 %; în timpul EC preșcolari cu tulburări de articulație (nu mai mult de 4 sunete) sau depista 33 sau 25,6, iar în timpul EF 14 preșcolari sau 13,2%; preșcolarii cu tulburări de articulație, nu mai mult de 2 sunete în timpul EC au fost 6 preșcolari sau 4,7%, iar EF a înregistrat 41 de preșcolari sau 31,8%; calificativul 5 în timpul EC nu a avut nici un preșcolar, pe când EF a înscris 66 de preșcolari sau 51,2% - acești preșcolari psihic sunt dezvoltați normal, tulburări de articulație nu erau prezente. Conform tabelului 3.2, s-a examinat utilizarea corectă a propozițiilor simple și desfășurate. De nivelul 5 (exprimarea corectă în propoziții și fraze, respectarea acordului dintre părțile propoziției în timpul EC s-au înregistrat doar 5 preșcolari ceea ce corespunde 3,9%, iar EF a înregistrat 76 de preșcolari sau 58,9%.

Experimentul formativ a acoperit conținutul, structura și formele activităților de dezvoltare a competenței de comunicare în conformitate cu Standardele de învățare și dezvoltare a preșcolarului. S-a acordat multă atenție formulării temelor și obiectivelor în corespundere cu curriculum național. La fel, s-a utilizat material demonstrativ și distributiv variat și colorat, s-a creat o atmosferă emoțional pozitivă, crescând treptat complexitatea materialului utilizat. Exersând diferite tehnici de joc, schimbând tipurile de sarcini, în timpul unei activități, am generat interes pentru activitățile următoare. Structura bloc-modulară a permis să alegem strategii și metode adecvate, să planificăm obiectivele luând în considerare rezultatele experimentului de constatare, bazându-ne pe principiul dezvoltării multidimensionale.

Conținutul tematic s-a dezvoltat în trei direcții:

- Aspectul fonetic (perceperea, emiterea și diferențierea);
- Aspectul lexical – dezvoltarea vocabularului;
- Aspectul gramatical (formarea cuvintelor după model; schimbarea formei cuvintelor în dependență de gen, număr și caz; conștientizarea îmbinărilor de cuvinte; descrierea, povestirea cu ajutorul propoziției ca mijloc de comunicare etc.).

Principalele metode utilizate în timpul experimentului formativ au fost: metoda jocului didactic; metoda modelării (diverse combinații de metode); metoda de conducere (permite preșcolarilor să recunoască și să înțeleagă materialul practic); metoda interactivă (interacțiunea dintre preșcolari și pedagogi).

Putem afirma cu certitudine că utilizarea materialului structurat și elaborat în ghidurile și suporturile metodologice a ajutat la dezvoltarea nu doar a competenței de comunicare, dar și la dezvoltarea altor procese psihice, necesare pentru educația continuă în învățământul general primar.

3.4. Concluzii la capitolul 3

Dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolarii cu dislalie polifonematică urmărește scopul de a valorifica legăturile umane, exprimată prin capacitatea de a descifra sensul contactelor sociale

1. S-a confirmat ideea că relația reciprocă dintre comunicare și inteligențele multiple înăscute, se realizează prin intermediul mecanismelor de limbaj, care constă în reflectarea lumii obiective, în reglarea acțiunilor și aprecierea rezultatelor acestora.
2. Putem certifica că procesele de predare și învățare cuprind nu doar dezvoltarea cogniției, comunicarea fiind o parte a ei, dar și a altor procese psihice. De exemplu, sunt implicate sentimentele și convingerile preșcolarilor și ale pedagogilor, precum și mediul social și cultural al grupului.
3. Am demonstrat că particularitățile specifice ale dezvoltării competenței comunicative, dezvoltării cognitive, sociale, emoționale ale preșcolarului cu dislalie polifonematică necesită o abordare aparte a organizării activităților de dezvoltare, care pretinde la socializarea preșcolarului și recuperarea la maximum a integrității de dezvoltare întârziată a aspectului comunicativ. Putem confirma că o condiție a abordării și organizării activității productive și calitative de dezvoltare a competenței de comunicare sunt principiile: sistematizării, continuității și repetării în instruire.
4. S-a confirmat faptul că constituirea unei competențe comunicative, care corespunde dezvoltării tipice, diminuează particularitățile negative de personalitate a preșcolarului, stimulează integrarea socială, ridică nivelul procesului de pregătire psihopedagogică pentru școală.
5. Am demonstrat că parteneriatul educațional are o importanță decisivă în dezvoltarea mijloacelor verbale de comunicare și posibilitățile de actualizare a acestora în cadrul mediului firesc, exersând deprinderea de a se adresa cu o rugămintă, indicație către

interlocutor adecvată contextului comunicativ acțional. Menționăm că deprinderea de a formula întrebări și de a răspunde, a determinat dezvoltarea psihosocială, care se caracterizează prin dezinhibare verbală. Putem constata că, menținerea unei ambianțe pozitive, unei atmosfere emoționale benefice, constituie un mijloc eficient de reglare a comportamentului atât al unor membri aparte, cât și al colectivului în întregime.

6. Remarcăm că, materialul verbal utilizat în timpul activităților de dezvoltare a competenței de comunicare, trebuie să corespundă principiului accesibilității și actualității în cadrul realizării diferitor momente ale vieții cotidiene. Materialul va susține diversitatea construcțiilor sintactice utilizate și a tipurilor de enunțuri comunicative (comunicări, comentarii, rugăminți ș.a.), pe regularitatea reproducerii în situații analoage.

În baza experimentului formativ putem conchide, că sporirea performanței competenței de comunicare la preșcolari a asigurat respectarea unui ansamblu de reguli, norme, prescripții, interdicții în comportarea preșcolarilor cu dislalie polifonematică.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată se referă la unul dintre cele mai importante și complexe aspecte ale educației timpurii. Dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari, care reprezintă un element important în dezvoltarea personalității integre a copilului. Astfel, în baza analizei și reperelor teoretice, a realizării experimentului psihopedagogic și a prelucrării cantitative și calitative a rezultatelor obținute, am formulat următoarele concluzii:

1. Studiul teoretic și analitic al problemei a permis evidențierea caracteristicilor și mijloacelor de dezvoltare a competenței de comunicare la copiii de vârstă preșcolară, constatând abordări interconecte tangențiale a problemei cercetate cu domeniile pedagogiei generale și speciale, psihologiei generale, a vârstelor și speciale, anatomiei, fiziologiei, neurologiei, lingvisticii, psihodiagnozei, psihopatologiei, ceea ce a asigurat abordarea principiului inter- și pluridisciplinar.
2. Realizarea analizei particularităților de vârstă preșcolară a determinat stabilirea practicilor și politicilor educaționale de dezvoltare a competenței de comunicare, a nevoilor acestora. Rezultatele obținute în urma studiului, literaturii consacrate și a analizei au condiționat elaborarea și validarea următoarelor ghiduri și suporturi metodologice, axate pe dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari: Suport metodologic pentru cadrele didactice „*Proiecte desfășurate pentru exersarea competenței de comunicare la preșcolari*” [72]; Ghid metodologic „*Activități practice pentru exersarea competenței de comunicare verbală la preșcolari*” [62]; Ghid metodologic „*Activități practice pentru exersarea sunetelor Ș-J*” [63]; Ghid metodologic „*Activități practice pentru exersarea sunetelor S-Z*” [64]; Ghid metodologic „*Activități practice pentru exersarea sunetelor R-L*” [65]; Ghid metodologic „*Activități practice pentru exersarea sunetelor C-G-H*” [66]; Suport metodologic „*20 de jocuri de ALFABETIZARE*” [70]; Suport metodologic „*Activități practice pentru exersarea motricității fine*” [71]; Suport metodologic „*ABC-ul Dezvoltării psihosociale - 10 povești terapeutice*” [69]; Suport metodologic „*ABC-ul Dezvoltării psihosociale - 13 povești terapeutice*” [68]; Ghid metodologic „*Diagnosticarea neuropsihologică a preșcolarului*” [67].
3. Desfășurarea experimentului constatativ a evidențiat dificultățile cu care se confruntă părinții și cadrele didactice în educarea și dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari la general și al preșcolarilor cu dislalie polifonematică, în special, a determinat stabilirea dificultăților, care apar în calea dezvoltării competenței de comunicare; a conturat posibilitățile de întocmire a programelor formative de dezvoltare și a asigurat elaborarea

instrumentelor metodologice și selectarea metodelor de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari.

4. Colaborarea cu părinții și pedagogii a fost strategia centrală de interconexiune și coordonare a activităților, constituind baza activităților noastre practice și a contribuțiilor reale pe care le pot avea actorii educaționali în dezvoltarea competenței de comunicare la preșcolari cu CES.
5. Rezultatele cercetării au demonstrat funcționalitatea *Modelului psihopedagogic de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari*, a programului și a tuturor instrumentelor și suporturilor metodologice valorificate în procesul experimentului de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari cu dislalie polifonematică.
6. A fost pertinent demonstrat faptul că familiile și pedagogii consultați în domeniul dezvoltării competenței de comunicare la preșcolari se implică activ și creativ, sistematic în munca de preîntâmpinare, formare și dezvoltare a personalității integrate a preșcolarilor, punând accent pe dezvoltarea competenței de comunicare.
7. S-a demonstrat că dezvoltarea competenței de comunicare evoluează pe etape: etapa constituirii bazei orientative a preșcolarului (ideea despre acțiune); etapa acțiunii materializate (dobândește algoritmul de noțiune) și etapa verbalizării limbajului; comunicarea propriu-zisă, iar organizarea *Modelului psihopedagogic* se bazează pe respectarea a trei principii: comunicarea reflectată; mesajul necunoscut se percepe și se asimilează mai eficient într-un context familiar și sunt redată în propoziții simple; vocabularul de bază se va dezvolta în funcție de ZPD a preșcolarului.
8. Factorii externi (mediul, educația, activitatea proprie) și atitudinile lor față de dificultățile de comunicare ale copilului influențează dezvoltarea psihosocială a acestuia. Trăsăturile de personalitate devin fragile și instabile, apare teama de comunicare creând anxietate, timiditate și o stare de inferioritate față de semenii. În contextul relației dintre comunicare, personalitate și comportament un rol important îl are starea psihoemoțională a copilului.

În concordanță cu rezultatele obținute propunem următoarele **recomandări**:

Racordarea documentelor de politici educaționale și reglatoare naționale la documentele internaționale care vizează problematica copiilor cu cerințe educaționale speciale și includerea/integrarea lor în societate.

- Utilizarea programelor de formare-dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari și a metodelor de intervenție specializată. Să se realizeze după diagnosticarea stării reale a copilului și a situației în domeniul vizat.

- Recomandăm includerea disciplinei *Metode de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari cu cerințe educaționale speciale* în lista disciplinelor la cursurile de formare continuă a psihopedagogilor și cadrelor didactice din învățământul preșcolar.
- Propunem organizarea sistematică a seminarelor, meselor rotunde, atelierelor cu scopul de a informa familia și cadrele didactice despre:
 - deficiențele și obstacolele în învățare, cu care se poate confrunta copilul;
 - metodele și strategiile de depistare a celor mai frecvente dificultăți;
 - importanța dezvoltării multilaterale a copilului respectând condițiile instructiv-educative și cele socioumane;
 - strategiile și metodele care pot fi aplicate pentru a răspunde la diversitatea problemelor posibile;
 - recomandări privind modul de adaptare a planului de studii la necesitățile copilului.
- În contextul pandemic, recomandăm lansarea unui site web, care să ofere informații pertinente despre educarea, instruirea și dezvoltarea precoce a copilului, informând părinții despre etapele de dezvoltare a copilului; metode de ameliorare ale posibilelor probleme, demonstrând activități practice ce țin de dezvoltarea competenței de comunicare.

Cercetarea realizată a conturat și unele limite, ca de exemplu, implicarea insuficientă a taților în activitățile parentale de dezvoltare a competenței de comunicare la preșcolari.

Totodată, cercetarea noastră deschide perspective noi și reale pentru consultarea familiilor care au copii cu cerințe educaționale speciale și pentru investigarea aprofundată a preîntâmpinării și soluționării unor dificultăți, definite ca cerințe educaționale speciale în psihopedagogia specială.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J. C. Psihologia comunicării, Iași: Polirom, 2002. ISBN 973-683-953-2.
2. ALDEA, D. Dezvoltarea și învățarea la vârstă preșcolară - aspecte psihopedagogice. În: *Revista învățământul preșcolar*, 2011, nr. 1-2, p. 13-22. ISSN 2285-553X.
3. ANCUȚA, P. *Logopedie. Curs pentru studenți și cadre didactice (logopezi, educatoare, învățători, profesori)*. Timișoara: ED. Excelsior, 1999. ISBN 973-592-000-X.
4. BARBU, H. *Activități de joc și creativ-distractive*. București: EDP, 1993. 112 p.
5. BOLBOCEANU, A. Dezvoltarea psihică în copilăria timpurie. În: *Manual pentru colegiile pedagogice*. 2007, p. 32-44. ISBN 978-9975-48-039-0.
6. BOLBOCEANU, A., BUCUN, N. et al. *Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014. 118 p. ISBN 978-9975-48-062-8.
7. BONCHIȘ, E. *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Polirom, 2011. 424 p. ISBN 978-973-46-2231-3.
8. BOȘCAIU, E. *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinițe de copii*. București: EDP, 1973.
9. BRAGHIȘ, M. *Parteneriatul școală-familie-comunitate în terapia învățământului primar*. Chișinău: CEP USM, 2013. ISBN 978-9975-48-038-3.
10. BRUNER, J. S. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Didactică și Pedagogică, 1970. 193 p.
11. BRUNER, J. S. *Procesul educației intelectuale*. București: Științifică, 1970. 348 p.
12. BUJOR, A. *52 de teste pentru copilul tău*. Chișinău: Epigraf, 2018, 110 p. ISBN 978-9975-60-306-5.
13. CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Ed. Litera, 2003. ISBN 997-574-55-98.
14. CAPTARI, V. *Învățăm cu bucurie a vorbi corect și-a scrie*. Chișinău, 2002. 172 p. ISBN 9975-78-203-5.
15. CAPTARI, V. *Organizarea activității corecțional – recuperatorii la punctele logopedice școlare*. Chișinău: Lumina, 1996. ISBN 9975-65-120-8.
16. CĂLIN, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: All, 1996, 140 p. ISBN 973-57-11-745.
17. CEMORTAN, S. *Jocuri literare*. Chișinău: Stelpart SRL, 2008, 208 p. ISBN 978-9975-9910-3-2.
18. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
19. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom, 2008. 400 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
20. CIOBANU-MOCANU, L. *Învață jucându-te*. Chișinău: CP, 2004, 96 p. ISBN 9975-72-024-2.
21. CLAPAREDE, E. *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București: EDP, 1975.

22. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I.* București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
23. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației.* Chișinău: Litera Internațional, 2003. 240 p. ISBN 973-7916-52-2.
24. CUCER, A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă.* Chișinău, 2010. 110p. ISBN 978-9975-4187-4-4.
25. CUCIUREANU, M. Comunicarea de grup în grădinița. În: *Revista de pedagogie.* 2011, nr. 2, p. 89-100. ISSN 0034-8678.
26. CUCOȘ, C. *Pedagogie (editura a II revăzută și adăugită).* Iași: Ed. Polirom, 2002. ISBN 973-681-063-1.
27. CUTASEVICI, A., CRUDU V. (coord.) *Curriculum pentru educația timpurie.* Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
28. CUTASEVICI, A., CRUDU V. (coord.) *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani.* Chișinău: Lyceum, 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
29. CUZNEȚOV, L. *Consilierea ontologică complexă a familiei.* Chișinău: Primex-Com SRL, 2018. 435 p. ISBN 978-9975-3232-1-5.
30. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei.* Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 488 p. ISBN 978-9975-110-20-4.
31. CUZNEȚOV, L. *Cultura educației familiale sau Mica enciclopedie de formare a competențelor parentale.* Chișinău: CEP USM, 2020. 306 p. ISBN 978-9975-152-21-1.
32. CUZNEȚOV, L. *Educația pentru familie din perspectiva educației permanente. Cadru conceptual și metodologic.* Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 141 p. ISBN 978-9975-4253-2-2.
33. CUZNEȚOV, L. *Filosofia practică a familiei.* Chișinău, 2013. 328 p. ISBN 978-9975-71-418-1.
34. CUZNEȚOV, L. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților.* Chișinău: Primex-com SRL, 2018.
35. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei.* Chișinău, 2008, 624 p. ISBN 9789975707176.
36. CUZNEȚOV, L., CALARAȘ, C., EȚCO, C. *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice.* Chișinău: Primex-com SRL. 2016.
37. DANII, N., *Aspectele ale modernizării metodologice formării comunicării verbale la elevii deficienți de auz (Ghid metodologic).* Chișinău: TC, 2006. 150 p. ISBN 978-9975-9929-1-6.
38. DUMITRANA, M. *Educarea limbajului în învățământul preșcolar. Vol. I. Comunicarea orală.* București: Compania, 1999. 108 p. ISBN 973-99224-5-6.
39. DUMITRIU, Gh. *Comunicare și învățare.* București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. 254 p. ISBN 973-30-5178-0.
40. EDENHAMMAR, K., WAHLUND, C. *Fără joc nu există dezvoltare.* București: UNICEF, 1993.

41. ELKONIN, D. B. *Psihologia jocului*. București: EDP, 1990. 336 p.
42. ERIKSON, E. H. *Copilărie și societate*. Ed. W.W. Norton & company, 2015. 536 p. ISBN 978-606-719-015-1.
43. GALPERIN, P., TALĂZINA, N., SALMINA, N. *Studii de psihologie a învățării*. București: Didactică și Pedagogică, 1975.
44. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Polirom, 2011. 284 p. ISBN 978-973-46-1965-8.
45. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași, 2005. 410 p. ISBN 973-681-887-X.
46. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE, M. *Psihologia copilului*. București. EDP, 1998. ISBN 973-30-3771-0.
47. GRANACI, L., GRĂDINARI, G. *Jocul creativ: Îndrumar metodic*. Chișinău: Ed. Epigraf, 2014, 136 p. ISBN 978-9975-125-40-6 .
48. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013, 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
49. HADÎRCĂ, M. *Competențe de comunicare. Conceptualizare. Formare. evaluare*. ISE, 2020, ISBN 978-9975-48-177-9.
50. *Hai să comunicăm. Comunicarea: Manual pentru persoanele implicate în lucrul cu copii care au dificultăți de comunicare*. Chișinău: Știința, 1998. 24 p. WHO/HB 97.1.
51. *Hai să comunicăm. Evaluarea: Manual pentru persoanele implicate în lucrul cu copii care au dificultăți de comunicare*. Chișinău: Știința, 1998. 16 p. WHO/HB 97.1.
52. *Hai să comunicăm. Jocul. Manual pentru persoanele implicate în lucrul cu copiii care au dificultăți de comunicare*. Chișinău: Știința, 2004. 64 p. WHO/HB 97.1.
53. HOBJILĂ, A. *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului (etapa preșcolarității)*. Iași: Institutul European, 2008. 254 p. ISBN 978-973-611-525-7.
54. IACOB, L., COSMOVICI, A. (coord.) *Psihologie școlară*. București: Ed. POLIROM, 2008. 304 p. ISBN 978-973-46-1077-8.
55. JELESCU, P., JELESCU, R., PONOMARI, D. *Dezvoltarea vorbirii*. Chișinău, 2008. ISBN 978-9975-953-726.
56. JUNG, C. G. *Psihologia individuală și socială*. București: Anime, 1994. 79 p. ISBN 9739053165.
57. JURCĂU, E., JURCĂU, N. *Cum vorbesc copiii noștri*. Cluj-Napoca: Dacia, 1989. 230 p. ISBN 9733500372.
58. KELLER, J. *Atitudinea este totul. Schimbați atitudinea și îți vei schimba viața!* Ediția a IV-a. București: Curtea Veche, 2012. 168 p. ISBN 978-606-588-292-8.
59. LANDSHEERE, G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: EDP, 1995. 383 p. ISBN 973-304-49-360.
60. LESENCIUC, S. *Necesitatea dezvoltării curriculare în educația timpurie în domeniul limbă și comunicare*. În: *Învățământul preșcolar și primar*. 2015, nr. 3-4, p. 7-21. ISSN 2285-553X.

61. LESENCIUC, S. Strategii de dezvoltare a competenței/abilităților de comunicare ale preșcolarilor în vederea integrării școlare. În: *Învățământul preșcolar și primar*. 2012, nr. 3-4, p. 126-133. ISSN 2285-553X.
62. LUCHIANENCO, L. *Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea competențelor de comunicare verbală la copii de 5-7 ani” – 153 de trepte spre o vorbire corectă*. Chișinău: TC, 2017. 160 p. ISBN-978-9975-53-895-4.
63. LUCHIANENCO, L. *Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea sunetelor Ș-J”*. Chișinău: TC, 2020. 34 p. ISBN-978-9975-151-25-2.
64. LUCHIANENCO, L. *Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea sunetelor S-Z”*. Chișinău: TC, 2020. 34 p. ISBN-978-9975-151-28-3
65. LUCHIANENCO, L. *Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea sunetelor R-L”*. Chișinău: TC, 2020. 34 p. ISBN-978-9975-151-27-6.
66. LUCHIANENCO, L. *Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea sunetelor C-G-H”*. Chișinău: TC, 2020. 34 p. ISBN-978-9975-151-26-9.
67. LUCHIANENCO, L. *Ghid metodologic „Diagnosticarea neuropsihologică a preșcolarului”*.
68. LUCHIANENCO, L. *Suport metodologic „ABC-ul dezvoltării psihosociale. Povești terapeutice V-I.”* Chișinău: TC, 2020. 58 p. ISBN-978-9975-32-048-1.
69. LUCHIANENCO, L. *Suport metodologic „ABC-ul dezvoltării psihosociale. Povești terapeutice V-II.”* Chișinău: TC, 2020. 58 p. ISBN 978-9975-31-869-3.
70. LUCHIANENCO, L. *Suport metodologic „Activități practice - 20 de jocuri de alfabetizare”*. Chișinău: TC, 2020. 42 p. ISBN-978-9975-32-129-7.
71. LUCHIANENCO, L. *Suport metodologic „Activități practice pentru exersarea motricității fine”*. Chișinău: TC, 2020. 14 fișe.
72. LUCHIANENCO, L. *Suport metodologic „Proiecte desfășurate pentru exersarea competențelor de comunicare la preșcolari” – 27 de idei*. Chișinău: TC, 2018. 60 p. ISBN-978-9975-53-945-6.
73. MAXIMCIUC, V. *Tulburări de limbaj în disontogenii*. Chișinău, 2019, 240 p. ISBN 978-9975-134-70-5.
74. MÎSLIȚCHI, V. Dezvoltarea competenței de comunicare – preocupare stringentă a personalității performanțe În: *Științe, educație, cultură*. VOL. 3, 2020, p. 88-95. ISBN 978-9975-83-093-5.
75. MÎSLIȚCHI, V. *Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală. Ghid metodologic*. Chișinău, 2015. 189 p. ISBN 978-9975-3040-7-8.
76. MÎSLIȚCHI, V. Perspectiva teoretică a relației dintre competența lingvistică și competența comunicativă. În: *Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2008, partea I, p. 202-206. ISBN 978-9975-9685-7-7.

77. NEGURĂ, I. *Psihologia limbajului*. Note de curs. [Accesat 13.04.2021] Disponibil: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com>
78. OLĂRESCU V., PONOMARI D. *Logaritmica*. Chișinău: Tipografia Elan Poligraf, 2019. 78 p. ISBN 978-9975-3223-6-2.
79. OLĂRESCU, V. *Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic*. Chișinău: Elena-VI SRL, 2008. 215 p. ISBN 978-9975-9743-6-3.
80. OLĂRESCU, V. *Psihoneurologia*. Suport de curs. Chișinău, 2001. ISBN 9975-921-10-8.
81. OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Asistența logopedică și psihologică*. Chișinău: Elena - VI, 2012. 251 p. ISBN 978-9975-106-98-6.
82. PALICICA, M. *Prelegeri de psihopedagogie*. Timișoara: Orizonturi Universitare, 2002. 240 p. ISBN 973-8391-31-837.015.3
83. PĂUNESCU, C. *Bălbăiala copilului școlar și problema înțelegerii textelor*. București: EDP, 1966.
84. PĂUNESCU, C. *Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1962. 118 p.
85. PĂUNESCU, C. *Introducere în logopedie*, vol. I. București: EDP, 1976. 278 p.
86. PĂUNESCU, C. *Psihoterapia educațională a persoanelor cu disfuncții intelective*. București, 1999. 302 p. ISBN 973-9431-43-7.
87. PĂUNESCU, C. *Tulburările de limbaj la copil*. București: Ed. Medicală, 1984. 223 p.
88. PÂNIȘOARA, I. O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Ed. POLIROM, 2016. 224 p. ISBN 9789734654796
89. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău, 2001, 311 p. ISBN 997-590-6419.
90. PETEAN, A. *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*. Cluj-Napoca: Dacia, 1996. 208 p. ISBN 973-35-0572-2.
91. PIAJET, J. *Nașterea inteligenței la copil*. București: EDP, 1973.
92. POGOLȘA, L., BUCUN, N., GUȚU, V. *Evaluarea curriculumului școlar - perspectivă de modernizare* — Chișinău: s.n., 2009. ISBN 978-9975-4069-4-9.
93. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 251 p.
94. POPESCU-NEVEANU, P. *Stilul psihologic și pedagogic al jocului*. București: EDP, 1980. 120 p.
95. POPOVICI, D. V. *Dezvoltarea comunicării la copii cu deficiențe mintale*. Ed. SEMNE, 1994. 303 p. ISBN 973-97334-1-8.
96. POPOVICI, D. V., RACU, S. *Recuperarea copiilor cu polihandicap*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012. 242 p. ISBN 978-9975-53-109-2.
97. POTÂNG, A., BOTNARI, V. *Antrenamentul competențelor comunicative*. Chișinău: USM, 2013. 134 p. ISBN 978-9975-71-472-3.

98. PRUNĂ-STANCU, M., STOICA, A. *Modalități de eficientizare a învățării citirii și scrierii*. București: Pedagogie, 2007. ISBN 973-679-001-0.
99. RACU A., POPOVICI, D. V., DANII, A. *Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple*. Chișinău: Ed. Pontos, 2009. 376 p. ISBN 978-9975-51-012-7.
100. RACU, A., BODORIN, C., ANDRONACHE, N. *Asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități și a familiilor în condițiile educației incluzive: Ghid practic*. Chișinău: Ed. Pontos, 2012. 96 p. ISBN 978-9975-46-117-7.
101. RACU, A., POPOVICI, D. V., DANII, A., RACU S. *Psihopedagogia integrării*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010. 180 p. ISBN 978-9975-78-845-8.
102. RACU, A., RACU, S., *Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013. 273 p. ISBN 978-9975-53-194-8.
103. RACU, A., VERZA, F. E., RACU, S. *Pedagogia specială*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012. 316 p. ISBN 978-9975-53-061-3.
104. RACU, I. Dezvoltarea psihică a copiilor de vârstă preșcolară mică. În: *Manual pentru colegiile pedagogice*. 2007, p. 44-56. ISBN 978-9975-48-039-0.
105. RACU, I., RACU, I. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău, 2007. -257 p. ISBN 978-9975-921-26-8.
106. RACU, J. Mecanismele de formare a limbajului la preșcolari în medii comunicative mixte. În: *Revista de științe socio-umane*. 2006, nr. 2 (3), p. 75-78. ISSN 1857-0119.
107. RACU-ROȘCA, A. *Istoria psihopedagogiei speciale*. Chișinău: Ed. Pontos, 2003. 461 p. ISBN 9975-902-58-8.
108. SALADE, D. *Dimensiuni ale educației. Idei pedagogice contemporane*. București, EDP, RA, 1998, 229 p. ISBN 973-305-93-31.
109. SAVCA, L. *Corectarea dereglărilor vorbirii orale și scrise a elevilor*. Chișinău: Lumina, 1988. 172 p. ISBN 5-372-00136-4.
110. SILISTRARU, N. Variabilele comunicării la vârsta preșcolară. În: *Grădinița modernă*. 2016, nr. 3(18), p. 4-5. ISSN 1857-4610.
111. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. Impactul familiei asupra dezvoltării personalității copilului. În: *Grădinița modernă. Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova*. Anul IV. Chișinău, 2015, nr.4 (15), p.7-9. ISSN 1857-4610.
112. SIMISTER, C. J. *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor*. Iași: Polirom, 2011. 268 p. ISBN 978-973-46-1871-2.
113. SLAMA-CAZACU, T. *Stratageme comunicaționale și manipularea*. Iași: Polirom, 2000. ISBN 973-683-489-1.
114. SPENCER, H. *Eseuri despre educație*. București: Didactică și Pedagogică, 1973.
115. STĂNICĂ, C., VRĂȘMAȘ T. *Terapia tulburărilor de limbaj*. București, 1994. 224 p.

116. STOICA, A. Tehnici de comunicare la preșcolari pentru relevarea unor particularități de natură psihosocială, psihologică și psihopatologică. În: *Revista învățământul preșcolar*. 2010, nr. 3-4. p. 79-86. ISSN 2285-553X.
117. STRALIUC, N. *Activități distractive pentru preșcolari*. Chișinău: TC, 2013, 96 p. ISBN 978-9975-4394-9-7.
118. ȘCHIOPU, U. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
119. Școala de la Palo Alto: o axiomă a comunicării. [Accesat 19.04.2021] Disponibil: <https://ro.scribd.com/doc/218967999/Scoala-de-La-Palo-Alto>
120. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Ed. Institutul European, 2002. 280 p. ISBN: 973-611-19-97.
121. TOBOLCEA, I. *Intervenții logo-terapeutice pentru corectarea formelor dislalice la copilul normal*. Iași: Ed. Spanda, 2002. 256 p. ISBN 978-606-13-0610-7.
122. VERDEȘ, A. *Importanța psihoterapeutică a jocului: metodologia învățării părinților a terapiei prin joc*. Chișinău, 2016. 53 p. ISSN 1857-0224/ISSN 1857-4432.
123. VERZA, E. *Dislalia și terapia ei*. București: EDP, 1978.
124. VERZA, E. *Ghidul educatorului (coord.)*. București, 1997. 210 p. ISBN 973-562-087-1.
125. VERZA, E. *Tratat de logopedie*. București, 2003. ISBN 973-624-818-6.
126. VERZA, E., VERZA, F. E. (coord.) *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Ed. Universității din București, 2011. 1310 p. ISBN 978-606-16-0006-9.
127. VÎGOTSKI, L. *Opere psihologice alese*. Vol. II. București: EDP, 1972. 302 p.
128. VRĂȘMAȘ, E. *Dificultățile de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicare*. București: V&I Integral, 2007. 193 p. ISBN 978-973-9341-98-1.
129. VRĂȘMAȘ, E., GURANDA, O. *Educație timpurie individualizată*. Chișinău: Ed. Cartier, 1999, 190 p. ISBN 9975-79-026-7.
130. VRĂȘMAȘ, E., STÂNCĂ, C. *Terapia tulburărilor de limbaj*. București: EDP, 1997. ISBN 973-305-788-6.
131. ZAZZO, R. Evoluția copilului de la 2 la 6 ani. În: *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1970.

În limba rusă

132. АВАНЕСЯН, Р. Д., ЮНТУНЕН, О. А. *Обучение диалогу детей с нарушениями речевого развития*. Санкт-Петербург: Паритет, 2001.
133. АВГУСТОВА, Р. *Говори! Ты это можешь: Как развивать речь ребенка и учить его читать, особенно в «безнадежных» случаях*. Москва: Этерна, 2015. ISBN 978-5-480-00210-2.
134. АЗБУКИН, Д.И. *Проблемы специальной педагогики и психологии*: Труды Института дефектологии. Вып. 19. 1948, 163 ст.

135. АНАНЬЕВ, Б. Г. и др. *Психология личности*. Самара: Бахрах-М, 2006. 544 с. ISBN 978-5-49807-198-5.
136. АРЕФЬЕВА, Л. Н. *Лексические темы по развитию речи у детей 4-8 лет. Методическое пособие*. Москва, 2008. ISBN 978-5-89144-867-4.
137. АРУШАНОВА, А. Г. *Речь и речевое общение детей: развитие диалогического общения: методическое пособие для воспитателя детей*. Сада. М.: Мозаика-Синтез, 2004. 128 с. ISBN 5-86775-098-1.
138. АРУШАНОВА, А. Г. *Речь и речевое общения детей 3-7 лет*. Москва: Мозаика, 1999. 896 с. ISBN 5-86775-046-9.
139. АХУТИНА, Т. В. *Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе*. В: Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сборник докладов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. с. 30-63. ISBN 978-5-7996-2222-0.
140. БАРЕЯЕВА, Л. Б., ГАВРИЛУШКИНА, О. П., ЗАРИН, А., СОКОЛОВА Н. Д. *Диагностика-развитие-коррекция*. 2012. ISBN 978-5-904123-20-8
141. БАРЕЯЕВА, Л. Б., ЛОГИНОВА, Е. Т., ЛОПАТИНА, Л. В. *Знакомимся с окружающим миром*. М.: Дрофа, 2007. ISBN 978-5-358-00602-7.
142. БЕЛЬТЮКОВ, В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. В: *Вопросы психологии*. 1984, № 1, с. 141-146. ISSN 0042-8841.
143. БЕРНШТЕЙН, А. Н. *Клинические приёмы психологического исследования душевно больных*. Москва: Госиздат, 1922, 80 с.
144. БЕХТЕРЕВ, В. М. *Избранные произведения с систематическим указателем трудов и выступлений автора и его ближайших учеников*. СПб.: Изд. К. Л. Риккера, 1954.
145. БЛУМ, Б. С. *Размышление о развитии и использовании таксономии*. 1994.
146. БОЖОВИЧ, Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 2008. 347 с. ISBN 978-5-91180-846-4.
147. БОЛБОЧАНУ, А. Значение общения со взрослыми для умственного развития детей. В: *Дошкольное воспитание*. 1982, № 11, с. 36-39. ISSN 0012-561X.
148. БОРИСЕНКО, М. Г., ДАТЕШИДЗЕ, Т. А., ЛУКИНА, Н. А. *Ползаем. Ходим. Бегаем. Прыгаем*. Санкт-Петербург: Паритет, 2005. 158 с. ISBN 5-93437-131-2.
149. БРУДНЫЙ, А. А. Понимание и текст. В: *Загадка человеческого понимания*. М.: Политиздат, 1991. с. 114-128. ISBN 5-250-00730-9.
150. БРУДНЫЙ, А. А. *Язык, сознание и действительность*. М.: Политиздат, 1972.
151. БРУДНЫЙ, А. А. *О проблеме коммуникации*. Москва: Наука, 1975. 163-184 с.
152. БРУНЕР, Д. *Процесс обучения*. Москва, 1962. 84 с.

153. ВИНАРСКАЯ, Е. Н. *Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии*. Москва: Просвещение, 1987. 159 с.
154. ВЛАСОВА, Т. А., ПЕВЗНЕР, М. С. *О детях с отклонениями в развитии*. Москва, 1973.
155. ВЛАСОВА, Т. А., ПЕВЗНЕР, М.С. *Дети с временной задержкой развития*. Москва, 1971.
156. ВОЛКОВА, Л. С., *Логопедия. Методическое наследие*. В 5 книгах. Книга 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. М.: Владос, 2007. 429 с. ISBN 978-5-691-01218-1.
157. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург: Союз, 2004. 224 с. ISBN 5-87852-043-5.
158. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва: Национальное образование, 2019. 368 с. ISBN 978-5-4454-0723-2.
159. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Проблема умственной отсталости В: *Основы дефектологии*. СПб.: Лань, 2003. с. 321–354. ISBN 5-8114-0481-6.
160. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Психология аномального развития ребёнка. Хрестоматия*. Москва: Издательство МГУ, 2006. 818 с. ISBN 5-88711-293-х.
161. ГАВРИЛУШКИНА, О. П. *Ребенок отстает в развитии? Семейная школа*. М.: Дрофа, 2010. ISBN 978-5-358-04332-9.
162. ГАВРИЛУШКИНА, О. П. Речевое общение как условие личностного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. В: *Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников*. М.: Педагогика, 1989. 176 с. ISBN 5-7155-0110-5.
163. ГАЛЫПЕРИН, П. Я. *Введение в психологию. Развитие исследований по формированию умственных действий*. Москва, 1999. с. 162-216. ISBN 5-8013-0016-3.
164. ДАВЫДОВ, В. В. *О понятии развивающего обучения. Сборник статей*. Томск: Пеленг, 1995. 144 с. ISBN 5-88630-025-2.
165. ДУЛНЕВ, Г. М. Учебно-воспитательная работа по вспомогательной школе. Пособие для учителей. Москва, Провещение, 1981. ISBN 978-9500-157-7-9.
166. ЕРЕМЕНКО, Н. *Деятельность социального педагога в образовательном учреждении*. М: Корифей, 2007. 112 с. ISBN 978-5-93312-561-7.
167. ЖУКОВА, Н. С., МАСТЮКОВА Е. М., ФИЛИЧЕВА Т. Б. *Логопедия*. Москва: Эксмо, 2011. 288 с. ISBN 978-5-699-48294-8.
168. ЗАЗЗО, Р. *Психическое развитие ребенка и влияние среды*. С-П: Питер, 2001. ISBN 5-318-00117-3.
169. ЗАМСКИЙ Х. С. *История олигофренопедагогики. Деятельность Е. К. ГРАЧЁВОЙ*. Москва: Просвещение. 1980, 398 с.
170. КОМЕНСКИЙ, Я. А. *Великая дидактика*. 1975. 289 с., с. 68-74, 173-181.

171. КОСЯКОВА, О. О. *Логопсихология*. Ростов на Дону: Ростов-Дон, 2008. ISBN 978-5-222-11880-1.
172. ЛАЛАЕВА, Р. И. *Логопедическая работа в коррекционных классах*. Москва: Ун-та, 1999. ISBN 5-691-00137-X.
173. ЛЕВИНА, Р. Е. *Основы теории и практики логопедии*. Москва: Ун-та, 1968.
174. ЛЕОНТЬЕВ, А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности Изд. 5, URSS. 2014. 256 с. ISBN 978-5-9710-1092-0.
175. ЛЕПСКАЯ, Н. И. *Язык ребёнка*. Москва: МГУ, 1997. 151 с. ISBN 5-89042-035-6.
176. ЛИСИНА, М. И. *Проблема онтогенеза общения*. Москва: Просвещение, 1986.
177. ЛИСИНА, М. И., КАПЧЕЛЯ, Г. И. *Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе*. Кишинев: Штиинца. 1987. с.136. ББК 74.102.
178. ЛОПАТИНА, Л. В. *Преодоление речевых нарушений у дошкольников*. С-Пб, 2001. ISBN 5-8064-351-3.
179. ЛУБОВСКИЙ, В. И. *Развитие словесной регуляции действий у детей*. Москва: Педагогика, 1978.
180. ЛУРИЯ, А. П. *Высшие корковые функции*. Москва: Ун-та, 1979.
181. ЛУРИЯ, А. П. *Язык и сознание*. Москва, 1998. 335 с. ISBN 5-211-03957-2.
182. ЛУЦКИНА, Р. К. *Развитие устной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения*. Алмата: КазНПУ им. Абая, 1984. 87 с.
183. МАРКОВА, А. К. *Психология обучения языка как средство обучения*. Москва, 1984. 240 с.
184. МИХЕЕВА, Е. А. Формирование диалогической речи у дошкольников с нарушением интеллекта. В: *Дошкольная педагогика*. 2014, № 10, с. 53-54. ISSN 1726-0973.
185. МОНТЕССОРИ, М. *Дети - другие. Уникальная методика раннего развития*. Москва: АСТ, 2014. 320 с. ISBN 978-5-17-085420-2.
186. МОНТЕССОРИ, М. *Мой метод*. Москва: АСТ, Астрель, 2006. ISBN: 5-271-12674-0.
187. МОНТЕССОРИ, М. *Полный курс воспитания*. Москва: АСТ, 2017. ISBN 978-5-17-100314-2.
188. МОНТЕССОРИ, М. Помоги мне это сделать самому. Москва. В: *Карануз – дидактика*. 2007. ISBN: 978-5-8403-0100-5.
189. МОНТЕССОРИ, М. *После 6 месяцев уже поздно. Уникальная методика раннего развития*. М.: АСТ, 2015. ISBN 978-5-17-085798-2.
190. НОВИКОВСКАЯ, О. А. *Альбом по развитию речи для дошкольников в рассказах и весёлых картинках*. Москва: АСТ, Астрель, 2011. ISBN 978-5-17-075488-5.
191. НОСКОВА, Л. П., ГОЛОВЧИЦ Л. П. *Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха*. Москва: ВЛАДОС, 2004. 344 с. ISBN 978-5-691-01334-8.
192. ОСИПОВА, А. А. *Введение в теорию психокоррекции*. Москва: МПСИ, 2000. 313 с. ISBN: 5-89502-103-4, ISBN 5-89395-198-0.

193. ПЕВЗNER, М. С. *Дети - олигофрены*. Москва: АПН, 1959. 486 с.
194. ПИАЖЕ, Ж. *Генетический аспект языка и мышления. Психоллингвистика*. Москва: АПН, 1984.
195. ПИАЖЕ, Ж. *Речь и мышление ребёнка*. Москва: АСТ, 2020. 352 с. ISBN 978-5-17-119513-7.
196. ПЫЛАЕВА, К.М., АХУТИНА, Т.В. *Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход*. СПб: Питер, 2008. 320 с. ISBN 978-5-91180-958-4.
197. РАКУ, Ж. Психологические аспекты развития коммуникативных способностей у старших дошкольников. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială*. 2009, № 2(15), с. 21-26. ISSN 1857-0224.
198. РУБЕНШТЕЙН, С. Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с. ISBN 5-314-00016-4.
199. СКВОРЦОВ, И. А., АДАШИНСКАЯ, Г. А., НЕФЁДОВА, И. В. *Модификационная методика нейропсихологической диагностики высших психических функций у детей. Учебно-методическое пособие*. Москва: Тривола, 2000. ISBN 5-88415-049-0.
200. СМЕРНОВА, Л. Н., ОВЧИННИКОВ, С. Н. *Малыш начинает говорить. Развитие речи ребёнка от рождения до четырёх лет*. М: АСТ, Астрель, 2009. ISBN 978-5-17-058853-4.
201. СУХАРЕВА Г. Е. *Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. I*. М: Медгиз, 1955, 459 с.
202. ТРОШИН, Г. Я. *Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей*. Пг.: Школа-лечебница д-ра мед. Г. Я. Трошина, 1915.
203. УШАКОВА, О. С. *Развитие речи дошкольников*. Москва: АПН, 2001. 236 с. ISBN 5-89939-033-6.
204. УШИНСКИЙ, К. Д. *Избранные педагогические сочинения. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии* М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945. 461 с.
205. ФИЛИППОВА, Ю. В. *Ребёнок учится общаться*. Екатеринбург, 2005. 224 с. ISBN 5-94799-448-8.
206. ФИЛИЧЕВА, Т. Б. *Логопедическая работа в специальном детском саду*. Москва: Ун-та, 1979.
207. ФИЛИЧЕВА, Т. Б. *Логопедия. Теория и практика*. Москва: Эксмо, 2018. 608 с. ISBN 978-5-699-84343-5.
208. ЦВЕТКОВА, Л. С., АХУТИНА, Т. В., ПЫЛАЕВА К. М. *Методика оценки речи при афазии*. Москва: Ун-та, 1981.
209. ЦЫГАНOK, А. А. *Особый ребёнок*. Вып.1. Москва: Теревинф, 2016. 128 с. ISBN 978-5-4212-0354-4.

210. ШИПИЦЫНА, Л. М. *Необучаемый ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта*. СПб.: Речь, 2005. 477 с. ISBN 5-9268-0386-1.
211. ШИПИЦЫНА, Л. М. *Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью*. Санкт-Петербург: Союз, 2004. 336 с. ISBN 5-94033-166-1.
212. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. *Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. В: Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
213. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. *Психологические вопросы дошкольной игры. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста*. М., 1948.
214. ЯНУШКО, Е. *Помогите малышу заговорить*. Москва: Эксмо, 2018. 421 с. ISBN 978-5-699-56411-8.

În limba engleză

215. BLOOM B. *Taxonomy of educational objectives: the sphere of knowledge*, 1956.
216. BOURDIEU, P., THOMPSON, J. B. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Ed: Preface, 1991. ISBN 0-8039-8319-0, ISBN 0-8039-8320-4.
217. BRAZELTON, T. BERRY, M., MAHMOUD, J. *Developmental Psychology, Child Development And Pediatric Behavior*. Lap Lambert, 2018. ISBN 978-613-9-45251-4.
218. BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and teaching*. Englewood cliffs, N. S. Prentice Hall Regents, 1995, ISBN: 0-13-191966-0.
219. BRYANT, N. D., WIERDERHOLT, J. L. *Final Report: Leadership Training Institute in Learning Disabilities*. Washington, DC: U.S. Office of Education, 1972.
220. CHOMSKY, N. *Language and Mind*. Edition Third. 2006. 193 p. ISBN 0-521-85819-4
221. CLEMENTS, S. D. *Minimal Brain Dysfunction in Children*. N.Y: Brunner/Mazel, 1973.
222. DESHLER, D. D, EDWIN, S., ELLIS, B. ,KEITH ,L .*Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods*. Love Publishing Company. Education, 1996. 637 p. ISBN: 978-0891082415.
223. DODJE, D. T. *A Guide for supervisors and Trainers on implementing Creative Curriculum*. Washington: D.C., 1993. 240 p. ISBN-10 1879537079, ISBN-13 978-1879537071.
224. DURKHEIM, É. *The Rules of Sociological Method*. N. Y.: Free Press, 1982. 272 p. ISBN-10 0029079403, ISBN-13 978-0029079409.
225. FERNALD, T. G. *Remedial techniques in basic school subjects*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1943.
226. GADDES, W. H. *An examination of the validity of neuropsychological knowledge in educational and diagnoses and remediation*. N. Y.: Grune & Stratton, 1981. p. 27-84.
227. GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. N-Y: Basic Books, 1993. 73 p. ISBN (10)-0465024343, ISBN (13)-9780465024346.

228. GARDNER, H., HATCH, T. Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*. 1989, nr. 18(8), p. 4-9. ISSN 0013-189X.
229. GESELL, A., THOMPSON, H., AMATRUDA, C. S. *The psychology of early growth*. 1938. 340 p.
230. GILLINGHAM, A., MCCLELLAND, J. Gillingham: Contemporary after 76 years. In: *Annals of Dyslexia*. Nr. 39 (1): p. 34–49. ISSN 0474-7534.
231. GOTTLIEB, G. *Individual Development and Evolution: The Genesis of Novel Behavior*. New York: Psychology Press, 2001. 248 p. ISBN 9781410604422.
232. HALLAHAN, D. P. Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. *Journal of Learning Disabilities*, 1992. ISSN 0022-2194.
233. HALLAHAN, D. P., CRUICKSHANK, W. M. *Psychoeducational Foundation of learning disabilities*. Englewood Cliffs Nj: Prentice – Hall, 1973.
234. HALLAHAN, D. P., KAUFFMAN, J. M. *Exceptional learners: An introduction to special education*. 14th Edition, 2000. ISBN-13 978-0134806938, ISBN-10 013480693X.
235. HYND, G. W., OBRZUT, J. E. *School neuropsychology*. N.Y.: Oxford University press. 1981, p. 45-50.
236. JACKSON, P. W. *Creativity and intelligence*. Oxford, England: Wiley, 1962. 293 p.
237. KEORGH, B. K. *A lesson from Gestalt Psychology*. *Exceptional Education Quarterly*. 1983, p. 115 – 127. ISSN 0013-161X.
238. KIRK, S. A, MCCARTHY, J. J., KIRK, W. D. *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. 1968.
239. KIRK, S. A., KAUFFMAN, J. M., HALLAHAN, D. P. Teaching children with learning disabilities: Personal perspectives OH: *Charles E. Merrill*. Columbus. 1976. p. 239-269.
240. LENNENBERG, E. H. *The Capacity of Language Acquisition* in Fodor and Katz. 1964.
241. MCKINNEY, J. D. Contributions of the institutes for research on learning disabilities. *Exceptional Education Quarterly*. 1983. p. 129 - 144. ISSN 0013-161X.
242. MILLAR, S. Supporting children using augmentative and alternative communication in school. In: *New Communication without speech: Practical augmentative and alternative communication*. Oxford: Mackeith Press, 2001. p. 103-124.
243. MONROE, M. *Children who cannot read*. Chicago: The University of Chicago Press. 1932.
244. NORMAN, H., SHALLICE, T. *Attention to action: willed and automatic control of behavior*. N.Y.: Plenum Press. 1986, p. 1-18. ISBN 978-1-4757-0631-4.
245. ORTON, S. T. Word-blindness in school children. In: *Archives of Neurology and Psychiatry*. 1925. 516 p. doi:1925.02200170002001.
246. OSGOOD, C. E. *Language, Meaning, and Culture: The Selected Papers of C. E. Osgood*. 1990. 415 P. ISBN 978-0275925215
247. ROURKE, G. P. *Neuropsychology of learning disabilities*. N. Y., 1985. 351 p. ISBN (10)

0898626447.

248. SAPIR, S. G., NITZBURG, A. S. *Children with learning problems*. N.Y.: Oxford University press, 1973.
249. SCHUMAKER, J. B., DESHLER, D. D., ALLEY, G. R., WARNER, M. M. Toward the development of an intervention model for learning disabled adolescents. The University of Kansas Institute. In: *Exceptional Education Quarterly*, 1983. ISSN 0013-161X.
250. SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.
251. SPENCER, H. *The Principles Of Psychology*, 1855.
252. WERNER, H. *Comparative psychology of mental development*. NY: International Universities Press, Inc, 1940.
253. YSSELDYKE, J. E., ALGOZZINE, B., RICHEY, L., GRADEN, J. Declaring students eligible for learning disabilities services: Why bother with data?. In: *Learning. Disability. Quarterly*. Nr. 5. 1982. p. 37-44. doi:10.2307/1510614

Determinarea conștiințizării emoțiilor. Evaluarea atitudinii față de comunicare.

			
BUCURIE	TRISTEȚE	CALMITATE	RĂUTATE
			
UIMIRE	FRICĂ	INTERES	RUȘINE

Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ N.P. copilului _____

N/o	Denumirea emoției	A recunoscut	A caracterizat	Obiecții	Calificativul
1	BUCURIE				
2	TRISTEȚE				
3	CALMITATE				
4	RĂUTATE				
5	UIMIRE				
6	FRICĂ				
7	INTERES				
8	RUȘINE				

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

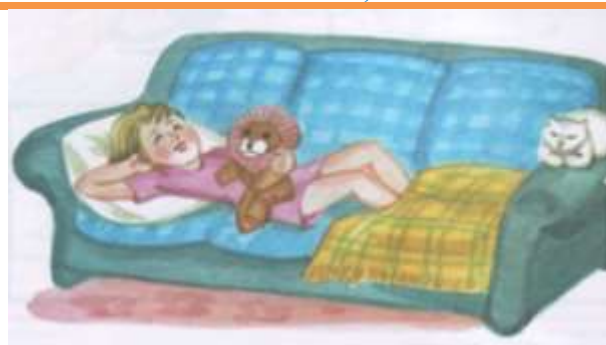
Determinarea conștiințizării emoțiilor. Evaluarea atitudinii față de comunicare.



TRISTEȚE



BUCURIE



CALMITATE



RĂUTATE



UIMIRE



FRICĂ



INTERES

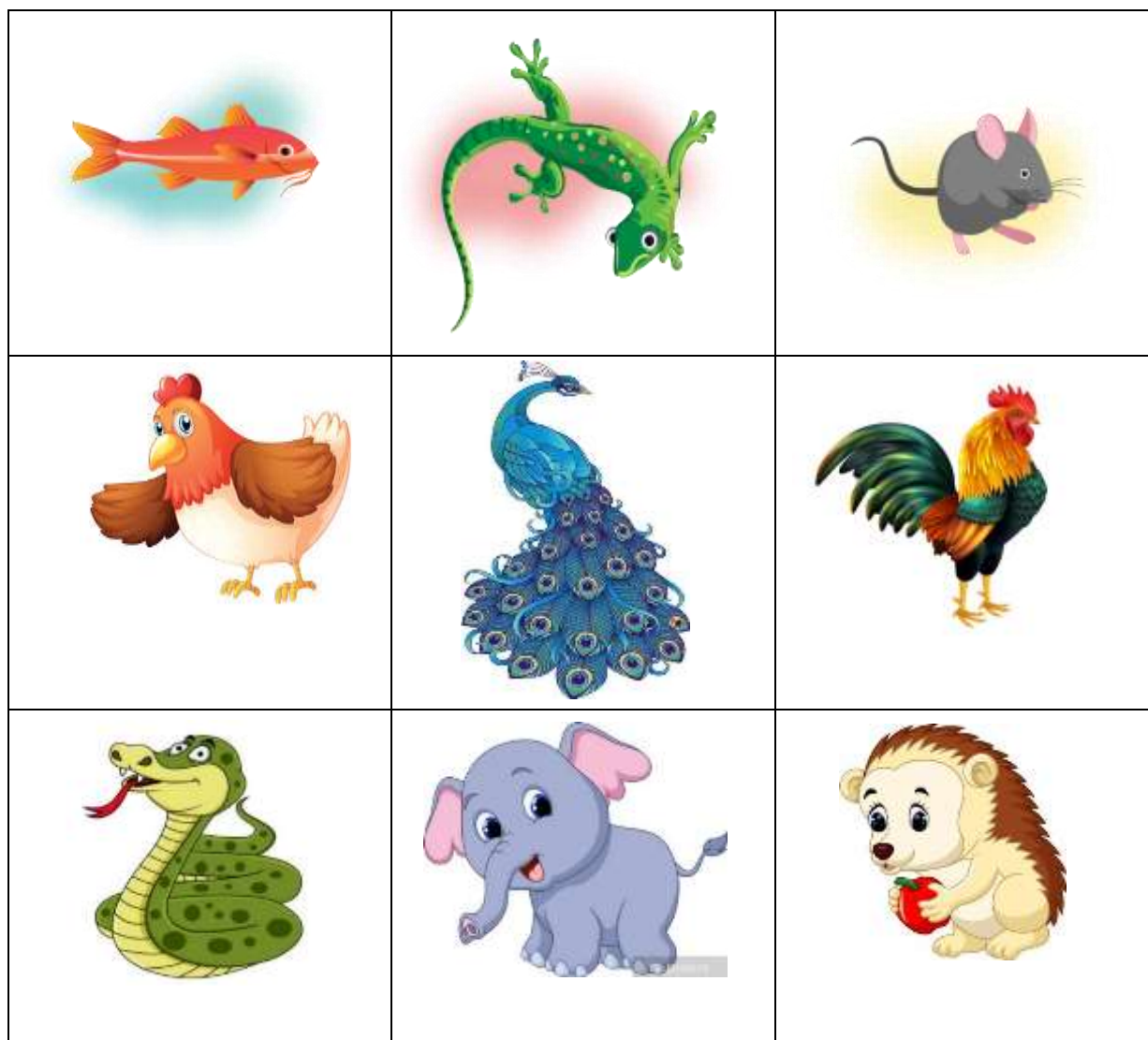


RUȘINE

Se va folosi fișa de notare de la Anexa 1

Determinarea abilității de a codifica și decodifica limbajul.

Adaptat: testul Shulte 3x3. „Eu numesc, tu arată.” ; „Tu numești, eu arăt.”



Fișa de notare a răspunsurilor

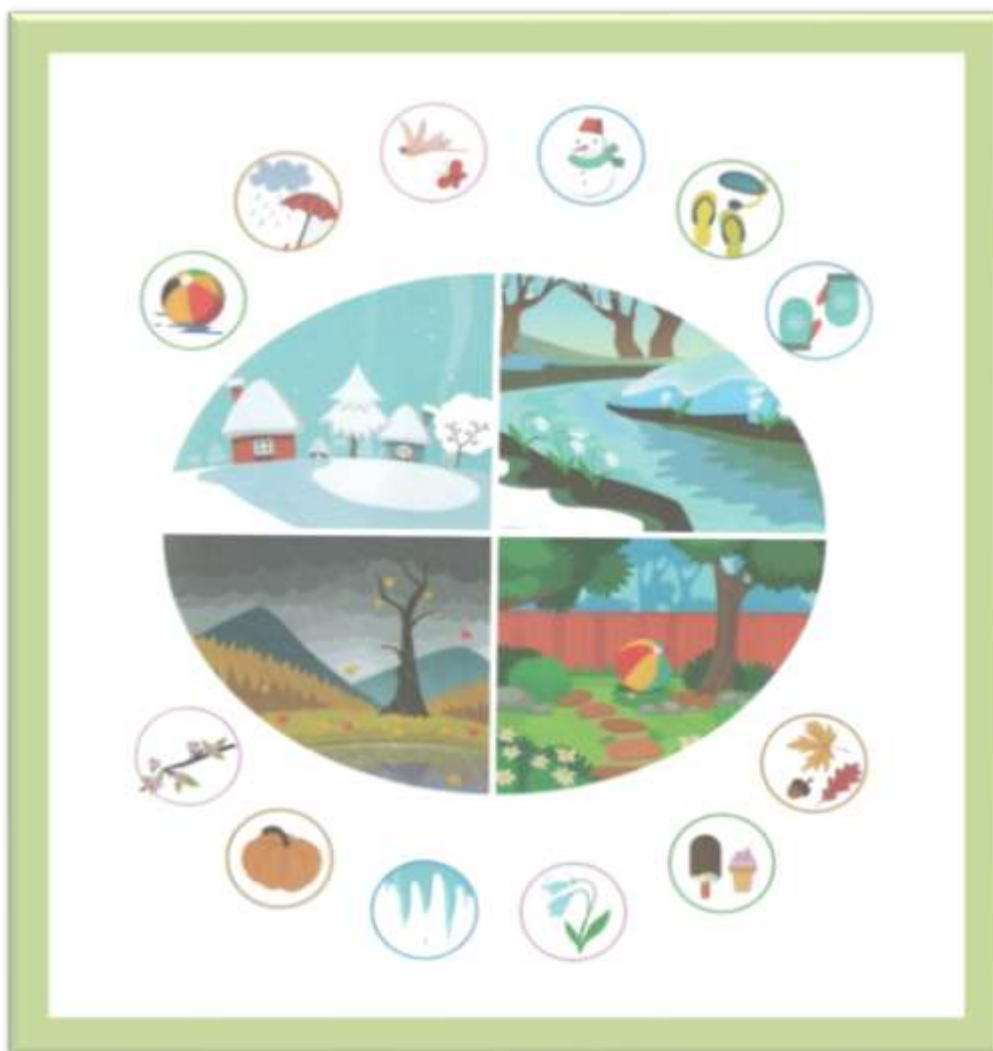
Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	A identificat corect	A respectat timpul (3 sec)	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea recunoașterii anotimpurilor

1. Numește și arată anotimpurile. Numește anotimpul care corespunde cu ziua ta de naștere.
2. Stabilește corespondența dintre imaginile celor două cercuri.



Fișa de notare a răspunsurilor

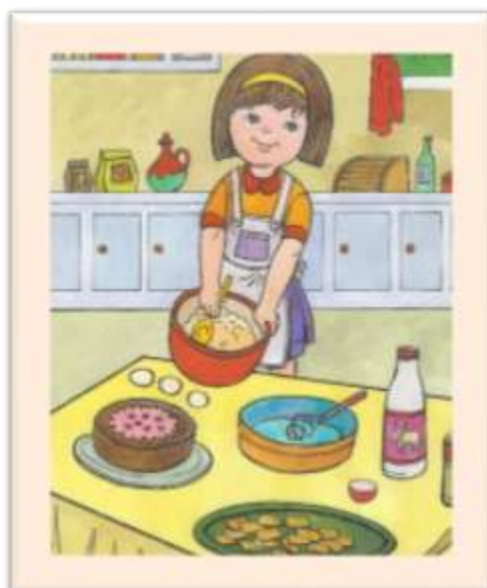
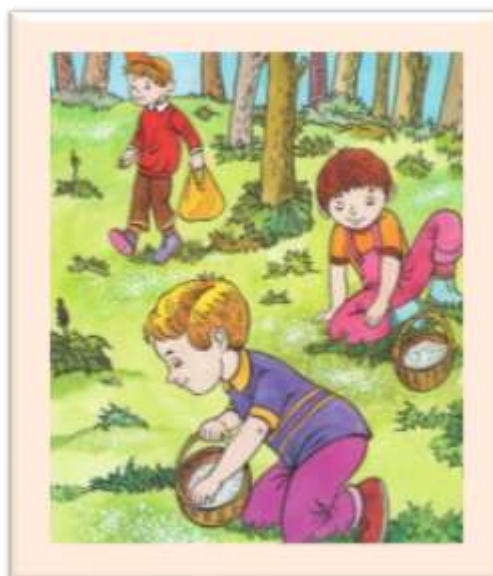
Data _____ Tema _____

N/o	N. P. Copilului	1	2	3	4	5	Note

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5.

Determinarea recunoașterii locului

Privește atent imaginile. Descrie locul unde se află fiecare copil.



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ Tema _____

N/o	N. P. Copilului	1	2	3	4	5	Note

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea auzului fonematic – raportul imaginilor cu cuvintele fonematic asemănătoare

Racul - Autor: Lilia Luchianenco

Azi un **rac**
A ieșit din **lac**
Să ducă un **sac**
Plin cu flori de **mac**.

Arată unde este macul, racul,
sacul, lacul.



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	Omiterea unor sunete	Defor- marea unor sunete	Substitui- rea unor sunete	Înlocui- rea sau inversarea unor sunete	Obiecții	Califi- cativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

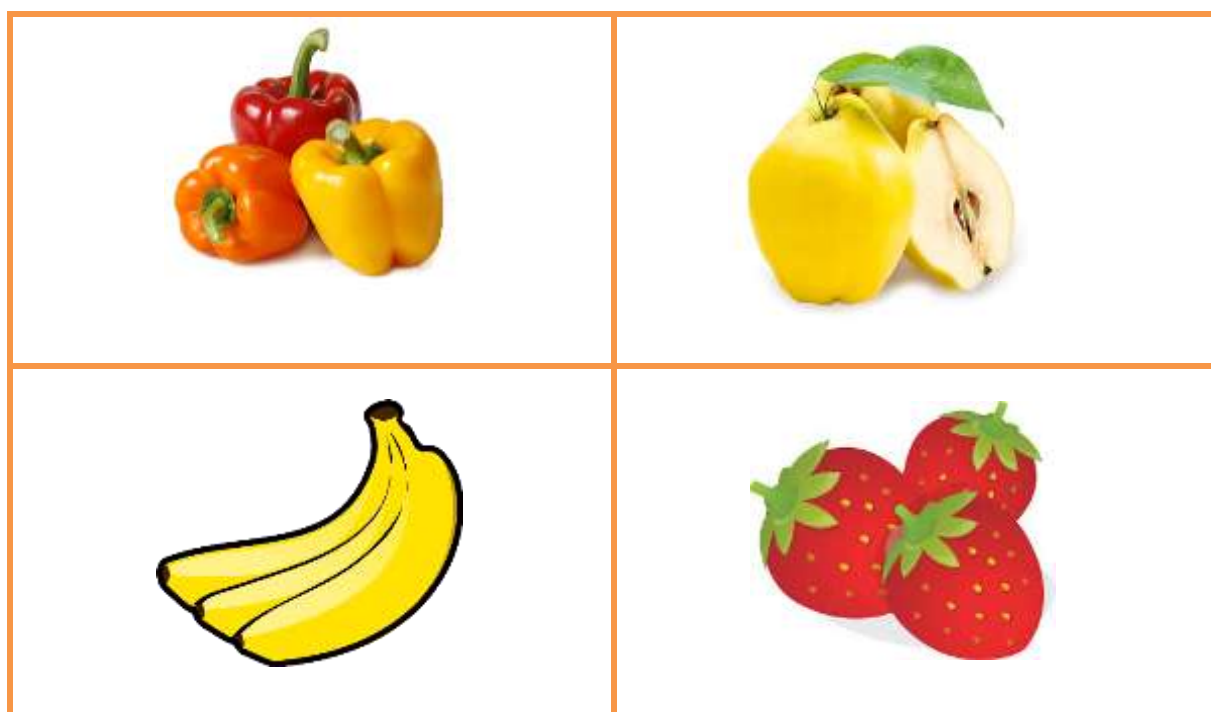
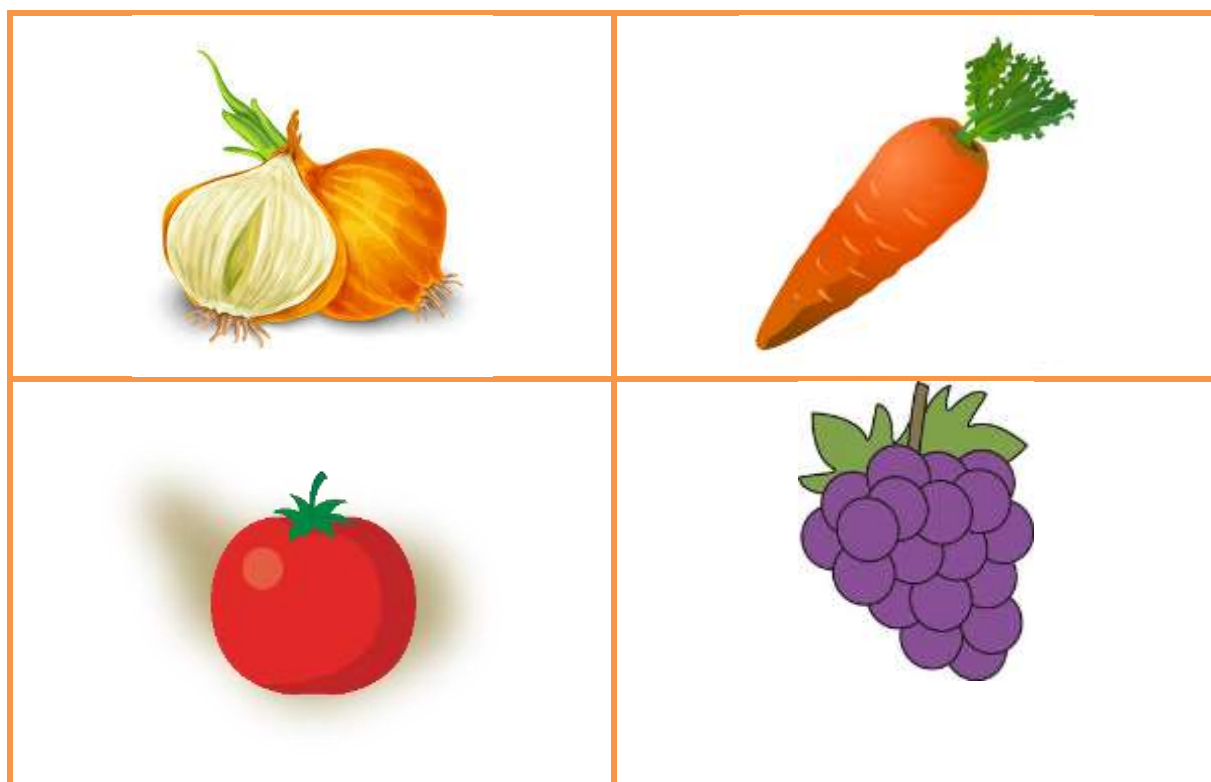
Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului „Găsește intrusul”



Numele, prenumele copilului _____

Note:

Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului „Găsește intrusul”



Numele, prenumele copilului _____

Note:

Determinarea indicatorilor neurodinamici a funcționării psihice a copilului.

Testul Shulte 4x4. „Eu numesc, tu arată. ”; „Tu numești, eu arăt.”



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	A identificat corect	A respectat timpul (5 sec)	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului

Ajută-l pe Cristinel să enumere obiectele din imagine și să răspundă la întrebările:
Cum se numește? Ce poate face cu unele obiecte? A cui este casa?
Ajută-l pe Cristinel să enumere obiectele din imagine și să răspundă la întrebările:



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ N.P. copilului _____

N/o	Denumirea obiectului, păsării	A recunoscut	A caracterizat	Obiecții	Calificativul
1	Hârleț				
2	Floare				
3	Iarbă				
4	Stropitoare				
5	Gard				
6	Cocoș				
7	Cușcă				

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea competenței de a recunoaște și percepe vizual obiectele.

Determinarea competenței de a recunoaște și de a numi părțile componente ale obiectelor.



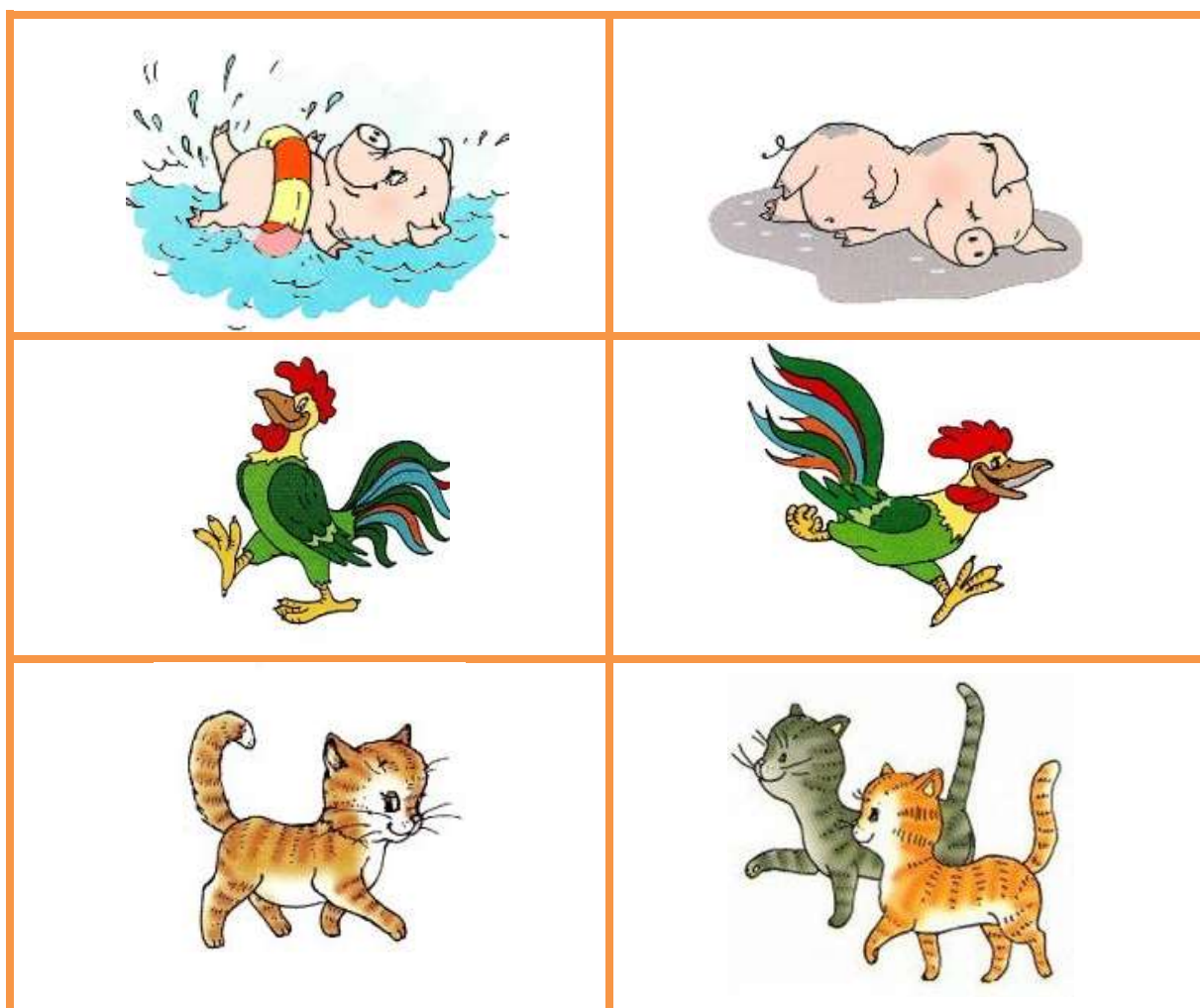
Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	A identificat corect	A îndeplinit sarcina	A descris obiectul	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea competenței de a formula propoziții simple și dezvoltate.



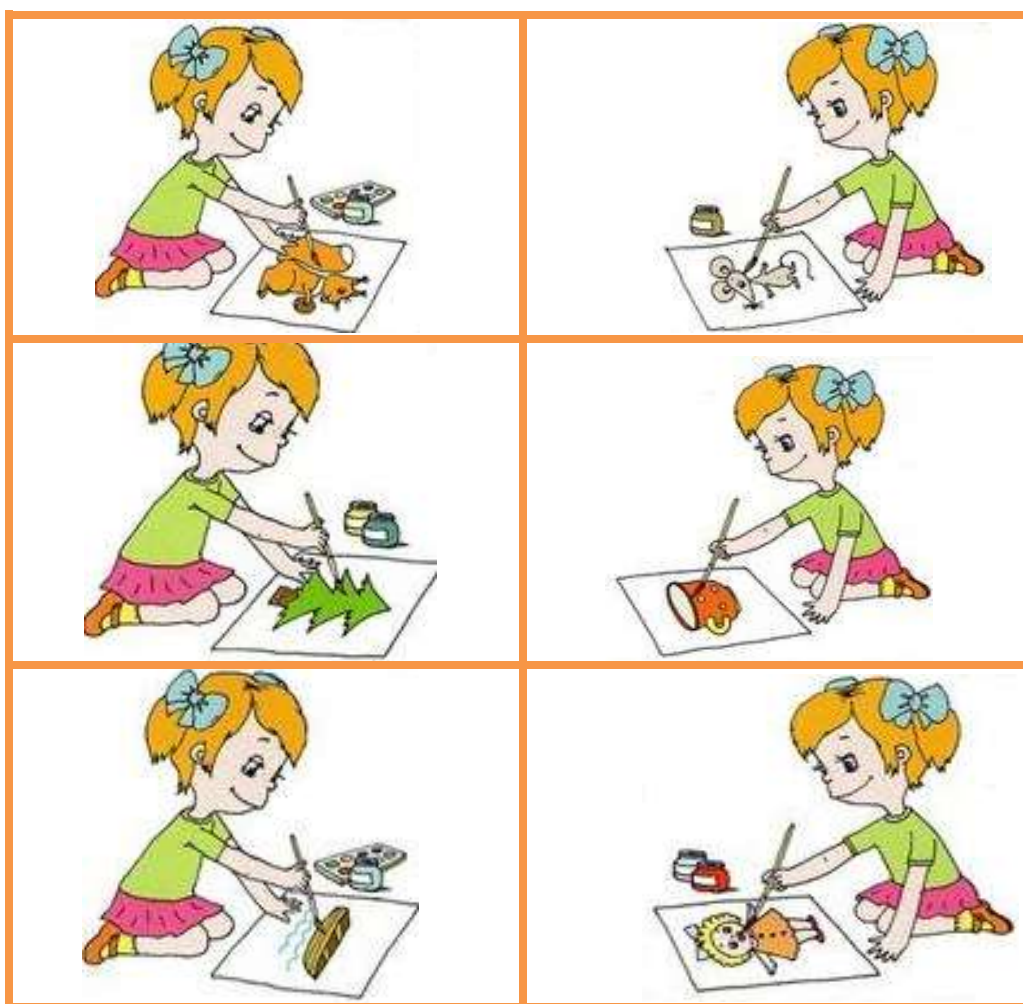
Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ N.P. copilului _____

N/o	Propoziția	A alcătuit singur	A alcătuit cu puțin ajutor	A repetat	Nici n- a repetat	Obiecții	Calificativul
1	Purcelușul se scaldă în lac.						
2	Purcelușul doarme în băltoacă.						
3	Cocoșul merge.						
4	Cocoșul fuge.						
5	Pisica mege.						
6	Pisicile merg.						

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea competenței de a formula propoziții simple și dezvoltate.



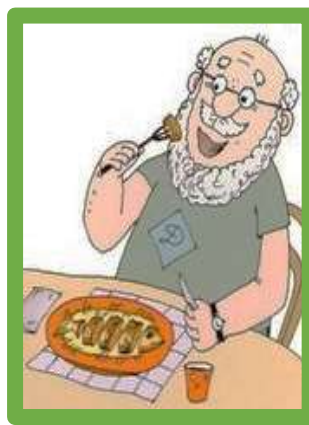
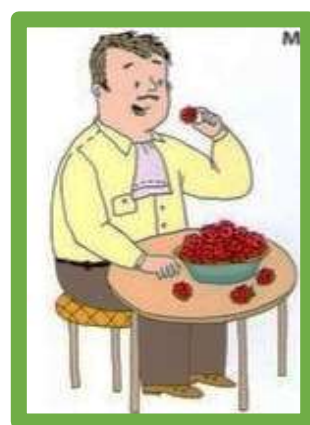
Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ N.P. copilului _____

N/o	Propoziția	A alcătuit singur	A alcătuit cu puțin ajutor	A repetat	Nici n- a repetat	Obiecții	Calificativul
1	Fetița desenează o veveriță.						
2	Fetița desenează un șoricel.						
3	Fetița desenează un brad.						
4	Fetița desenează o cană.						
5	Fetița desenează o barcă.						
6	Fetița desenează o păpușă.						

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea competenței de a formula propoziții simple și dezvoltate.



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ N.P. copilului _____

N/o	Propoziția	A alcătuit singur	A alcătuit cu puțin ajutor	A repetat	Nici n- a repetat	Obiecții	Califi- cativul
1	Băiatul mănâncă un morcov.						
2	Fata mănâncă o pară.						
3	Tata mănâncă zmeură.						
4	Mama mănâncă chiflă.						
5	Bunicul mănâncă pește.						
6	Bunica mănâncă terci.						

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea competenței de a formula propoziții simple și dezvoltate.



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ **N.P. copilului** _____

N/o	Propoziția	A alcătuit singur	A alcătuit cu puțin ajutor	A repetat	Nici n- a repetat	Obiecții	Calificativul
1	Băiatul cumpără o mașină.						
2	Fetița cumpără un ziar.						
3	Bunica cumpără un trandafir.						
4	Bunelul cumpără un zămos.						
5	Tata cumpără o vază.						
6	Mama cumpără un pește.						

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului „Numește profesiile din imaginile de mai jos. Povestește cu ce se ocupă fiecare din ei.”

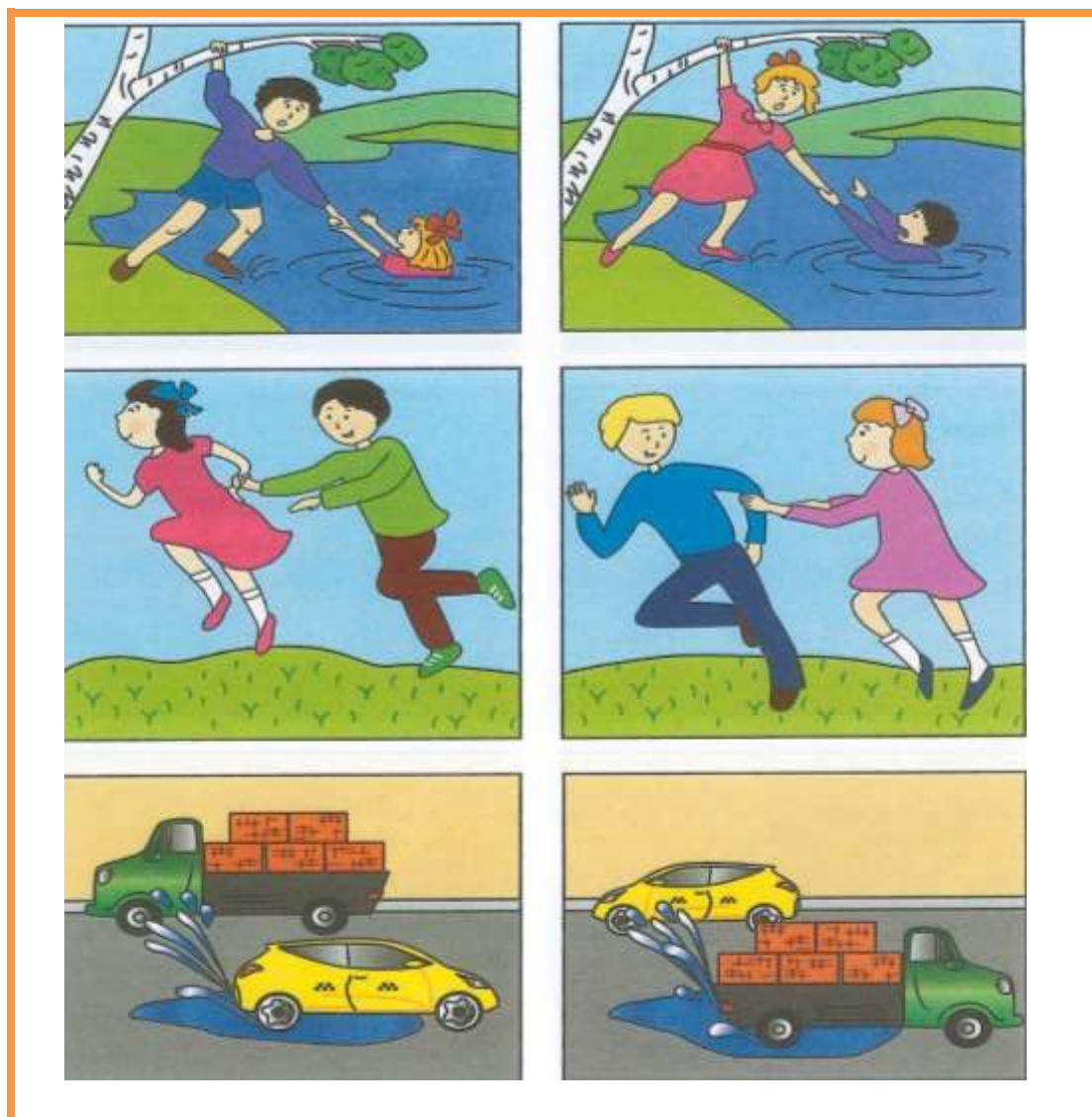


Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ N.P. copilului _____

N/o	Denumirea profesiei	A recunoscut	A caracterizat	Obiecții	Calificativul
1					
2					
3					
4					
5					
6					

Determinarea înțelegerii construcțiilor logico-gramaticale

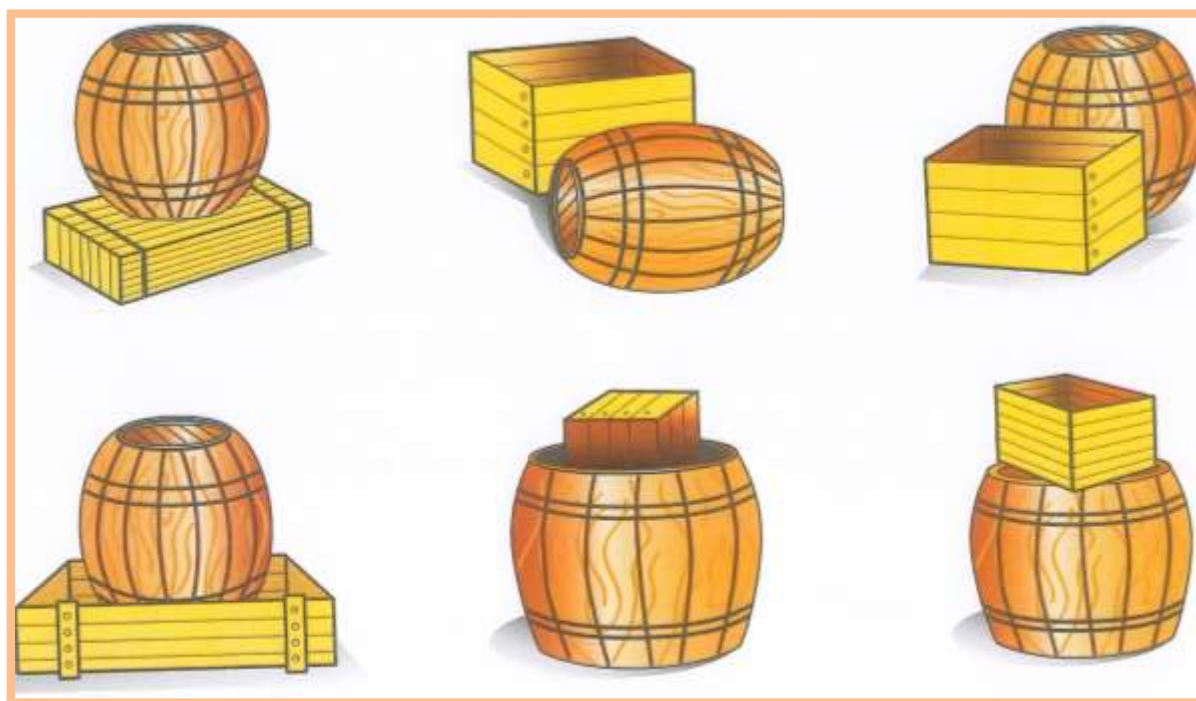


Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ N.P. copilului _____

N/o	Propoziția	A decris independent	A recunoscut	Obiecții	Calificativul
1	Fata salviază băiatul.				
2	Fata este salvată de băiat.				
3	Băiatul a prins fata.				
4	Băiatul este prins de fată.				
5	Fata a prins băiatul.				
6	Biatul a fost salvat de fată.				
7	Camionul a stropit mașina.				
8	Camionul a fost stropit de mașină.				
9	Mașina a fost stropită de camion.				

Determinarea înțelegerii construcțiilor logico-gramaticale



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____ N.P. copilului _____

N/o	Propoziția	S-a descurcat de sine stătător	A avut nevoie de ajutor	Nu s-a descurcat	Obiecții	Calificativul
1	Butoiul stă pe ladă.					
2	Lada este după butoi.					
3	Butoiul este după ladă.					
4	Lada stă pe butoi.					
5	Butoiul stă în ladă.					
6	Lada stă în butoi.					
7	Butoiul stă sub ladă.					
8	Lada stă în fața butoiului.					
9	Butoiul stă în fața ladei.					

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea concentrării la instrucțiunile propuse.
Determinarea nivelului de dezvoltare a competenței comunicative.

1. Alcătuieste o poveste-descriere după imaginile de mai jos.
2. Compară imaginile și spune în care imagine sunt mai multe ființe.
3. Scrie în pătratul de lângă imagine cifra care corespunde numărului de ființe.
4. Colorează cercul cu roșu dacă în imagine sunt cele mai multe ființe.
5. Colorează cercurile cu albastru dacă în imagine sunt un număr egal de ființe.


 ☐

 ☐

 ☐

Numele, prenumele copilului

Note:

**Determinarea competenței de înțelegere a semnificației cuvântului.
Conștientizarea antonimelor.**



ÎNCHISĂ ☐



DESCHISĂ ☐



TRIST ☐



VESEL ☐



SĂNĂTOS ☐



BOLNAV ☐

Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	A identificat corect	A îndeplinit sarcina	A descris imaginea	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

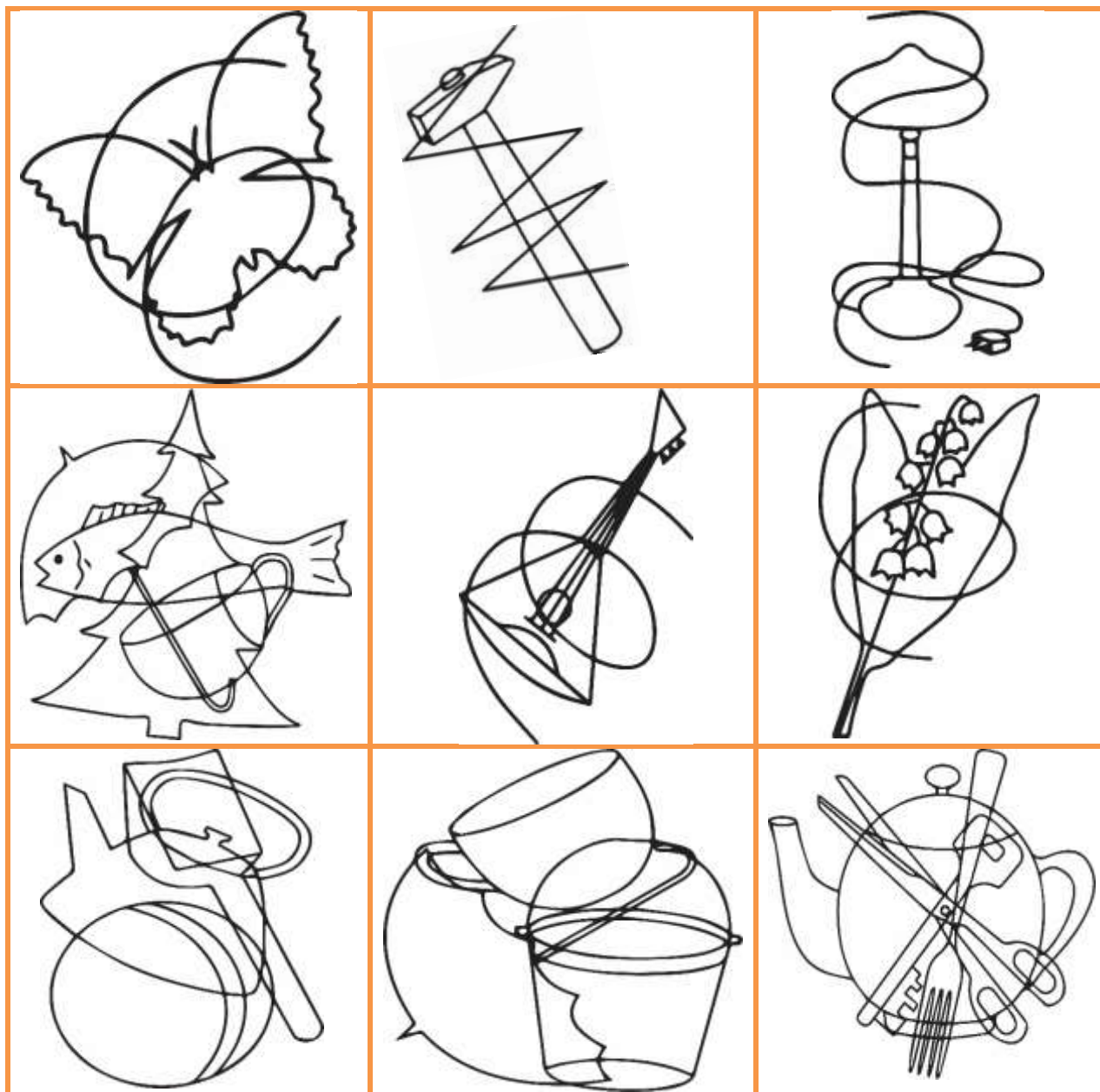
**Determinarea nivelului de dezvoltare a atenției.
Testul Schulte**

4	6	5
1	8	3
7	2	9

Fișa de notare a răspunsurilor

N/o	N.P. copilului	15 sec.	30 sec	45 sec.	60 sec.	Note

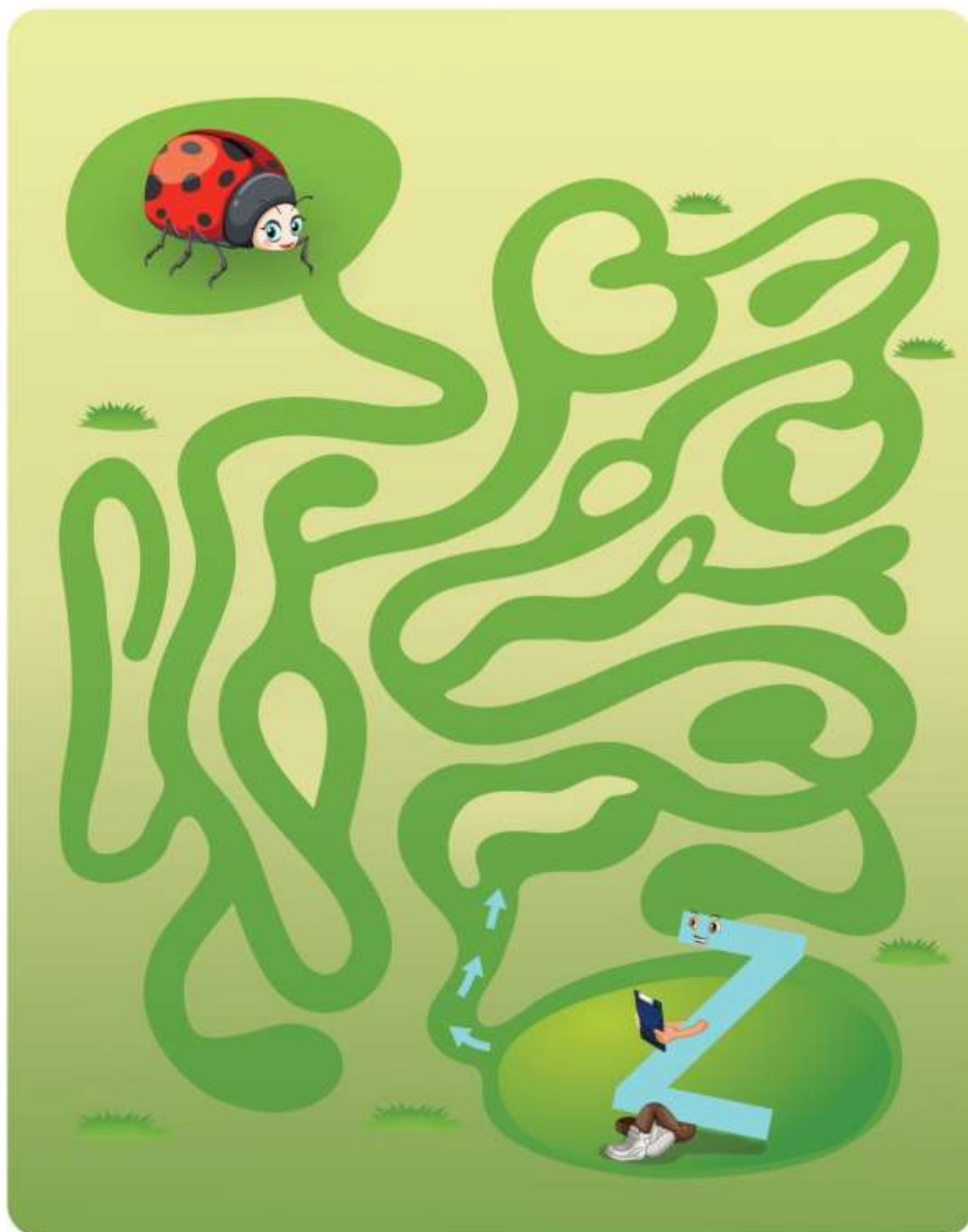
Determinarea nivelului de dezvoltare a atenției.



Fișa de notare a răspunsurilor

N/o	Numele, prenumele copilului	Nr. de obiecte recunoscute			Note
		I-ul rând	al II-lea rând	al III-lea rând	

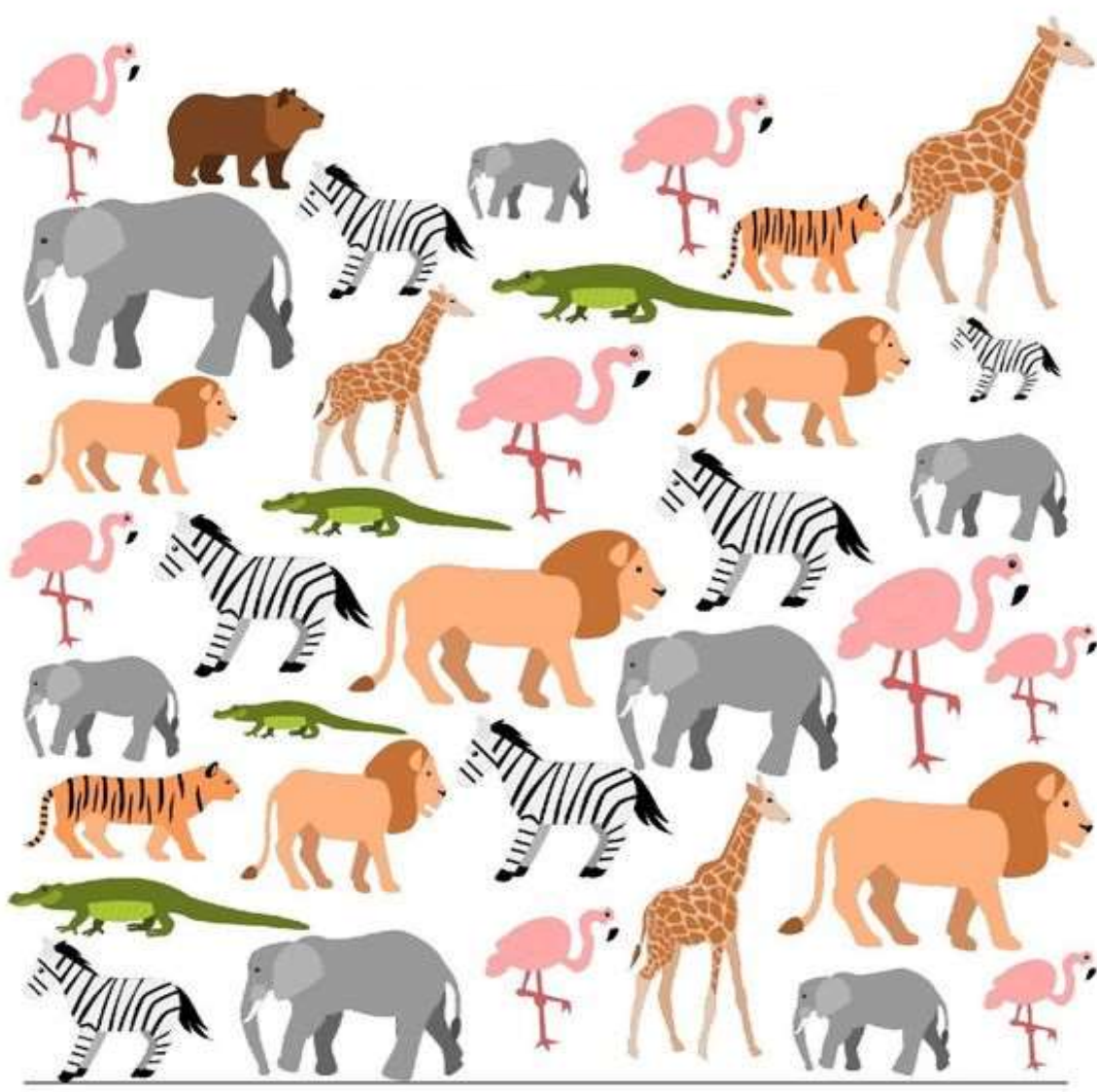
Determinarea nivelului de dezvoltare a atenției.



Numele, prenumele copilului _____

Note:

Determinarea nivelului de dezvoltare a atenției selective.



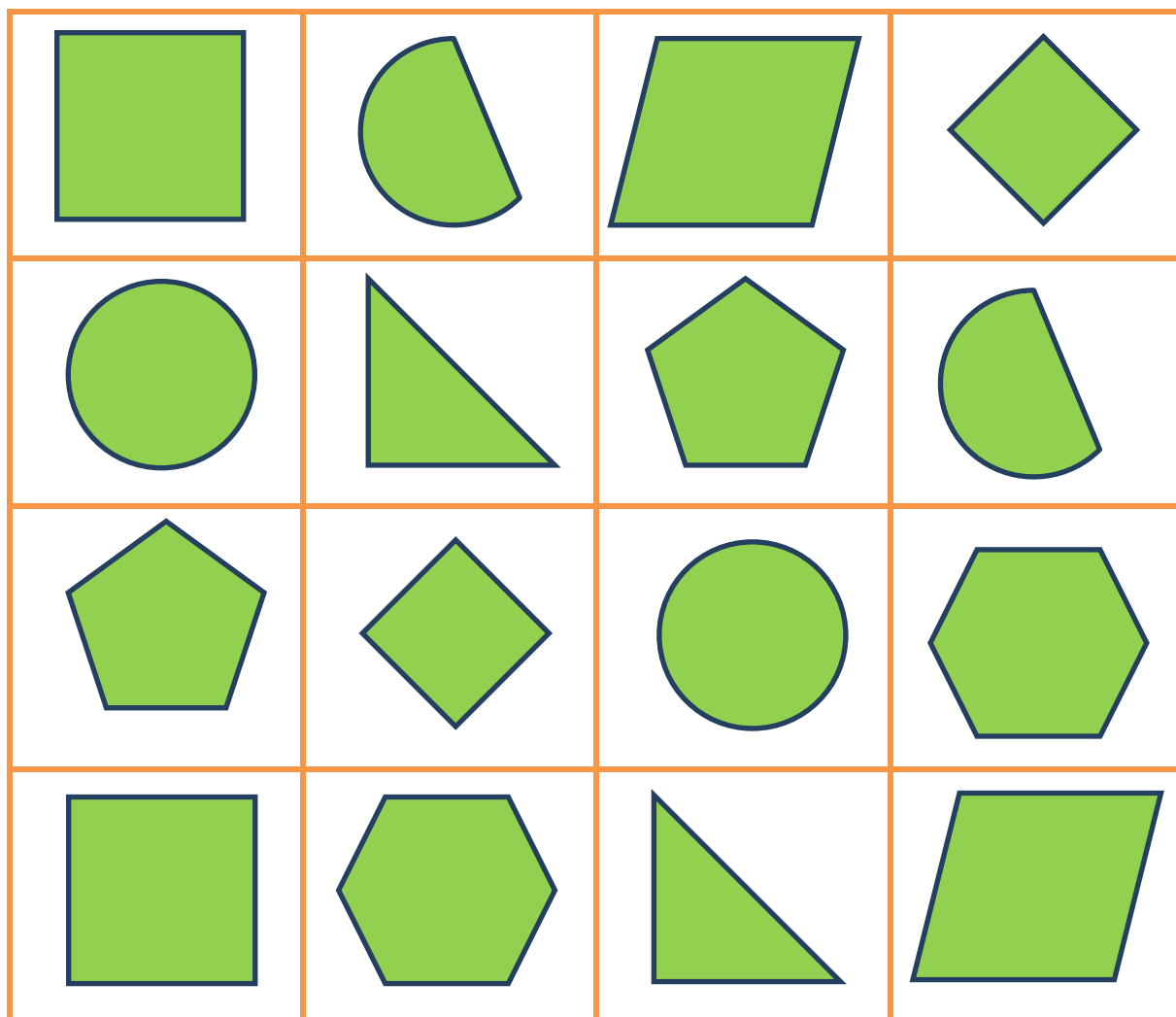
Numără și scrie în dreptul fiecărei ființe câte sunt

				_____
				_____

Numele, prenumele copilului _____

Note:

Determinarea indicatorilor neurodinamici a funcționării psihice a copilului.



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	A identificat corect	A găsit perechea	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea nivelului de dezvoltare a memoriei vizuale.



Notă: se va acoperi partea dreaptă, apoi partea stângă.

Notă: copii de 7 ani au nevoie de 20 - 30 sec. pentru a memora.

Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	A memorat singur ...	S-au utilizat întrebări ajutătoare	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea nivelului de dezvoltare a memoriei vizuale.



Notă: copii de 7 ani au nevoie de 10-15 sec. pentru a memora.

Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	A memorat singur ...	S-au utilizat întrebări ajutătoare	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5.

Determinarea competenței de a memora cuvinte care nu sunt legate între ele după sens.

I. Zece cuvinte pentru memorare

PÂINE	PRIETEN	BRAD	MINGE	OCHI
FRATE	FOARFECE	SUNET	CANĂ	PIX

II. Patru grupe de cuvinte

COADĂ – LACRIMĂ	BALON - VULPE
MINGE – TEI	CAȘCAVAL - VARĂ

III. Patru propoziții dezvoltate.

Băiatul se plimbă cu câinele.

Fetița s-a dus la magazin.

În această grădină după gardul înalt cresc căpșune.

La margimea pădurii pădurarul a văzut o căprioară.

Notă: pentru copii de 7 ani – 7 - 8 cuvinte amestecate; 3-4 grupe de cuvinte; 2-3 propoziții.

Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	A memorat			Obiecții	Calificativul
		Cuvinte	Grupe de cuvinte	Propoziții		

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea capacității intelectuale de lucru a copilului: „Spune da sau ba”

Cuțu morcov va mânca
Și la toți s-a lăuda.



Oaia strigă și nechează,
Trage carul și visează.



Vaca, ca o rândunea,
Zboară ici, zboară colea,
Ziulica toată –
Da-a-a-a sau ba-a-a-a?



Pisicuța noastră hoată
A făcut o boroboată.
Și-n copacul cel rotat
Pisicuța s-a urcat.



Gâsca strigă: ga-ga-ga,
Eu plutesc pe lac așa-a-a!



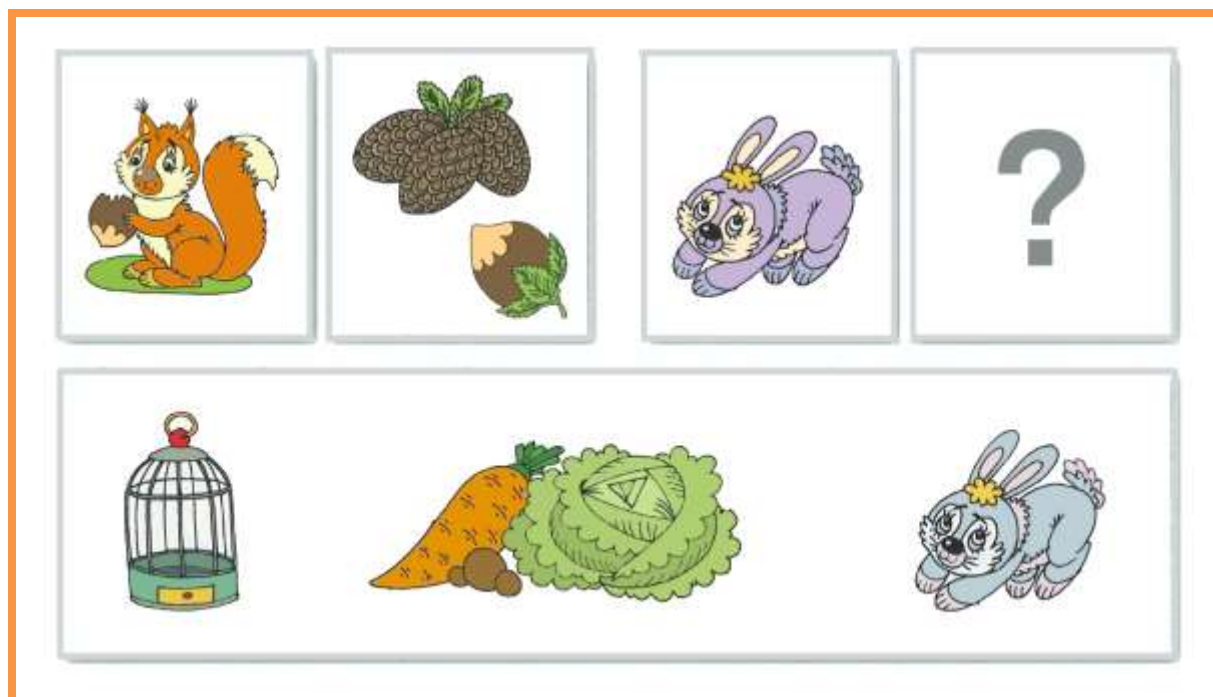
Calul latră mânios,
Câinele fuge fricos.



Fișa de notare a răspunsurilor

N/o	N.P. copilului	1	2	3	4	5	6	Note

Determinarea competenței de a alege din trei alternative o imagine, în raport cu relația logică între ele.



1. Alege obiectul din chenarele mari, pentru a completa rândul de mai sus.
2. Argumentează alegerea.

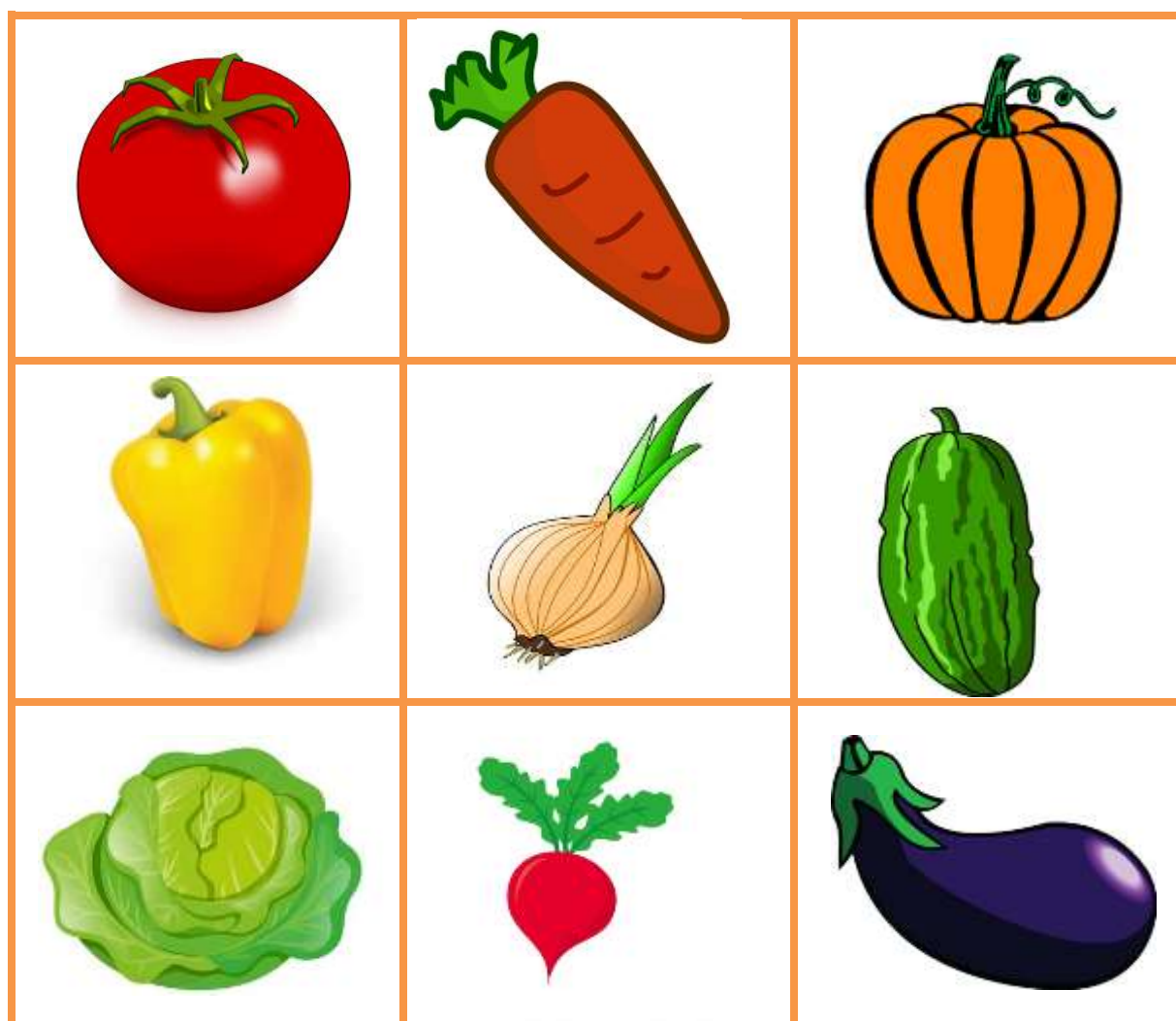
Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	S-a descurcat de sine stătător	A avut nevoie de ajutor	N-a înțeles	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea competenței de generalizare și excludere.



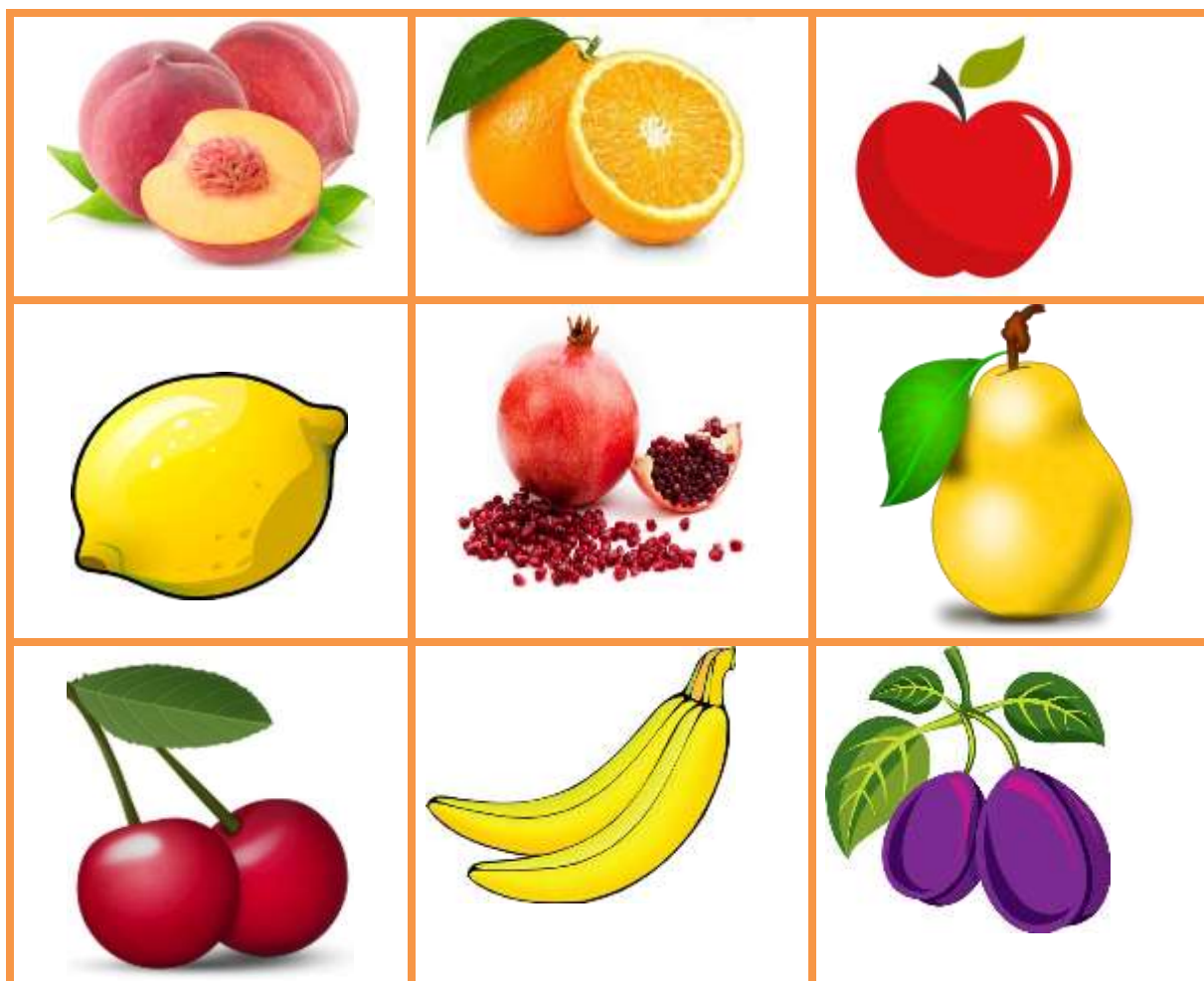
Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	S-a descurcat de sine stătător	A avut nevoie de ajutor	Nu s-a descurcat	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea competenței de generalizare.



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	S-a descurcat de sine stătător	A avut nevoie de ajutor	Nu s-a descurcat	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea competenței de a alege din trei alternative o imagine, în raport cu relația logică între ele.



1. Alege obiectul din chenarele mari, pentru a completa rândul de mai sus.
2. Argumentează alegerea.

Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	S-a descurcat de sine stătător	A avut nevoie de ajutor	N-a înțeles	Obiecții	Calificativul

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea nivelului de dezvoltare a aparatului fonoarticular

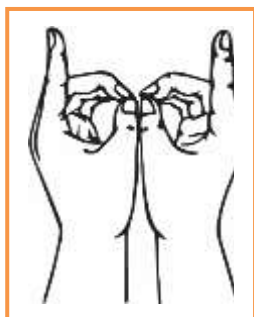
Am o căsuță foarte drăguță,
 Când vrea ne zâmbește (*zâmbim*),
 Apoi ne vorbește (*imităm vorbirea*).
 Să vedem ce are:
 Un alb gărduț la soare (*arătăm dințișorii și ție și ție – dreapta, stânga*)
 Și o porțiță moale –
 Când vrea se închide (*strângem buzele strâns*),
 Apoi se deschide (*deschidem*),
 Să închidem porțița
 Să nu sară vulpița.
 Iar în căsuță, acea vulpiță
 Joacă fotbal (*batem cu vârful limbuței în obraji*)
 Alintă dințișorii (*netezim cu limbuța dințișorii de trei ori în stânga, de
 trei ori deapta*).
 Acum balonașul vom umfla,
 Adânc vom inspira (*inspirăm adânc*),
 Apoi îl vom dezlega (*expir s-s-s-s-s-s-s*)
 (sau s-a spart *buffffff*).

Data _____ Numele, prenumele copilului _____

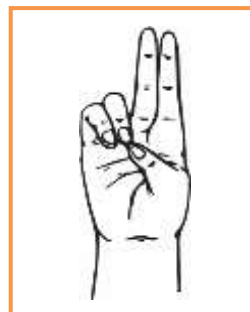
Note:

Determinarea reacțiilor determinate de alegere

EU arăt așa iar Tu arăți așa



EU ↔ TU



EU ↔ TU



EU ↔ TU



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	Numele, prenumele copilului	Executarea exercițiului			Note	Calificativul
		I-ul exercițiu	II-lea exercițiu	III-lea exercițiu		

Foarte slab – 1; Slab – 2; Suficient - 3; Bine - 4; Foarte bine – 5

Determinarea dezvoltării limbajului în momentul descrierii imaginii.



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	N.P. copilului	1	2	3	4	5	Obiecții	Calificativul

- 1 – dislalie polifonematică (deformări, substituiri, omiteri, înlocuiri, inversare a mai multor sunete;
 2 - nu alcătuiește propoziții nici din două cuvinte;
 3 - sunt prezente unele greșeli, dar le corectează singur. / Imaginație nedevelopată
 4 – întâmpină dificultăți la începutul comunicării. / Imaginație slabă.
 5 – vorbirea este clară, prozodicul e în normă, vocabular bogat. / Imaginație bogată.

**Determinarea dezvoltării limbajului în momentul descrierii imaginii.
Determinarea dezvoltării imaginației.**



Fișa de notare a răspunsurilor

Data _____

N/o	N.P. copilului	1	2	3	4	5	Obiecții	Calificativul

1 – dislalie polifonematică (deformări, substituiți, omiteți, înlocuiri, inversare a mai multor sunete;

2 - nu alcătuiește propoziții nici din două cuvinte;

3 - sunt prezente unele greșeli, dar le corectează singur. / Imaginație nedevelopată

4 – întâmpină dificultăți la începutul comunicării. / Imaginație slabă.

5 – vorbirea este clară, prozodicul e în normă, vocabular bogat. / Imaginație bogată.

Barem de apreciere

I. Vârsta copilului (ani împliniți 5, 6, 7);

II. Sex: 1 – Băiat 2 - Fată.

III. Aspectul fonetic. Pronunția sunetelor

1. Retard în dezvoltarea psihică, dislalie polifonematică.
2. Psihic e dezvoltat normal, dar sunt prezente tulburări de articulație (deformare, substituie, omitere, inversare a mai multor sunete);
3. Pronunțarea este neclară, persistă omisiuni, alterări, dislocări de sunete, cu greu este înțeles de interlocutor.
4. Pronunțarea este clară, intonația – firească. Persistă unele omisiuni ori alterări de pronunțare. Este înțeles de interlocutor.
5. Pronunțarea este clară, intonația – firească. Accentul din frază exprimă diverse manifestări de sens.

IV. Aspectul lexical. Diferențierea sunetelor

1. Vocabular sărac. Înlocuiește mai mult de 4 sunete – percepția fonematică defectuoasă.
2. Vocabular sărac. Înlocuiește mai mult de 4 sunete, după atenționare se corectează;
3. Posedă un repertoriu elementar de cuvinte și expresii izolate.
4. Stăpânește un vocabular suficient pentru a se exprima, reda un text, descrie o imagine sau o situație.
5. Stăpânește un repertoriu lexical mai complex, care-i permite să argumenteze, să interpreteze anumite conținuturi și situații.

V. Ritm și fluentă

1. Repetări convulsive, blocaje în timpul pronunției a mai multor foneme;
2. Întreruperi nefirești la începutul sau mijlocul cuvintelor, repetarea supărătoare a unor silabe; articulare anevoioasă; blocaje; aritmie
3. Pronunție incompletă, evitarea cuvintelor dificile;
4. Monotonie; înlocuiește 2 sunete, se corectează de sine stătător în accentul melodic și semantic; pronunție incompletă cu autocorectare;
5. Pronunția este clară, cursivă.

VI. Utilizarea propozițiilor simple/desfășurate

1. Nu alcătuiește propoziții nici din două cuvinte, nu răspunde la întrebări;
2. Nu alcătuiește propoziții despre obiectele, ființele demonstrate, dar le numește și încearcă să răspundă la întrebări;

3. Poate povesti o istorie sau descrie ceva în baza reperelor; poate întreține corect o simplă conversație; poate lega grupuri de cuvinte prin conectori elementari (și, dar, deoarece etc.). - se exprimă în propoziții și fraze, dar nu respectă acordul dintre părțile propoziției.
4. Poate folosi o gamă variată de mijloace lingvistice simple, pentru a exprima esențialul a ceea ce vrea să spună. Poate adapta la circumstanțe expresii simple. Poate povesti și descrie ceva simplu, liniar. Poate interveni într-o discuție asupra unui subiect, pentru a atrage atenția.
5. Demonstrează flexibilitate în formularea ideilor, prezentându-le sub diferite forme lingvistice, pentru a accentua importanța lor. Posedă o exprimare corectă, care atrage atenția ascultătorilor. Argumentează și trage concluzii referitoare la subiectul pus în discuție.

VII. Procesarea structurilor logico-gramaticale

1. Înțelegerea sensului a fost imposibilă chiar și cu orice ajutor din partea examinatorului.
2. Înțelegerea sensului logic a fost posibil numai cu ajutorul întrebărilor - indicii de la examinator;
3. Prezente schimbări ușoare în prozodică, dar se corectă de sine stătător;
4. A întâmpinat dificultăți la început de comunicare sau a comis greșeli de tip impulsiv;
5. Încrezut și fără greșeli a raportat toate frazele la imaginile date.

VIII. Utilizează limbajului corect pentru a negocia

1. Nu poate negocia;
2. Negociază cu mult ajutor;
3. Negociază cu ajutor;
4. Se corectează de sinestătător;
5. Folosește corect cuvintele „bunelor maniere”.

IX. Asocierea obiectelor cu ocupația (a recunoaște, a generaliza, a clasifica)

1. A comis mai mult de 3-4 greșeli de orice tip, fără corectarea acestora;
2. A comis mai mult de 2 greșeli de orice tip, s-a distras de la sarcina propusă;
3. A comis 1-2 greșeli de orice tip cu corectarea lor după instrucția examinatorului „verifică”;
4. A comis 2 greșeli impulsive, dar a corectat de sine stătător greșeala;
5. A îndeplinit sarcina fără greșeli în mai puțin de 2 minute.

X. Motricitatea fină

1. cu mult ajutor: ține creionul în mână, înșiră mergele, leagă șireturile, închide și deschide nasturii, fermuarul, a prins hăinuțele cu cârligele;
2. Hașurează neglijent, cu puțin ajutor înșiră mergele, leagă șireturile, închide și deschide nasturii, fermuarul, a prins hăinuțele cu cârligele;

3. Depășește conturul, cu ajutor verbal și demonstrativ înșiră mergele, leagă șireturile, închide și deschide nasturii, fermuarul, a prins hăinuțele cu cârligele;
4. Depășește conturul cel mul de 2-3 ori, desinestătător înșiră mergele, leagă șireturile, închide și deschide nasturii, fermuarul, a prins hăinuțele cu cârligele;
5. Îndeplinește cu acuratețe orice sarcina.

XI. Motricitatea grosieră/orientarea/spațiu/timp

1. A manifestat tulburări senzoriale ale aferenților proprioceptiv care a afectat controlul muscular și echilibrul;
2. A manifestat câteva tulburări pe care le-a executat după ce examinatorul le-a evidențiat;
3. A manifestat doar o tulburare cu caracter pronunțat și n-a corectat-o singur;
4. A manifestat o tulburare dar s-a corectat de sine stătător;
5. A perceput verbal și și-a dirijat comportamentul.

XII. Utilizarea regulilor sociale dictate de situații

1. Refuză să urmeze indicațiile adlților și colegilor, exprimă negativism;
2. Urmează indicațiile adlților și colegilor, dar niciodată nu cere ajutor;
3. Refuză jocul în comun, dar este pozitiv;
4. Se implică în jocuri, dar nu-i asumă nici un rol;
5. Inițiază jocuri, se compară cu cei din jur, respectă regulile, rar intră în conflict.

XIII. Nivelul de dezvoltare a atenției

1. Atenția involuntară instabilă. A îndeplinit sarcina cu ajutor în mai mult de 3 min, cu 3-4 greșeli;
2. Atenția involuntară – mai puțin de 10 min. A îndeplinit sarcina cu ajutor mai mult de 3 min, cu 1-2 greșeli;
3. Atenția voluntară - mai puțin de 10 min. A rezolvat, fără ajutor, sarcina în 3 minute, cu 1-2 greșeli.
4. Atenția voluntară mai puțin de 25 min. Fără ajutor a rezolvat sarcina, cu o (1) greșeală, în 3 minute;
5. Posedă atenție concentrată, desprinsă de obiect, orientată de limbaj.

XIV. Nivelul de dezvoltare a gândirii

1. nu explică utilizarea diferitor obiecte; nu percepe asemănările unor obiecte în perechi, nu asociază cantități la număr;
2. nu relatează detalii despre imagini, nu identifică toate formele, compară și analizează cu mult ajutor;

3. stabileste asemănările și deosebiriile a două obiecte cu ajutorul întrebărilor, folosește forme de comparație cu ajutor, relatează unele detalii despre imagini; stabileste asemănările și deosebiriile a două obiecte, folosește forme de comparație cu puțin ajutor sau de sine stătător;
4. efectuează simple analize, deducții, explorări, rezolvă probleme în baza explicării verbale.

XV. Nivelul de dezvoltare a memoriei

1. Întâlnește greutăți în recunoașterea cifrelor, nu identifică momente ale zilei, memorează cu greu poezii;
2. Recunoaște 50% din cifrele de la 1 la 10; a stabilit corect corespondența
3. Recunoaște cifrele de la 1 la 10; compune întregul din părțile lui componente;
4. Recunoaște elementele omise din desen, compară din memorie două obiecte, reproduce în joc o situație cunoscută; volumul memoriei voluntare este considerabil, activează amintirile.

XVI. Senzația și percepția

1. Nu s-a descurcat nici cu ajutor;
2. A recunoscut doar 3 obiecte;
3. A comis una, două greșeli, dar s-a autocorectat;
4. Copilul a recunoscut toți stimulii, dar a demonstrat neîncredere;
5. Copilul cu încredere a recunoscut toți stimulii.

XVII. Creativitatea

1. Nu s-a descurcat nici cu ajutorul adultului;
2. A avut nevoie de mult ajutor;
3. A avut nevoie de puțin ajutor;
4. A îndeplinit o sarcină, dar nu a știut să o descrie;
5. A îndeplinit și a descris lucrarea.

XVIII. Imaginația anexe

1. Nu s-a descurcat nici cu ajutorul adultului;
2. A avut nevoie de mult ajutor;
3. A avut nevoie de puțin ajutor;
4. Copilul și-a imaginat, dar a demonstrat neîncredere;
5. S-a descurcat de sine stătător.

XIX. Aspectul socio-comunicativ/psihosocial

1. Dezechilibrul emoțional evidențiat, nu se împarte cu jucăriile și lucrurile personale;
2. Manifestarea lipsei de cultură, manifestarea agresivității – slab evidențiată; demonstrează empatie doar la persoanele pe care le iubește;
3. Se corectează după atenționare;

4. Este pozitiv, empatic, consolidează grupul.

XX. Conflictualitate/sociabilitatea

1. Negativism, dependența de părinți;
2. Negativism – diminuat, dependența de părinți - slab evidentă;
3. A manifestat câteva tulburări pe care le-a corectat după ce au fost evidențiate de examinator;
4. Cedează periodic de sine stătător, încearcă să ducă tratative;
5. Cedează sau rezolvă conflictele prin comunicare.

Fișă de evaluare complexă (5 - 7 ani)

Nume – Pavel - 128

Data nașterii 12.11.11

Data evaluării: 09-10-2017/04-05-2018

Data evaluării: 09-10-2018/04-05-2019

N / o	Particularitățile dezvoltării	Anul de studii 2017-2018		Anul de studii 2018-2019		Numărul anexei	Notă			
		EX. CONSTATAR E 09-10/2017	EX. FORMARE 04-05/2018	EX. FORMARE 09-10/2018	DATE FINALE 04-05/2019		09-10/2017 / / 2018 - 5,10	04-05/2018 / / 2019 - 6,3	09-10/2018 - 6,10	04-05/2019 - 7,3
1	Pronunțarea sunetelor (cu deficiență)	Pronunță doar unele cuvinte mono și bisilabice/ blocaj	Pronunță doar unele cuvinte mono și bisilabice/ blocaj	Pronunță doar unele cuvinte mono și bisilabice/ blocaj	Pronunțarea unui copil de 3 ani	78, 79, 81	1	2	2	3
2	Diferențierea sunetelor	percepția fonematică defectuoasă	percepția fonematică defectuoasă	percepția fonematică defectuoasă	percepția fonematică defectuoasă	7, 36, 37, 69, 80, 82, 83	1	2	2	3
3	Ritm și fluentă	Monotonie medie	Monotonie medie	Monotonie medie	Monotonie ușoară	Comuni-care	2	2	3	3
4	Propozițiile simple	Nu alcătuiește	Cu ajutor din 2 cuvinte	Cu ajutor din 2 cuvinte	Cu ajutor din 2 cuvinte	35, 40, 41, 42, 43, 65, 70, 71, 72, 76, 77	1	2	2	2
5	Procesarea structurilor logico-gramaticale	Nu e posibilă	Nu e posibilă	Nu e posibilă	Nu e posibilă	14, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 63, 64	1	1	1	1
6	Utilizarea limbajului corect pentru a	Nu negociază	Nu negociază	Nu negociază	Nu negociază	Observări în timpul jocului liber	1	1	1	1

	negocia									
7	Asocier ea obiectel or cu ocupația (a generaliza, a reactualiza).	a comis mai multe greșeli	a comis mai multe greșeli	a comis mai multe greșeli	a comis mai multe greșeli	10, 11, 12, 23, 59, 60, 61, 62, 74	1	1	1	1
8	Motricit atea fină	Hașurează neglijent	Hașurează neglijent	Hașurează neglijent	Depășeșt e conturul	20, 29, Lucru la centre (observări)	2	2	2	3
9	Motricit atea grosieră /ori- entarea/ spațiu/ti mp	a manifestat câteva tulburări pe care le-a executat după ce examinatorul le-a evidențiat;	a manifestat câteva tulburări pe care le-a executat după ce examinatoru l le-a evidențiat;	a manifestat doar o tulburarea cu caracter pronunțat și n-a corect-o singur;	a manifesta t doar o tulburare a cu caracter pronunțat și n-a corect-o singur;	5, 6, 66, 67	2	2	3	3
10	Utilizar ea regulilo r sociale dictate de situații	Nu le utilizează	Nu le utilizează	Nu le utilizează	Nu le utilizează	9, observări	2	2	2	2
11	Atenția	A indeplinit sarcina cu ajutor în mai mult de 3 min, cu 3-4 greșeli	A indeplinit sarcina cu ajutor în mai mult de 3 min, cu 3- 4 greșeli	A indeplinit sarcina cu ajutor în mai mult de 3 min, cu 3-4 greșeli	A indeplinit sarcina cu ajutor în mai mult de 3 min, cu multe greșeli	13, 15, 16, 19, 20, 24, 25, 26, 27, probă Schulte	1	2	2	2
12	Gândire a	nu a a rezolvat sarcina nici cu ajutorul adultului	nu a a rezolvat sarcina nici cu ajutorul adultului	a rezolvat sarcina cu greșeli - 90 la sută	a rezolvat sarcina cu greșeli - 90 la sută	17, 18, 21, 22, 33, 55, 56, 57, 58, 65, 75	1	1	2	2
13	Memori a	nu s-a discursat nuci cu ajutor	nu s-a discursat nuci cu ajutor	a numit corect 2-3 imagini	a numit corect 2- 3 imagini	48, 49, 50, 51	1	1	2	2
1	Senzația	nu s-a descurcat	nu s-a	a	a	32, 68,				

4	și percepția	nuci cu ajutor	descurcat nuci cu ajutor	recunoscut doar 3 obiecte	recunoscut doar 3 obiecte	84	1	1	2	2
15	Creativitatea	nu s-a descurcat nici cu ajutorul adultului	a avut nevoie de mult ajutor	a avut nevoie de mult ajutor	a avut nevoie de mult ajutor	32, În timpul orelor de artă plastică, desen	1	2	2	2
16	Imaginația	nu s-a descurcat nici cu ajutorul adultului	a avut nevoie de mult ajutor	a avut nevoie de mult ajutor	a avut nevoie de mult ajutor	14, 34, 73,87	1	2	3	3
Evaluarea comportamentului socio-afectiv										
17	Emotivitate/Sensibilitate	Inhibarea emoțională, demonstrează empatie doar la persoanele pe care le iubește;	demonstrează empatie doar la persoanele pe care le iubește;	demonstrează empatie doar la persoanele pe care le iubește;	Nu se corectează după atenționare	8, 30, 31, observări	2	3	3	4
18	Amabilitate	Manifestarea/re a lipsei de cultură; Manifestarea agresivității	Manifestare a/rei lipsei de cultură; Manifestare a agresivității –slab evidențiată	Manifestarea/rei lipsei de cultură; Manifestarea agresivității –slab evidențiată	Nu se corectează după atenționare	9, Observări pe parcursul programului; povestea „O cămilă îngâmfată”, ș.a.	2	2	3	4
19	Generozitate	Nu se împarte cu jucăriile și lucrurile personale	Cedează periodic	Cedează periodic	Cedează periodic	observări	2	2	3	4
20	Conflictualitate	Negativism, dependența de tata	Negativism, dependența de tata	Negativism, dependența de tata	negativism –deminuat	9, 85, 86, Observări pe parcursul programului; povestea „Grădina din pădure”	1	1	1	2

Rezultatele statistice la etapa 1 și etapa 4.

		etapa 1		etapa 4		X2	p
		N	%	N	%		
x03. Pronunția	1	15	11,6			173,43	<0,001
	2	75	58,1	5	3,9		
	3	33	25,6	17	13,2		
	4	6	4,7	41	31,8		
	5			66	51,2		
Total		129	100,0	129	100,0		
x04. Diferențierea	1	27	20,9			178,35	<0,001
	2	60	46,5				
	3	33	25,6	18	14,0		
	4	5	3,9	44	34,1		
	5	4	3,1	67	51,9		
Total		129	100,0	129	100,0		
x05. Ritm	1	3	2,3			146,04	<0,001
	2	11	8,5				
	3	82	63,6	2	1,6		
	4	14	10,9	66	51,2		
	5	19	14,7	61	47,3		
Total		129	100,0	129	100,0		
x06. Utilizarea	1	1	0,8	0	0,0	160,78	<0,001
	2	52	40,3	1	0,8		
	3	44	34,1	1	0,8		
	4	27	20,9	51	39,5		
	5	5	3,9	76	58,9		
Total		129	100,0	129	100,0		
x07. Procesarea	1	2	1,6	1	0,8	143,04	<0,001
	2	85	65,9	1	0,8		
	3	5	3,9				
	4	34	26,4	85	65,9		
	5	3	2,3	42	32,6		
Total		129	100,0	129	100,0		
x08. Utilizarea	1	1	0,8	1	0,8	123,45	<0,001
	2	36	27,9				
	3	46	35,7	2	1,6		
	4	4	3,1	46	35,7		
	5	42	32,6	80	62,0		
Total		129	100,0	129	100,0		
x09. Asocierea	1	8	6,2	1	0,8	200,93	<0,001
	2	29	22,5	1	0,8		
	3	75	58,1				
	4	17	13,2	46	35,7		
	5			81	62,8		
Total		129	100,0	129	100,0		
x10. Motricitatea fină	1					151,84	<0,001
	2	33	25,6				
	3	62	48,1	2	1,6		
	4	34	26,4	89	69,0		
	5			38	29,5		

Total		129	100,0	129	100,0		
x11. Motricitatea groasă	1					76,28	<0,001
	2	39	30,2				
	3	6	4,7	33	25,6		
	4	31	24,0	10	7,8		
	5	53	41,1	86	66,7		
Total		129	100,0	129	100,0		
x12. Utilizarea	1					36,51	<0,001
	2	7	5,4	1	0,8		
	3	47	36,4	11	8,5		
	4	43	33,3	61	47,3		
	5	32	24,8	56	43,4		
Total		129	100,0	129	100,0		
x13. Atenția	1	34	26,4			90,44	<0,001
	2	12	9,3	2	1,6		
	3	49	38,0	29	22,5		
	4	34	26,4	62	48,1		
	5			36	27,9		
Total		129	100,0	129	100,0		
x14. Gândirea	1	1	0,8			131,26	<0,001
	2	63	48,8	1	0,8		
	3	60	46,5	46	35,7		
	4	5	3,9	69	53,5		
	5			13	10,1		
Total		129	100,0	129	100,0		
x15. Memoria	1	2	1,6			70,73	<0,001
	2	36	27,9	2	1,6		
	3	15	11,6	29	22,5		
	4	76	58,9	65	50,4		
	5			33	25,6		
Total		129	100,0	129	100,0		
x16. Senzația	1	2	1,6			97,63	<0,001
	2	39	30,2	5	3,9		
	3	5	3,9	27	20,9		
	4	54	41,9	12	9,3		
	5	29	22,5	85	65,9		
Total		129	100,0	129	100,0		
x17. Creativitatea	1	2	1,6	1	0,8	189,41	<0,001
	2	32	24,8	1	0,8		
	3	4	3,1	30	23,3		
	4	87	67,4	9	7,0		
	5	4	3,1	88	68,2		
Total		129	100,0	129	100,0		
x18. Imaginația	1	28	21,7	1	0,8	161,04	<0,001
	2	17	13,2				
	3	16	12,4	37	28,7		
	4	66	51,2	12	9,3		
	5	2	1,6	79	61,2		
Total		129	100,0	129	100,0		
x19. Emotivitatea	1					34,15	<0,001
	2	18	14,0				
	3	57	44,2	35	27,1		
	4	26	20,2	43	33,3		

	5	28	21,7	51	39,5		
Total		129	100,0	129	100,0		
	1	1	0,8			62,52	<0,001
	2	38	29,5				
	3	13	10,1	1	0,8		
	4	51	39,5	78	60,5		
	5	26	20,2	50	38,8		
Total		129	100,0	129	100,0	62,52	<0,001

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Luchianenco Lilia, 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.

Luchianenco Lilia

Data:

CURRICULUM VITAE