

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

Cu titlu de manuscris
C.Z.U: 159.922.7:376.36(043.2)

PONOMARI DORINA

**DEZVOLTAREA COMUNICĂRII
LA COPIII PREȘCOLARI CU TULBURĂRI DE LIMBAJ**

Specialitatea 511.06 – Psihologia specială

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

**Valentina Olărescu, doctor în psihologie,
conferențiar universitar**

Autorul:

Ponomari Dorina

CHIȘINĂU, 2019

© Ponomari Dorina, 2019

CUPRINS

ADNOTARE	5
АННОТАЦИЯ	6
ANNOTATION	7
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. ABORDAREA MULTIDIMENSIONALĂ A PROBLEMEI LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII LA PREȘCOLARI	
1.1. Teorii privind achiziția limbajului și dezvoltarea comunicării	16
1.2. Perspectivă praxiologică a comunicării	23
1.3. Tangențe între limbaj, comportament verbal, conduita verbală versus comunicare	35
1.4. Particularitățile dezvoltării psihice a preșcolarilor cu tulburări de limbaj	41
1.5. Dimensiunea istorică și modele explicative ale tulburărilor de limbaj și comunicare.....	46
1.6. Concluzii la capitolul 1	53
2. DIMENSIUNILE DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI ȘI A COMUNICĂRII LA PREȘCOLARII MARI	
2.1. Disighn-ul cercetării	54
2.2. Prezentarea și interpretarea rezultatelor experimentale	62
2.3. Concluzii la capitolul 2	95
3. DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA PREȘCOLARII MARI CU TULBURĂRI DE LIMBAJ	
3.1. Proiectul etapei - scop, obiective, ipoteze și structură	97
3.2. Eficiența programului complex de intervenție psiho-logopedică	123
3.3. Concluzii la capitolul 3.....	142
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	144
BIBLIOGRAFIE	147
ANEXE	162
Anexa 1. Instrumente de evaluare	162
Anexa 2. Diferențe între rezultatele preșcolarilor cu TL si cu DT, etapa de constatare	181
Anexa 3. Analiza corelației Limbaj vs Comunicare	207
Anexa 4. Analiza corelației Conduita verbală vs VPL, Anxietate, Forma de comunicare, Obstacole în comunicare	210

Anexa 5. Diferențe GE și GC test	213
Anexa 6. Rezultate Test-retest pentru GE și pentru GC, testul Wilcoxon	218
Anexa 7. Rezultate retest GE/GC, aplicarea U Mann-Whitney	226
Anexa 8. Material didactic pentru dezvoltarea limbajului	232
Anexa 9. Material didactic pentru dezvoltarea comunicării	246
Anexa 10. Material didactic pentru consilierea parentală	265
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	277
CV-ul AUTORULUI	278

ADNOTARE

**Ponomari Dorina. Dezvoltarea comunicării la copiii preșcolari cu tulburări de limbaj.
Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019.**

Structura tezei: Teza este constituită din: adnotări, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 276 titluri, 10 anexe, 146 pagini de text de bază, 45 figuri și 15 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 18 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: comunicare, formă de comunicare, limbaj, nivel de dezvoltare a limbajului, tulburare de limbaj, tulburare globală de limbaj, conduită verbală, program complex psiho-logopedic.

Domeniul de studiu: Psihologia tulburărilor de limbaj și comunicării.

Scopul cercetării: determinarea formei dominante de comunicare la preșcolarii mari cu TL, elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psiho-logopedică în vederea dezvoltării comunicării și ameliorării/depășirii tulburărilor de limbaj la preșcolarii mari cu TL.

Obiectivele cercetării: determinarea formei de comunicare la preșcolarii mari cu TL; identificarea nivelului de dezvoltare a limbajului la preșcolarii de 5-6 ani; elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psiho-logopedic având ca obiectiv dezvoltarea comunicării și ameliorării/depășirii tulburării de limbaj și de consiliere/psihoeucație a părinților; evaluarea efectelor programului psiho-logopedic administrat, elaborarea recomandărilor pentru specialiști și părinți.

Problema științifică importantă soluționată constă în *identificarea* alternativelor dezvoltării comunicării preșcolarilor cu tulburări de limbaj prin *determinarea* formei de comunicare la preșcolarii mari cu tulburări de limbaj; *evaluarea* nivelului de dezvoltare a limbajului la copiii de 5-6 ani și atitudinea părinților față de deficiența de limbaj a propriului copil, ca urmare *am elaborat* și implementat un program psiho-logopedic *orientat spre* dezvoltarea comunicării preșcolarilor cu tulburări de limbaj, ameliorării/depășirii tulburărilor de limbaj și consilierii părinților.

Noutatea și originalitatea științifică. Pentru prima dată la nivel național s-a realizat studiul comparativ experimental al comunicării preșcolarilor mari cu tulburări de limbaj și dezvoltare tipică și s-a determinat forma de comunicare specifică, s-a identificat nivelul dezvoltării limbajului și s-a stabilit atitudinea părinților față de deficiența de limbaj a propriului copil; s-a aplicat un program de intervenție psiho-logopedică de dezvoltare a comunicării preșcolarilor cu tulburări de limbaj și de consiliere/psihoeucație a părinților copiilor cu TL.

Semnificația teoretică. Rezultatele investigației îmbogățesc bazele teoretice ale științei psihologice și logopedice cu noi informații raportate la cunoașterea formei de comunicare la preșcolarii mari cu TL și nivelului de dezvoltare a limbajului la copiii în vârstă de 5-6 ani, a atitudinii părinților față de deficiența de limbaj a propriului copil; prin programul complex de intervenție psiho-logopedică contribuim la diseminarea modalității de dezvoltare a comunicării preșcolarilor TL și de consiliere a părinților lor, și poate servi drept lucrare metodologică.

Valoarea aplicativă a lucrării rezidă în programul complex de intervenție psiho-logopedică elaborat, implementat și verificat, util practicienilor din instituțiile educaționale preșcolare și părinților oferind modele de intervenție care pot fi aplicate, dezbătute și integrate în sfera limbajului, ca repere esențiale ale comunicării; setul de metode selectate și elaborate servesc în evaluarea comunicării și limbajului preșcolarilor.

Implementarea rezultatelor științifice. Materialele rezultate sunt utilizate în procesul educațional preșcolar, în predarea cursurilor universitare, masterale sau de specializare și formare profesională continuă în domeniul logopediei și psihopedagogiei speciale – Asistența logopedică, Logaritmica, Diagnostic psiho-logopedic, Psihopedagogia specială.

АННОТАЦИЯ

Пономарь Дорина. Развитие общения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Докторская диссертация по психологии. Кишинэу, 2019.

Структура работы. Диссертационная работа включает аннотации, список аббревиатур, введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография включающая 276 источника, 10 приложений, выполнена на 146 страницах, включает 45 рисунков и 15 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 18 научных трудах.

Ключевые слова: речь, уровень развития речи, нарушение речи, общее нарушение речи, общение, форма общения, речевое поведение, комплексная психолого-логопедическая программа.

Область исследования: Психология речевых расстройств и общения.

Цель научной работы: определение форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи, разработка и внедрение комплексной программы психолого-логопедического вмешательства в целях развития общения и улучшения/преодоления речевых нарушений у старших дошкольников с нарушениями речи.

Задачи работы: определение форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи; выявление уровня развития речи у дошкольников 5-6 лет; разработка и реализация комплексной программы психолого-логопедического вмешательства, направленной на развитие общения и улучшение/преодоление речевых нарушений и консультирование родителей; оценивание эффективности психо-логопедической программы, разработка рекомендаций для специалистов и родителей.

Решение значимой научной проблемы состоит в *выявление* альтернатив развития общения дошкольников с нарушениями речи путём *определения* формы общения старших дошкольников с нарушениями речи; *оценивания* уровня развития речи у детей 5-6 лет; установления отношения родителей к речевому нарушению собственного ребёнка, *в результате разработали и внедрили* психо-логопедическую программу *направленную на* развитие общения и улучшение/преодоление речевых нарушений и консультирование родителей.

Научная новизна и оригинальность. Впервые на национальном уровне было проведено экспериментальное сравнительное исследование общения старших дошкольников с речевыми нарушениями и типичным развитием и определена конкретная форма общения, был определён уровень развития речи и устанавлено отношения родителей к речевому нарушению собственного ребёнка; была внедрена программа психолого-логопедического вмешательства для развития общения у дошкольников с нарушениями речи и консультирования родителей.

Теоретическая значимость. Результаты исследования дополняют теоретические основы, психологической и логопедической науки новой информацией касаясь формы общения старших дошкольников с речевыми нарушениями и уровня развития речи детей возраста 5-6 лет, отношения родителей к речевому нарушению собственного ребёнка; комплексная психолого-логопедическая программа предлагает способы развития общения дошкольников с речевыми нарушениями и консультирования родителей, и может служить методологическим пособием.

Практическая значимость работы заключается в разработанной, внедренной и проверенной программе психо-логопедического вмешательства, полезной специалистам дошкольных образовательных учреждений и родителям; программа предлагает модели воздействия, которые можно применить, интегрировать в языковую сферу как необходимые элементы общения; набор отобранных и разработанных методов служат для оценивания общения и речи дошкольников.

Внедрение научных результатов. Полученные материалы используются в учебном процессе в дошкольных учреждениях, в преподавании университетских, магистерских или профессиональном обучении в области логопедии и специальной психопедагогике – Логопедическое помощь, Логоритмика, Психо-логопедическая диагностика, Специальная психопедагогика.

ANNOTATION

Ponomari Dorina. The communication development of preschoolers with language disorders. PhD thesis in psychology. Chisinau, 2019.

Thesis Structure: The thesis includes: annotation, the list of abbreviations, introduction, 3 chapters, conclusions and recommendations, bibliography of 276 titles, 10 annexes, 146 pages of basic text, 45 figures and 15 tables. The obtained results are published in 18 scientific papers.

Key-words: language, speech, speech recovering activities, language speech therapy, level of language development, global language disorder, communication, form of communication, verbal behavior, psycho-logopedic complex program.

Domain of Study: Psychology of language disorders and communication

The Purpose of Research consists in determination of the form of communication of children with language disorder, the elaboration and implementation of a complex psycho-logopedic intervention program in order to develop communication and improve/ overcome language disorders in pre-school children with language disorder.

The Objectives of the Research were to determinate the form of communication of children with language disorder and to identify the level of language development in children aged 5-6; developing and implementing a comprehensive psycho-logopedic intervention program aimed at developing communication and improving/overcoming language disorder and counseling/psychoeducation of parents.

The important scientific problem solved consists in the *identification* of alternatives to the development of communication among pre-school children with language disorders by *determining* the form of communication in large pre-school with language disorders; *assessing* the level of language development in children aged 5-6. and parents' attitude towards the language deficiency of their own child, *as a result, we have developed and implemented* a psycho-logopedic program *focused on* the developing the communication of pre-school children with language disorders, alleviating/overcoming language disorders, and counseling parents.

The Scientific Novelty and Uniqueness. For the first time at national level the comparative experimental study of the communication of pre-school children with language disorders and typical development was carried out, and the specific communication form was determined; the level of language development has been identified and parents' attitude towards the language deficiency of their own children has been established; a complex psycho-logopedic intervention program has been implemented to develop the communication of pre-school children with language disorders and counseling/psychoeducation of their parents.

The Theoretical Significance. The results of the investigation enrich the theoretical bases of psychological and speech therapy with new information related to the knowledge of the form of communication in pre-school with language disorders and the level of language development in children aged 5-6, of the attitude of parents towards the language deficiency of their own child; through the complex psycho-logopedic intervention program we contribute to the dissemination of the way to develop the communication of pre-school with language disorders and counseling of their parents. Research data will supplement psychological and logopedic science with new information.

The Applicative Value of the Research lies in the elaborated, implemented and verified of a a psycho-logopedic intervention program, useful to preschool education practitioners and parents by offering intervention patterns that can be applied, debated and integrated into the sphere of language as essential elements of communication; the set of selected and elaborated methods serve to evaluate the communication and language of preschools.

The Implementation of the Scientific Results. The resulting materials are used in the pre-school education process, in the teaching of university, masters or continuous training in the field of speech therapy and special psychopedagogy - Logopedic Assistance, Logorhythmics, Psycho-logopedic Diagnostics, Special Psychopedagogy.

LISTA ABREVIERILOR

- ARL – *Activități de recuperare logopedică*
- ASLHA - *American Speech Language Hearing Association*
- CIF - *Clasificarea Internațională a Funcționalității, Dizabilității și Sănătății*
- CMF – *Centrul Medicilor de Familie*
- CMPP – *Comisia Medico-Psihologo-Pedagogică*
- CPLOL – *Comite Permanent de Liaison des Orthophonistes – Logopedes de l'Union Européenne / Standing Liaison Committee of Eu Speech and Language Therapists and Logopedists*
- CRAP – *Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică*
- SAP – *Serviciul Asistență Psihopedagogică*
- DSM-V - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ediția a cincea*
- IALP – *International Association of Logopedics and Phoniatrics (the Worldwide Organisation of Professionals and Scientists in Communication, Voice, Speech, Language Pathology, Audiology and Swallowing*
- ISD-10 - *Clasificarea Statistică Internațională a Bolilor și Problemelor de Sănătate Asociate*
- p. - *puncte*
- PCIP-L - *Program complex de intervenție psiho-logopedică*
- PPS – *Psihopedagogie Specială*
- SAP – *Serviciul de Asistență Psihopedagogică*
- TFFL – *Tulburări foneticofonematice ale limbajului*
- TGL – *Tulburare globală de limbaj*
- TL – *Tulburări de limbaj*
- DT - *Dezvoltare tipică*
- TL și C - *Tulburări de limbaj și comunicare*
- UPSC “Ion Creangă” – *Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău*
- VC – *Vârsta cronologică*
- VPL – *Vârsta psihologică a limbajului*
- SC – *situativ-colaborativă*
- NC – *nesituativ-cognitivă*
- NP – *nesituativ-personală*

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. În cercetarea lingvistică și în psihologia limbajului, începând cu anii ‘90 asistăm la o polarizare a cercetărilor către comunicare, din perspectiva diferitelor curente: psihologice (Școala de la Palo Alto); etnosociologice (etnografia comunicării); lingvistice (Școala de la Geneva). Comunicarea a fost numită cel mai adesea ca o formă particulară a relației de schimb între două sau mai multe persoane; este un proces atât de complex, încât cunoaște mai multe abordări și mai multe definiții. J.A. De Vito [226] stabilea cinci scopuri esențiale ale comunicării: descoperirea personală, descoperirea lumii externe, stabilirea relațiilor cu sens, schimbarea atitudinilor și comportamentelor, jocul și distracțiile. Comunicarea verbală în copilărie își pune amprenta asupra dezvoltării psihice, influențând ansamblul capacităților sale sociale (stilul social-comunicațional), influențează precizia și estetica exprimării gândirii și însușirile personalității. Cu cât comunicarea personală este mai bogată și mai intensă, cu atât dezvoltarea personalității este mai dinamică și calitativă, și dimpotrivă, o comunicare defectuoasă conduce la deficiențe în dezvoltare [65]. N.Sillamy [144] diferențiază două noțiuni extrem de importante pentru comunicare – limba și limbajul. Limba reprezintă totalitatea mijloacelor lingvistice (fonetice, lexicale și gramaticale), organizate ierarhic potrivit regulilor gramaticale stabilite social istoric. Limbajul este frecvent definit drept activitatea psihică de comunicare între oameni prin intermediul limbii; una dintre formele activității comunicative ale omului. “Limbajul este limba în acțiune” afirmă С.Л.Рубинштейн [220], individualizând psihologic limbajul. Dacă diferența dintre limbă și limbaj este mai slab conturată, nu același lucru se poate spune despre comunicare și limbaj. Comunicarea se realizează nu numai prin mijloace verbale, ci și nonverbale. Limbajul e un sistem convențional de simboluri, iar comunicarea un comportament [48,49]. Valer Mare [apud 133, p.286] consideră că între comunicare și limbaj există relații de coincidență parțială a sferelor, cele două noțiuni conținând și elemente proprii, ireductibile. Limbajul depășește limitele comunicării, desfășurându-se într-un fel sau altul chiar și atunci când nu are loc comunicarea interumană. La rândul său comunicarea depășește limitele limbajului verbal, angajând o serie de componente specifice vieții psihice a omului (imitația, contaminarea, competiția). Totuși, limbajul deja elaborat, intervine în desfășurarea tuturor fenomenelor de activitate umană, inclusiv în procesul comunicării nonverbale. Comunicarea nonverbală constituie fondalul pentru codificarea și decodificarea enunțurilor verbale; accentuează valoarea semantică a informației; evaluează potențialul dezvoltării comunicabilității și personalității comunicanților Г.В.Колшанский [180], В.А.Лабунская [182], В.М.Шкловский, Т.Г.Визель [259], R.L. Berdwistell [261].

Ani de zile de cercetări au arătat că îmbunătățirile de la nivelul limbajului oral al preșcolarilor au mare legătură cu abilitatea lor de a relaționa pe termen scurt și lung, dar și cu realizările lor școlare. La începutul perioadei preșcolare, limbajul este în plină expansiune și au loc progrese spectaculoase privind construcția frazei. Dacă dezvoltarea fonologică este aproape încheiată, vocabularul va crește exponențial și se va dezvolta sintaxa, devenind din ce în ce mai complexă. Dezvoltarea vocabularului este un indicator important al dezvoltării lingvistice și cognitive a unui copil, precum și a disponibilității pentru învățarea formală. Vocabularul este o punte între procesul de învățare a cuvintelor la nivel fonetic și procesele cognitive de înțelegere. Între comunicare și tempoul dezvoltării proceselor psihice, timpul apariției și tempoul dezvoltării limbajului există interlegătură reciprocă, care depinde de cum s-a dezvoltat comunicarea copilului în perioada preverbală, ea constituind pilonul interrelaționării complexe prin intermediul cuvântului Л.С.Выготский [157], М.И.Лисина [196, 197], А.А.Леонтьев [189, 190], Д.Б.Эльконин [260], П.Я.Гальперин [161], Е.О.Смирнова [229, 231], А. Bolboceanu [11, 148], R. Tereșciuc [125, 240], J. Racu [100, 102, 103], I. Racu [97].

Perioada preșcolară este una de intensă dezvoltare psihică, la care se fac conexiuni conceptuale fundamentale. Copilul se orientează în sensul activității omenești, apare tendința spre activitatea social apreciativă, având în prim plan contradicțiile dintre solicitările externe și capacitățile interne. Are loc o creștere a intereselor, aspirațiilor și aptitudinilor care, dacă sunt identificate și susținute, pot deveni o cale spre succes. Drept dovadă relevantă sunt lucrările numeroase în care se abordează o problematică largă a vârstei referitor la particularități, educație, creativitate, socializare și dezvoltare psiho-socio-afectivă a preșcolarilor: N. Bucun [16], I. Racu, Iu. Racu [99], A. Bolboceanu [12], P. Jelescu [52], V. Olărescu [70], J. Racu [101], U. Șchiopu, E. Verza [121], S. Cemortan [22], I. Radu [104], M. Dumitrana [36], N. Mitrofan [60], E. Лапошина [184], D. Gînu [42], C. Perjan [84], A. Ciobanu [26], V. Maximciuc [57], L. Cuznețov [30], L. Mocanu [61], A. Potang, V. Botnari [96], R. Vincent [130], M. Debesse [32], P. Morand de Jouffrey [63], A. Birch [9], W. Damon [264], D. Shaffer [271].

Tematica, complexitatea și multidisciplinaritatea problemei dezvoltării comunicării orale și a limbajului vs tulburările de limbaj la copiii preșcolari, constituie un subiect comun pentru mai multe științe, fiind situat la intersecția psihologiei, în special a celei speciale, a științelor educației, psihopedagogiei speciale și sociale, a personalității și vârstelor, familiei. Tulburările de limbaj lasă amprentă asupra întregii personalități a preșcolarului, inclusiv asupra comunicării. Problema dezvoltării comunicării, depășirii tulburărilor de limbaj a preocupat interesul cercetătorilor mereu și a fost investigată atât de clasicii psihologiei și logopediei cât și de contemporani, din diverse unghiuri de vedere: A. Bondarenco [149, 13], N. Bucun [16],

I.Carpenco [177], V.Captari [20], N.Șarapanovscaia [253], L.Sacvca [223], V.Olărescu [73], L.Sprânceană [119], M.Morărescu [64], V.Rusnac [110], A.Cucer [27, 28], O.Bodrug [10], A.Nosatâi [67], C.Păunescu [80, 82], E.Verza [127], E.Boșcaiu [14], E.Vrășmaș [132], G.Burlea [19], I.Mitituc [59], I.Tobolcea [123], M.Tomescu [126], M.D.Avramescu [6], G.Hațegan [48] ș.a.; Р.Е.Левина [185], Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина [245], О.Е.Грибова [164], И.П.Лямина [205], Е.Г.Федосеева [244], Е.В.Кириллова [178]. Concluzia autorilor este că în dezvoltarea comunicării, precum și în depășirea tulburărilor de limbaj, există perioade senzitive și/sau critice, unele din acestea prezentând importanță mutuală și se regăsesc în intervalul dintre naștere și vârsta de șase ani.

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

Din perspectiva corectitudinii și integrității, tematica studiului este în atenția cercetătorilor, organelor statale, în special Guvernului RM, Ministerului Educației, Cercetării și Culturii al RM, care au constituit instituții de nivelul CRAP, SAP și reglementează unitatea de specialist-logoped în fiecare instituție educațională în vederea prevenției, identificării și depășirii tulburărilor de limbaj și dezvoltarea comunicării la toate vârstele. Tema de cercetare răspunde exigențelor politicilor naționale educaționale dezvoltate în ultimii ani - Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova (aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 2.2. din 09 martie 2010), Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014, Hotărârea Guvernului privind aprobarea Strategiei Naționale „Educație pentru Toți” pentru anii 2010–2020, nr. 410 din 4.04.2003.

Pe noi ne îngrijorează faptul că necătând la macro-eforturile depuse la nivel de țară și micro-eforturile fiecărui specialist în parte, numărul copiilor marcați de tulburări de limbaj care ulterior cuprinde și comunicarea este în creștere, iar însăși deficiența se intensifică. Alt aspect care ne-a motivat să desfășurăm cercetarea prezentă ar fi insuficiența studiilor referitoare la comunicarea preșcolărilor cu tulburări de limbaj și dezvoltarea ei în contextul intervenției complexe psiho-logopedice.

Bazându-ne pe concepțiile psihologice ale lui М.И.Лисина [196, 197], Л.С.Выготский [157, 158], Т.Слама-Сазачу [118], N.Bucun [17], A.Bolboceanu [11] despre ontogeneza și forma dominantă a comunicării, *noi examinăm comunicarea* ca un proces de transmitere și receptare a informației verbale și neverbale, drept condiție centrală în dezvoltarea copilului, factor primordial în structurarea personalității lui, iar *tulburările de limbaj*, potrivit concepțiilor lui M.Guțu [46], C.Păunescu [80, 82], Р.Е.Левина [186], Б.М.Гриншпун [165], Р.И.Лалаева [183] - drept deficite exprimate la nivel fonetico-fonologic (pronunția defectuoasă a sunetelor), morfologic (morfemul ca unitate de expresie (fonemul) și de conținut (sens)), lingvistico-

gramatical (conținut, construcție și semnificație), sintactic (reguli de combinare a cuvintelor) și pragmatic (relaționarea, potrivirea anumitor structuri lingvistice cu anumite contexte, situații sociale).

Scopul cercetării: determinarea formei dominante de comunicare la preșcolarii mari cu TL, elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psiho-logopedică în vederea dezvoltării comunicării și ameliorării/depășirii tulburărilor de limbaj la preșcolarii mari cu TL.

Obiectivele cercetării:

1. Studiarea analitica-sintetică a literaturii de specialitate despre comunicare, limbaj și tulburările limbajului la preșcolarii de 5-6 ani;
2. Determinarea formei de comunicare la preșcolarii mari cu TL;
3. Identificarea nivelului de dezvoltare a limbajului și a tulburărilor de limbaj la copiii în vârstă de 5-6 ani;
4. Consemnarea atitudinii părinților față de deficiența de limbaj a propriului copil;
5. Elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psiho-logopedic având ca obiectiv dezvoltarea comunicării și ameliorării/depășirii tulburărilor de limbaj și de consiliere/psihoeucație a părinților;
6. Evaluarea efectelor programului psiho-logopedic și de consiliere a părinților.

Problema științifică importantă soluționată constă în *identificarea* alternativelor dezvoltării comunicării preșcolarilor cu tulburări de limbaj prin *determinarea* formei de comunicare la preșcolarii mari cu tulburări de limbaj; *evaluarea* nivelului de dezvoltare a limbajului la copiii de 5-6 ani și atitudinea părinților față de deficiența de limbaj a propriului copil, ca urmare *am elaborat* și implementat un program psiho-logopedic *orientat spre* dezvoltarea comunicării preșcolarilor cu tulburări de limbaj, ameliorării/depășirii tulburărilor de limbaj și consilierii părinților.

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

- a fost realizat studiul comparativ experimental al comunicării preșcolarilor mari cu tulburări de limbaj și dezvoltare tipică;
- s-a stabilit, selectat, elaborat un instrumentariu psiho-logopedic de diagnostic al comunicării și nivelului de dezvoltare a limbajului;
- a fost determinată forma de comunicare specifică la preșcolarii mari cu TL și DT;
- s-a identificat nivelul dezvoltării limbajului la preșcolarii mari cu TL și DT;
- s-a stabilit atitudinea părinților față de deficiența de limbaj a propriului copil;

- s-a elaborat și aplicat un program complex de intervenție psiho-logopedică de dezvoltare a comunicării preșcolarilor cu TL prin prisma depășirii tulburărilor de limbaj;
- s-a elaborat și aplicat un program de consiliere /psihoeucație a părinților copiilor cu TL;
- au fost elaborate recomandări pentru specialiști și părinți.

Semnificația teoretică. Rezultatele investigației îmbogățesc bazele teoretice ale științei psihologice și logopedice cu noi informații raportate la cunoașterea formei de comunicare la preșcolarii mari cu TL și nivelului de dezvoltare a limbajului la copiii în vârstă de 5-6 ani, a atitudinii părinților față de deficiența de limbaj a propriului copil; prin programul complex de intervenție psiho-logopedică contribuim la diseminarea modalității de dezvoltare a comunicării preșcolarilor TL și de consiliere a părinților lor

Valoarea aplicativă a lucrării. A fost elaborat, implementat și verificat un program complex de intervenție psiho-logopedică, care s-a axat pe necesitățile copiilor cu TL, având ca obiectiv dezvoltarea comunicării prin prisma ameliorării /depășirii tulburării de limbaj și de consiliere/psihoeucație a părinților.

Rezultatele obținute completează informațiile prezente despre comunicarea preșcolarilor mari cu TL.

Rezultatele teoretice și practice ale cercetării servesc repere fundamentale ale unei lucrări metodologice; servesc în evaluarea comunicării și limbajului preșcolarilor.

Programul complex de intervenție psiho-logopedică este util practicienilor care își desfășoară activitatea în instituțiile educaționale preșcolare și părinților.

Lucrarea oferă specialiștilor în domeniul terapiei tulburărilor de limbaj și comunicare, precum și tuturor celor interesați, psihopedagogi, psihologi, pedagogi, profesori, medici, părinți ai copiilor cu/fără dizabilități, modele de intervenție care pot fi aplicate, dezbătute și integrate în sfera limbajului, ca repere esențiale ale comunicării.

Materialele lucrării sunt utilizate în predarea cursurilor universitare, masterale sau de specializare și formare profesională continuă în domeniul psihologiei și logopediei.

Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării.

Rezultatele cercetării au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă”, la conferințele științifice de totalizare a muncii științifice și științifica-didactice a corpului profesoral-didactic al UPSC “Ion Creangă”, seminare teoretico-practice organizate în cadrul SAP, DGETS mun. Chișinău:

- Conferința UPSC “Ion Creangă”- Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului, 2007, 2016, 2017, 2018: *Aspecte ale comunicării preșcolarilor marcați*

de tulburări de limbaj; Viziuni teoretice despre dinamica dezvoltării comunicării la preșcolari; Particularitățile psihologice la copiii cu TL.

- Conferința Științifică Națională cu Participare Internațională, Intervenții psihopedagogice pentru copiii cu CES în spațiul educațional modern, UPSC “Ion Creangă” - 01.12.2016: *Dimensiunea istorică și modele explicative ale tulburărilor de limbaj și comunicare;*
- Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor: Probleme actuale ale științelor umanistice: 2008, 2017: *Dezvoltarea comunicării la preșcolarii marcați de tulburări de limbaj; Specificul dezvoltării comunicării la preșcolarii marcați de tulburări de limbaj;*
- Seminarul metodic: *Consiliere psihologică: valorificarea sferei emoționale* – 15.10.2015. SAP or. Hâncești, (formator);
- SAP Chișinău - Seminar teoretico-practic: Metode eficiente de dezvoltare/recuperare a vorbirii la copii de vârstă preșcolară cu TFFL - 26.10.2016: *Particularitățile dezvoltării comunicării la preșcolarii cu tulburări de limbaj.* IP nr.2, Durlești;
- Reuniunea metodică a logopezilor: Serviciul logopedic, perspective și oportunități - 13.09.2017: *Diagnosticul logopedic – facilitator în recuperarea vorbirii.* LT “Olimp”, Chișinău;
- SAP Chișinău - Seminar teoretico-practic: *Metode de cercetare și evaluare a comunicării la preșcolarii cu TL,* UPSC “Ion Creangă”, 28.11.2017, (formator);
- Conferința științifică internațională, Научное обеспечение практико-ориентирование сопровождения воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Moscovia, Rusia 23-24.10.2018: *Взаимосвязь между тревожностью и формой общения у детей с нарушенным речевым развитием;*
- Simpozionul cu participare internațională, School - the best way keeping the liberty of soul in oppressive environment, Universitatea “Vasile Alecsandri” din Bacău, România, ediția a II-a, 1-2 noiembrie 2018: *Diagnosticul formei de comunicare a preșcolarilor;*
- Conferința științifică internațională, Asistența logopedică, actualitate și orizonturi, UPSC “Ion Creangă”, Chișinău, 22-23.11.2018: *Abordări psihologice a diagnosticului logopedic.*

Sumarul compartimentelor tezei. Teza este constituită din: adnotare în trei limbi, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii și recomandări, bibliografie din 276 titluri, 10 anexe, 146 pagini de text de bază, 45 figuri și 15 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 18 lucrări științifice.

În *Introducere* se argumentează actualitatea și importanța temei de cercetare, problema științifică importantă soluționată, sunt formulate scopul și obiectivele investigațiilor, noutatea și originalitatea științifică, semnificația teoretică și valoarea aplicativă a lucrării, este prezentată

implementarea rezultatelor și aprobarea rezultatelor cercetării, implementarea și aprobarea rezultatelor științifice.

În *Capitolul 1*, intitulat ABORDAREA MULTIDIMENSIONALĂ A PROBLEMEI LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII LA PREȘCOLARI, se analizează teoriile, dimensiunile, perioadele senzitive ale limbajului, structurarea în timp a comunicării și funcțiilor ei, specificul dezvoltării psihice a preșcolarilor cu tulburări de limbaj, modelele explicative și de clasificare, de circumscriere și de abordare a tulburărilor de limbaj, evoluția istorică și criteriile diagnostice ale tulburărilor de limbaj reunite în manualele de diagnostic ICD-10, DSM-IV,V.

În *Capitolul 2*, intitulat DIMENSIUNILE DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI ȘI A COMUNICĂRII LA PREȘCOLARII MARI, prezintă obiectivul, ipotezele și metodologia cercetării. Sunt descrise pe scurt instrumentele de cercetare utilizate. Sunt prezentate caracteristicile lotului investigat, sunt identificate tulburările de limbaj, vârsta psihologică a limbajului, limitele vocabularului și comunicării în familie, forma dominantă de comunicare, specificul conduitei verbale și comportamentului personal acțional și verbal a preșcolarilor cu TL și cu DT, atitudinea părinților față de TL a copilului său.

În *Capitolul 3*, DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA PREȘCOLARII MARI CU TULBURĂRI DE LIMBAJ, este prezentată caracteristica generală a experimentului formativ: sunt descrise direcțiile, obiectivele și principiile elaborării programului complex de intervenție psiho-logopedică, sunt precizate principiile care ghidează intervenția psiho-logopedică, este prezentată structura programului de intervenție, care include metode și tehnici logopedice îmbinate cu elemente ludice psihologice și tehnici psihoterapeutice pentru dezvoltarea comunicării și de consiliere /psihoeucație a părinților. La final este discutată eficiența programului psiho-logopedic elaborat și implementat, prin compararea rezultatelor copiilor și părinților din grupul de control cu cele ale copiilor din grupul experimental, fiind prezentate diferențele semnificative obținute, care indică eficiența programului.

Concluziile generale și Recomandările sintetizează rezultatele finale ale cercetării și oferă recomandări pentru specialiștii implicați în studierea domeniului cercetat.

1. ABORDAREA MULTIDIMENSIONALĂ A PROBLEMEI LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII LA PREȘCOLARI

1.1. Teorii privind achiziția limbajului și dezvoltarea comunicării

Vorbirea, limbajul și comunicarea intervin în mod diferențiat, ca factori determinanți sau condiționali, în funcție de stadiul dezvoltării generale a copilului. Limbajul ocupă locul central în procesul dezvoltării psihice a copilului și are o legătură internă cu dezvoltarea gândirii și conștiinței ca întreg, cel mai frecvent folosit în comunicarea interumană, iar particularitatea de bază a comunicării umane este modul de utilizare a limbajului. Limbajul a fost definit ca fiind „un vehicul ce transportă intenții, atitudini, un simplu mijloc de transmisie a informațiilor care circulă fără rezistență de la un sistem cognitiv la altul” scrie Rășcanu Ruxandra [107]. “Limbajul uman este cel mai important mijloc prin care conștiința poate reflecta realitatea obiectivă, este un instrument al cunoașterii, al creării valorilor culturale, morale și al transformării naturii” [73, p.26].

Limbajul are un caracter multifuncțional, constituie procesul psihofiziologic de realizare a limbii, astfel, limba este un *mijloc de comunicare*, iar limbajul într-o anumită limbă reprezintă *procesul de comunicare*. Limbajul este limba în acțiune însuși procesul de comunicare cu ajutorul limbii [220]. *Limba și limbajul* nu sunt două obiecte autonome, ci două stări ale aceluiași obiect. Raportul dintre limbă și limbaj este analog cu cel dintre statică și dinamică, esență și fenomen, general și particular, abstract și concret, posibilitate și realitate. În genetica sa, limbajul, apare nu ca limbă ca atare, ci ca forme elementare de activitate obiectuală a copilului, în care încep să se nască diverse tipuri de sisteme de semne – simbolice, grafice, imitative – și conținutul lor obiectual. Unitatea de bază a limbajului este cuvântul, cu următoarele semnalmente: *reproductibilitate* (el nu este construit în procesul comunicării, ci extras din memorie ca unitate preexistentă, dată din timp); *integritate* (cuvântul nu admite segmentarea în elemente de același nivel fără pierderea acestei calități); *caracter bilateral* (cuvântul are formă și conținut, înveliș sonor și sens); *caracter autonom* (admite utilizarea izolată în vorbirea naturală) și *are o funcție nominativă* (este utilizat ca mijloc de numire a obiectelor, calităților, acțiunilor).

Cadrul teoretic, evoluția teoriilor și perspectiva modernă cu privire la dezvoltarea limbajului se referă la controversa Skinner – Chomsky, ce reprezintă două modalități opuse de explicare a achiziției vorbirii și limbajului: modelul comportamental (Skinner) și modelul ineist (Chomsky) care par a fi depășite. Conform perspectivei behavioriste [262, 273, 274, 275], limbajul se achiziționează asemeni oricărui alt comportament întărit (negativ sau pozitiv) prin recompense și/sau sancțiuni oferite de adulții care îngrijesc/educă/formează copiii. Alternativa

propusă de Chomsky este teoria ineistă. El accentuează că și alte specii de animale posedă sisteme de comunicare, dar nici unul nu se apropie de complexitatea și flexibilitatea limbajului uman. Chomsky consideră capacitatea extraordinară de a ne exprima prin limbaj vorbit o caracteristică umană unică, dependentă de mecanisme înnăscute. Conform teoriei ineiste [262, 263], copiii se nasc cu un mecanism de achiziție a limbajului (LAD = Language Acquisition Device), care permite copiilor imediat ce achiziționează un vocabular suficient, să combine cuvintele în rostiri noi, dar constante gramatical, și să înțeleagă semnificația a ceea ce aud. Existența acestui mecanism este elementul care permite copiilor să-și dezvolte limbajul de timpuriu și repede [263, p. 25; 115, p. 94]. În ciuda deficiențelor, teoriile lui Skinner și Chomsky au contribuții importante la studiul dezvoltării limbajului. Deși achiziția limbajului nu se poate reduce la mecanismul de recompensă sau modelare, există destule exemple care arată că o dată ce copilul a înțeles o nouă formă lingvistică, perfecționarea ei este facilitată de feed-back-ul din partea unui adult și de exemple.

Mai târziu, N.Chomsky, vine cu teoria gramaticii transformaționale, noțiune folosită de către Z.Harris, [268], bazată pe concepte fundamentale propoziționale, ce stau la baza generării mijloacelor lingvistice: *competența lingvistică* (ansamblul de reguli de combinare a elementelor lingvistice) și *performanță lingvistică* (utilizarea limbajului). Competența lingvistică sau predispoziția genetică a copilului spre învățarea limbajului, este veriga de legătură care permite tranziția de la limba socială abstractă la vorbirea individuală concretă, deoarece în vorbire nu se utilizează nemijlocit limba socială, ci anume acea matrice prezentă în conștiința umană – competența lingvistică, capacitatea pe care o are un interlocu-auditor, de a produce și înțelege o infinitate de fraze corect gramatical. Competența desemnează de fapt cultura implicită a limbii, adică un sistem interiorizat de reguli care constituie gramatica acestei limbi. Performanța lingvistică, termen tehnic din gramatica generativă, a fost introdus de N.Chomsky pentru a desemna uzul efectiv al limbii, adică actualizarea competenței sau a sistemului interiorizat de reguli, în situații concrete. Utilizarea de către copil a mijloacelor lingvistice este un act individual, ce realizează competența lingvistică prin intermediul limbii ca sistem social. Când se pun probleme de a enunța, a asculta, a înțelege sau a reține o frază, performanța depinde de competență, dar și de un număr de factori, cum ar fi limitele memoriei, atenției, contextul fizic și social, relațiile dintre interlocutori etc. Studiul performanței cuprinde cel puțin un model al emițătorului și un model al receptorului; el impune în plus elaborarea unei teorii a contextelor în care subiecții vorbitori își exercită competența [apud 33, p. 152].

În modelul gramaticii generative, creat de N.Chomsky, se descrie, în primul rând, competența vorbitorului. Inițial, structura acestui model întrunea trei elemente: a) *componenta*

sintactică centrală, cu două niveluri de reprezentare/organizare – *de adâncime/profunzime* (semnificația de bază din spatele cuvintelor, structuri care, suportând anumite transformări, devin structuri gramaticale superficiale) și *de suprafață/superficiale* (vorbirea externă, desfășurată, ceea ce oamenii spun de fapt); b) *componenta semantică*; c) *componenta fonologică*, ce interpretează sintaxa.

Componenta sintactică servește drept subcomponentă de bază care generează structurile de adâncime în baza unui sistem de reguli elementare, presupuse a fi aproape aceleași în toate limbile și subcomponenta transformațională, ce răspunde pentru transformarea interpretării semantice a structurii de adâncime în structură de suprafață, ulterior interpretată fonetic.

Ulterior, N. Chomsky introduce în structura modelului gramaticii generative *componenta pragmatică*, ce realizează raportarea structurii gramaticale la context (situație) [73, p.29]. Modelul gramaticii generative propus de N. Chomsky a devenit atât de semnificativ și popular, încât a provocat multiple interpretări: adepții acestui model au clarificat și concretizat concepția lui privitor la producția lingvistică, iar adversarii au criticat-o și au respins-o. Ambele atitudini au jucat un anumit rol în dezvoltarea cercetărilor psiholingvistice [187, 247, 248].

Noile teorii privind achiziția limbajului accentuează faptul că există legături și interacțiuni între predispozițiile interioare și elementele de mediu, înlocuind dihotomia generată de polemica Skinner-Chomsky. Grațierea Sion, [115, p.95,96], exemplificând, ca promotor al acestor modele pe Bruner, notează că ele avansează ideea că în contextul schimburilor sociale cu ceilalți, copilul „își construiește un sistem lingvistic care unește forma și conținutul limbajului cu sensul social al limbajului”.

Pentru Bruner [apud 73, p.48] este mai important cu cine vorbește copilul decât ce vorbește copilul. Această schimbare de paradigmă accentuează intenția comunicativă (cea a locutorului și a interlocutorului). În acest context, se discută mai curând despre acte de limbaj decât despre enunțuri, se prezintă astfel aspectul social al actului comunicativ. Pentru ca un copil să învețe să vorbească el are nevoie să însușească sintaxa limbii, deoarece el trebuie să fie capabil să enunțe fraze în conformitate cu regulile gramaticale, dar mai trebuie ca ceea ce spune el să aibă un sens, ceea ce presupune aspectul semantic al limbajului (această învățare se referă la legătura între obiect și cuvânt). Aceste aspecte se construiesc chiar de la primele schimburi nonverbale între copil și mamă, se construiesc concomitent și nu pot fi dissociate. Mama și copilul creează un tip de scenariu previzibil, ceea ce Bruner numește LASS (Language Support System), adică un sistem de suport pentru achiziționarea limbajului. Prin sistemul de suport de care vorbește Bruner se realizează asocierea între limbaj și intenția comunicativă. LASS nu este exclusiv lingvistic, ci și fundamentat social. Bruner situează originea limbajului în primele schimburi

interactive ale copilului cu mama sa și subliniază continuitatea între perioada nonverbală și preverbală cu perioada verbală ulterioară.

Teoria lui Bruner se intersectează aici cu cea a lui Л.С.Выготский, expusă în lucrarea sa *Gândire și limbaj* [158]. Л.С.Выготский identifică cuvântul ca fiind unitatea de bază a gândirii și limbajului, arătând că dezvoltarea limbajului și a gândirii sunt strâns interrelaționate. Limbajul are funcția de a organiza percepțiile și procesele de gândire, fapt care îi conferă o mare importanță în structurarea gândirii. Comparativ cu Piaget, Л.С.Выготский pune mai mult accent pe importanța dezvoltării limbajului, deși subliniază faptul că acesta trebuie văzut în contextul culturii din care individul face parte. În contradicție cu teoria lui Piaget, Л.С.Выготский arată că limbajul copilului are un caracter social, joacă un rol de mediator în dezvoltarea și funcționarea gândirii și se transformă progresiv în limbaj interior. Ca și Bruner, Л.С.Выготский consideră comportamentul adulților față de copii „programat” aproape inconștient, în așa fel încât să sprijine progresul copiilor. Bruner vorbește despre un patern al limbajului mamei, care este destinat prin acuratețe și simplitate să sprijine copilul în învățarea limbajului. Л.С.Выготский descrie o zonă proximală de dezvoltare ca o potențialitate a copilului de a trece într-un stadiu superior, ca urmare a sprijinului primit din partea unui adult [73, 128, 129, 214].

Există o mare varietate de modele funcționale ale producerii limbajului, descrise, în țări diferite, de reprezentanți ai științei limbajului, И.А. Бодуэн де Куртенэ [146], Н.И.Жинкин [171, 172], Т.В.Ахутина [139, 140]. Se face referință la modelul probabilist, modelul constituenților imediați, modelul bazat pe gramatica transformațională, modelul școlii psiholingvistice de la Moscova.

Modelul probabilist al generării limbajului arată că diferite procese de comunicare implică operarea cu mai multe elemente ale enunțului. O anumită succesiune a elementelor se prezintă ca unitate de bază a limbajului și se modelează o caracterizare probabilistică a apariției succesiunii acestor elemente în forma în care au apărut [189]. Modelul constituenților imediați a limbajului demonstrează că apariția elementelor lingvistice – desfășurarea propozițiilor în baza constituenților imediați – se produce atât succesiv orizontal, cât și din contul „extinderii” verticale. Modelul structural de generare a limbajului descris de Л.С.Выготский [157], constituie un proces de organizare internă a limbajului, o succesiune de faze interdependente: motivația, o idee ce corespunde conceptului actual de intenție comunicativă; medierea gândului în vorbirea internă, ceea ce corespunde programării interne a enunțării, medierea gândului în semnificații ale cuvintelor externe sau realizarea programului intern; medierea gândului în cuvinte sau realizarea acustic-articulatorie a limbajului.

T.V.Ахутина [140] prezintă următoarele etape-niveluri ale generării enunțului (vezi figura 1.1)

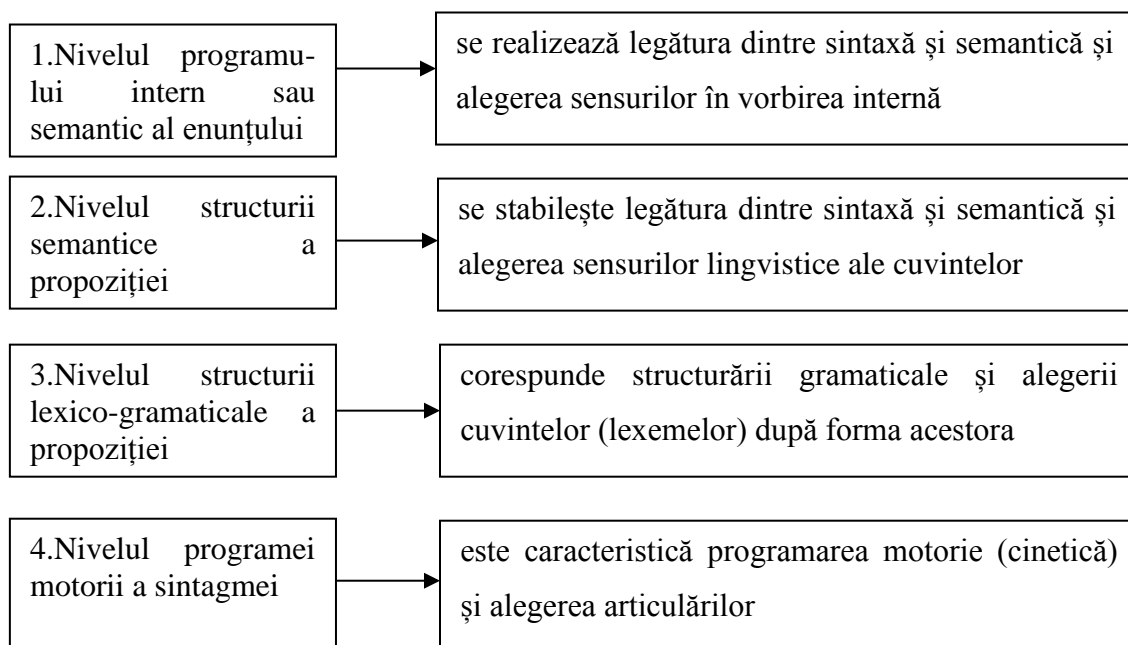


Figura 1.1. Nivelurile generării enunțului verbal

A.M.Шахнарович [254, 255] a acordat multă atenție programării enunțului, considerând că activitatea comunicativă a copilului – care încă nu dispune de mijloace lingvistice suficiente – este pre-programată, la etapa enunțurilor formate dintr-un singur cuvânt. În această perioadă, copilul realizează predicția (raportarea a ceea ce este enunțat în propoziție la realitatea obiectivă).

Investigațiile psihologice, neuropsihologice, logopedice și clinice relevă diversitatea funcțiilor limbajului nu numai în reglarea propriului comportament, dar și al auditoriului și al exprimării afectiv-atitudinale față de lumea înconjurătoare. Prin caracterul său multifuncțional, prin destinație, limbajul suplinește, satisface funcții esențiale [111]: de *comunicare* (informativă) și de *persuasiune* (îndemn la acțiune, încercare de a convinge); de *instrument al gândirii* - ajută să cunoaștem esența lucrurilor, activitatea de abstractizare și generalizare ce stă la baza gândirii umane este posibilă numai datorită limbajului; *cathartică* (de descărcare emoțională, a tensiunii psihice); *nominativă* (mijloc de a indica un obiect) *de reprezentare* sau *reflexivă* este, de fapt, cea *cognitivă* (intelectivă), care ajută gândirea să se fixeze și să se organizeze prin mijloace verbale; *dialectică* etc., toate exprimă complexitatea și importanța pe care o are limbajul pentru om [5, 15].

Tatiana Slama-Cazacu [118, p.101], consideră că funcțiile limbajului se întrepătrund implicând funcția primordială, de a servi drept mijloc de comunicare, celelalte fiind “subfuncții”.

Limbajul este o activitate ce implică întreg encefalul. Totuși, el se organizează în jurul a doi poli corticali ai emisferei stângi, unul anterior, celălalt posterior, centrați pe clasicele arii Broca și Wernicke. Structurile subcorticale controlează activitatea corticală, reglează aferențele și eferențele corticale. Au un rol lingvistic propriu. Rolul ariei Wernicke în limbaj este de comprehensiune a informației. Aria Broca, intervine în trei domenii principale: incitare la vorbire, motivație depinzând fie de un stimul superior, fie de o auto-activare; programarea și realizarea motorie a limbajului. Din punct de vedere anatomic, regiunile situate la stânga sunt, de obicei, mai dezvoltate decât regiunile omoloage din partea dreaptă. Aspectele mai complexe ale limbajului, precum înțelegerea narațiunilor, elaborarea unui raționament, planificarea discursului – cele implicate în utilizarea curentă a limbajului – necesită multiple competente și fac apel la vaste zone cerebrale, precum regiunile prefrontale stângi și drepte și dispozitivele generale ale memoriei [25, 43, 204].

Comprehensiunea limbajului este versantul perceptiv al comunicării. Semnalul acustic este prelucrat de ariile senzoriale primare și secundare ale celor două emisfere. Structurile temporale ale emisferei stângi sunt specializate în extragerea semnalului fonetic specific al cuvântului. A doua etapă, ce urmează după descompunerea fonemică, este aspectul lexical, numit al „lexicului de intrare” – corelația dintre concepte și stocul reprezentărilor fonologice ale cuvintelor. Această etapă permite să se determine dacă un cuvânt este cunoscut sau nu, dar nu să-l înțelegi. La etapa fonologico-lexicală inițială, este vorba de identificarea cuvintelor ce apar în cadrul unei fraze, anumite coduri lexicale ne ajută la stabilirea cuvintelor care pot apărea în contextul dat, chiar înainte de a avea acces la informația completă. Comprehensiunea frazelor presupune un proces și mai complex, deoarece informația trebuie menținută în memoria de lucru; astfel încât regulile sintaxei, să se poată aplica potrivit situației gramaticale a diferitelor elemente ale frazei A.P.Лурия [203], Л.С.Цветкова [252], Э.Г.Симерницкая [228], М.Вотез [15] ș.a.

În producția limbajului vorbit au fost determinate mai multe etape. Concluzia la care au ajuns, prin consens, majoritatea cercetătorilor A.P.Лурья [202], А.А.Леонтьев [188, 190], Т.В.Ахутина [139], Л.С.Выготский [157], Н.И.Жинкин [171, 172], С.Л.Рубенштейн [219], este că orice cuvânt este reconstituit prin elaborarea unei structuri de format silabic, în care, la locurile determinate, se înserează fonemele. Planurile silabice conțin programul fonetic necesar mișcărilor articulatorii. Codarea fonologică are loc într-o memorie tampon (de lucru) - de planificare fonologică, în care unitățile de programare fonologică se mențin activate în timpul articulării corespunzătoare [202]. În paralel cu alegerea cuvântului se construiește și o structură sintactică, ce atribuie fiecărui cuvânt un rol determinat. Există o buclă externă, acustică, ce permite vorbitorului să audă cuvintele pe care le-a pronunțat, să perceapă eventualele erori și să

le corecteze. Bucla audio-fonatoare internă analizează și asigură decodarea programul fonetic. Detectarea fonemelor, este însoțită de activarea regiunilor ce includ aria Broca, chiar și în absența vocalizării [5, 15].

Limbajul copilului se restructurează conform vârstei, doar atunci când sistemul doi de semnalizare, aflat în curs de dezvoltare, este stimulat în mod continuu de impulsurile sistemului întâi de semnalizare – semnalele care formează senzațiile și emoțiile [5, 15, 44, 94, 133]. În ontogeneză, auzul are un rol extrem de important, contribuind la delimitarea sunetelor limbajului uman (fonemelor). Analizatorul auditiv începe să funcționeze din primele ore ale vieții copilului, imediat după naștere. Copilul este atent la vocea adulților și reacționează la ea. În continuare, dezvoltarea limbajului se bazează integral pe auz. O diminuare a acuității acustice la începutul dezvoltării limbajului stopează dezvoltarea lui – uneori apar alterări de pronunție, vocabular redus, agramatisme în exprimare, imitații greșite. La fel ca și în cazul celor cu dezvoltare tipică, *apare gânguritul*, însă acesta nu este întărit de vorbirea celor din jur și de percepția auditivă și se stinge treptat, [38, 143, 150, 153]. Analizatorul vizual are și el o importantă majoră în dezvoltarea limbajului copilului, confirmată de faptul că dezvoltarea limbajului începe mult mai târziu în cazul copiilor născuți orbi. Copiii cu văzul dezvoltat urmăresc mișcările buzelor și limbii persoanelor care vorbesc și încearcă să le imite întocmai. Treptat, între acești doi analizatori se instalează un sistem de legături condiționate, care se extinde și consolidează prin suprapunerea altor legături [18, 198, 235, 236, 258], se instalează și influențează percepția bimodală (auditiv-vizuală), percepția polimodală a stimulilor verbali [136]. П.К.Анохин [138] introduce conceptul de sistem funcțional, demonstrând că funcția psihică include un ansamblu de operații și verigi, legate între ele prin prisma efectului adaptativ final, manifestat în urma relațiilor individului cu mediul.

Înșușirea limbajului este o activitate complicată pentru copil, lentă, scria J. Pestalozzi, copilul nu poate vorbi până nu i se formează organele articulatorii, dar oricum trebuie să-i fie cultivată dorința de a vorbi. Psihiatrul american de origine daneză Erik Erikson [73, 99] a formulat, în 1956, opt etape de socializare, care acoperă, în întregime, dezvoltarea socială și emoțională a copiilor, adolescenților și adulților. Fiecare etapă este privită de Erikson ca o „criza psiho-socială” și concepută ca o construcție arhitecturală: copilul trebuie să gestioneze etapele anterioare și cele ulterioare în mod firesc. A treia etapă, *Învățarea pe bază de inițiativă versus învățarea pe bază de vină*, corespunde vârstei de 4-7 ani, vârstă ce ne interesează. Conform lui Erikson, copilul își imaginează (inclusiv prin joc activ de toate tipurile); copilul cooperează cu alte persoane, cooperează pentru a conduce, precum și a fi condus, interacționează, socializează, cooperează, se impune și impune, indică și acceptă, ce înseamnă că dezvoltarea continuă,

inclusiv – limbajul, vocabularul, comunicarea, se formează o concepție despre sine. La această vârstă e important să nu cadă în extrema vinovăției ce ar însemna limitarea activităților sociale, limitarea dezvoltării competențelor vârstei.

1.2 Perspectivă praxiologică a comunicării

Comunicarea a devenit în a doua jumătate a secolului XX acțiunea umana cea mai vizibilă, cea mai valorizată și cea mai studiată. Societatea în care trăim este o societate a comunicării deoarece se insistă tot mai mult pe rafinarea și multiplicarea mijloacelor de comunicare. Astăzi, cuvântul comunicare a devenit un însoțitor al celor mai tulburătoare experiențe intelectuale, un concept atrăgător și utilizat cu o frecvență de invidiat. “Comunicarea este terenul de întâlnire conceptuală unde se intersectează relațiile interpersonale și inovațiile tehnologice, stimulentele politico-economice și ambițiile socio-culturale, divertismentul ușor și informația serioasă, mediile ambiante locale și influențele globale, forma și conținutul, substanța și stilul” – scrie James Lull [56, p. 9].

În ultimele decenii, importante nume ale științei comunicării consideră că toate relațiile de comunicare (transfer de informație, transfer de semnificație, intenție de influențare, acord între instanța de enunțare și instanța de receptare) sunt relații sociale. Și asta pentru că relațiile de comunicare generează și sunt rezultatul altor tipuri de relații sociale. Reciproca nu este adevărată deoarece relațiile de comunicare constituie doar o subcategorie a relațiilor sociale și deci cele două concepte nu sunt identice [58, 276]. Îndeobște, cercetătorii comunicării sunt de acord că toate procesele sociale implică și un proces de comunicare. “Numai în aparență societatea este o sumă statică de instituții sociale, în realitate, ea este reanimată sau reafirmată creator în fiecare zi de acte particulare de natură comunicativă care au loc între indivizii ce o alcătuiesc. Orice structură culturală, orice act individual care tine de comportamentul social implică, într-un sens explicit sau implicit, comunicare” [270]. Comunicarea este acel fenomen care permite crearea de legături între oameni, între organizații și între organizații și oameni, legături de esență informațională. Simplu spus, comunicarea este un proces de transmitere a informațiilor între indivizi sau între grupuri sociale. De aceea, relațiile umane pot fi numite interacțiuni comunicaționale [ibidem]. Și deoarece “totul comunică”, iar societatea noastră a fost deja numită “de comunicare”, sunt autori, ca Lucien Sfez, care consideră comunicarea drept “substanța societății”. Omni-prezența tehnologiei – susține Lucien Sfez - hrănește impresia că astăzi cunoaștem mai mult, că ne aflăm în contact cu fiecare problemă fierbinte, importantă, semnificativă, că dispunem de un sistem încheșat și operativ de cunoaștere. În realitate, „nu realizăm altceva decât mașini pentru produs comunicare” [113]. Un adevărat „clei” ne leagă de

televizor (sau de mașina de comunicat - de la telefon, la computer), slăbindu-ne, de fapt legăturile de comunicare cu ceilalți (intime, interumane). Autori prestigioși, J.J.Van Cuilenburg, [29, p.37], Denis McQuaill, [58, p.172] au încercat să-i identifice formele, elementele și etapele cu minuție. Comunicarea umană, prin calitatea sa de a implica o relație, se manifestă sub două mari forme: comunicarea *directă (interpersonală)* și comunicarea *indirectă, (mediată)* M.Golu [43], V.Pavelcu [79], Zellig Harris [268], Denis McQuaill, [58], Jean-Claude Abric [1], Andre De Peretti [31], L.Iacob [50], Ion-Ovidiu Pânișoară [83], L.Șoitu [122], Gilles Willett [276].

Procesul de comunicare necesită o serie de elemente structurate: relație între parteneri (doi, cel puțin); posibilitatea de a emite semnale; capacitatea de a recepta semnale sau mesaje; utilizarea unor semne și simboluri care să faciliteze construirea unui înțeles numit mesaj; canale-suport ale comunicării: hârtie, unde hertziene etc; existența unei identități a semnificațiilor care să permită receptarea corectă a informației transmise [272]. Prin interacțiunea acestor elemente se produce comunicarea doar în cazul în care ținta și receptorul selectează din semnalele transmise prin canal numai pe acelea care conectează semantic sursa și receptorul. Tatiana Slama-Cazacu [118, p.125], susține că comunicarea e un proces de emiterie și receptare. Elementele fundamentale ale procesului de comunicare sunt: emițătorul, canalul, informația și receptorul (fig.1.2).



Figura 1.2. Elementele ale procesului de comunicare.

Emiterea și receptarea constituie „ansambluri de procese legate de persoana umană într-o activitate organizată și dinamică în cadrul unor contexte”. Funcția primordială a limbajului este aceea de comunicare, realizată prin finalitatea celor două aspecte, emiteria și receptarea. Interlocutorii trebuie să manifeste încercarea de adaptare la necesitățile comunicării. Prima condiție este cea de folosire a unui cod comun (o limbă comună), ținând însă seama de faptul că limba devine o manifestare concretă în faptul lingvistic individual (FLI) - mesajul, care este rezultatul selecției și combinării lexicale individuale. Alte condiții sine qua non sunt existența unor baze fiziologice normale precum și a condițiilor psihice generale, care creează atitudinea de limbaj. Esențial în înțelegerea comunicării este gradul de cuprindere a conținutului acestui proces. Un al doilea element, poate la fel de important (mai ales în ultimii ani), alături de conținut, este contextul comunicării. “Situția specifică în care se petrece comunicarea constituie

adesea premisa interpretării corecte a acesteia, întrucât conținutul poate fi ambiguu sau neclar” [108, p. 62].

Comunicarea - schimbul de informații, idei și sentimente - a fost definit ca un proces interpersonal de transmitere și recepție de simboluri care au atașate interesări. În dicționare pentru cuvântul comunicare citim următoarele semnificații: înștiințare, informație, știre, raport; contact, relație, legătură; prezentare. Comunicarea a fost percepută ca element fundamental al existenței umane încă din antichitate. În fapt, însăși etimologia termenului sugerează acest lucru; cuvântul „comunicare” provine din limba latină; *communis* înseamnă „a pune de acord”, „a fi în legătură cu” sau „a fi în relație”, deși termenul circula în vocabularul anticilor cu sensul de „a transmite și celorlalți”, „a împărtăși ceva celorlalți”. A comunica înseamnă a pune ceva în comun, a pune în relație. Latinescul comunicare, preluat în mai toate limbile europene (nu doar în cele romanice), alături de semnificația de contact și legătură, include și pe aceea „de a pune în comun, a împărtăși, a pune împreună, a amesteca, a uni” [66, p.17; 98, p.34]. Trebuie să fim conștienți de faptul că în fiecare zi trimitem, primim și procesăm un număr imens de mesaje și informații. Comunicarea eficientă nu se rezumă la simplul schimb de informații, ci necesită și înțelegerea “emoției” din spatele ei. Astfel, pentru a putea ajunge să comunici eficient, ai nevoie de un set de aptitudini care includ comunicarea nonverbală, ascultarea atentă, capacitatea de a-ți stăpâni stresul de moment și de a înțelege emoțiile tale și ale celui cu care comunici. Cu toate acestea „Comunicare” și „informație” sunt două concepte atât de înrudite astăzi, încât nici o considerație asupra comunicării nu poate fi deplină fără o explicitare a informației. Informația este, în general, „ceea ce se comunică într-unul sau altul din limbajele disponibile”, susțin J.J.Cuilenburg, O.Scholten, G.W.Noomen [apud 127].

Există astăzi un fundal, un ansamblu de *teorii și modele* care formează un fel de patrimoniu comun al științelor comunicării, ilustrat în fig.1.3 [ibidem, p. 38]. Putem regăsi aici lingvistica și derivatele sale (pragmatica, retorica și semiotica), Școala de la Palo Alto și comunicarea paradoxală, cercetările sociologice asupra impactului media de Lasswell, Lazarsfeld, Katz, antropologia riturilor interacțiunii de Hoffman, analiza conversației etc. Iată prezentate mai jos momentele de referință ce marchează istoria de 100 de ani a științelor comunicării și informației:

ȘTIINȚELE COMUNICĂRII,

momente de referințe

**Comunicarea
de masă**

Comunicarea interpersonală

Lingvistica

1930	Sociologia mijloacelor de comunicare și a influenței lor H.D.Laswell (1902-1978)	K.Lewin (1890-1947) <i>Dynamiq des groupes</i>		
1940	P.Lazarsfeld (1901-1976) E.Katz (1927) R.K.Merton (1915)	N.Wiener (1894-1964) <i>*Cibernetica</i> (1948)	Școala de la Palo Alto	
1950	C.Hovland	C.E.Shannon (1916) <i>*Teoria Informației</i> (1948)	G.Bateson (1904-1980) E.T.Hall (1914) R.Birdwhistell (1918) P.Watzlawick (1921) D.Jackson (1920-1968)	R.Jakobson (1896-1962) <i>*Cele cinci funcții ale limbajului</i> J.L.Austin (1911-1960) <i>*Pragmatica</i>
1960	M.McLuhan (1911-1980) <i>*Galaxia Gutenberg</i> (1962) <i>*Pour comprendre les medias</i> (1964)		E.Goffman (1922-1982) Riturile interacțiunii	Analiza conversației Semiologie (Știința semnelor) R.Barthes U.Eco A.Greimas

Figura 1.3. Științele comunicării

În ultimii 50 de ani, fundamentele teoretice ale științelor informației și comunicării s-au îmbogățit cu aporturi multiple. John Fiske, [267] consideră că, în studiul comunicării, putem deosebi două mari școli:

- școala proces, cu reprezentanții de seamă - H.Laswell, Shannon și Weaver, Gerbner, Newcomb, R. Jacobson, Modelul Westley – MacLean);
- școala semiotică, cu reprezentanții de seamă - Peirce, Ogden și Richards, Saussure;

Școala proces vede comunicarea ca transmitere a mesajelor; important este modul în care emițătorii și receptorii codează și decodează un mesaj, modul în care transmițătorul folosește canalele și mediile comunicării. Pentru școala semiotică, desfășurarea comunicării reprezintă o producere și un schimb de sensuri (semnificații). Obiectul de interes îl reprezintă studierea

modului în care mesajele (textele) interacționează cu oamenii pentru a produce înțelesuri (sau semnificații) și rolul textelor în cultura noastră. Mesajele sunt întotdeauna percepute în cadrul unui context, al unei situații. I. Drăgan [134, p. 35] notează că “percepția rezultă din eveniment, îl reflectă dar și diferă de el. Percepția depinde atât de eveniment (E) cât și de agenții de comunicare (M). Enunțurile sunt formulate în funcție de modul în care M percep evenimentul.

Școala proces tinde să se răsfrângă asupra științelor sociale, mai ales asupra psihologiei și sociologiei și se autodefinește ca studiul actelor de comunicare. Școala semiotică influențează lingvistica, studiul fenomenelor artistice și se autodefinește în termeni de producere ai comunicării. Fiecare școală interpretează definiția dată comunicării (interacțiune socială a mesajelor) în termenii specifici. Prima, școala proces, definește interacțiunea socială ca fiind procesul prin care o persoană relaționează cu altele sau afectează comportamentul, starea de spirit sau reacțiile emoționale ale unei alte persoane și invers. Acesta este înțelesul obișnuit. A doua școală, semiotică, definește interacțiunea socială ca fiind ceea ce constituie individul ca membru al unei culturi specifice sau al unei societăți.

Comunicarea este un proces de o grea complexitate. Cum am menționat, comunicarea este obiectul multor științe și autorii încearcă să expună punctul de vedere. A.A.Брудный [151, p.166] interpretează comunicarea drept o expresie a relațiilor dintre oameni; este și acțiune, și, în același timp, proces”. La autoarea Г.М.Андреева [137] găsim că comunicarea constituie un aspect al activității comune (activitatea nu este doar muncă), ci și comunicare în cadrul procesului muncii, și derivată specifică a ei. Б.Д.Парыгин [215, p. 201] vorbind de comunicare face uz de sintagma înțelegerii reciproce. În comunicare, are loc „un proces de înțelegere reciprocă” În același timp, autorul evidențiază următorii parametri ai procesului de comunicare: a) contactul psihic ce apare între indivizi și se realizează în cadrul procesului percepției lor reciproce; b) schimbul de informații prin intermediul comunicării verbale sau nonverbale; c) interacțiunea și influența reciprocă. Același autor vorbește despre două aspecte ale comunicării: cel intern, perceptual-comunicativ, legat de starea psihică a persoanelor ce comunică, de nivelul înțelegerii lor reciproce și cel extern, interacțional, legat de comportamentul și interacțiunea indivizilor ce comunică” [ibidem, p.22]. A.Н.Леонтьев [191, 192] definește comunicarea drept „sistem de procese teleologice și motivate, ce asigură interacțiunea oamenilor în activitatea colectivă, stabilesc relații personale psihologice și sociale și utilizează mijloace specifice, în primul rând, limbajul”. М.И.Лисина [196, p.22], reflectând asupra comunicării, de asemenea face trimitere la interacțiune: „Comunicarea este interacțiunea dintre doi (sau mai mulți) oameni, orientată spre coordonarea și unirea eforturilor, în scopul stabilirii unor relații și atingerii unui rezultat comun”.

Astfel, pe de o parte, tradiția de a interpreta comunicarea ca un tip de *activitate* e specifică cercetătorilor ruși (școala psihologică moscovită - А.Н.Леонтьев și adepții), cât și pentru cea petersburgiană (Б.Г.Ананиев și adepții) – omul fiind subiectul a trei tipuri fundamentale de activitate: muncă, cunoaștere, comunicare) [134, 135]; pe de altă parte, comunicarea e interpretată din punct de vedere al autonomiei ei Б.Ф.Ломов [200], В.В.Знаков [175], А.А.Реш [218], și nu se reduce doar la acțiune. În acest caz, comunicarea devine, pentru om, nu doar un mijloc, ci și un scop. Astfel, comunicarea nu e generată de necesitatea unei acțiuni comune, ea poate apărea și în calitate de proces automotivat.

Б.Ф.Ломов [199, p. 242] consideră că, „ca și în cazul reflectării și acțiunii, comunicarea aparține categoriilor de bază ale științei psihologice”, cuprinde o clasă aparte de relații, și anume „subiect-subiect (subiecți)”. Comunicarea reprezintă un aspect esențial al vieții reale a subiectului, un determinant important al întregului sistem mintal. Între comunicare și psihic există o legătură internă. Prin comunicare “se prezintă lumea interioară” a unui subiect altui subiect. Comunicarea se prezintă ca formă autonomă și specifică de activitate a subiectului. Rezultatul ei nu este pur și simplu un obiect modificat (material sau ideal), ci relația cu un alt om, cu alți oameni, subliniind diferențele calitative între comunicare și acțiune, „aceste categorii sunt indisolubil legate” [ibidem, p. 254]. Comunicarea permite dezvăluirea unui anumit aspect al ființei umane, și anume al interacțiunii dintre oameni. Analiza problemei comunicării demonstrează că, deși ea nu poate fi definită univoc, nu există un punct unic de vedere asupra noțiunilor „activitate” și „comunicare”, totuși cercetătorii nu neagă ceea ce este cel mai important – relația dintre ele.

Noțiunea de *schimb comunicativ* se referă la schimbul de informații realizat între oameni în procesul activității în comun. *Schimbul comunicativ* este acțiunea și procesul cu ajutorul căruia între subiecții comunicării se stabilesc contacte prin intermediul construirii unui sens comun al informației transmise și primite. Astfel, *funcția comunicativă se prezintă ca funcție specifică a comunicării*.

Întrebarea despre structura comunicării este, în opinia lui Б.Ф.Ломов [200], una dintre cele mai complexe și cel mai puțin clarificate. Г.М.Андреева [137] evidențiază trei aspecte interdependente: comunicativ, interacțional și perceptiv, care pot fi reprezentate schematic (Fig. 1.4).

Autoarea consideră că, în cadrul procesului de comunicare, are loc nu un simplu transfer al informației dar, cel puțin, un schimb activ de informație. Informația ce vine de la emițător poate fi de două tipuri: incitativă și constativă. Informația incitativă se exprimă, de cele mai multe ori, prin ordin, sfat, rugămintă. Scopul ei este de a stimula acțiunea. Informația constativă se prezintă

ca mesaj, ea își are locul în diverse sisteme educative și nu presupune modificarea nemijlocită a comportamentului.

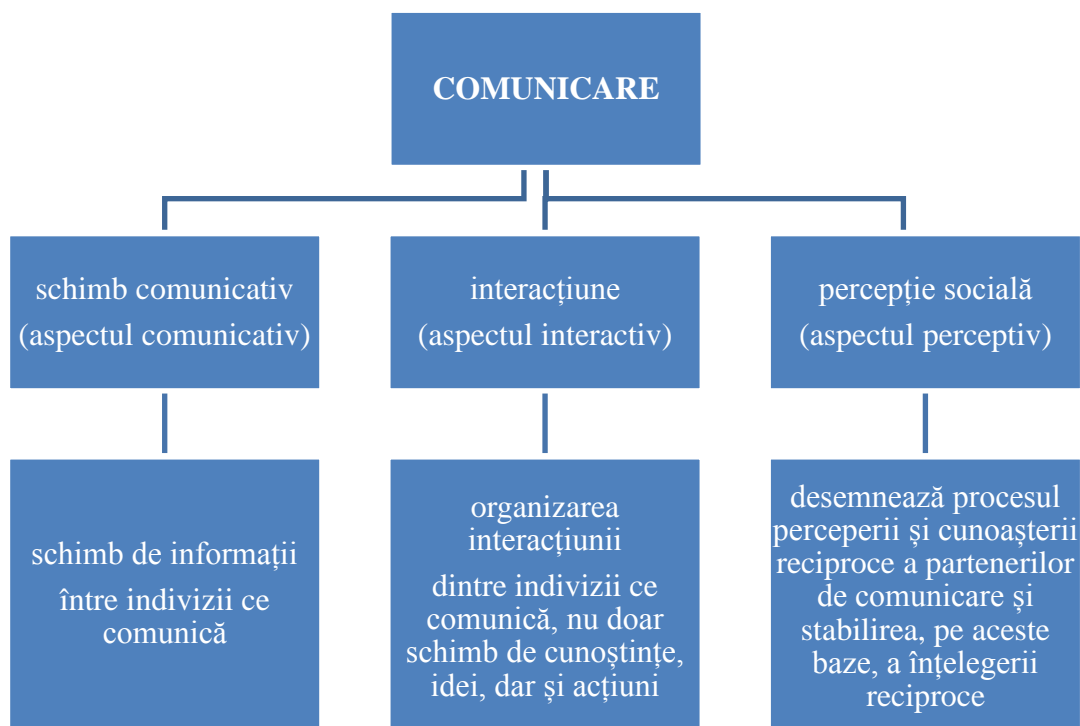


Figura 1.4. Structura comunicării

Problemele pe care le presupune formarea deprinderilor de comunicare s-au aflat în repetate rânduri în centrul atenției unor redevabili cercetători M.R.Luca [55], L.Iacob [50], S.Chelcea [23, 24], P.Golu [45], I.Radu [105, 106], Л.С.Выготский [157], А.А.Леонтьев [190], А.Н.Леонтьев [193], Б.Ф.Ломов [199, 200], L.Sfez [112, 113], J.Fiske [267], J.A. De Vito [265, 266], D.McQuaill [58]. În lucrări găsim abordări științifice privind esența comunicării și caracteristicile de bază ale acesteia; S.Chelcea [24], studiază formele comunicării în funcție de nivelul interacțiunii și finalitățile sale; comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală, conținuturile comunicării; T.Slama-Cazacu [118] evaluează rolul comunicării în dezvoltarea gândirii în contextul psiholingvisticii. Luminița Iacob [50] în lucrarea sa de sinteză, prezintă amplu mulțimea teoriilor și viziunilor care s-au perindat într-o perioadă scurtă de timp prin câmpul comunicării și punctează tendințele actuale în cercetarea comunicării, tendințe ce confirmă încă o dată profunzimea și multidimensionalitatea fenomenului comunicării. L.Iacob, propune un inventar util care prezintă criteriile de clasificare a comunicării, factorii care condiționează comunicarea optimă, între care: consistența conținutală a mesajului, expresivitatea comunicării, caracterul inteligibil al celor comunicate, competitivitatea comunicațională, rigurozitatea gândirii, încheie autoarea.

În mod tradițional, comunicarea este abordată prin prisma calității acesteia de “fond de stabilire și dezvoltare a relațiilor interumane, modalitate de existență a acestora. Л.С.Выготский [156, 159], încă la începutul secolului XX, a explicat rolul decisiv al comunicării în dezvoltarea psihicului uman, calitatea acesteia de “condiție fundamentală pentru evoluția ascendentă a personalității umane, dezvoltarea psihică în ontogeneză depinde de caracterul comunicării”. El a formulat legea genetică a dezvoltării culturale care, ulterior, a stat la originea a numeroase studii în domeniul psihologiei copilului, ale autorilor М.И.Лисина [194, 195, 196], Е.О.Смирнова [229], Р.А.Смирнова [232], А.М.Шахнарович [254], А.И.Силвестру [227], А.Болбочану [148], Г.И.Капчеля [176], Р.К.Терещук [240], Ж.Раку [216, 217], I.Racu [97], A.Volboceanu [11].

Activitatea comunicativă joacă rolul decisiv în apariția și dezvoltarea limbajului în perioada preșcolară М.И.Лисина [196], М.Г.Елагина [169], А.Г.Рузская [222]. Autorii menționează că copilul începe să vorbească în urma cererii adultului. În interacțiunea cu adultul apare comunicarea: a înțelege limbajul adultului și a răspunde în formă verbală. Analizând formele de comunicare și obiectivele comunicării proprii copiilor, М.И.Лисина ajunge la concluzia că comunicarea apare la o anumită etapă de dezvoltare a limbajului ca mijloc necesar și suficient de realizare a sarcinilor comunicative, determinate de dezvoltarea copilului și de constituirea noilor forme de comunicare. Fiecare pas în evoluția și dezvoltarea comunicării se caracterizează prin obiective specifice.

Începând cu anii 70 – 80 a sec. XX М.И.Лисина [196] elaborează concepția genezei comunicării. Potrivit concepției date comunicarea este abordată drept activitate comunicativă. O atare abordare reclamă evidențierea în structura psihologică a comunicării a elementelor specifice oricărei activități. Și anume: subiectul, obiectul, trebuința, scopul, sarcinile, motivul, acțiunile, mijloacele și rezultatele activității comunicative. *Subiectul* activității comunicative este persoana care inițiază comunicarea și își orientează activismul spre obiect. *Obiectul* activității comunicative este un alt om, partenerul în comunicare. Acesta din urmă, răspunzând la acțiunea de inițiativă a subiectului, trece din poziția de obiect în poziția de subiect. Astfel în comunicare, spre deosebire de alte activități, se stabilesc nu relații de subiect-obiect, ci relații de subiect-subiect. *Necesitatea de comunicare* (necesitatea comunicativă) constă în tendința omului de a cunoaște și evalua partenerul și, prin intermediul lui, de a se autocunoaște și autoevalua. Omul simte trebuința comunicativă, deoarece pentru o activitate comună eficientă este important ca participanții la comunicare să se cunoască și să se evalueze în mod adecvat pe sine și pe cei din jur. Acest fapt și determină apariția necesității de a se cunoaște și evalua pe sine și pe alții. Aceasta este esența psihologică a trebuinței comunicative, care, în comunicare, coincide cu

scopul general: cunoașterea și evaluarea partenerului, autocunoașterea și autoevaluarea. Or, menționează M.И.Лисина, la anumite etape de vârstă, în anumite condiții, trebuința comunicativă își schimbă *conținutul*. Din el derivă și *sarcini*. *Sarcinile comunicării* reprezintă ceea ce dorește persoana să obțină în condiția concretă prin intermediul și cu ajutorul partenerului. Drept *motive* ale comunicării sunt considerate calitățile partenerului care pot sau nu satisface conținutul trebuinței comunicative a subiectului. Acesta inițiază comunicarea pentru a cunoaște în ce măsură este apt partenerul de a-i satisface trebuințele comunicative. În cazul în care trebuințele comunicative ale subiectului sunt satisfăcute calitățile partenerului, fiind evaluate pozitiv, devin atractive și motivante.

Acțiunile comunicative sunt unitățile de bază ale comunicării. Fiecare acțiune este un act integru adresat partenerului. M.И.Лисина evidențiază două categorii de acțiuni comunicative: *de inițiativă* (ele exprimă conținutul trebuinței comunicative a subiectului) și *de răspuns* (ele denotă în ce măsură partenerul este apt de a satisface trebuințele subiectului).

Mijloacele de comunicare sunt acele “unelte” cu ajutorul cărora se realizează acțiunile comunicative de inițiativă și de răspuns. Autoarea concepției genezei comunicării evidențiază trei categorii fundamentale de mijloace de comunicare: *expresiv-mimice* (zâmbetul, privirea, mimica, mișcărilor expresive ale mâinilor și corpului, vocalizările expresive); *obiectual-acționale* (mișcărilor locomotorii și obiectuale, pozițiile); *verbale* (enunțurile, întrebările, răspunsurile, replicile). *Produsele* activității comunicative reies din scopul și sarcinile comunicării. Ele se prezintă ca formațiuni psihologice complexe - *imaginea partenerului* (cunoașterea și evaluarea lui) și *imaginea de sine* (autocunoașterea și autoevaluarea).

În concepția autoarei M.И.Лисина este argumentată și experimental demonstrată ideea despre asimilarea și dezvoltarea la copil în primii 7 ani de viață în cadrul comunicării lui cu adultul a diferitor *forme* de comunicare. Autoarea a identificat și descris patru forme de comunicare: situativ-personală, situativ de colaborare, nesituativ-cognitivă, nesituativ personală. Aceste forme se deosebesc una de alta prin diferite conținuturi ale trebuinței comunicative, motive, acțiuni, mijloace și rezultate specifice. În urma cercetărilor minuțioase au fost evidențiate cinci dimensiuni ale formelor de comunicare: Cronologia apariției formei de comunicare; Locul formei în activitatea vitală a copilului; Conținutul trebuinței comunicative, care se satisface prin această formă; Motivele predominante; Mijloacele comunicative principale.

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

Concepția la care ne referim și-a demonstrat productivitatea în numeroase studii consacrate dezvoltării comunicării copilului cu adulții și semenii; rolului comunicării în dezvoltarea vorbirii copilului, pregătirii lui pentru învățarea în școală; dezvoltării imaginii de sine, autocunoașterii și autoconștiinței; formării aptitudinilor comunicative etc.

De pe pozițiile concepției sale М.И.Лисина coordonează numeroase investigații realizate de către cercetători din fosta URSS, inclusiv și din RSSM Е.О.Смирнова [229], А.И.Силвестру [227], Х.Т.Бедельбаева [141], Р.А.Смирнова [232], Л.Н.Галигузова [160], Г.И.Капчеля [176], А.Болбочану [148], Р.Терещук [240].

Е.О.Смирнова [229] prin studiul special investighează gradul de asimilare a informației noi de către copii cu diferite forme de comunicare. S-a dovedit că prioritară este comunicarea nesituativ-personală cu adultul, condiție importantă pentru trecerea la activitatea de învățare.

Р.А.Смирнова [232], studiază profunzimea atașamentului și specificul de vârstă, în funcție de satisfacerea nevoii de comunicare cu colegii.

Cercetările autoarei Л.Н.Галигузова [160] sunt orientate spre studiul comunicării între copiii de vârstă timpurie și conchide că comunicarea e posibilă prin interacțiune comunicativă cu adultul. El organizează activitățile între copii astfel, ca copilul să vadă în copilul de alături o persoană ca el însuși, contribuind la formarea nevoii de comunicare cu semenii.

А.И.Силвестру [227], a cercetat formarea la preșcolari a reprezentărilor despre posibilitățile proprii de comunicare Experimental a stabilit că ele sunt în corelație cu experiența de comunicare care o au preșcolarii, și a propus ca prin dezvoltarea deprinderilor de comunicare să optimizeze dezvoltarea reprezentărilor despre sine.

Г.И.Капчеля [176], a abordat pregătirea către școală a preșcolarilor din grupul pregătit, prin prisma “pregătirii comunicative”; a fost urmărită dinamica dezvoltării, relația comunicativă și a planului intern de acțiune; s-a constatat impactul pozitiv al comunicării dintre copil și adult asupra nivelului de dezvoltare a planului intern de acțiune și a reglementării arbitrare a comportamentului.

А.Болбочану [148] investighează formarea planului intern de acțiune la copii în al doilea an de viață prin comunicarea cu adulții. Prin planul intern de acțiune se înțelege capacitatea copiilor de a acționa mintal cu imagini reprezentări sau cu alți substituenți ai obiectelor reale (semne, simboluri) fără a efectua operațiuni cu ele în spațiu. Mecanismul influenței comunicării asupra dezvoltării planului intern de acțiune se realizează datorită asimilării de către copii a limbajului și a acțiunilor obiectuale în cursul comunicării situațional de conlucrare.

Р.Терещук [240] a concretizat că trebuința de a comunica cu semenii se formează definitiv la copil către vârsta de 3 ani și pe parcursul vârstei preșcolare această trebuință își schimbă

conținutul după cum urmează: trebuința în atenția și bunăvoința semenului; trebuința de a conlucra cu cel de-o vârstă; trebuința de a fi stimat de către semen; trebuința de a fi compătimit și înțeles de către partenerul de aceeași vârstă.

Mai târziu în RM s-au realizat o suită de cercetări psihologice dedicate comunicării, J.Racu [102, 103], N.Berezovschi [8], A.Bolboceanu [11], S.Belibova [7], și un șir de cercetări care au elucidat unele aspecte ale comunicării I.Racu [97], P.Jelescu [51], C.Perjan [84], N.Gîncota [41].

Obiectul cercetării autoarei J.Racu [102] este stabilirea corelației existente dintre maturitatea comunicativă și dezvoltarea sferei motivaționale a copilului la etapa inițială a școlarizării. Autoarea studiază influența formelor și caracteristicilor comunicării asupra motivației cognitive, considerată drept bază teoretică pentru intervențiile de corecție în relație cu copiii nepregătiți psihologic către instruirea școlară.

I. Racu [97, p.3] prin studiul psihogenezei conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare concluzionează că la vârsta preșcolară crește vădit rolul experienței individuale a copilului în consolidarea celor doi componenți – afectiv și cognitiv în structura conștiinței de sine, însă cu predominarea experienței de comunicare cu oamenii maturi și cu copiii de aceeași vârstă; experiența de comunicare cu adultul este factorul determinant al dezvoltării conștiinței de sine la diferite etape ale ontogenezei.

Respectând tradițiile de cercetare ale școlii psihologice create de către М.И.Лисина, R.Tereșciuc a coordonat lucrarea cercetătoarei N.Berezovschi [8]. În urma studiului empiric efectuat a fost demonstrat că, dezvoltând la copii reflexia, în cadrul comunicării cu adultul și cu semenii, această formațiune psihică devine un mecanism eficient de formare a aptitudinilor comunicative la elevii de vârstă școlară mică.

P.Jelescu, [51, p.31], studiază geneza negării la copii în perioada preverbală. Negarea, spune autorul este un sistem ontogenetic de *acțiuni* multinivelare (afecte, motrice, neverbale și verbale), polifuncționale, redate prin anumite mijloace (emoții, sunete, mișcări, silabe, cuvinte), acțiuni ce se formează datorită interacțiunii lui active cu adultul, acțiuni de natură bio-psiho-socio-culturală, generatoare de mecanisme concordante cu activismul general al copilului (al activității, a comunicării, a comportării). Astfel, negarea este în legătură directă cu comunicarea copilului cu adultul.

Autoarea C.Perjan [84, p.21], își orientează cercetarea spre identificarea particularităților structurale și procesuale de dezvoltare a afectivității pe parcursul vârstei preșcolare și în elaborarea programelor dezvoltativ-corecționale în cazuri de defavorizare emoțională a preșcolarilor din SSD nefavorabile. Presupune că particularitățile calitative de dezvoltare a

afectivității în condiții sociale diferite sunt determinate de experiența diferită de comunicare a copiilor cu adulții și semenii. Autorul ajunge la concluzia: experiența de comunicare cu adultul este factorul determinant al dezvoltării afectivității în SSD diferite.

N.Gîncota [41, p.5], studiind dezvoltarea sferei afectiv-volitive la vârsta școlară mică în diferite situații sociale de dezvoltare, conchide că ea este determinată de experiența de comunicare a elevilor mici cu adulții și semenii și că comunicarea dintre ei constituie factorul determinant al dezvoltării în diferite situații sociale a dezvoltării.

A.Bolboceanu [11], investighează impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei, începând din copilăria fragedă până în adolescență. Scopul studiului teoretico-experimental a constat în determinarea mecanismelor, legităților și particularităților psihologice esențiale ale impactului comunicării cu adultul în fragmentul ontogenetic indicat. Este original principiul de explicare a impactului comunicării asupra dezvoltării inteligenței prin prisma conținutului dominant al trebuinței de comunicare a copilului cu adultul. A fost descrisă panorama integrală a impactului comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale din copilăria fragedă până în adolescență.

J.Racu [103, p.6], a demonstrat că în limitele perioadelor senzitive, în învățarea limbii a doua este importantă cunoașterea limbii materne, precum existența unui model de comunicare în familie și în instituțiile de învățământ. A constatat că comunicarea cu adultul în a doua limbă, contribuie la dezvoltarea și accelerarea tempoului de evoluție și însușire a limbii a doua.

S.Belibova [7, p.5], a studiat dezvoltarea comunicării la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală și în baza studierii particularităților de comunicare ale acestora a elaborat și aplicat un model pedagogic de dezvoltare a comunicării la acești copii.

Toate studiile consacrate comunicării diferă prin obiectul și subiectul investigat, prin metodologia aplicată și rezultatele finale. Comunicarea se produce la nivel macro- și micro-grupal, important este faptul că ea însoțește întreaga activitate psihică umană și are reprezentanțe în toate domeniile științifice. Așa cum A.R.Luria afirma “nimic nu există în afara creierului!”, noi afirmăm “nimic nu există în afara comunicării”. Credem că e momentul să expunem propria viziune asupra comunicării. *Noi privim comunicarea ca proces fluid între subiecți (limbajul), prin care se transmit și se recepționează înțelesuri (semnificații), care lasă amprente asupra palierelor umane: comportamental, emoțional și cognitiv.*

Există interpretări variate ale comunicării care încă nu s-au consumat iar în era tehnologiilor înalte cu siguranță vor fi valorificate “noi teritorii ale nimănui”. Cu certitudine afirmăm că ceea ce este realizat în psihologie la nivel de comunicare a preșcolarilor ne justifică să afirmăm că există loc pentru cercetarea și dezvoltarea comunicării la preșcolarii cu TL,

deoarece în prezent la nivel național nu există, iar la nivel internațional este abordată din alte puncte de vedere.

1.3. Tangențe între limbaj, comportament verbal, conduita verbală versus comunicare

Printre mecanismele psihice care intervin direct în reglajul comportamental uman se numără comunicarea și limbajul, care permit proiectarea anticipată a rezultatului acțiunii în raport cu intențiile și dorințele persoanei, ca și obținerea modificărilor comportamentale dorite; atenția, ce asigură reglajul bazat pe orientarea, focalizarea și selecția actelor sau activităților; voința, ca formă superioară de reglaj psihic ce țintește spre atingerea unui scop conștient propus care corespunde motivelor dar și condițiilor sociale care intră în joc atunci când este necesară învingerea unor obstacole ce apar în calea realizării scopurilor propuse [35].

Comunicarea (orală și scrisă) se realizează la trei nivele: nivel verbal, extraverbal și paraverbal. Nivelul verbal ține de realizarea faptului de limbaj real, la nivel fonetic, semantic, sintactic și morfologic. Nivelul extraverbal se referă la auxiliarele nonverbale (în comunicarea orală – feed-back-ul auditiv-vizual-motor: gesturi, mimică, manifestări vocale nearticulate, semne ce iau naștere din materiale extracorporale, manifestări direct emoționale, loc, timp, date despre locutori, tot ceea ce este denumit generic corelate situaționale; iar în comunicarea scrisă: semnele grafice, aspecte legate de ortografia cuvintelor, elementele paragrafematice – punctuație, tipărirea cu diverse tipuri de litere, scrierea cu majuscule, despărțirea în paragrafe etc). Nivelul paraverbal este constituit din elemente parazite, clișee, pauze, goluri ce aduc precizări legate de contextul comunicării [ibidem, p.137-142].

Lipsa unității în aprecierea limbajului și a particularităților sale este mai accentuată, dacă ne referim la analiza comparativă a ideilor cuprinse în lucrările ce se ocupă de limbajul normal, tulburat și patologic. În unele cazuri, se constată diferențe sensibile între punctele de vedere în abordarea limbajului, în perioadele dezvoltării ontogenetice și în perioada maturității subiectului [21].

Limbajul, ca o formă fundamentală de comunicare în copilărie și la vârstele adulte, a devenit un teren al cercetării științifice mult studiat nu numai pentru că, așa cum arată Orvis C. Irvin, există o imensă varietate verbală și o gamă largă de forme tulburate de vorbire care necesită a fi depășite, ci și pentru ca progresul spiritual este într-o largă măsură condiționat de claritatea exprimării.

Incoerențele, imperfecțiunile, tulburările în dezvoltarea limbajului (de orice caracter) generează dificultăți în stabilirea, realizarea și menținerea comunicării. Treptat, necesitatea

(intenția) în comunicare scade, iar însăși comunicarea și relaționarea nu se mai produce, instaurându-se diverse tulburări emoționale și comportamentale, traseu prezentat în figura 1.5.

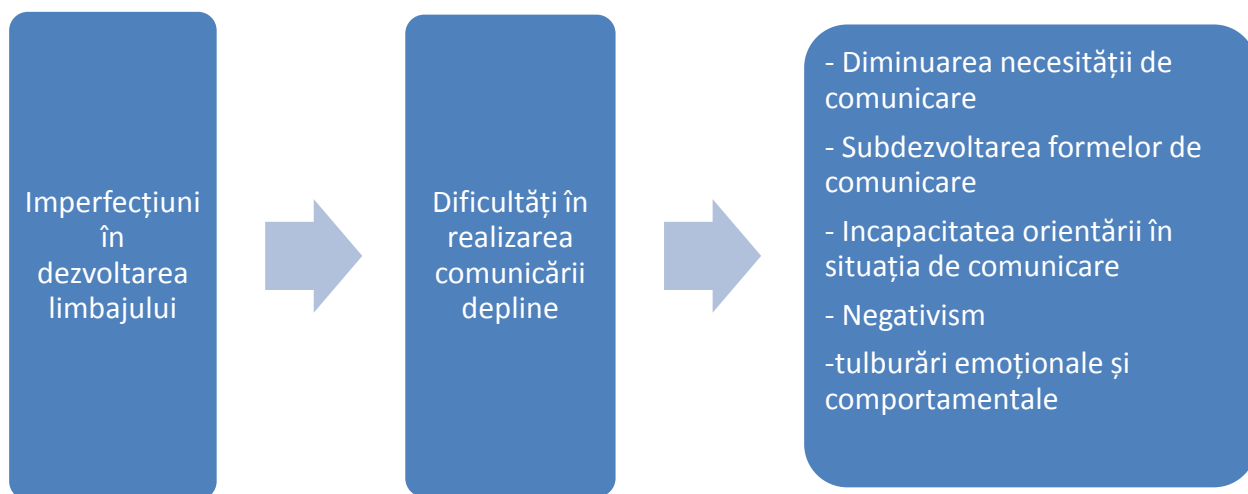


Figura 1.5. Traseul patologic de la limbaj la comunicare

Actul de comunicare, manifestarea comunicării, poate fi considerat, un comportament sau o activitate cu caracter propriu. În comportamentul verbal și comportamentul uman, în general există un raport dialectic. Însuși comportamentul este un mijloc de comunicare, în sensul că prin întreaga manifestare de conduită, omul exprimă, comunică anumite stări sufletești, atitudini față de ceilalți oameni și față de relația care se stabilește între el și obiectele, fenomenele realității înconjurătoare. Arthur Staats [apud 129, p. 47] scoate în evidență faptul că, comportamentul uman în general, este explicat prin comportamentul lingvistic al omului care poate controla unele situații. La rândul său comportamentul verbal este un comportament specific uman. Deși comportamentul și limbajul se suprapun în cadrul desfășurării comunicării, totuși ele nu se identifică, *(există limbajul intern ce nu presupune comunicare, și un anumit comportament ce transmite o anumită informație prin manifestarea unei atitudini)* [65, 107].

Limbajul depășește limitele comunicării propriu-zise, desfășurându-se într-un fel sau altul când nu are loc comunicarea interumană (limbajul continuă să “fie” chiar și atunci când subiectul nu comunică exterior cu nimeni). Totodată, comunicarea depășește limitele limbajului verbal, angajând o serie de comportamente specific umane: imitația, contaminarea, repetiția.

Din punct de vedere psihologic, limbajul include în sfera sa vorbirea, dar nu se reduce la aceasta.

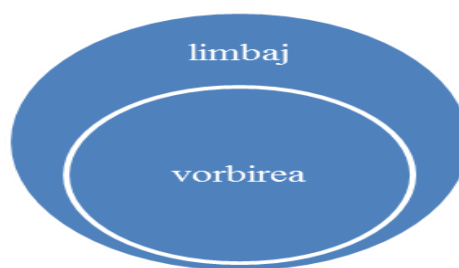


Figura 1.6. Incastrarea vorbirii

În Dicționarul psihologic, Norbert Sillamy [114, p.180] scrie: limbajul este o activitate verbală, el reprezintă comunicare prin intermediul limbii; este una dintre formele activității comunicative umane. Vorbirea este o parte componentă a limbajului, ce în situații firești, poate fi folosită, împreună cu mijloacele auxiliare ale comunicării ca: gesturile, mimica etc. Au fost exprimate chiar unele păreri potrivit cărora gesturile ar juca un rol, în comunicare mai mare decât vorbirea. Astfel E.Verza [128, p.14], exagerând importanța limbajului gestual este de părerea că acesta ar fi superior limbajului oral pentru că este natural, non convențional, mai aproape de obiectele desemnate.

În genere, pentru a atinge principalele obiective ale comunicării (de a fi receptat, înțeles, acceptat și mai ales, de a provoca o reacție), subiectul uman, manifestă un *comportament verbal*, ca mijloc de valorificare a celei mai utilizate forme de comunicare interumană, comunicarea verbală. O legătură și mai directă există între conduita verbală și nivelul de normalitate a vorbirii, și respectiv abaterile posibile ale limbajului, pe de o parte, iar pe de altă parte, între conduita verbală și gradul de dezvoltare intelectuală. Termenul *conduită*, introdus în psihologie de J.Piajet [apud 33, p.164] înseamnă acțiunea sub toate formele ei - internă, subiectivă și externă, motorie, plecând de la existența unității dintre psihic și faptele de comportament. Comportamentul, spre deosebire de conduită, este limitat la „ansamblul reacțiilor adaptative, obiectiv-observabile, făcând abstracție de fenomenele interne, subiective ale celui examinat” [129, p. 47], ceea ce înseamnă că, există diferențe între conduita verbală și comportamentul verbal, prima fiind mai largă decât a doua.

Conduita verbală este modalitatea de comunicare realizată cu ajutorul limbii (un sistem de semne, obiectiv-existente, fixate social, care stabilește legătură între conținutul conceptual și sonoritatea tipică, precum și un sistem de reguli de utilizare și combinare a acestor semne), ce pune în evidență preferințele și atitudinile umane, dar și posibilitățile sale psihice. Comportamentul verbal este și el, la rândul lui, o modalitate de comunicare, dar nu atât de variată, bogată și complexă în conținut și exprimare, precum conduita verbală, care de fapt exprimă întreaga viață psihică internă a persoanei, cu sentimentele, atitudinile și motivațiile sale, găsim la D-V. Popovici [95, p.36-37]. Conduita verbală incumbă limbajul și comportamentul

verbal, ea cuprinde pe cele două, cu toate că limbajul și comportamentul parțial au puncte tangențiale, ceea ce e ilustrat în figura 1.7

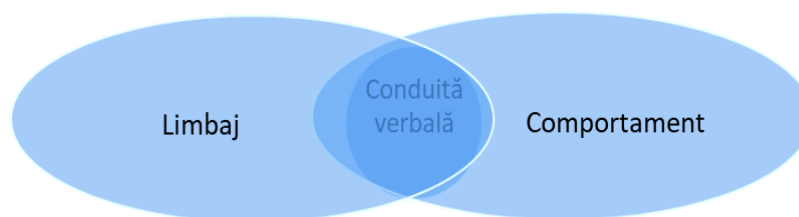


Figura 1.7. Puncte tangențiale

Folosind termenul de conduita verbală, M. Zlate [133, p.191] argumentează că limbajul este mai mult decât un mijloc de transmisie, el este și un mod aparte de conduită a individului (conduita verbală), care implică activități diverse: vorbire, ascultare, schimb de idei, reținerea de mesaje sonore, reproducerea sau traducerea lor.

J.A. De Vito [265] susține că limbajul este o conduită de tip superior, și restructurează profund activitatea și dezvoltarea tuturor celorlalte mecanisme psihice, mediatizându-le, indiferent dacă ele sunt conștiente sau inconștiente.

И.А. Стернин [238] pune semnul egal între comportamentul verbal și cel comunicativ. Autorul scrie, comportamentul comunicativ reprezintă cumularea normelor și tradițiilor comunicative ale unui grup de persoane, este totalitatea factorilor lingvistici și extralingvistici, care asigură interacțiunea dintre persoane. Comportamentul comunicativ depinde de nivelul percepției și reprezentărilor copilului, orientării lui spre mediul social și de posedarea diverselor forme și mijloace de comunicare verbale și nonverbale. Comportamentul verbal este determinat de forma, obiectul și mijloacele de comunicare.

Cu privire la limbaj, J.Piaget [apud 128, p.20] înaintează unele teze comparând conduita verbală cu conduita sesorio-motorii, bifând trei mari deosebiri:

- a) în timp ce conduita sensorio-motorie este obligată să urmărească evenimentele fără să poată depăși viteza de desfășurare a acțiunii, conduita verbală poate introduce modele și scheme de operații anticipative; (*copilul trăiește plăcere, împăcare numai planificând comunicarea deci anticipând acțiunile*)
- b) conduita sensorio-motorie este limitată în timp și spațiu apropiat, în timp ce limbajul facilitează gândirii posibilitatea de a se extinde în spațiu și timp nelimitat;
- c) conduita sensorio-motorie se limitează la acțiuni succesive, din aproape în aproape, în vreme ce gândirea prin limbaj, cuprinde ansambluri relaționale simultane ale acțiunilor.

În raport cu schema sensorio-motorie, progresele gândirii reprezentative se datorează funcției semiotice în ansamblul sau. Aceasta detașează gândirea de acțiune și creează, în felul acesta, reprezentarea. Limbajul joacă un rol deosebit de important în acest proces formativ.

În multe lucrări ale [144, 145, 209, 210], se evocă trei conotații ale comunicării aflate într-o interconexiune strânsă: cognitivă: convingerile și cunoștințele persoanei despre obiect; afectivă: aprecierea, emoțiile trăite vs de obiect; comportamentală: acțiunile persoanei, atitudinea față de obiect.

Analizând comunicarea, C.Păunescu [81, p.329] surprinde coordonatele ei, totodată referindu-se la conținutul noțiunii de conduită verbală, evidențiind:

1. *Coordonatele afective:* starea de receptivitate afectivă în relație cu familia, partenerii de joc, 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.

2. *Coordonatele motivaționale:* 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 vorbirii, comunicării interumane.

3. *Coordonatele funcționale:* elaborarea și organizarea limbajului la toate nivelurile; dezvoltarea limbajului interior, oral, scris;

4. *Coordonatele operaționale:* dezvoltarea proceselor de cunoaștere prin limbaj; dezvoltarea proceselor intelective prin limbaj (formarea conceptelor); dezvoltarea strategiilor mintale; dezvoltarea structurilor afectiv-motivaționale; dezvoltarea structurilor decizionale; dezvoltarea personalității prin limbaj; dezvoltarea potențialității integratoare prin limbaj; dezvoltarea funcțiilor compensatorii.

Vizarea acestor coordonate arată cât de vastă este problematica limbajului și cât de mult sunt implicate alte laturi ale personalității în dezvoltarea lui. Este greu să desprinzi limbajul din sfera psihicului, această desprindere făcându-se doar artificial, pentru studiu. Forma sub care se desfășoară conduita verbală cât și relația dintre parteneri în comunicare imprimă un anumit conținut de idei și o anumită fluentă a vorbirii. Conduita verbală este supusă unui control riguros al conștiinței (în cazul normalității) și este superioară oricărei alte forme de comportament pe care-1 subordonează, direcționează și stimulează, impune valoare limbajului utilizat în diverse

situații sub influența capacităților psihice și în relație cu acestea. Conduita verbală poate exprima preferințele și atitudinile umane, dar și capacitățile psihice și culturale.

Este momentul să venim cu sinteza unei suite de concepte folosite de cercetători ai domeniului N.Chomsky, J.Piaget, М.И Лисина, M.Zlate, E.Verza, J.Racu, cu relevanță asupra comunicării - *comunicare, comportament verbal, conduită verbală, abilitate verbală, abilitate de comunicare, competență lingvistică, competență de comunicare, performanță lingvistică, performanță de comunicare*. conotația cărora ne va ajuta în succedarea cercetării noastre:

- *comunicarea* – interacțiunea dintre indivizi, în scopul stabilirii de relații și atingerii unui rezultat comun. Лисина М.И. [196, p. 22];
- *conduita verbală* - exprimă întreaga viață psihică interioară a persoanei..., fiind superioară oricărei alte forme de comportament uman pe care îl subordonează, îl direcționează și îl stimulează (J.Piaget, 1966) [apud 129, p.49];
- *comportamentul verbal* - o modalitate de comunicare, mai puțin variată, în conținut și exprimare, decât conduita verbală [129, p.22]; comportament verbal este un asemenea comportament operat achiziționat prin condiționarea operantă; după Skinner limbajul nu este altceva decât o formă a comportamentului [133, p.299];
- *abilitate verbală* - capacitate de a utiliza adecvat cuvintele și regulile gramaticale;
- *abilitate de comunicare* - abilitatea de a interacționa, de a colabora cu alte persoane; abilitatea de comunicare permite diferențierea situației comunicative, înțelegerea altor oameni în situațiile de comunicare și pe această bază creându-și propriul comportament [101, p.14];
- *competență* - set de abilități și deprinderi care permit realizarea eficientă a unei activități; competența – un sistem de cunoștințe, deprinderi, abilități, atitudini, calități volitive care contribuie/asigură realizarea cu succes a unei activități [54, p. 58];
- *competența lingvistică* - sistem interiorizat de reguli care desemnează capacitatea de a produce și înțelege o infinitate de mesaje (M.Hupet) [apud 33, p.152];
- *competența de comunicare* – un sistem de resurse interne: abilitatea de a iniția, menține și încheia un dialog, de a aplica adecvat mijloacele verbale și neverbale, de a stăpâni formele de comunicare specifice vârstei, de a manifesta activism în comunicare și a interesa interlocutorul, de a manifesta empatie și compasiune (V.Olărescu, D.Ponomari); capacitatea de a asculta activ, de a formula întrebări relevante, de a reformula anumite enunțuri pentru a le face inteligibile pentru semenii, de a susține discuții libere cu semenii, părinții și orice alt interlocutor, adaptând limbajul în raport cu interlocutorul [101, p.16];

- *performanță lingvistică* - desemnează uzul efectiv al limbii, actualizează competența de comunicare sau a sistemului interiorizat de reguli (termin introdus de N.Chomsky) M.Hupet [apud 33, p.579];
- *performanță de comunicare* - desemnează actualizarea competenței, dar și de un număr de factori, cum ar fi limitele memoriei, atenției, contextul fizic și social, relațiile dintre interlocutori etc.; performanța cuprinde cel puțin doi subiecți vorbitori care își exercită competența M.Hupet [apud 33, p.579]; capacitatea de a stabili și menține eficient niște relații în cadrul activităților comune [239, p.394].

E.Verza [128, p.44] folosește termenul de conduită verbală ca sinonim cu cel de comportament verbal, deoarece atât conduita verbală cât și comportamentul verbal desemnează valoarea limbajului utilizat în diverse situații sub influența capacităților psihice și în relație cu acestea. Conduita verbală și comportamentul uman general se influențează reciproc. Reglarea comportamentului uman se fundamentează pe controlul voluntar, iar cuvântul, cu încărcătura semantică și pragmatică, devine instrumentul reglator al comportamentului final. Conduita verbală se modifică în raport cu evoluția psiho-fizică a copilului, cu schimbările motivaționale și afectiv-voliționale. Pe baza feed-back-ului secvențial, are loc o evaluare a rezultatelor parțiale a conduitei verbale, iar datorită feed-back-ului global, ele sunt integrate în schema blocului de execuție și se evaluează efectul final, eficiența. În funcție de eficiență, conduita verbală este supusă unui proces de analiză din partea conștiinței și, ca urmare, este acceptată, respinsă sau corectată. Efectul final pozitiv sau negativ al conduitei verbale influențează personalitatea și viitoarele sancționări din partea conștiinței. Astfel, se ajunge la elaborarea feed-back-ului în reglarea conduitei verbale. Este importantă deducția la care am ajuns și care o transpunem prin alte cuvinte: cunoașterea umană nu poate evolua decât în prezenta capacității de comunicare, a răspunsului afectiv și a comportamentului uman adecvat mediului concret. Analizând viziunile autorilor se impune necesitatea cercetării complexe a dimensiunilor tangențiale stabilite, a dependenței dintre ele în interacțiunile umane.

1.4. Particularitățile dezvoltării psihice a preșcolarilor cu tulburări de limbaj

Perioada preșcolară este una de intensă dezvoltare psihică. Presiunea structurilor sociale culturale, absorbția copilului în instituțiile preșcolare solicită toate posibilitățile lui de adaptare. Diferențele de cerințe din grădiniță și din familie solicită la rândul lor o mai mare varietate de conduite, iar contradicțiile dintre solicitările externe și posibilitățile interne devin mai active, constituind puncte de plecare pentru dezvoltarea explozivă a comportamentelor, conduitelor sociale diferențiate, a dobândirii diverselor modalități de activități și abilități înscrise în

programele grădinițelor. U.Schiopu [120, p. 240], T.Slama-Cazacu [116], E.Albu [2, p.50] sunt de părere că comunicativitatea și sociabilitatea copilului se dezvoltă concomitent cu extinderea limbajului și dezvoltarea celor mai importante funcții ale sale dar și modificarea formelor de comunicare odată cu vârsta, în măsura în care ele sunt tributare cunoștințelor, motivațiilor, obiectivelor, care de asemenea sunt în dezvoltare. Deși monologul este frecvent folosit în această perioadă, el nu reflectă egocentrismul, ci este premisă a unui limbaj interiorizat, pregătind activitatea socială ulterioară; mimica și gesturile fiind utilizate în scopul exprimării dorințelor, cunoștințelor și nevoilor. Cuvintele cu predominanță afectivă sunt emise în același scop, de a atrage atenția asupra sa, de a se face ascultat, de a convinge. Cu toate acestea, conținutul informativ este sărac, argumentarea apare ca fiind aproape inexistentă, iar marea mobilitate a temelor abordate de către copil antrenează o structură laxă a dialogului prin fraze întrerupte și producții eliptice. Aceste inconveniențe sunt surmontate prin mimică, intonație și gesturi, care precizează întoarcerea constantă la context. Copiii, foarte devreme, simt nevoia de a vorbi pentru ceilalți, de a intra în relație cu ceilalți prin limbaj, de a utiliza limbajul pentru a comunica gândurile proprii și chiar de a folosi limbajul pentru a coopera, scrie G.Sion [115, p. 110]. Cu toate străduințele și eforturile depuse în exprimarea cât mai clară a mesajului comunicațional, frecvent copiii de vârstă preșcolară comit diverse abateri de la norma, standardele limbajului, notate drept tulburări de limbaj, susțin [3, 46, 62, 82].

Cercetările efectuate pe subiecți marcați de tulburări de limbaj a scos în evidență existența unei mutualități – tulburările de limbaj apar pe fondalul reținerii/retardului dezvoltării psihice, ori, invers, tulburările de limbaj generează reținerea dezvoltării psihice. Logopsihologia, ramură a psihologiei speciale, știința care studiază psihologia, particularitățile dezvoltării psihice a persoanelor cu tulburări de limbaj, descrie cercetări concrete întreprinse de promotorii ei: P.E.Левина [186], Е.М.Мастюкова [207, 208], Л.С.Цветкова [250], В.И.Селиверстов [224], И.Т.Власенко [154], interpretate în limitele tradițiilor școlii psihologice ruse, bazate pe ideile lui А.Р.Лурья [201], Л.С.Выготский [157], С.В.Рубенштейн [219], А.Н.Леонтьев [192], Т.А.Фотекова [246]. Л.С.Выготский prin cercetările sale a demonstrat că procesele psihice complexe, cum ar fi limbajul, la debutul dezvoltării lor se formează în baza funcțiilor simple/elementare și de care ulterior depind. De ex., limbajul este în dependență de percepție: “copilul poate vorbi și gândi numai prin perceperea și construirea reprezentărilor despre lumea înconjurătoare; mai apoi, paralel cu însușirea limbajului, prin activitatea obiectuală cu maturul se dezvoltă atenția voluntară” [181, p. 101]. În cazul în care copilul e marcat de tulburări profunde ale limbajului și funcțiilor lui, atenția se perturbă, și toate operațiile ei (comutarea și distribuția, programarea și concentrația în activitate) devin instabile, dificile menționează autoarea Р.А.Белова-Давид [142]. Investigațiile asupra atenției copiilor cu tulburări globale de limbaj

întreprinse de O.H.Усанова, Ю.Ф.Гаркуша [242] au stabilit un șir de particularități, de ex., instabilitate și volum redus, diferențe în atenția involuntară, în funcție de tipul excitantului (vizual, auditiv), caracterul și specificul activității (joc, învățare).

Multe studii sunt dedicate memoriei copiilor cu tulburări de limbaj. E.M.Мастюкова [207, 208] a remarcat că gradul de manifestare a tulburărilor memoriei verbale depinde de gradul și caracterul subdezvoltării limbajului. Г.С.Гуменная [166] identifică la copiii cu alalie dificultăți în memorarea informației verbale versus informația vizuală; sub normă este volumul memoriei, iar exactitatea reproducerii stimulilor verbali – denaturată; paralel au fost consemnate rezultate joase și a memoriei auditive, afirmă О.Косякова [181, p. 111]

Autorii Р.Е.Левина [185], Л.С.Цветкова [250], Е.Ф.Соботович [233, 234], au examinat legătura dintre tulburările de limbaj, în special a funcției nominative și recunoașterea obiectelor; descriu insuficiențe ale percepției senzoriale (auditive, vizuale, uneori și tactile) corelate cu tulburările de limbaj. Л.С.Цветкова [251] în studiul comparativ al preșcolarilor cu tulburări de limbaj și dezvoltare tipică, stabilește deosebiri la volumul percepției vizuale a obiectelor și stabilitatea reprezentărilor vizuale. Л.Б.Халилова [249] trage concluzii despre conținutul sărac, vocabularul redus și structurarea incorectă, imperfectă a producției verbale finite, dificultăți de programare a enunțului verbal generate de insuficiența cognitivă (a gândirii). Т.А.Фотекова [246], И.Т.Власенко [154], Т.Б.Филичева și Г.В.Чиркина [245] cercetează gândirea copiilor cu TGL, desemnând dificultăți în asimilarea operațiunilor de analiză și sinteză, comparație și generalizare. Autorii concluzionează că insuficiența și imperfecțiunile în gândirea intuitiv-plastică corelează cu gravitatea și profunzimea tulburării de limbaj, iar discrepanțele în gândirea verbal-logică sunt generate de rigiditatea ei, determinată de subdezvoltarea limbajului în sistem.

Studiul comparativ al cercetătorului В.П.Глухов [162] a fost orientat spre studierea imaginației preșcolarilor cu tulburare globală de limbaj și bălbâială vs copii cu dezvoltare tipică. Concluziile trase de autor sunt: imaginația creativă este săracă, inertă, indolentă, copiii reacționează slab sau cu întârziere la acțiunea factorilor externi, exprimă oboseală, lipsă de energie.

О.Н.Усанова și Т.Н.Синякова [243] studiază dezvoltarea nivelului intelectual neverbal al copiilor cu tulburări complexe de limbaj, deosebind trei grupuri: 1. copii, la care există diferențe în dezvoltarea intelectului neverbal, nefiind determinate de logopatii (9%); 2. copii, la care dezvoltarea intelectului neverbal coincide cu cel al copiilor cu dezvoltare tipică, nu există diferențe (27%); 3. copii, la care dezvoltarea intelectului neverbal corespunde limitei de jos a normei (63%). În concluziile constatative ale autorilor О.Н.Усанова și Ю.Ф.Гаркуша [242] se vorbește despre schimbările atitudinale, reacția și comportamentul copiilor la insucces: se

indispon, încetinesc ritmul activității, pierd controlul în activitate, devin neîncrezuți și indeciși în corectitudinea derulării activității, așteaptă ajutor, stimulare pozitivă din partea adultului.

Cercetarea experimentală realizată de către В.П.Дудьев [168], Г.В.Гуровец [167], Е.М.Мастюкова [208] pun în evidență probleme legate de motricitatea fină și globală la copiii cu TGL. Ei probează manifestări și fenomene de surmenaj motric: încetinirea ritmului, mișcări vagi, inexacte ale mâinilor, greutate în realizarea unor acțiuni opuse cu mâinile, caracter izolat al acțiunilor, caracter aritmic și imprecis al mișcării degetelor, dificultăți în elaborarea melodiei cinetice. Autorii mărturisesc despre neîndemânarea motorie generală, volumul mișcărilor cu mâna și piciorul drept fiind limitat; dezechilibru dinamic și static (incapacitatea de a se menține și sări într-un picior, mers pe vârfuri sau călcâie).

Л.Ф.Спирова [237], afirmă despre inaptitudinea copiilor cu tulburări complexe de limbaj să depășească sinestătător, spontan, devierile de la standard ale limbajului. Ea vorbește despre oportunitatea intervenției logopedice, la necesitate, implicații psihologice și parteneriatul cu părinții. Recomandă consultația specialiștilor în cazuri de abatere de la dezvoltarea normală a limbajului. Е.В.Кириллова [178] completează criteriile de periodizare a TGL și diferențiază convențional două subniveluri: în funcție *de mijloace* și în funcție *de proces*. Între aceste două subniveluri există un anumit raport/relație, pe de o parte - defectul primar: tulburarea limbajului, pe de o altă parte – defectul secundar: întârziere și încetinirea dezvoltării comunicării, insuficiență psihică emoțional-volitivă, imperfecțiuni motorii.

Examinările specializate, realizate de Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева [173, p. 13] asupra copiilor cu TGL, explică varietatea clinică a TGL:

1. *Varianta fără complicații*: se manifestă doar semnele TGL, fără alte dereglări pronunțate ale activității neuropsihice, este vorba de varianta disontogenetică a TGL.

2. *Varianta cu complicații de genезă cerebral-organică*: se manifestă complexul simptomatic disontogenetic-encefalopatic, exprimat prin subdezvoltarea vorbirii însoțită de simptome neurologice pronunțate, ce indică imaturitatea sistemului nervos central. Pe lângă simptome neurologice, se atestă hipertensiune-hidrocefalică, cerebroastenie, tulburări motorii (inclusiv articulatorii).

3. *Alalia motorie și senzorială*: se manifestă tulburări disontogenetic-encefalopatic complexe, cauzate de afecțiuni corticale ale ambelor emisfere ale creierului

În lucrările autorilor В.А.Ковшиков [179], Р.Е.Левина [185], Е.Ф.Соботович [233, 234], Н.Н.Трауготт [241], С.Н.Шаховская [256] se analizează specificul construcției gramaticale a vorbirii, modalitățile de formare a categoriilor gramaticale ale substantivelor, verbelor, adjectivelor la copii cu TGL. Autorii sugerează că în intervențiile logopedice, este nevoie să se

pună accentul pe „formarea sistemului de semnificații semantice, pe formarea cuvântului ca semn în interiorul sistemului limbii”. Deoarece în TGL, se afectează funcția nominativă și predicativă a limbajului, ca urmare a capacității limitate de asimilare a sistemului de semne și mijloace lingvistice, se perturbă global activitatea comunicativă, ca și funcția reglatoare și cea cognitivă”.

O.E.Грибова [164], В.И.Селиверстов [224] concluzionează că lipsa de competență lingvistică este defectul primar în raport cu dificultățile comunicaționale. O motivație joasă pentru comunicare poate condiționa decalaje între limbaj și gândire. În acest caz, imperfecțiunea aptitudinii comunicative se manifestă ca defect primar în raport cu lipsa de competență lingvistică. O.E.Грибова [164], atrage atenția asupra faptului că în tulburarea de limbaj influențează formarea activității de învățare. Lacunele lingvistice și comunicaționale, conduc la faptul că acești copii nu solicită ajutor, nu adresează întrebări de clarificare, repetă replicile colegilor, fără prelucrare mentală suplimentară. Copiii cu tulburări de limbaj trăiesc profund logopatia proprie. O fixație bolnăvicioasă asupra propriei deficiențe conduce la apariția închiderii în sine, negativismului, neîncrederii în sine care, evident, se repercutează asupra relațiilor cu cei din jur, instalându-se un cerc vicios.

Investigația autoarei L.Sprânceană [119], a fost axată pe elaborarea unui sistem de activități corecțional-formative, organizate în cadrul punctului logopedic din școala generală națională care va optimiza procesul de structurare gramaticală a limbajului la elevii cu tulburare globală de limbaj. În rezultat, au fost ameliorate și depășite tulburările curente de limbaj și prevenite dificultățile de scriere și citire la elevi. O altă cercetătoare, M.Morărescu [64], prin studiul propriu a stabilit particularitățile de formare a raporturilor lexico-semantice la elevii clasei întâi ai școlii generale cu diverse niveluri de evoluare verbală și elaborarea modelului curricular de învățare a acestor raporturi. În rezultat a reușit să îmbunătățească corectitudinea gramaticală în expresia verbală, a îmbogățit aspectul comprehensiunii semantice a cuvintelor, a obținut extinderea vocabularului elevilor pe diverse teme lexicale.

Autoarea A.Cucer [27] și-a înaintat scopul de a ridica eficacitatea procesului terapeutic al tulburărilor de limbaj la copiii de vârstă preșcolară și școlară mică cu diagnosticul dislalie, alalie, bâlbâială, disartrie prin acțiuni de educare, antrenare și dezvoltare a motricității. În una din concluzii se remarcă “dintre multiplele disfuncții verbale, alalia și disartria sunt printre cele mai severe dificultăți în dezvoltarea motricității. Rezultatele obținute ne demonstrează că conduita verbală depinde de tipologia tulburării de limbaj, dar se modifică în funcție de nivelul de dezvoltare a psihomotricității”. Autoarea A.Nosatîi [67] determină particularitățile specifice de dezvoltare a copiilor cu tulburări de limbaj aflați în diferite condiții sociale, precum și a

modalităților de eficientizare a dezvoltării prin diferite modele psihopedagogice de recuperare care pot facilita pregătirea pentru școală a acestor copii. Concluziile trase ca urmare experimentului sunt elocvente: tulburarea de limbaj condiționează anxietate, neîncredere, agresivitate, dificultăți de comunicare, un anumit nivel de depresie, conflicte interne și frustrare, care condiționează insuficiența pregătirii psihologice pentru școală.

Revizuirea literaturii de domeniu ne-a format opinia despre raportul direct proporțional existent între TL și personalitate, procesele psihice ale copilului; există forme suprapuse, complexe de patologii când TL poate fi generatoare de imperfecțiuni și insuficiențe (complicații, stări adverse, defecte secundare în dezvoltarea psihică), și invers, procesele patologice (central-organice, externe) favorizează apariția TL. Cu cât mai timpuriu se va interveni logopedic, psihologic, alteori și medical, cu atât vor fi anticipate consecințele negative.

1.5. Dimensiunea istorică și modele explicative ale tulburărilor de limbaj și comunicare

Tulburările de limbaj și comunicare sunt în atenția specialiștilor din cele mai vechi timpuri, însă în secolul XX s-a produs o explozie de preocupări și cercetări pentru tulburările de limbaj promotorul studiilor despre TL este considerat Fraz Gall, însă Paul (2007) îl desemnează pe Samuel T.Orton drept întemeietor al practicii moderne în abordarea atât a etiologiei, cât și a implicației comportamentale de natură psihologică ale acestora. Tot Paul (2007) trece în revistă cercetările efectuate în domeniul logopedic: Gesell și Amatruda (1947), Benton (1959, 1964) cu cercetări pe tematica afaziei la copii, Ewing (1930), Myklebust (1954) studiază TL în contextul dizabilității auditive; Morley (1957) și Myklebust (1954) au studiat TL la copii cu dezvoltare tipică. N.Chomsky (1957), elaborează teoria gramaticii generative care aduce altă perspectivă în vederea terapiei TL.

Dezvoltarea științei psiholingvisticii produce impact pozitiv asupra practicii logopedice și oferă răspuns la întrebări: Cum se produce achiziția limbajului?; Cum are loc procesarea /producerea limbajului?; Care sunt structurile neurolingvistice ale limbajului?

O amploare mare în domeniul logopedic pe lângă dimensiunea neurologică capătă dimensiunea foniatică – legată de reabilitarea limbajului și a auzului, descrisă de Samuel Heiniche (1778) la Leizig, G.Killian și A.Gutzmann (1907) [apud 129, 2003]. Acești savanți deschid primul laborator de fonetică experimentală ca mai apoi, astfel de laboratoare să se dezvolte în multe orașe, inclusiv în România, Cluj -1922, București – 1929. În Republica Moldova primii specialiști logopezi au studiat peste hotare în Kiev (Ucraina) și Moscova (Rusia) și au susținut teze de doctor cu tematică logopedică: A.Бондаренко [149], И.Карпенко [177], Н.Шарапановская [253], Л.Савка [223]. Următorii cercetători au elaborat și susținut public

lucrările logopedice în Republica Moldova: L.Sprânceană [119], V.Rusnac [110], A.Cucer [27], O.Bodrug [10], A.Nosatâi [67]. Termenul “logopedie” provine din grecescul “logos” ce înseamnă cuvânt, și “paideia” ce înseamnă educare, învățare [68, 73, 214]. În țările lumii știința care studiază TL se numește diferit: “ortofonie”, “speech and language therapy” – terapia limbajului și a vorbirii. Termenul de “tulburări de limbaj și comunicare” este de proveniență anglofonă și are utilizare mai largă decât cel de “logopedie” și “ortofonie” [48, 49].

Abordând termenii de limbaj și din punct de vedere logopedic, American Speech Language Hearing Association (ASHA), înființată în 1925, logopedia (terapia limbajului) înglobează și partea de rehabilitare psihopedagogică a persoanei cu dizabilități auditive. Totodată ASHA (2015) realizează o tranșantă delimitare a TL, referindu-se la două componente ale limbajului – expresivă (producere) / receptivă (comprehensiune) și sistemul în care se materializează semnele lingvistice (limbaj verbal: oral/scriș și neverbal). Atunci când consemnăm diagnoza, deosebim tulburări de limbaj care se referă la pronunția sunetelor vorbirii, tulburări ce se referă la dereglarea ritmului și fluenței verbale și tulburările de fonație / voce.

ASHA (2015) ne propune să realizăm distincția dintre limbaj și vorbire atunci când diagnosticăm tulburările de limbaj și comunicare. Astfel că tulburarea cu care se confruntă o persoană poate fi de vorbire – ca urmare a dificultăților cu care își mobilizează aparatul fonoarticular (buze, limba, maxilare), iar ritmul vorbirii poate fi lent, accelerat cu o intensitate a vocii scăzută sau prea ridicată. De asemenea tulburarea poate fi de limbaj, atât la nivel receptiv (nu înțelege se i se spune) cât și la nivel expresiv (nu poate elabora structuri propoziționale, sintactice complexe). Așa dar, C. Bodea Hațegan, consideră că termenul de tulburare de limbaj și vorbire este unul mult mai cuprinzător și mai potrivit ca să circumscrie problematica cu care terapeutul limbajului se ocupă. În condițiile în care traducerea sintagmei “speech and language therapy” prin sintagma “terapia limbajului și a vorbirii” este una mai puțin relevantă pentru limba română, propune autoarea Hațegan ca alternativă sinonimică sintagma “tulburări de limbaj și comunicare – TL și C”. Prin urmare se justifică înlocuirea termenului “logopedie” cu cel de “terapia tulburărilor de limbaj și comunicare”, un termen care reușește să surprindă cu acuratețe și cuprinzător realitatea practică a domeniului desemnat [48, p.26].

Terapia TL și C se circumscrie și delimitează pe câteva domenii de practică:

- domeniu conform CPLOL – Comite Permanent de Liaison des Orthophonistes – Logopedes de l'Union Europeenne / Standing Liaison Committe of EU Speech and Language Therapists and Logopedics (1988);
- domeniu conform ASHA - American Speech Language Hearing Association (1925);

- domeniu conform IALP – Internațional Association of Logopedics and Phoniatics (the Worldwide Organisation of Professionals and Scientists in Communication, Voice, Speech, Language Pathology, Audiology and Swallowing (1924).

Domeniul de practică CPLOL, la Congresul din 2015, prin Comisia de Terminologie au stabilit că specialistul în terapia limbajului și comunicării asigură evaluare, diagnosticare și intervenție într-o diversitate de domenii: [48, p.27], tulburări fonologice; tulburări de vorbire; tulburări de voce; tulburări de ritm și fluență; tulburări rezonatori; tulburări ale limbajului oral; tulburări ale limbajului pragmatic/social; tulburări ale limbajului scris/dificultăți specifice de învățare (dislexie, disortografie, disgrafie); tulburări de calcul matematic și rezolvare de probleme; intervenție timpurie în TL și C; reabilitarea limbajului în contextul diferitor tipuri de dizabilități (auditive, intelectuale, etc.); reabilitarea limbajului și a comunicării în contextul tulburării din spectrul autist; terapia afaziei și a altor tulburări de limbaj și comunicare cu substrat neurologic; tulburări de alimentare și înghițire; comunicări alternative și augmentative; tulburări de procesare auditivă; tulburări miofuncționale la nivel orofacial; mutism selectiv; tulburări de limbaj din context psihopatologic (în contextul tulburărilor psihiatrice); bilingvism și multilingvism.

Astfel domeniul profesional al terapeutului limbajului este marcat de diversitate, ca rezultat al factorilor:

- domeniul în care lucrează (medical / educațional);
- modul în care profesia este reglementată la nivelul țării;
- sistemul de diagnosticare și terapia după care se realizează:
- ISD-10 (Clasificarea Statistică Internațională a Bolilor și Problemelor de Sănătate Asociate),
- CIF (Clasificarea Internațională a Funcționalității, Dizabilității și Sănătății),
- DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ediția a cincea).

În România și în Republica Moldova, modelul de diagnosticare și încadrare diagnostică a TL și C este determinat de sectorul în care se face evaluarea și diagnosticarea persoanei:

- În sectorul medical, se conduce după ICD-10;
- În sectorul educațional – se realizează după modelul de diagnosticare propus de M.Guțu (1975), model care acoperă principalele categorii diagnostice din sfera TL și C delimitate de ISD-10, CIF și DSM-V, dar care le abordează dintr-o perspectivă psihopedagogică.

ASHA face două distincții. Prima distincție e între:

- Tulburări de vorbire (tulburări de a articula sau pronunța, tulburări de voce și de ritm și fluentă);
- Tulburări de limbaj expresiv, receptiv, afazie;
- Tulburări de limbaj și comunicare cauzate de dizabilități auditive.

A doua distincție este între:

- Tulburări de limbaj și vorbire întâlnite la copii;
- Tulburări de limbaj și vorbire întâlnite la adulți. De asemenea ASHA (2015) stabilește anumite repere față de: tulburările de înghițire și alimentație; tulburări generate de bilingvism; tulburări generate de dizabilitatea auditivă.

IALP reduce practica terapeutică la tulburări de comunicare și alimentație.

Toate delimitările pe domenii de practică asigurate de asociații internaționale trebuie considerate ca fiind repere în abordare, iar nu delimitări imuabile [48].

Autoarea C. Bodea Hațegan a realizat o *inventariere a modelelor explicative* a tulburărilor de limbaj și comunicare, punctând: modelul sistemic, categorial, al tulburărilor specifice și modelul descriptiv al nivelului de dezvoltare. Toate modelele explicative ale TL nu se rezumă doar la faptul că intervenția psihopedică se realizează doar în cazul tulburărilor de pronunție, de ritm și fluentă, ci se adresează și tulburărilor emoționale și comportamentale, dizabilităților intelectuale, auditive, vizuale, de învățare, etc., în condițiile în care simptomatologia se asociază cu TL și C.

Modelul sistemic propune abordarea globală a TL și C în raport cu mediul de proveniență al persoanei și face trimitere la unicitatea fiecărui individ prin ritmul propriu de dezvoltare. Terapeutul de limbaj stabilește traseul terapiei împreună cu familia acestuia. Modelul categorial subsumează TL și C unor tablouri patologice mai intense: dizabilitățile auditive, intelectuale, de dezvoltare, dizabilități din spectrul autism, tulburările neurologice, emoționale și comportamentale, deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD).

Modelul tulburărilor specifice explică TL și C ca urmare, fie a deficitului de procesare auditivă (input auditiv și procesarea auditivă deficitară), fie a deficitului mnezic. Modelul descriptiv delimitează TL și C după criteriul simptomatologiei, model întâlnit în practica educațională din România și Republica Moldova. Conform modelului descriptiv, procesul de comunicare are trei dimensiuni:

- Dimensiunea de formă (componenta fonetică, morfologică și sintactică a L);
- Dimensiunea de conținut (componenta semantică a L);
- Dimensiunea de utilizare și funcționalitate (componenta pragmatică a L).

În continuare vom prezenta clasificarea TL și C conform manualelor de diagnostic, deoarece reprezintă un aspect nou prezentat în lucrările autoarei C. Bodea Hațegan.

Conform ICD-10, TL și C se racordează în categoria tulburărilor mentale și comportament (categoria V), subcategoria tulburărilor psihologice (F80-89) și subcategoria tulburărilor comportamentale și emoționale cu debut în copilărie sau adolescență (F90-98). În toate subcategoriile listate în categoria a V-a, TL și C prezente, sunt de natură specifică (F80) sau simptome ale unei alte tulburări (F81, F82, F83, F84, F94, F95, F98).

În categoria a XVII-a sunt incluse tulburările congenitale, malformațiile și aberațiile cromozomiale, în care apar implicații negative în structurarea limbajului (Q00-07, Q10-18, Q17, Q30-34, Q35-37).

În categoria a XVIII-a sunt menționate simptome și semne clinice care nu au fost anterior inventariate. Aici intră subcategoria simptome și semne referitoare la limbaj și vorbire (R47-49).

Clasificarea propusă de ICD-10 este bazată pe modelul medical al explicării tulburărilor și dizabilităților și de aceea este dificilă pentru terapeutul limbajului.

Clasificarea TL și C conform CIF este mai puțin întâlnită datorită abordării multidimensionale pe care o propune, axat pe funcționare și dizabilitățile asociate cu starea de sănătate. CIF este un model complementar ICD-10.

Potrivit DSM-V, principalele categorii de TL și C sunt: Tulburări de limbaj; Tulburarea sunetelor vorbirii/fonemelor; Tulburări de fluență cu manifestare la copil (bâlbâială) - stuttering; Tulburări de comunicare socială (pragmatică); Alte tulburări nespecifice de limbaj.

Tulburările de limbaj cuprind toate dimensiunile actului lingvistic oral și scris, în plan expresiv și receptiv, precum și modalitatea nonverbală au caracter ereditar, genetic.

Tulburarea sunetelor vorbirii / fonemelor vizează deficite în latura fonetico-fonologică pe fondalul unei articulări disfuncționale. Se exclud patologii precum dizabilitatea auditivă, paralizia cerebrală sau alte tulburări cu substrat neurologic sau traumatisme cerebrale.

Tulburările de fluență a vorbirii – bâlbâiala, prezentă numai la copil în absența dizabilității motorii fizice, tulburării neurologice sau senzoriale, intelectuale, psihice.

Tulburarea de comunicare social delimitează abilitățile deficitare de comunicare verbală și nonverbală. Se afectează componenta pragmatică a limbajului care asigură inițierea, menținerea și finalizarea unei conversații; adoptarea conținutului la moment și loc. se exclude autismul și alte dizabilități.

Modelul diagnostic propus de M.Guțu [46], clasifică TL și C după criteriile:

- Anatomico-fiziologic;

- Structurii lingvistice afectate;
- Periodizării;
- Psihologic.

Acest model a fost preluat de toți cercetătorii și practicienii TL și C din arealul României și Republicii Moldova: E.Verza [128, 129], E.Vrășmaș [132], M.Anca [3], P.Anucuța [4], V.Olărescu [68, 70, 73, 214], V.Rusnac [110], A.Cucer [27, 28], A.Nosatâi [67].

Cel mai răspândit și utilizat criteriu în practica logopedică este cel al structurii lingvistice, care delimitează tulburările în: tulburări de pronunție; tulburări de ritm și fluentă; tulburări polimorfe; tulburări ale limbajului scris/citit.

E.Verza [129], la modelul dat anexează tulburările de dezvoltare a limbajului, tulburările de voce. Mai târziu același autor mai adaugă grupul de tulburări bazate pe disfuncții psihice: dislogii, ecolalii, jargonofazii, bradifazii

În 2016 C.B.Hațegan, [48], în acest model include tulburări cu fenotip gramatical; lexico-semantic; pragmatic; de înghițire.

Conform criteriului periodizării evidențiem:

TL și C – în perioada preverbală (0-2 ani);

TL și C – în perioada de dezvoltare a limbajului (2-6 ani);

TL și C – cu debut și manifestare în perioada după 6 ani.

De avut în vedere că TL și C pot avea caracter primar și secundar, fie că ele sunt independente, generatoare de sechele, fie sunt consecințe ale altor disfuncții și dizabilități. În terapia limbajului este important să se stabilească prioritatea unei sau altei forme de tulburare de limbaj.

Identificarea și determinarea formei de dezvoltare a comunicării la copii în vârstă de 5-6 ani, al nivelului de dezvoltare a limbajului și elaborarea, și implementarea unui program complex de intervenție psiho-logopedic reprezintă un demers complementar în vederea dezvoltării comunicării, ameliorării sau depășirii tulburărilor de limbaj. Apreciem înalt eforturile predecesorilor noștri care au studiat problema comunicării preșcolariilor, însă *am constatat insuficiența*, dacă nu chiar *lipsa studiului comparativ* a comunicării (a formei dominante de comunicare) la preșcolari cu TL și DT, și *carenței* cercetărilor axate pe psihologia tulburărilor de limbaj și comunicare a copiilor preșcolari.

În baza studiului literaturii științifice de specialitate, putem formula următoarea **problemă de cercetare**: Care sunt alternativele dezvoltării comunicării preșcolariilor cu tulburări de limbaj?

Direcțiile de soluționare a problemei se regăsesc în răspunsurile la *problemele particulare*:

Care e forma dominantă a comunicării preșcolarilor cu TL de 5-6 ani? Care e nivelul de dezvoltare a limbajului? Care e vârsta psihologică a dezvoltării limbajului la preșcolarii cu TL? Ce reprezintă comportamentul personal acțional și verbal și care-s caracteristicile relaționale? Ce vom observa în conduita verbală a preșcolarilor cu TL și DT? Ce metode putem aplica în examinare? Cum putem să le depășim? Ce atitudine au părinții față de TL a copilului? Ce ar trebui să conțină programul psiho-logopedic (ce structură/componente)? Cum implicăm părinții și ce recomandări oferim?

Pentru fiecare întrebare apărută, s-a gândit soluții, la nivel de presupuneri.

Ipoteze:

- forma dominantă de comunicare a preșcolarilor mari cu TL va fi corespunzătoare unei perioade de vârstă anterioare, subdezvoltată în aspect verbal și neverbal, la nivel de conținut și formă;
- la nivel de limbaj vom avea neconcordanțe [*între vârsta cronologică și psihologică de dezvoltare a limbajului, vocabularul va fi subdezvoltat la nivel lexical, lexico-semantic (sens), lingvistico-gramatical (conținut, construcție și semnificație), sintactic (reguli de combinare a cuvintelor) și pragmatic (relaționarea, potrivirea anumitor structuri lingvistice cu anumite contexte, situații sociale)*], iar aceste inadvertențe (nepotriviri) generează încetinirea și decadența dezvoltării și organizării comunicării;
- atitudinea părinților față de TL a copilului său va fi neparticipativă/necooperantă, *astfel va fi nevoie de consiliere parentală pentru a-și ajuta copiii*;
- proiectarea unui program complex de intervenție axat pe necesitățile copiilor și părinților va dezvolta comunicarea, se vor ameliora/depăși TL a copiilor, va schimba/optimiza atitudinea părinților.

Scopul cercetării: determinarea formei dominante de comunicare, a nivelului de dezvoltare a limbajului la preșcolarii mari cu TL și DT, elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psiho-logopedică în vederea dezvoltării comunicării și ameliorării/ depășirii tulburărilor de limbaj la preșcolarii mari cu TL și consilierea părinților lor.

Obiectivele cercetării: aplicarea metodelor pentru determinarea formei de comunicare la preșcolarii mari cu TL și DT; identificarea nivelului de dezvoltare a limbajului la preșcolarii de 5-6 ani cu TL și DT; stabilirea atitudinii parentale față de TL a propriului copil; elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psiho-logopedic având ca obiectiv dezvoltarea comunicării și ameliorării/ depășirii tulburărilor de limbaj la preșcolarii cu TL și consilierea/psihoeucația părinților lor; evaluarea efectelor programului complex de intervenție psiho-logopedică administrat, elaborarea recomandărilor pentru specialiști și părinți.

1.6. Concluzii la capitolul 1.

În urma celor expuse, putem trage următoarele concluzii:

1. Comunicarea începe să fie studiată în științe datorită esenței sale, drept formă particulară a relației de schimb între două sau mai multe persoane, proces complex, ce cunoaște mai multe abordări și mai multe definiții; Vorbirea, limbajul și comunicarea intervin în mod diferențiat, în funcție de stadiul dezvoltării generale a copilului, ca factori determinanți sau condiționali ai integrării lui sociale, în plan relațional.

2. Primii ani de viață constituie perioada sensibilă, în care limbajul se dezvoltă rapid, după care între 5 ani și pubertate, se dezvoltă încet sau se stopează. Mecanismele și modelele de achiziție a limbajului (Chomsky-Skinner, Л.С.Выготский) marchează modul de utilizare a limbajului, conferind valoare și stil comunicării

3. Nivelul structurării limbajului și forma de comunicare verbală prezentă în copilărie își pune amprenta asupra dezvoltării psihice; cu cât comunicarea personală este mai bogată și mai intensă, cu atât dezvoltarea personalității este mai dinamică și calitativă, și dimpotrivă, o comunicare defectuoasă conduce la deficiențe în dezvoltarea personalității; prin cercetări riguroase s-au identificat patru forme dominante de comunicare specifice vârstei preșcolare, care se succed una pe alta, doar în anumite condiții determinate de “forma” și “conținutul” dezvoltării comunicării.

4. Diferența dintre limbă și limbaj este mai bine conturată, decât cea dintre comunicare și limbaj. Comunicarea se realizează prin mijloace verbale și nonverbale, pe când limbajul printr-un sistem convențional de semne.

5. Tulburările de limbaj diminuează abilitățile de comunicare verbală și nonverbală. Se afectează componenta pragmatică a limbajului care asigură inițierea, menținerea și finalizarea unei conversații; adaptarea conținutului la moment și loc; TL și subdezvoltarea comunicării pot avea caracter primar și secundar, fie că ele sunt independente, generatoare de sechele, fie sunt consecințe ale altor disfuncții și dizabilități

6. În literatura de specialitate sunt identificați diferiți factori cauzali determinanți și favorizanți ai tulburărilor de limbaj și de blocaj ai comunicării. Este necesar să se studieze tulburările de limbaj și forma de comunicare a preșcolarilor, pentru a putea interveni psihopedic și a preveni, astfel, influența pe termen lung a acestora asupra dezvoltării și transunerii asupra deprinderilor scris-citit, a sferei afective și a personalității copilului

2. DIMENSIUNILE DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI ȘI A COMUNICĂRII PREȘCOLARILOR MARI

2.1. Disighn-ul cercetării

S-a realizat un studiu comparativ al limbajului și comunicării preșcolarilor cu TL și DT. În experiment au participat 120 preșcolari, vârsta 5-5,5 ani, care au format 2 subgrupuri, 60 copii aveau TL, iar 60 de copii cu DT, fiind selectați dintr-un număr de 95 copii triați prin Fișa logopedică și 120 părinți. Criteriul trierii (screening-ului) a fost absența oricărei abateri de la normă a limbajului. Nivelul dezvoltării psihofizice a preșcolarilor cu DT a fost evaluat și de echipa de specialiști CMF la momentul intrării lor în instituția preșcolară, și fixat în fișa medicală. Preșcolarii cu TL, erau incluși în grupurile logopedice și aveau înscrisă diagnoza logopedică, TGL-III, constatată și fixată de către CMPP, ulterior încă o dată verificată de noi.

Experimentul s-a realizat din IX.2012 - XII.2012. Inițial, ne-am propus să studiem comunicarea preșcolarilor cu TL. Analizând literatura de specialitate consacrată comunicării, limbajului și tulburărilor de limbaj, am conștientizat că în partea empirică a lucrării nu este suficient să ne axăm doar pe comunicare, deoarece subiecții preconizați sunt specifici prin prezența deficienței de limbaj; că nu putem direct aplica metode pentru evaluarea comunicării fără să cunoaștem nivelul de dezvoltare a limbajului, el evolutiv, fiind primul în ontogeneză. Ulterior a apărut a III-a dilemă: Cum vom cunoaște situația reală a dezvoltării limbajului și comunicării, dacă subiecții vor fi doar preșcolari cu TL. Astfel am inclus grupul preșcolarilor cu DT. A IV-a dilemă: Cu care metode vom începe experimentul, examinare-evaluare a limbajului sau a comunicării. Am hotărât, că vom începe cu studiul limbajului, deoarece am presupus că de nivelul dezvoltării limbajului va depinde și comunicarea.

Scopul experimentului de constatare: determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului, a formei de comunicare la preșcolarii de 5-5,5 ani cu TL și DT și atitudinea părinților față de deficiența de limbaj a copilului propriu.

Obiectivele experimentului de constatare sunt:

1. Constatarea nivelului de dezvoltare a limbajului la preșcolari cu TL și DT.
2. Identificarea formei de comunicare la preșcolari cu TL și DT.
3. Consemnarea atitudinii părinților față de deficiența de limbaj a propriului copil.
4. Evaluarea comportamentului personal acțional și verbal.
5. Observarea și evaluarea conduitei verbale a preșcolarului.
6. Identificarea manifestărilor emoționale ce însoțesc comunicarea preșcolarilor cu TL și DT.
7. Identificarea obstacolelor comunicării preșcolarilor cu DT și TL.

8. Stabilirea specificului comunicării în familie a preșcolarilor cu TL și DT.
9. Determinarea corelației dintre dimensiunile stabilite între limbaj și comunicare.

Ipoteza generală: presupunem că forma dominantă de comunicare a preșcolarilor mari cu TL va fi corespunzătoare unei perioade de vârstă anterioare, subdezvoltată în aspect verbal și neverbal, la nivel de conținut și formă, datorate TL existente

Ipoteze de lucru/operationale:

1. Există diferențe între preșcolarii cu TL și preșcolarii cu DT la:
 - nivelul dezvoltării limbajului;
 - forma dominantă de comunicare;
 - comportamentul personal (verbal și acțional);
 - conduita verbală;
 - manifestările emoționale, inclusiv anxietatea, ce vor avea frecvență și diversitate diferită;
 - frecvența și diversitatea obstacolelor în comunicare;
 - nivelul de comunicare în familie.
2. Atitudinea părinților față de TL a copilului va fi diferită.
3. Există corelație între vârsta psihologică a limbajului și forma de comunicare; între vârsta psihologică a limbajului și obstacole în comunicare, între forma de comunicare și obstacole în comunicare; între scalele Grilei Observarea conduitei verbale și VPL, Anxietatea, Forma de comunicare, Obstacole în comunicare.

Instrumentarul de diagnostic folosit în experimentul de constatare.

Instrumentele selectate au avut destinație distinctă și au fost aplicate individual și în grup:

- 1) pentru culegerea informației despre subiecții implicați: preșcolari și părinți
 - Fișa logopedică;
- 2) pentru evaluarea limbajului preșcolarilor:
 - Testul *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*, după Alice Descoedress [131, p.93; 68, p.74]
 - Tehnica *Numește cuvinte*, după P.C.Немов [211, p.116-117].
 - Testul *Vocabularul*, după P.B.Овчарова [212, p.250].
- 3) pentru evaluarea comunicării preșcolarilor:
 - Tehnica *Diagnosticul formei de comunicare*, după М.И.Лисина. [192, p.78; 68, p.208; 257, p.67].
 - Tehnica *Cercetarea comportamentului personal al copilului*, după Т.В.Сенько [226, p.148; 257, p.106].

- Anchete pentru părinți: *Obstacole în comunicare*, după Л.М.Шипицына [68, p.213]; *Comunicarea în familie*, după Л.М.Шипицына [68, p.212].
- 4) pentru evaluare mixtă (limbaj, comunicare, emoții)
 - Grila *Observarea conduitei verbale a preșcolarului* – V.Olărescu, D.Ponomari [90, p.119-120].
- 5) pentru determinarea anxietății
 - Testul Anxietatea, după R.Temml, M.Dorki, V.Amen [163, p.271; 211, p.131-142].

Descrierea metodelor

1. Fișa logopedică

Scop: Consemnarea informației relevante despre copil și părinți (Anexa 1.1.).

A fost folosită varianta sintetizată a Fișei logopedice, care cuprinde aspectele socio-medico-logopedice despre copil, familie și părinți: date personale, date de anamneză (factori endo/exogeni), itemi pentru evaluarea limbajului, intelectului, praxiei orale și generale [3, 4, 68, 71, 73, 131, 155, 207]. La final se consemnează diagnoza preventivă sau finală, urmată de recomandări logopedice. O componentă a fișei logopedice reprezintă itemul pentru observarea atitudinii părintelui față de tulburarea de limbaj a copilului: cooperantă, superficială, hiperbolizantă.

2. Testul Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, după Alice Descoeudress.

Scop: evaluarea vârstei psihologice a limbajului în raport cu vârsta cronologică (Anexa 1.2.).

Testul conține 7 probe, aplicabile copiilor cu vârste între 3 și 7 ani, fiecare fiind însoțită de o instrucțiune clară și materiale demonstrative (obiecte reale sau în imagine). Copilul trebuie să deosebească proprietățile contrarii ale obiectelor reale sau din imagini, să completeze lacunele dintr-un text vorbit, să repete șiruri de numere, să cunoască din ce sunt făcute o serie obiecte, să înțeleagă sensul și să găsească contrariul unor termeni (antonime), să numească și să diferențieze culorile, să explice sensul verbelor-acțiune mimate de experimentator.

Calcularea vârstei psihologice a limbajului se obține în funcție de punctajul cumulat la fiecare dintre cele 7 probe, conform baremului. Având rezultatele fiecărui copil la cele 7 probe realizate, se scrie în ordinea respectivă pe verticală, în dreptul lor se scrie vârsta corespunzătoare a limbajului din tabelul de mai jos. Se adună cele 7 vârste ale limbajului, se împarte suma lor la 7 și se obține vârsta psihologică a limbajului copilului, care poate (sau nu) corespunde vârstei cronologice.

Tabel 2.1. Calcularea vârstei psihologice a limbajului

Proba	Coeficientul corespunzător vârstelor				
	3 ani	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani
I. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	5	6	8	12
II. Lacune	2	3	4	6	8
III. Cifre	3	3	4	5	5
IV. Materii	3	4	5	6	6
V. Contrarii (fără obiecte și imagini)	4	5	6	7	8
VI. Culori	2	3	4	6	8
VII. Verbe	4	6	8	9	11

3. *Tehnica Numește cuvinte*, după Немов P.C.

Scop: evaluarea vocabularului (aspectul lexical) stocat în memoria activă a copilului (Anexa 1.3.).

Examinatorul numește un cuvânt dintr-un grup generalizator și îi solicită copilului să exemplifice alte cuvinte ce desemnează grupul respectiv.

Grupuri de cuvinte generalizatoare: 1. Animale. 2. Plante. 3. Culorile obiectelor. 4. Forma obiectelor. 5. Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor. 6. Acțiuni umane. 7. Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om. 8. Calitatea acțiunilor executate de către om.

Pentru exemplificarea fiecărui grup, se acordă 20 de secunde. În total – 160 de secunde. Dacă copilului îi este greu să înceapă enumerarea cuvintelor potrivite, adultul îl ajută, denumind primul cuvânt al grupului, și îi cere copilului să continue.

Scala de evaluare a nivelului de dezvoltare a vocabularului stocat în memoria activă:

10 p. - foarte înalt (copilul numește 40 și mai multe cuvinte, care aparțin la toate grupurile); 8-9 p. – înalt (35 la 39 cuvinte, care aparțin la diferite grupuri); 4-7 p. - mediu (25 la 34 cuvinte care aparțin la diferite grupuri); 2-3 p. - jos (20 la 24 de cuvinte, care aparțin la diferite grupuri); 0-1 p. - foarte jos (copilul numește nu mai mult de 19 de cuvinte).

4. *Testul Vocabularul*, după P.В.Овчарова.

Scop: Evaluarea nivelului de dezvoltare lexico-gramaticală al limbajului, a vocabularului copilului (Anexa 1.4.)

Instrucțiune: “Imaginează-ți că te-ai întâlnit cu un străin - o persoană dintr-o altă țară, care cu greu înțelege limba română. El te-a rugat să-i explici ce înseamnă cuvântul Cum îi vei explica?”

În conformitate cu răspunsul, va fi evaluat vocabularul: pasiv - cunoaște semnificația unor cuvinte; activ – folosește cuvintele în vorbire; corectitudinea lexico-gramaticală a enunțului.. Dacă copilul nu poate explica, este rugat să deseneze obiectul sau să demonstreze semnificația cuvântului cu ajutorul gesturilor sau mișcărilor.

Rezultatul se evaluează adunând numărul de puncte acumulate pentru fiecare set de cuvinte (fiecare set conține 10 cuvinte).

Scala de evaluare: 0 p. - nu înțelege cuvântul. Copilul spune că nu știe semnificația sau incorect explică cuvântul, de exemplu: “Blană - se pune pe pernă și dorm pe ea”; 1 punct - înțelege semnificația cuvântului, dar poate să exprime numai prin intermediul desenului, acțiuni practice sau gesturi; 1,5 p. - copilul descrie verbal obiectul, cum ar fi “Bicicleta - pe ea se plimbă, are două roți, și, uneori, două mari și una mică”; sau “este pentru a merge pe ea”; “Umbrela - să te ascunzi de ploaie”; 2 p. - copilul dă definiția, care este aproape de cea adevărată (de exemplu, conține o referire la gen și unele caracteristici specifice). De exemplu: “scrisoarea - acesta este o hârtie pe care se poate scrie și să o trimiți într-un plic prin poștă”.

Scorul maxim este de $10 \times 2 = 20$ de p..

Tabel 2.2. Date normative ale nivelului de dezvoltare lexico-gramaticală al limbajului, a vocabularului la Testul *Vocabularul*

Vârsta	Nivelul dezvoltării (puncte acumulate)		
	Jos	Mediu	Înalt
5-6 ani	0 - 6,5 p.	7 – 12 p.	12,5 – 20 p.

5. *Tehnica Diagnosticul formei de comunicare*, după М.И.Лисина

Scop: constatarea formei dominante de comunicare a preșcolarului cu maturul (Anexa 1.5.).

Concepția despre comunicare propusă de М.И.Лисина, a fost elaborată în cadrul cercetărilor experimentale realizate de А.Г.Ружская (1974), Е.О.Смирнова (1977), Х.Т.Бедельбаева (1978), Г.И.Капчеля (1983), coordonate de М.И.Лисина. Ulterior această, a fost preluată, modificată și adaptată de, Р.К.Терещук (1986), J.Расу (1996), în dependență de obiectivul propus. Se evidențiază patru forme de comunicare: situativ-personală (emoțională), situativ-colaborativă, nesituativ-cognitivă, nesituativ-personală.

Forma comunicării se evidențiază în dependență de situația preferată din cele trei propuse preșcolarului:

1. situația I (joc comun) – comunicare de conlucrare;
2. situația II (citire) – comunicare cognitivă;

3. situația III (discuție, convorbire) – comunicare personală.

Mod de desfășurare: examinatorul și copilul se află în cameră. Pe masă sunt plasate jucării și cărți. Examinatorul întreabă ce dorește copilul: să se joace cu jucăriile (situația I); să citească cartea (situația II); sau să discute (situația III). Apoi se organizează activitatea preferată de copil. În continuare, copilului i se propune, la alegere, încă un tip de activitate din cele două rămase. În cazul în care copilul nu poate lua singur o decizie, examinatorul îi propune consecutiv să se joace, apoi să citească, iar apoi să discute. Fiecare activitate durează nu mai mult de 15 minute.

În procesul-verbal se evidențiază 6 indici ai comportamentului copilului: Consecutivitatea alegerii situației; Principalul obiect al atenției în primul minut de examinare; Caracterul activismului în raport cu obiectul identificat; Nivelul de confort în timpul examinării; Particularitățile expresiilor verbale în fiecare situație; Timpul solicitat de copil pentru examinare.

Toate acțiunile se evaluează prin puncte. Atenție mare se acordă temei și conținutului exprimărilor verbale. Punctaj înalt se acordă pentru conținut nesituațional, evaluativ, de importanță socială, indicator al abilității copilului de a comunica cu maturul în aspect nesituațional-personal. Punctajul total se calculează în toate cazurile pentru fiecare situație. Dominantă se consideră forma de comunicare la care punctajul e mai mare. Pentru fiecare copil se completează un formular separat.

6. *Tehnica Cercetarea comportamentului personal al copilului*, după T.B.Сенько.

Scop: evaluarea comportamentului personal al copilului în diverse tipuri de activitate comună cu semenii (Anexa 1.6.).

Se analizează două caracteristici relaționale: dominare sau supunere, fiecare poartă încărcătură pozitivă / negativă, puternică / slabă. Orice combinație între ele se manifestă prin *comportament acțional și comportament verbal*. Posibilele caracteristici relaționale între copii se prezintă în tabelul 2.3.

Tabel 2.3. Caracteristici relaționale manifestate prin comportament acțional și verbal

Caracteristici ale relației	Comportamentul personal al copilului			
	Pozitive: Dominare +, Supunere +		Negative Dominare -, Supunere -	
	Acțional	Verbal	Acțional	Verbal
Dominare - puternică - slabă	conduce ajută	indică/îndrumă laudă	impune atacă	ordonă ceartă
Supunere - puternică - slabă	cedează se încrede (se lasă convins)	acceptă se entuziasmează	se supune tolerează	execută se neliniștește

Notă: DEX= SUBMISIÚNE s.f. (Liv.) Supunere. [Cf. fr. *soumission*, it. *sommissione*]. Carol Noll Hoskins pentru a măsura tipul de relații din cuplul parental, în *Chestionarul cu privire la relațiile dintre părinții copilului*, folosește „Dominanță-submisiune” (submisivitate) (D.S.).

În procesul verbal se notează frecvența caracteristicii relațional-comportamentale manifestate față de semenii în diferite activități comune (4 situații de joc: domino, puzzle, construcție din cuburi plastice, ambalarea fructelor și legumelor) și se calculează media.

Scală de evaluare: niciodată – 0 punct, comportamentul nu se manifestă; rar – 1 punct, comportamentul se manifestă rar/uneori – 2 p., comportamentul se manifestă uneori/ des – 3 p., comportamentul se manifestă des/permanent – 4 p., comportamentul se manifestă des, are un caracter dominant.

7. Grila Observarea conduitei verbale a preșcolarului, după V.Olărescu, D.Ponomari.

Scop: observarea și evaluarea conduitei verbale a preșcolarului (Anexa 1.7).

Prin studiul cercetărilor realizate de unii autori constatăm că multe aspecte care ne interesează pe noi au fost studiate separat. De ex., E.Verza, în cadrul cercetării experimentale, *Conduita verbală a școlărilor mici (normali, logopați și debili mintal)*, [128] a studiat aspectele lingvistice a comunicării; D.V.Popovici [95] în lucrarea sa *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale* cercetând comunicarea se referă la limbajul verbal (aspect semantic, lexical, pragmatic) și non verbal (comportament) implicat în comunicare.

Noi, prin *Conduită verbală*, subînțelegem o întreagă gamă de manifestări psihice ce reflectă limbajul, comunicarea, emoțiile, grupate în trei scale: abilități verbale, manifestări emoționale, activism în comunicare. Am elaborat *Grila Observare conduitei verbale a preșcolarului în comunicare*, pentru a cuprinde integral aspectele interesate:

1. *Abilități verbale;*
2. *Manifestări emoționale;*
3. *Activism în comunicare.*

Observarea s-a realizat în două etape: *spontană și planificată*.

La etapa spontană, se creează o situație de comunicare spontană. În camera unde se află copiii intră un matur. Timp de 10 min maturul tace, nu interacționează cu copiii, ulterior, timp de 20 min, propune copiilor diverse activități (să se prezinte pe sine, să prezinte copiii din grup, să organizeze un joc, să povestească despre familia sa, etc.). La etapa planificată, copiii sunt preîntâmpinați că va veni cineva - *un matur*, va pune întrebări, iar ei să se comporte politicos, să fie amabili, să răspundă la întrebări, să îndeplinească ce li se propune. Punctaj maximal - 3 puncte, minimal - 1 punct.

8. Testul Anxietatea, după R.Temml, M.Dorki, V.Amen.

Scop: determinarea anxietății copilului față de anumite situații cotidiene de comunicare cu alți oameni, (Anexa 1.8.).

Testul face parte din categoria celor proiective, de aplicație – individuală, destinat copiilor cu vârsta 4 – 7 ani, cu dezvoltare tipică și cu deficiențe. Testul conține 14 fișe, diferite pentru fete și băieți, de dimensiuni 8,5X11 cm.

Imaginile sunt propuse separat, set pentru fete (imagini cu fete) și set pentru băieți (imagini cu băieți), și li se propune să aleagă „fața” tristă sau veselă.

Scala de evaluare: se calculează indicii de anxietate (IA) copilului, care este direct proporțional cu numărul de alegeri emoțional-negative („față” tristă) la numărul total de imagini (14 imagini). Indicii înalți de anxietate indică despre adaptabilitatea insuficientă, atitudinea proprie, internă a copilului la/față unele situații existențiale de viață. Identificarea nivelului de anxietate la copil reflectă interrelațiile copilului cu semenii și maturii în familie, grădiniță, școală.

Indicele anxietății (IA) se diferențiază pe trei niveluri:

- nivel înalt al anxietății ($IA > 50\%$);
- nivel mediu al anxietății ($20\% < IA < 50\%$);
- nivel înalt al anxietății ($0\% < IA < 20\%$).

9. *Anchete pentru părinți.*

a) *Ancheta Obstacole în comunicare*, după Л.М.Шипицына

Scop: identificarea, de către părinți, a obstacolelor care împiedică comunicarea copilului cu semenii și maturii, (Anexa 1.9.).

În anchetă sunt înșiruite 11 obstacole: Lipsa deprinderilor de a comunica; Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii; Autoapreciere înaltă; Atitudine negativă față de alții; Generează conflicte; Timiditate; Incertitudine/nehotărât; Supărăcios; Placiditate; Tendința de izolare. Părinții apreciază frecvența prezenței obstacolelor după următoarea scală: 0 – niciodată; 1 – rar; 2 – uneori; 3 – frecvent; 4 – permanent.

b) *Ancheta Comunicarea în familie*, după Л.М.Шипицына

Scop: determinarea nivelului de comunicare/relaționare în familie cu copilul (Anexa 1.10.).

Ancheta este alcătuită din 15 itemi. Părinții bifează unul din trei răspunsuri în grila anchetei: da, nu, uneori. Pentru evaluarea rezultatelor obținute se acordă: pentru “da” - 2 p., pentru “uneori” - 1 p., pentru “nu” - 0 p.

Apoi se sumează punctajul. Punctajul total obținut se compară cu punctajul nivelului de comunicare în familie, dintre părinți și copil: până la 10 p. – nivel jos, comunicare, colaborare insuficientă cu copilul; 10 - 20 p. – nivel mediu, comunicare și relații satisfăcătoare, însă nu diversificate; peste 20 de p. – nivel înalt, comunicare bună, satisfăcătoare.

Rezultatele cercetării au fost prelucrate statistic prin: testul *T-Student* pentru testarea ipotezelor referitoare la diferențele dintre două eșantioane independente; testul χ^2 *Friedman*, pentru analiza variabilelor repetate asociate aceluiași individ; testul *Pearson* pentru stabilirea mărimii relației dintre două variabile.

2.2. Prezentarea și interpretarea rezultatelor experimentale

Ipotezele experimentului de constatare:

- forma dominantă de comunicare a preșcolarilor mari cu TL în raport cu preșcolarii DT, va fi corespunzătoare unei etape ontogenetice anterioare de dezvoltare, va avea caracter situațional, vom evalua o subdezvoltare a comunicării în aspect verbal și neverbal, la nivel de conținut și formă;

- la nivel de limbaj vom avea neconcordanță între vârsta cronologică și psihologică de dezvoltare a limbajului, vocabularul va fi subdezvoltat la nivel lexical, lexico-semantic (sens), lingvistico-gramatical (conținut, construcție și semnificație), sintactic (reguli de combinare a cuvintelor) și pragmatic (relaționarea, potrivirea anumitor structuri lingvistice cu anumite contexte, situații sociale), iar aceste inadvertențe (nepotriviri) generează încetinirea și decadența dezvoltării și organizării comunicării;

- atitudinea părinților față de TL a copilului său va fi neparticipativă/necooperantă, astfel va fi nevoie de consiliere parentală pentru a-și ajuta copiii.

Variabile delimitate. Reieșind din ipoteza sus expusă, delimităm 2 variabile:

dependentă – *Tulburarea de limbaj și Comunicarea*

independentă – *Nivelul dezvoltării limbajului, forma dominantă de comunicare; comportamentul personal (verbal și acțional); conduita verbală; manifestările emoționale, inclusiv anxietatea, ce vor avea frecvență și diversitate diferită; frecvența și diversitatea obstacolelor în comunicare; comunicarea în familie.*

Experimentul a fost ghidat *de principiile:*

- utilizarea unor probe, metodici și teste necesare și suficiente pentru evaluarea complexă a problemei de cercetare;
- asigurarea condițiilor optime de examinare prin realizarea unei atmosfere distinse, stenice, optimiste, încurajatoare;
- legătura continuă cu familia copilului.

Studiul a cuprins 60 preșcolari cu TL, 60 preșcolari cu DT, vârsta 5-5,5 ani, 120 părinți.

Fișa logopedică prezintă informații despre copil și părinți, situația socio-culturală și familială a preșcolarilor cercetați, și atitudinea părinților față de TL a propriului copil.

Scop: Consemnarea informației relevante despre copil și părinți.

Ipoteză: presupunem existența diferențelor între datele anamnestice ale preșcolarilor cu TL și în atitudinea părinților față de TL a copilului propriu.

Rezultatele vor fi prezentate comparativ, pentru preșcolarii cu TL și cu DT, cu privire la: nivelul de instruire și statutul social al părinților, structura familiei; numărul de copii în familie, rangul nașterii copilului examinat; date despre dezvoltarea copilului; atitudinea părinților copiilor cu TL față de TL a copilului.

Analiza Fișei logopedice *nu a consemnat* deosebiri între: vârsta, studiile, angajarea în câmpul muncii a părinților, asigurarea/situația materială a familiei, starea locuinței, numărul de copii în familie, numărul de ordine al nașterii copilului în familie și structurii familiei.

Vârsta: mame între 20-29 ani, copii cu TL/DT (35% / 36,66%); 30-39 ani (60% / 58,33%); 40-49 ani (5% / 5%); tați cu vârsta între 20-29 ani, copii cu TL/DT (11,66% / 15%); 30-39 ani (78,33% / 73,33%), 40-49 ani (10% / 11,66%). *Studii:* mame cu studii superioare a copiilor cu TL/DT (60% / 56,66%), cu studii medii (40% / 43,33%); tați cu studii superioare a copiilor cu TL/DT (38,33% / 45%), cu studii medii – (61,66% / 55%). *Angajarea în câmpul muncii a părinților:* mame angajate a copiilor cu TL/DT (68,33% / 71,66%); șomere (31,66% / 28,33%), tați angajați a copiilor cu TL/DT (90% / 86,66%), șomeri – (10% / 13,33%). *Asigurarea/situația materială a familiei* a fost apreciată de către părinți la un nivel bun – (55% TL și 58,33% DT), la nivel satisfăcător (45% TL și 41,66% DT) și la nivel nesatisfăcător (0%); *Starea locuinței:* bună – (46,66% TL și 50% DT), satisfăcătoare (53,33% TL și 50% DT) și nesatisfăcătoare (0%).

Numărul de copii în familie: 1 copil (51,66% TL și 50% DT) și 2 copii (58,33% TL și 36% DT), mai rar s-au întâlnit familii cu 3 copii (8,33% TL și 10% DT) și 4 copii (1,66% TL și 3,33% DT); *Numărul de ordine al nașterii copilului în familie:* I copil în familie (65% TL și 60% DT), al II-lea copil în familie (31,66% TL și 35% DT); al III-lea copil în familie (3,33% TL și 5% DT); al IV-lea copil în familie (0%); *Structura familiei:* complete/tip organizat – (51,66% TL și 55% DT), incomplete/ monoparentale (divorț) – (8,33% TL și 6,66% DT) și temporar dezintegrate (un părinte e plecat peste hotare) – (40% TL și 38,33% DT);

În continuare sunt analizați un șir de itemi la care *există deosebiri* între rezultatele estimate la copiii cu TL și cu DT. Datele Fișei logopedice arată că copiii cu TL și cu DT au *rude apropiate* (părinți, frați) cu tulburări de limbaj, dar în raport diferit (20% TL și 3,33% DT); *rude îndepărtate* – (25% TL și 6,67% DT). 55% din copiii cu TL și 90% DT - nu au rude cu TL.

Evoluția sarcinii la unii subiecți a fost marcată de diverse patologii: eminență de avort spontan, toxicoză I trimestru, toxicoză II și III trimestru – (53,33% TL și 26,66% DT) după cum se vede la majoritatea preșcolarilor cu DT evoluția sarcinii a fost normală – (73,33% DT și 46,66% TL). Conform *scorului APGAR la naștere*, 10-7 p. au primit (48,33% TL și 96,66% DT) ce înseamnă că fiziologic organismul lor funcționează bine; 7-4 p. (51,66% TL și 3,33% DT), ceea ce indică risc în a dezvolta anumite tulburări; *Naștere în termen* a fost constatată la 68,33% din subiecții cu TL și 93,33% din subiecții cu DT; *naștere prematură* 31,66% din subiecții cu TL și 6,66% din subiecții cu DT; *Masa corporală*: supranormă a fost atestată la 3,33% din subiecții cu TL și la 5% din subiecții cu DT; normală la 61,66% din subiecții cu TL și la 48,33% din subiecții cu DT; subnormă la 35% din subiecții cu TL și la 6,66% din subiecții cu DT. *Alimentați natural* au fost 53,33% din subiecții cu TL și 75% din subiecții cu DT); *alimentați artificial* – 46,66% din subiecții cu TL și 25% din subiecții cu DT.

Datele *anamnezei* arată că la subiecții grupului cu TL mai frecvent decât la grupul cu DT sunt atestate *antecedente pre-, peri- și postnatale*, după cum urmează: Icter persistent – (38,33% din subiecții cu TL și 3,33% din subiecții cu DT); Boli acute respiratorii cu complicații/ antibiotice/ resuscitare – (35% TL și 11,66% DT); Intoxicații alimentare cu complicații/ antibiotice/ resuscitare – (28,33% TL și 5% DT); Traume la naștere – (21,66% TL și 3,33% DT); Traume cranio-cerebrale 1-3 ani – (13,33% TL și 5% DT); Neuro-infecții – (8,33% TL și 0% DT); Traume psihice a copilului – (8,33% TL și 3,33% DT); Traume cranio-cerebrale primul an de viață – (6,66% TL și 0% DT); Intoxicații alimentare a mamei însărcinate – (5% TL și 0% DT); Traume psihice a mamei însărcinate – (5% TL și 1,66% DT); Traume a mamei însărcinate – (3,33% TL și 0% DT); Intoxicații cu medicamente a mamei însărcinate – (3,33% TL și 0% DT); Condiții nocive de lucru a mamei însărcinate – (21,66% TL și 5% DT).

Comprehensiunea cuvintelor: s-a constatat că subiecții ambelor grupuri înțeleg cuvintele denumiri, însușiri, acțiune. Preșcolarii cu TL înțeleg cuvintele dar le folosesc în formulări simpliste, cu suport intuitiv; copiii cu DT înțeleg și folosesc cu ușurință categoriile de cuvinte. *Structura gramaticală a propozițiilor*: preșcolarii cu TL alcătuiesc propoziții scurte cu agramatism. Preșcolarii cu DT pot alcătui propoziții desfășurate, folosesc diferite părți de vorbire care le acordă după gen, număr și caz. *Narațiune*: preșcolarii cu TL întâmpină un șir de dificultăți în povestirea după o imagine, numesc obiectele și acțiunea separat, limitându-se la ceea ce văd. Subiecți cu DT descriu imagini, povestesc coerent povești, descriu diferite situații și evenimente din viața lor, folosesc comparații, diminutive, adjective.

Examinarea integrității anatomo-funcționale a aparatului fono-articulator a subiecților e fără patologii la ambele grupuri de preșcolari - intact. Funcția auditivă de ansamblu - în normă la ambele grupuri cercetate.

Evoluția limbajului la preșcolarii cu TL (din relatarea părinților copiilor cu TL): la 3 ani – lipsa limbajului activ cu comprehensiune bună la 38,33%; limbaj activ redus, articulare defectuoasă, propoziții simple, agramatism la 61,66%.

Diagnoza logopedică a preșcolarilor cu TL a fost estimată la vârste diferite, CMPP consemnează diagnosticul TGL-I – (26,67%) și TGL-II – (38,33%) la vârsta de 4 ani; 35% au fost diagnosticați la 5ani cu TGL-III. Comisiile CMPP și CMF atestă *intelect păstrat* pentru ambele grupuri de copii incluși în cercetare.

La momentul experimentului de constatare, toți, 60 preșcolari cu TL au consemnată Diagnoza logopedică: TGL – III.

Atitudinea părinților față de tulburarea de limbaj a copilului s-a estimat în baza criteriilor de observare incluse în Fișa logopedică. S-a constatat următoarele atitudini: cooperantă – 38,34% (părinții mențin legătura cu logopedul și susțin copilul); superficială – 28,33% (părinții consideră că odată cu creșterea copilului vor dispărea toate imperfecțiunile în vorbire); hiperbolizantă – 33,33% (părinții sunt îngrijorați, manifestă dorința de a colabora însă nu se implică adecvat, dramatizează, nu cred în reușita intervenției logopedice). Rezultatele acestea sunt importante pentru elaborarea programului complex de intervenție psiho-logopedică care prevede includerea familiei în demersul de recuperare.

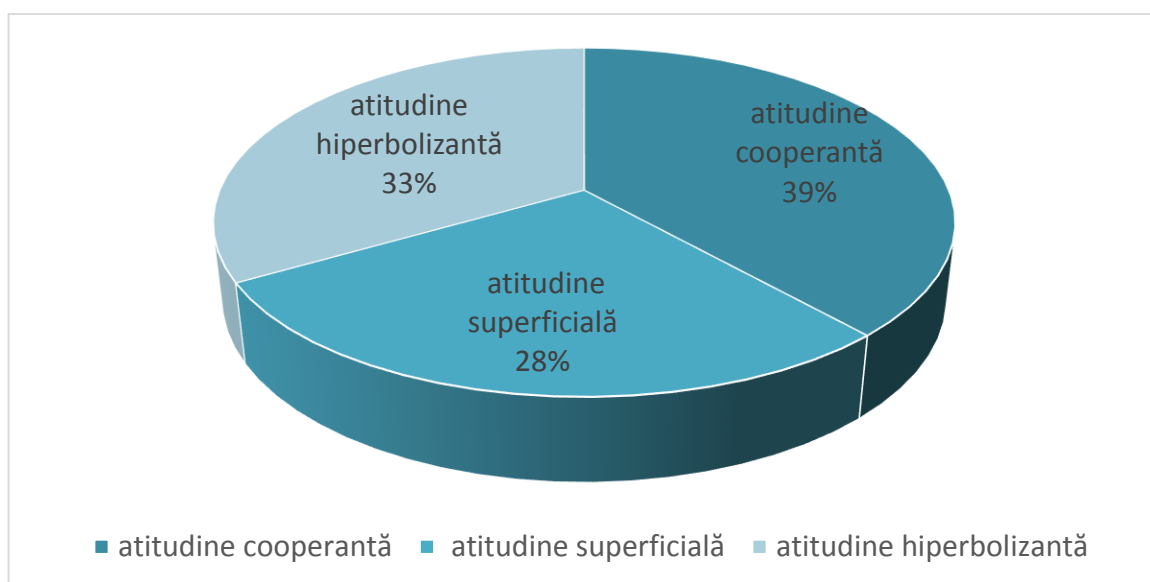


Figura 2.1. Atitudinea părinților față de problema copilului cu TL.

Concluzie. Fișa logopedică ne reflectă situația preșcolarilor și părinților cuprinși în experiment. S-a stabilit că la unele componente ale fișei logopedice nu există deosebiri, iar la

altele sunt. Deosebiri atestăm la *Existența rudelor cu TL* și la *Evoluția dezvoltării ante-perinatale a copiilor cu TL*, ce sesizează despre existența factorilor biologici care lasă amprentă asupra dezvoltării psiho-fizice a copiilor cu TL, inclusiv, indirect, asupra comunicării.

De asemenea am stabilit atitudinea părinților copiilor cu TL față de TL a copilului. Ea este diferită, de la cooperantă (conotație pozitivă) până la superficială și hiperbolizantă (ambele având semnificație nonparticipativă, negativă, care nu facilitează cooperarea cu specialistul – 61%).

Dezvoltarea limbajului la preșcolarii cu TL și DT.

Nivelul dezvoltării limbajului a fost diagnosticat prin: Testul Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului (Alice Descoedress); Tehnica Numeste cuvinte (P.C.Немов); Testul Vocabularul (P.B.Овчарова).

Ipoteza de lucru: Există diferențe între nivelul de dezvoltare a limbajului la preșcolarii cu TL și cu DT.

Rezultate la Testul Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului .

Scop: Cunoașterea/determinarea vârstei psihologice a limbajului.

Ipoteză: VPL preșcolarilor cu TL este necorespunzătoare VC și între preșcolarii cu TL și DT vor exista diferențe la VPL.

Aplicarea testului ne-a determinat vârsta psihologică a limbajului la subiecții investigați.

Datele obținute de preșcolari cu TL și cu DT sunt ilustrate în fig. 2.2.

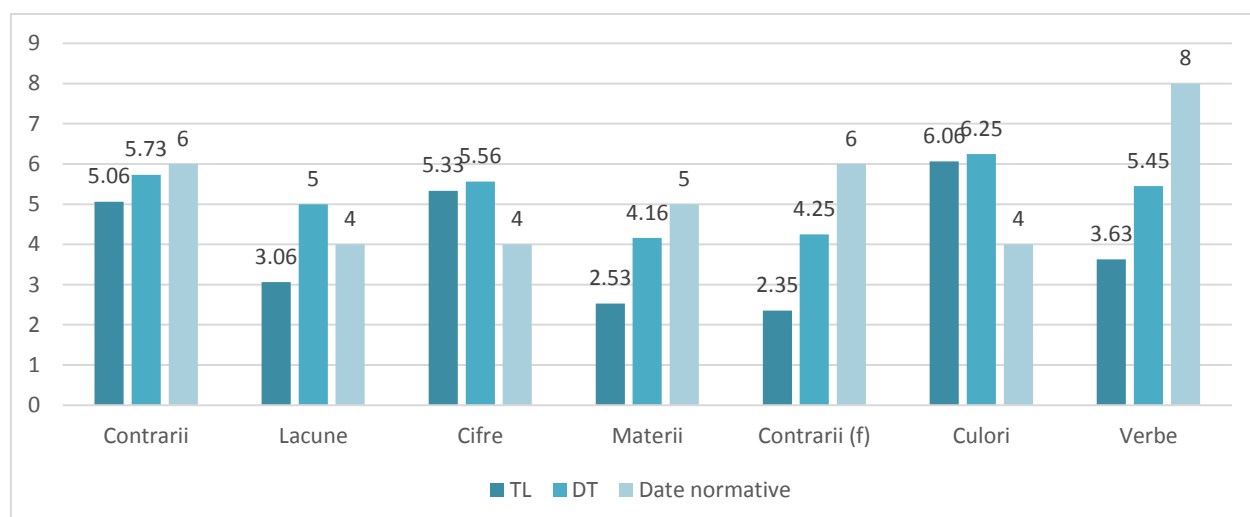


Fig.2.2. Media rezultatelor la *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*, pe grupuri (p.).

Din figură observăm care este punctajul obținut de către preșcolarii cu TL. Cele mai mari dificultăți s-au observat la probele: *Contrarii fără obiecte și imagini*, *Cunoașterea a 6 materii*, *Completarea lacunelor dintr-un text vorbit*. Diversitatea lexicală în exprimarea copiilor cu TL

este săracă, greu au completat lacunele textului, nu găseau cuvântul potrivit, foloseau modalități simple de realizare, de ex.: „Soarele este foarte .. (fierbinte)”, majoritatea copiilor au indicat doar culoarea, alte însușiri nu au putut desemna. La proba *Contrarii cu obiecte și imagini*, preșcolarii cu TL au expus o diversitate mare de noțiuni, însă, nu erau cele mai potrivite în context. De ex.: „această peniță este nouă iar aceasta este - bună, rea, mare, mică” sau au indicat culoarea obiectului în loc de răspunsul corect „veche”. Probele *Repetare de numere*, *Denumirea a 10 culori* au reușit să le îndeplinească cu ușurință.

Subiecții cu DT au rezultate mai bune (fig.2.2). Dificultatea îndeplinirii probelor de către copii cu DT este asemănătoare cu a copiilor cu TL, însă promptitudinea răspunsurilor, diversitatea lexicului, exactitatea folosirii cuvântului potrivit este superioară, deosebită, evoluată față de a celor cu TL. Rezultatele obținute de subiecți au fost comparate cu punctajul din baremul testului. Din figura 2.2 vedem că preșcolarii cu TL obțin punctaj mai jos, sub normă, decât cel indicat în barem la 5 din 7 probe ale testului. Rezultate mai înalte au obținut la probele *Repetare de numere (Cifre)* și *Denumirea a 10 culori (Culori)*. Preșcolarii cu DT obțin punctaj mai jos decât cel indicat în barem la 4 din 7 probe ale testului, însă decalajul dintre punctajul din barem și rezultatul real este mic, de ex.: proba *Contrarii cu obiecte și imagini* (5,73 p. – din 6).

Prelucrarea statistică prin metoda *T-Student* atestă existența diferenței statistice semnificative la toate probele testului (Anexa 2, tabelul 2.1.) între grupurile cercetate, iată care este: *Cunoașterea a 6 materii* ($t = 13,157$; $p = 0,001$); *Contrarii fără obiecte și imagini* ($t = 9,367$; $p = 0,001$); *Completarea lacunelor dintr-un text vorbit* ($t = 59,533$; $p = 0,001$); *Cunoașterea sensului verbelor* ($t = 17,659$; $p = 0,001$); *Contrarii cu obiecte și imagini* ($t = 11,037$; $p = 0,001$); *Repetare de numere* ($t = 12,679$; $p = 0,001$); *Denumirea a 10 culori* ($t = 13,273$; $p = 0,001$).

Calcularea vârstei psihologice a limbajului preșcolariilor cercetați (TL și DT) demonstrează decalaj în raport cu vârsta cronologică numai la subiecții cu TL (fig.2.3.)

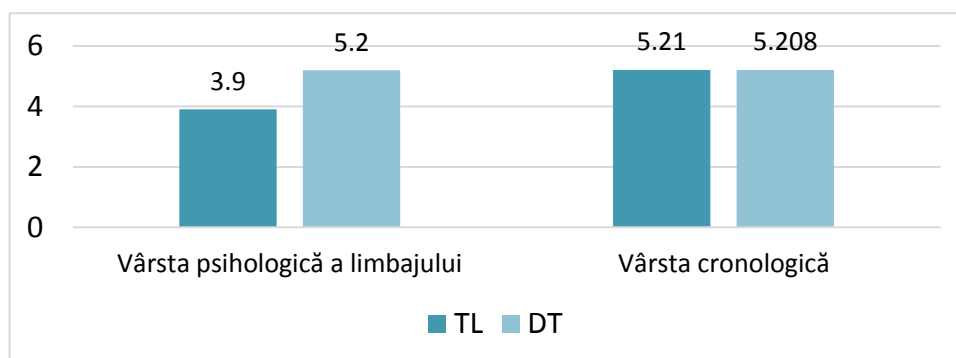


Fig.2.3. *Vârsta psihologică a limbajului și vârsta cronologică a preșcolariilor cu TL și DT.*

Notă: Pentru excluderea confuziilor și a aprecia cu exactitate vârsta cronologică și psihologică a copilului am recurs la mecanismul de convertire a lunilor anului în unități convenționale. Am admis că un an (12 luni), reprezintă o unitate convențională (1 u.c.). Prin calcule am estimat că o lună egalează cu 0,083 u.c.

Vârsta psihologică a limbajului în cazul preșcolarilor cu TL (3,9 p.) denotă un decalaj aproximativ de un an față de vârsta cronologică (5,21 p.), iar la preșcolarii cu DT vârsta psihologică a limbajului (5,2 p.) coincide cu vârsta lor cronologică (5,208 p.).

Prin Metoda *T-Student* s-au constatat diferențe statistic semnificative la vârsta psihologică a limbajului între grupurile cercetate ($t=26,123$; $p=0,001$). Reiese, că vârsta psihologică a limbajului preșcolarilor cu DT e mai mare decât la cei cu TL. Nu s-a atestat diferență statistică semnificativă pentru vârsta cronologică între grupurile TL și DT, ($t = 0,374$; $p=0,709$).

Conchidem că decalajul existent între vârsta psihologică și cronologică atestat la subiecții cu TL – confirmă ipoteza noastră, totodată punctajul pe itemi ne ajută să cunoaștem care sunt punctele slabe (itemii) ale subiecților cu TL. De ex., itemul Contrarii fără obiecte și imagini, ne indică despre necesitatea folosirii materialului didactic vizual pentru a stimula dezvoltarea psihologică a copilului. Rezultatele obținute de subiecții cu TL certifică versiunea autorilor C.Păunescu [80], E.Verza [128, 129], E.Vrășmaș [132], P.E.Левина [186], Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина [245], despre specificul limbajului copiilor cu diagnosticul TGL-III.

Rezultate la Tehnica Numeste cuvinte.

Scop: evaluarea vocabularului (aspectul lexical) stocat în memoria activă a copilului.

Ipoteză: TL afectează dezvoltarea limbajului, de aceea vom avea decalaj între lexicul stocat în memoria activă a preșcolarilor cu TL și DT.

Am reușit să vedem cât este de dezvoltat lexicul copiilor. Prin analiză, deducem că media rezultatelor preșcolarilor cu TL, raportată la media rezultatelor preșcolarilor cu DT, este mai mică, la toate grupurile de cuvinte generalizatoare.

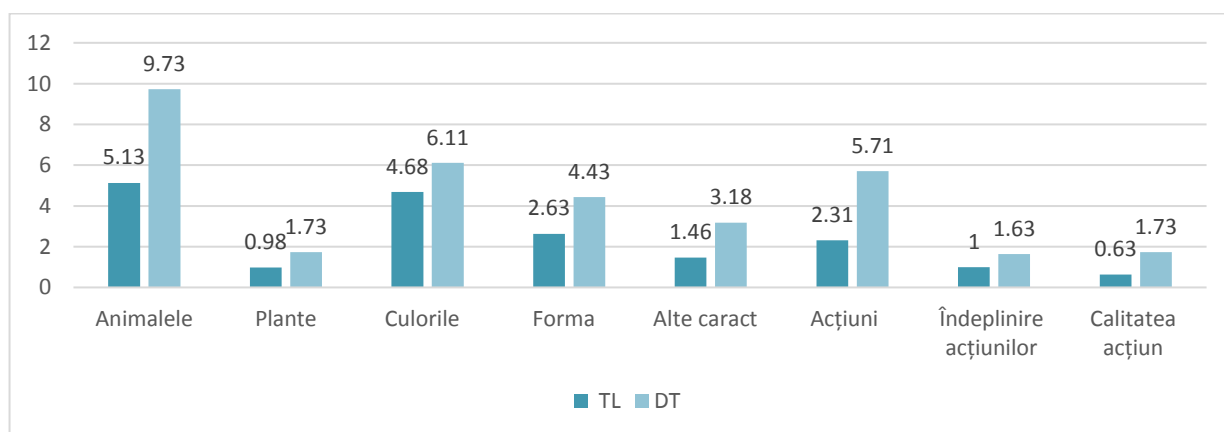


Fig.2.4. Media rezultatelor la *Numeste cuvinte* (pe fiecare grup cuvinte generalizatoare), grupurile TL și DT (p.).

Ilustrăm rezultatele copiilor cu TL, în ordinea crescândă a punctelor acumulate: *Calitatea acțiunilor executate de către om* (0,63 p.); *Plante* (0,98 p.); *Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om* (1 p.); *Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor* (1,46 p.); *Acțiuni*

umane (2,31 p.); Forma obiectelor (2,63 p.); Culorile obiectelor (4,68 p.); Animale (5,13 p.). Preșcolarii cu DT au acumulat punctajul: *Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om* (1,63 p.); *Calitatea acțiunilor executate de către om* (1,73 p.); *Plante* (1,73 p.); *Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor* (3,18 p.); *Forma obiectelor* (4,43 p.); *Acțiuni umane* (5,71 p.); *Culorile obiectelor* (6,11 p.); *Animale* (9,73 p.).

Observăm că ambele grupuri de subiecți au punctaj ridicat la itemii *Culorile obiectelor* și *Animale*, însă există diferență numerică. Prin prelucrarea statistică a datelor am identificat diferențe statistice semnificative în dezvoltarea vocabularului (aspect lexical) copiilor cu TL și DT (Anexa 2, tabelul 2.2.), după cum urmează: *Animale* ($t=13,572$; $p=0,001$); *Plante* ($t=3,435$; $p=0,004$); *Culorile obiectelor* ($t=6,718$; $p=0,001$); *Forma obiectelor* ($t=7,924$; $p=0,001$); *Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor* ($t=8,697$; $p=0,001$); *Acțiuni umane* ($t=11,580$; $p=0,001$); *Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om* ($t=3,530$; $p=0,002$); *Calitatea acțiunilor executate de către om* ($t=6,691$; $p=0,001$), ce practic noi am presupus că vor exista, iar aceasta înseamnă că aspectul lexical al copiilor cu TL este subdezvoltat, comparativ cu al copiilor cu DT. Insuficiența dezvoltării aspectului lexical al limbajului, ulterior se răsfrânge asupra comunicării, și astfel lanțul consecințelor (defectul primar și secundar, despre care vorbea Л.С. Выготский), poate continua.

În continuare pentru fiecare grup de subiecți implicați în cercetare am determinat nivelul dezvoltării vocabularului în concordanță cu scala de evaluare a metodei *Numește cuvinte*, fig. 2.5.

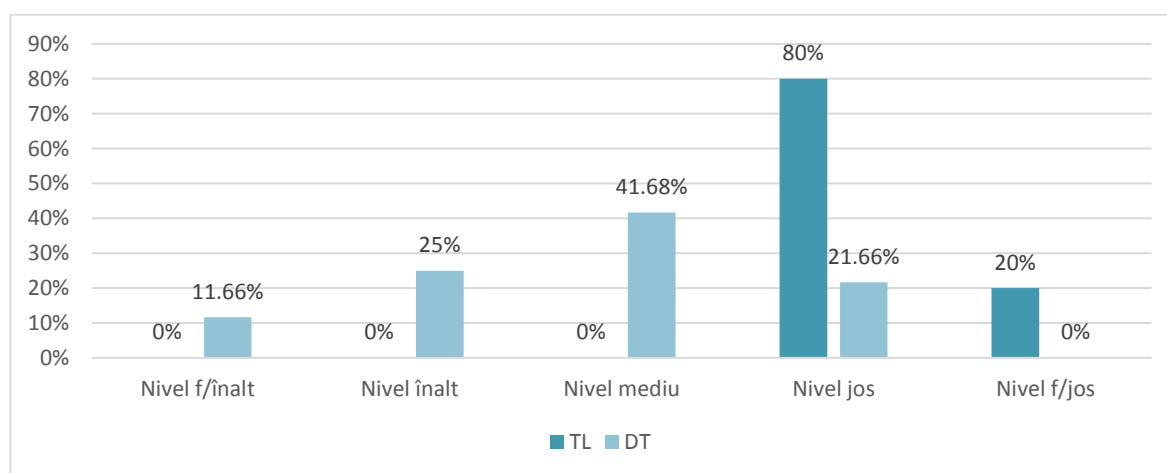


Fig.2.5. Nivelurile de dezvoltare a vocabularului, TL și DT, Tehnica *Numește cuvinte*.

Preșcolarii cu TL au prezentat rezultate joase, ce îi plasează pe nivelul jos 80% (48 copii) și foarte jos 20%, (12 copii) al dezvoltării vocabularului (aspectul lexical). Ei au reușit să numească 1-2 cuvinte pentru fiecare grup de cuvinte generalizatoare. Nivelurile mediu, înalt, foarte înalt nu au avut respondenți. Distribuția preșcolariilor cu DT pe niveluri este alta în raport cu preșcolarii cu TL. Atestăm, la un pol - nivelul mediu al dezvoltării vocabularului - 41,68%

(25 copii), unde se află majoritatea copiilor, la celălalt pol - nivelul jos cu 21,66% (13 copii); nivelul foarte înalt și înalt fiind ocupat, respectiv de 11,66% (7 copii) și 25% (15 copii). Nici un subiect nu a certificat nivelul foarte jos al dezvoltării vocabularului.

Trebuie să menționăm că am observat o tendință comună pentru ambele grupuri de copii – cunoașterea mai bună și evocarea ușoară a noțiunilor din grupul de cuvinte Animale, Culori, Forma obiectelor, Acțiuni umane. Totuși, din aspectul cantitativ dar și calitativ al cuvintelor reproduse am constatat vocabular neîndestulător, redus, definitoriu pentru copiii cu TGL-III, moment consemnat în lucrările autorilor L.Sprânceană [119], M.Morărescu [64], A.Nosatâi [67], С.Н.Шаховская [256], А.М.Шахнарович [254, 255], Л.Б.Халилова [248 249] ș.a.

În concluzie subliniem faptul subdezvoltării lexicului preșcolarilor cu TL din aspect cantitativ (numărul mic de cuvinte din același grup generalizator), dar și calitativ (diversitatea). Vocabularul redus, necunoașterea noțiunilor tip conduce la greutăți în exprimarea gândului prin propoziții care încetinește, tergiversează acțiunile și activitățile comune, precum și comunicarea.

Rezultate la Testul Vocabularul.

Scop: Evaluarea nivelului de dezvoltare a vocabularului copilului (aspectul lexicogramatical).

Ipoteză: aspectul lexico-gramatical al preșcolarilor cu TL va fi insuficient dezvoltat și considerăm că va exista diferență între categoriile preșcolarilor implicați în cercetare.

Testul Vocabularul, prin obiectivul propus are asemănări cu Tehnica Numește cuvinte, însă prin realizare, implicație, solicită de la copil competențe complexe, în special lexico-gramaticale. Preșcolarii trebuiau să explice înțelesul, ce înseamnă cuvintele.

Preșcolarii cu TL au întâlnit dificultăți în explicarea cuvintelor, au comis agramatisme, făceau multe pauze, unii se străduiau să găsească o explicație, însă încercările eșuau, deseori se fixau asupra unui cuvânt, erau mai inerti, se stinghereau să folosească limbajul non-verbal, manifestau oboseală, ne dorință de a continua. Cu toate acestea, ei erau receptivi la acordarea ajutorului, de ex., să recurgă la imagini, gesturi, demonstrație. Copii cu DT se deosebesc de cei cu TL prin faptul că erau activi și curioși ce va urma, rapid prezentau o explicație, drept că simplistă, însă nu se fixau la un cuvânt. Atunci când nu reușeau să explice verbal semnificația cuvântului, propunea să deseneze obiectul, încerca să demonstreze semnificația cuvântului cu ajutorul gesturilor sau mișcărilor, pantomimei, onomatopeelor.

Media rezultatelor preșcolarilor cu TL și DT pe seturi de cuvinte se ilustrează în fig.2.6. Figura arată că cuvintele setului al 2-lea, au fost explicate mai ușor de către preșcolarii cu TL, iar setul I-i de cuvinte de către cei cu DT. Cu dificultate au fost explicate setul V de cuvinte de către preșcolarii cu TL, și setul IV pentru preșcolarii cu DT. Specific pentru preșcolarii cu

DT a fost faptul că ei au recurs la desen și la limbaj gestual, pe când preșcolarii cu TL – răspundeau că nu știu, nu vreau, nu pot, n-am văzut. Toți preșcolarii cu TL s-au clasat la nivelul scăzut. Am sesizat lentoare în exprimare, agramatisme, fixație pe un cuvânt, insuficiență lexicală (greu găsesc cuvântul potrivit). Preșcolarii cu DT au demonstrat o diversitate mai mare a rezultatelor (s-au clasat la toate nivelurile). Am consemnat lejeritate în expunere, corectitudine în acorduri lexico-gramaticale.

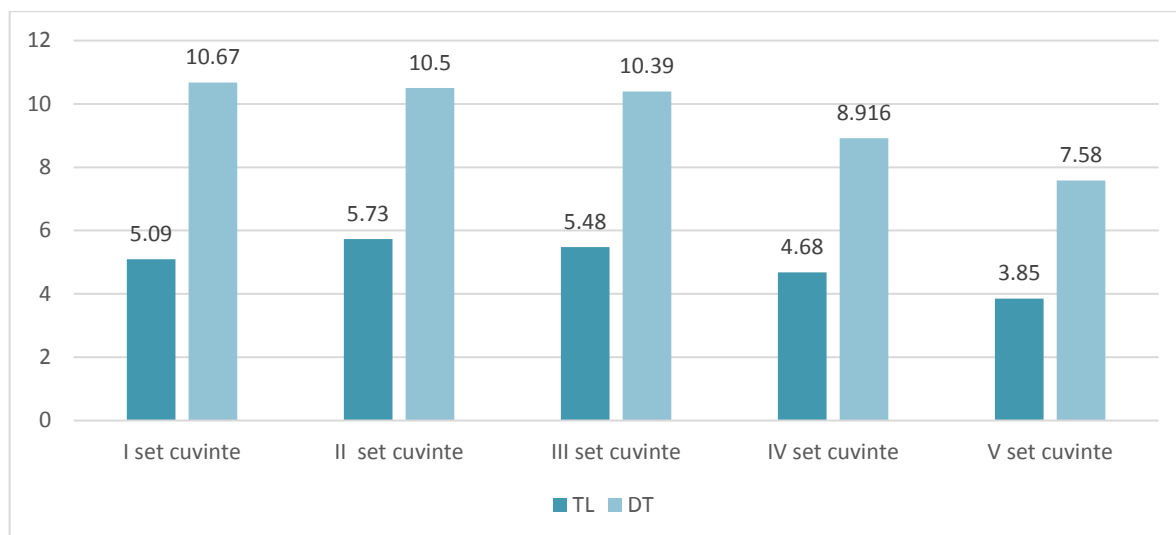


Fig. 2.6. Media rezultatelor per set cuvinte la *Testul Vocabularul* (punctaj).

A fost evaluată diferența statistică a rezultatelor obținute de preșcolarii cu TL și DT la *Testul Vocabularul* (Anexa 2, tabelul 2.3.): I set cuvinte ($t=20,286$; $p=0,001$); II set cuvinte ($t=14,554$; $p=0,001$); III set cuvinte ($t=15,477$; $p=0,001$); IV set cuvinte ($t=10,940$; $p=0,001$); V set cuvinte ($t=10,348$; $p=0,001$).

Analizând rezultatele obținute am repartizat subiecții examinați în funcție de nivelurile de dezvoltare a vocabularului (Fig. 2.7).

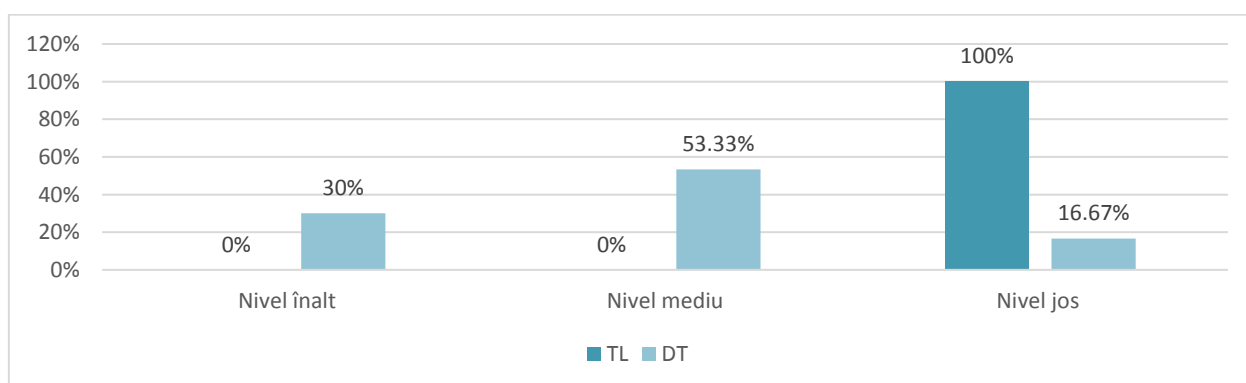


Fig. 2.7. Repartizarea subiecților pe niveluri de dezvoltare a vocabularului TL și DT, *Testul Vocabularul* (aspectul lexico-gramatical).

Din Fig. 2.7, se vede că toți subiecții cu TL s-au plasat la nivel jos de dezvoltare a vocabularului (aspect lexico-gramatical) – 100% (60 copii). Preșcolarii cu DT au demonstrat o

mai mare diversitate a rezultatelor, găsiindu-i pe toate nivelurile, cu repartizare majoritară la nivel mediu - 53,33% (32 copii); la nivel înalt – 30% (18 copii); nivel jos – 16,67% (10 copii). Preșcolarii cu nivel înalt, au reușit să explice cuvintele exact sau aproape de exact, explicațiile erau însoțite de exclamații: “Știu!, Am văzut! Uite!, Iată așa”. Incapacitatea copiilor cu TL, dar și cu DT de a explica cuvântul vorbește despre insuficiența dezvoltării vocabularului activ/ expresiv și a celui impresiv pe de o parte, iar pe de altă parte, incapacitatea de a acorda între gen, număr, caz. Copiii cu DT au folosit mijloace suplimentare pentru explicare, cei cu TL mai degrabă s-au închis în sine, refuzau să persevereze.

Concluzii la evaluarea limbajului:

Ipoteza de lucru, că există diferențe statistic semnificative între nivelul de dezvoltare a limbajului la preșcolarii cu TL și cu DT, s-a confirmat.

Diferențe statistice semnificative am stabilit între vârsta psihologică a limbajului la copiii cu TL și DT. Diferențe statistice la nivelul dezvoltării vocabularului (aspectul lexical) la metoda Numește cuvinte; între nivelul vocabularului (aspectul lexico-gramatical) la metoda Vocabularul între preșcolarii cu TL și DT. Diferența statistică o explicăm prin prezența TGL - III, care, considerăm, că e un impediment în evoluția normală a comunicării și relaționării cât cu maturii, atât și cu semenii.

Punctele slabe ale limbajului preșcolarilor, mai pronunțate la cei cu TL, evidențiate prin metodele de mai sus, raportate la tezele despre limbaj versus comunicare ale cercetătorilor Л.С. Выготский [157, 158, 159], М.И.Лисина [195, 196, 197], Л.Г.Галигузова [160], А.Г.Ружская [222], Е.О.Смирнова [229, 230, 231], Р.А.Смирнова [232], М.Г.Елагина [169], С.Пăunescu [81, 82], М.Анца [3], С.Бodea Hațegan [48], ne conduce către ipoteza că ulterior, în comunicarea copiilor vom dezvălui multe inadvertențe, neconcordanțe.

Dezvoltarea comunicării la preșcolarii cu TL și DT.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a comunicării s-a realizat prin: Tehnica Diagnosticul formei dominante de comunicare (cu maturul), (М.И.Лисина), Tehnica Cercetarea comportamentului personal al copilului (cu semenii), (Т.В.Сенько), Grila Observarea conduitei verbale (V.Olărescu, D.Ponomari), testul Anxietatea (R.Temml, M.Dorki, V.Amen), Obstacole în comunicare (Л.М.Шипицына, V.Olărescu), Comunicarea în familie (Л.М.Шипицына, V.Olărescu).

Ipoteza de lucru: Există diferențe între forma dominantă de comunicare, între comportamentul personal (acțional și verbal), între conduita verbală, între manifestările

emoționale în comunicare, între frecvența obstacolelor în comunicare, între nivelul de comunicare în familie a preșcolariilor cu TL și cu DT.

Rezultate la Tehnica Diagnosticul formei dominante de comunicare

Scop: constatarea formei dominante de comunicare a preșcolariului cu maturul.

Ipoteză: presupunem că forma de comunicare la preșcolariii cu TL va fi subdezvoltată, nespecifică vârstei cronologice (ontogenetic la o treapta inferioară dezvoltării) și între preșcolariii cu TL și DT vor exista diferențe

Condiția metodei este de a introduce preșcolariii în trei activități/situații diferite, la alegerea proprie: „*Ce vrei mai mult – 1.să ne jucăm, 2.să citim, 3.să discutăm?*”

Preșcolariii cu TL, la întrebarea „*Ce vrei mai mult – să ne jucăm, să citim, să discutăm?*”, se incomodau, tăceau, răspundeau după o pauză îndelungată, reacționau după adresări repetate. Preșcolariii cu DT au reacționat vesel, cu curiozitate, cu dorință de a începe activitatea.

În *prima situație* (Jocul), preșcolariii cu TL, evitau să conducă jocul organizat, erau indeciși, așteptau instrucțiunile sau abandonau jocul. Expresiile verbale spontane erau rare, simple, apelau la mijloace non-verbale de aprobare/negare, fără încărcătură emoțională. La rugămintea de a descrie unele obiecte, ființe, activități copii răspundeau „*iată așa*”, utilizând gesturi. Expresiile verbale se limitau la constatarea simplă a situațiilor, sau “eu știu jocul, am mai jucat cu..”, fără să reușească să descrie situațiile de joc, sau să povestească despre experiențele, improvizațiile proprii. Preșcolariii cu DT au manifestat activism, dorință de colaborare, de a conduce jocul, întrebau ce au făcut ceilalți copii care au fost înaintea lor, se interesau ce jocuri au desfășurat ei, cum s-au comportat. De ex., exclamau: “se poate eu..., Eu am mai făcut, ...jucat, ...știu” etc.

A doua situație (Citirea și discutarea celor citite) a fost aleasă rar de preșcolariii cu TL, deși, cei care au ales situația au exprimat interes stabil față de ea. Preșcolariii cu TL au ascultat cele citite, au privit/contemplat imaginile, au răsfoit cartea, însă nu au pus întrebări, nu au exprimat interes față de conținutul celor citite, nu au comentat, nu au dorit să continue cititul, nu au solicitat să realizeze împreună alte activități. Mulți preșcolariii cu DT au ales situația a doua. Ei au avut un șir de propuneri: unii au vrut să li se citească anumite cărți cunoscute deja, alții au vrut cărți noi, pe anumite teme, unii au cerut creioane să deseneze ceva ce i-a impresionat, au pus întrebări, de ex.: “Ce înseamnă...?”. În discuția despre cele citite, preșcolariii cu DT s-au arătat interesați, apelând la demonstrația gestuală. La întrebarea maturului „Voi citiți acasă cărți împreună cu părinții?”, atât preșcolariii cu TL cât și cei cu DT au răspuns afirmativ, însă preșcolariii TL nu au numit cărțile citite, despre ce se povestește în carte.

A treia situație (Discuția). Când am trecut la faza discuției despre familie, prieteni (teme personale), interesul preșcolarilor cu TL slab s-a pronunțat, erau derutați, repetau materialul verbal de la etapele precedente. Discuția s-a transformat într-un interviu, dialog, iar copii foarte succint răspundeau, nu erau atenți, priveau/căutau ceva în jur, efectuau mișcări necoordonate cu mâinile (mototoleau haina, suceau nasturii etc.). Preșcolarii cu DT s-au inclus în discuție, au început să vorbească despre familie, preferințe, activități comune cu prietenii, petrecerea timpului, filmele preferate, ce pot și ce cunosc; așteptau aprecierea maturului.

Analizând rezultatele preșcolarilor i-am repartizat în funcție de forma dominantă de comunicare cu maturul, fig. 2.8

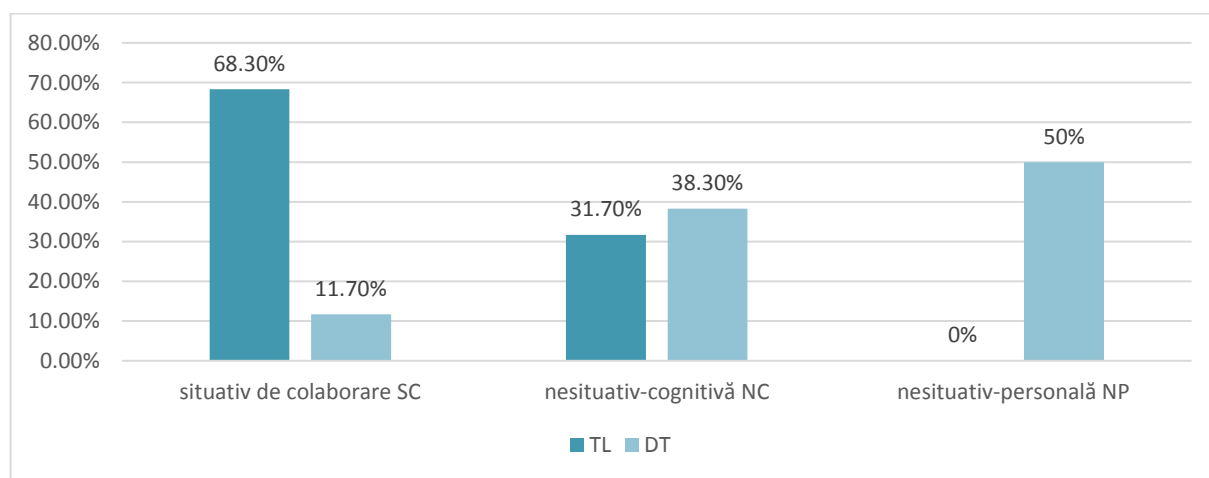


Figura 2.8. Repartizarea subiecților TL/DT în funcție de *Forma dominantă de comunicare* (%).

Prin analiza rezultatelor căpătăm distribuția: Preșcolarii cu TL - 68,3% (41 subiecți) atestă forma situativ-colaborativă de comunicare; 31,7% (19 subiecți) forma nesituativ-cognitivă de comunicare; și 0% - forma nesituativ-personală de comunicare. La preșcolarii cu DT constatăm forma nesituativ-personală de comunicare - 50% (30 subiecți); forma nesituativ-cognitivă de comunicare - 38,3% (23 subiecți); 11,7% (7 subiecți) prezintă forma situativ-colaborativă de comunicare. Faptul că 68,3% din preșcolarii cu TL au forma de comunicare situativ-colaborativă (specifică copiilor de 3 ani), ne-a alarmat și am căutat răspunsul în lucrările autoarei М.И.Лисина. Autoarea explică mecanismul trecerii de la o formă de comunicare la alta prin existența interdependenței dialectice dintre “forma” și “conținut”. La o anumită etapă de dezvoltare a copilului, pe un anumit interval de timp, forma de comunicare corespunde cu conținutul ei, care depinde de dezvoltarea generală a copilului și relația lui cu cei ce-l înconjoară. Pentru o perioadă de timp, forma de comunicare asigură îmbogățirea conținutului ei, prin urmare, dezvoltarea psihică a copilului.

Însă vine un timp, când conținutul comunicării se extinde, depășește limitele anterioare și se contrapune lor. În acest moment, forma veche de comunicare este depășită, pe palierul doi, secundar, iar locul ei este luat de o altă, nouă formă de comunicare mai desăvârșită, mai

avansată. În așa fel are loc, o interacțiune dintre două linii, care doar convențional pot fi depășite: prima se referă la dezvoltarea psihică generală a copilului, a doua se referă la dezvoltarea comunicării lui. Cu toate acestea, schimbările în prima linie creează condiții pentru schimbări în a doua linie, însă insuficiente pentru el. Ele vor fi suficiente doar interrelaționând social cu maturul, ceea ce se referă evident la linia a doua. În concluzie reiese că dezvoltarea comunicării e asigurată de activismul ambilor participanți (matur și copil): activismul maturului anticipează realizările copilului, îi deschide noi oportunități de comunicare; activismul copilului constă în activitatea proprie, prin intermediul căreia el e capabil (poate) să asimileze un conținut nou transmis lui (preluat) de matur [196, p.100].

Acum venim cu explicația “De ce 68,3% preșcolari cu TL sunt încă la forma de comunicare specifică vârstei timpurii?”. Pentru că, e subdezvoltat limbajul, și preșcolarii cu TL încă nu au atins nivelul corespunzător pentru a trece la o altă formă de comunicare, și aici intervin o multitudine de factori genetici, peri, postnatali, care au condus la reținerea (staționarea) la o treaptă anterioară de dezvoltare – timpurie.

După ce am apreciat care e forma dominantă de comunicare la grupurile cercetate, am recurs la evaluarea comportamentului copiilor în conformitate cu indicii propuși de М.И.Лисина, în fiecare situație (activitate) experimentală. În fig. 2.9 sunt ilustrate mediile rezultatelor la indicii comportamentali pentru fiecare situație, din care se vede decalajul dintre preșcolarii TL și DT.

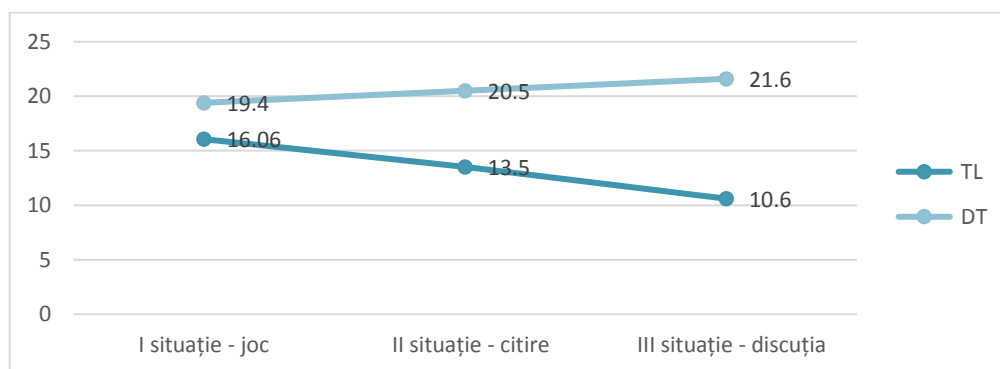


Fig. 2.9. Media rezultatelor grupurilor TL/DT obținute la indicii comportamentului pentru fiecare situație (p.).

Analiza rezultatelor obținute de preșcolarii cu TL evidențiază descreșterea punctajului mediu obținut pentru toți indicii cercetați. Cele mai înalte valori le putem observa la I situație, care semnifică comunicare situativ-colaborativă, și cele mai scăzute valori la situația III, care semnifică comunicare nesituativ-personală (SC - 16,06 p.; NC - 13,5 p.; NP - 10,6 p.). Acest fapt demonstrează tendința spre comunicarea practică, de conlucrare și lipsa tendinței pentru comunicarea nesituativă, discordanță dintre vârstă și forma comunicării. Ei nu au reușit să se

detașeze de situația contextuală și să invoce discuții pe teme necontextuale. Aplicarea testului χ^2 Friedman, demonstrează diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute la fiecare situație $\chi^2=10,995$; $p=0,004$ de preșcolari TL, (Anexa 2, tabelul 2.4).

La preșcolarii cu DT însă, evidențiem o creștere continuă a mediilor (SC - 19,4 p.; NC - 20,5 p.; NP - 21,6 p.), testul χ^2 Friedman, demonstrează diferențe statistic semnificative $\chi^2=69,845$; $p=0,001$, între rezultatele obținute de preșcolarii cu DT la toate trei situații, (Anexa 2, tabelul 2.4.). Ei au avut un comportament activ, au manifestat interes față de activitățile, situațiile desfășurate, inițiau discuții pe teme personale, în timpul jocului se interesau, își exprimau părerea față de cele citite verbal și prin mimică - uimire, admirație, compasiune sau dezamăgire, așteptau aprecierea maturului, ceea ce denotă apariția și instalarea formei de comunicare corespunzătoare vârstei de 5 – 5,6 ani, la fel cum descriu autorii E.O.Смирнова [229], А.И.Силвестру [227], Х.Т.Бедельбаева [141], Р.А.Смирнова [232], Л.Н.Галигузова [160], Р.Терещук [240]. Aceasta vorbește despre traseul evolutiv al comunicării în acord cu vârsta cronologică.

În continuare prezentăm rezultatele pentru fiecare indice, la cele trei situații, figurile 2.10 – 2.15. La consecutivitatea alegerii situației avem următoarea poziționare, fig. 2.10.

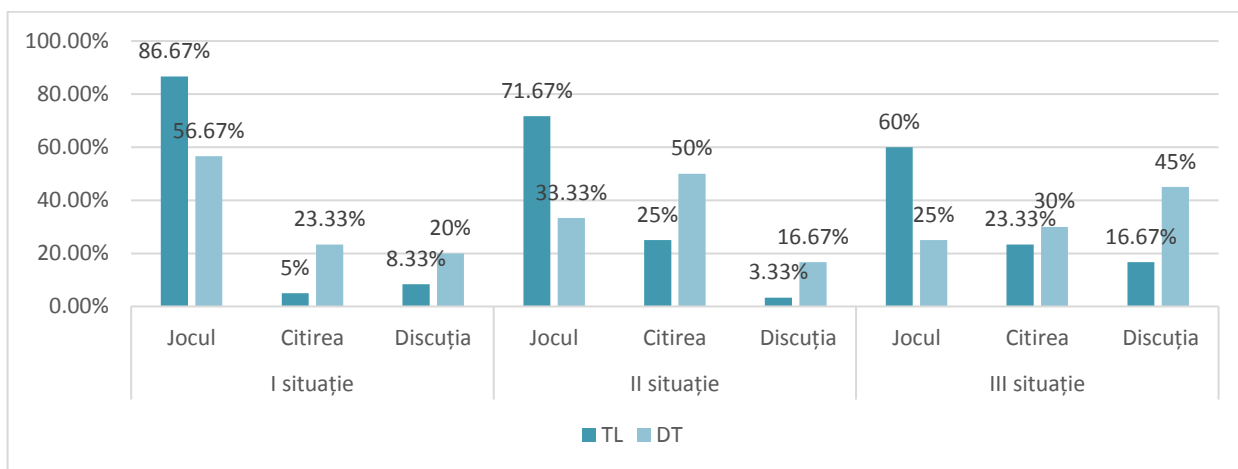


Fig.2.10. Repartizarea subiecților grupurilor TL/DT, indice *Consecutivitatea alegerii situației* (%).

Preșcolarii cu TL, majoritatea la toate 3 situații au preferat activitatea de joc. Deci, în I situație 86,67% (52 copii) au ales jocul; în a II-a situație 71,67% (43 copii) au ales jocul; în a III-a situație 60% (36 copii) au ales jocul. Preșcolarii cu DT au preferințe diferite: la I situație 56,67% (34 copii) au ales jocul; la II-a situație 50% (30 copii) aleg citirea; în a III-a situație 45% (27 copii) aleg discuția cu maturul. Aceasta vorbește despre aceia că ei preferă jocul, însă deja sunt atrași de citire și discuție, activități mai complexe dar atractive, prin care își pot satisface curiozitatea simplă, cunoașterea a ceva nou.

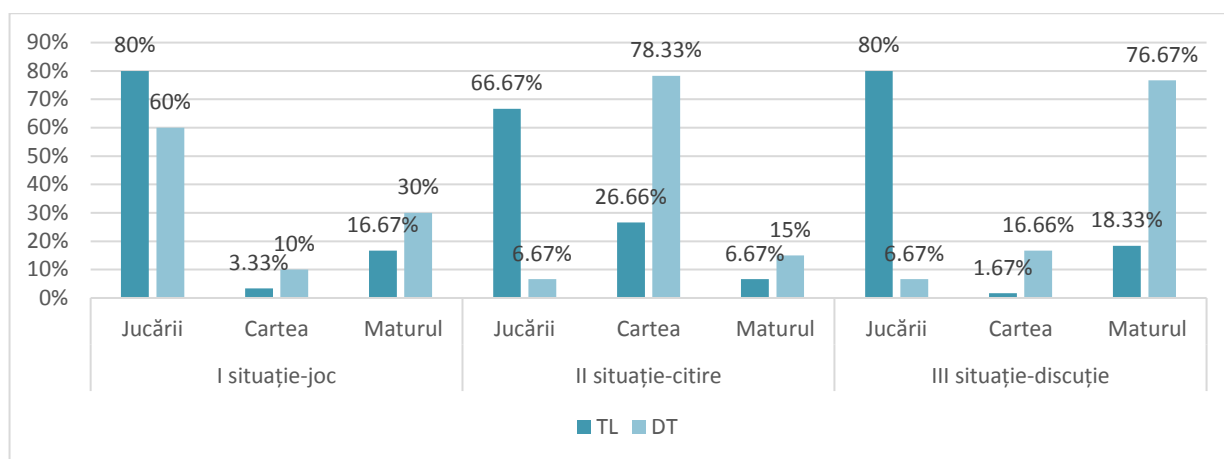


Fig. 2.11. Repartizarea subiecților grupurilor TL/DT, indicele *Obiectului atenției* (%).

Când vorbim de indicele *Obiectul atenției*, observăm că copiii cu TL cu greu și-au menținut atenția asupra obiectului activității desfășurate, în toate 3 situații majoritatea au fost preocupați de jucării. În I situație 80% (48 copii) au fost concentrați asupra jucăriilor; în situația a II-a 66,67% (40 copii) au fost preocupați de jucării; în a III-a situație 80% (48 copii) din preșcolari, la fel, au acordat atenție jucăriilor. Preșcolarii cu DT la toate 3 situații s-au concentrat asupra obiectului activității desfășurate: în I-a situație 60% (36 copii) din copii s-au orientat asupra jucăriilor; în a II-a situație 78,33% (47 copii) au acordat atenție cărții; în a III-a situație 76,67% (46 copii) au fost interesați de matur. Din nou, preșcolarii cu TL sunt atrași de joc-jucării, cei cu DT - se detașează de jucării și își comutează atenția asupra obiectului activității. Evident este vorba de decalaj în dezvoltarea subiecților cu TL și DT.

Următorul indice este *Caracterul activismului* în raport cu obiectul identificat. Rezultatele sunt ilustrate în fig. 2.12.

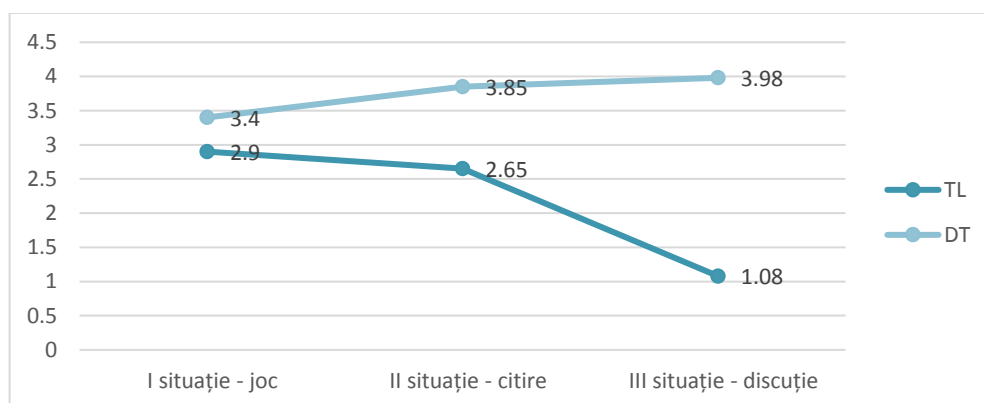


Fig.2.12. Media rezultatelor grupurilor TL/DT, indicele *Caracterul activismului* în raport cu obiectul identificat (p.).

La indicele *Caracterul activismului* la preșcolarii cu TL la cele trei situații, vedem o descreștere a mediei rezultatelor: la I situație - 2,9 p.; la II situație – 2,65 p.; la III situație – 1,08 p.. Copii cu TL, fie că nu priveau, fie că priveau dar fugitiv spre obiectul identificat; unii s-au apropiat, au atins obiectul (jucăria, cartea, maturul); preșcolarii cu DT se caracterizează prin

creștere continuă a mediei rezultatelor: la I-a situație - 3,4 p.; la a II-a situație - 3,85 p.; la a III-a situație - 3,98 p.. Ei se apropie, ating obiectul identificat și verbal comentează trăsăturile obiectului sau propriile intenții, de ex.: “Pot să iau ..., Am citit cu mama...”. Valorile pentru indicele *Caracterul activismului* la preșcolarii cu TL și DT sunt apropiate numai la I situație (jocul), la celelalte situații diferența este în ascensiune.

La indicele Gradul de confort rezultatele la fel sunt diferite, fig.2.13.

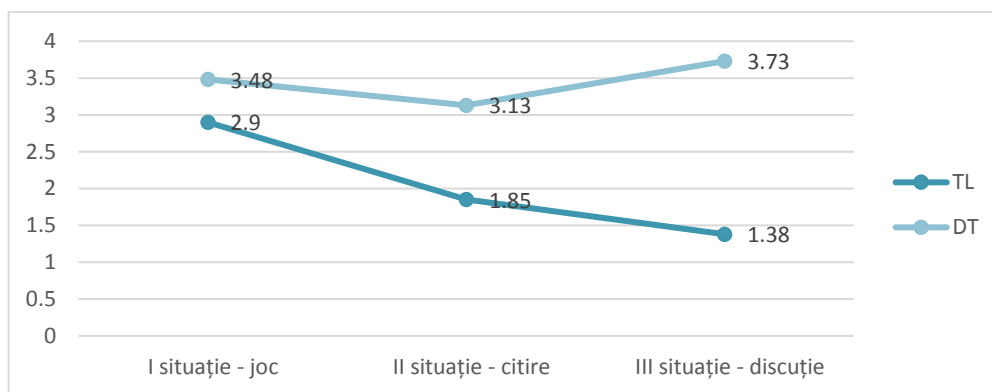


Fig. 2.13. Media rezultatelor grupurilor TL/DT, indicele *Gradul de confort* (p.).

Mediile obținute de preșcolarii cu TL sunt în descreștere de la 2,9 p. la 1,38 p. S-a observat încordare, absență, evadare din activitate; semne de disconfort psihologic - încordare, stângeneală, îngândurare, confuzie, jenă. Cei cu DT au exprimat satisfacție, plăcere de la activitate, erau liniștiți, liberi, descătușați, veseli, bucuroși. Media rezultatelor sunt mai înalte: pentru I-a situație – 3,48 p.; pentru a II-a situație – 3,13 p.; pentru a III-a situație - 3,73 p.

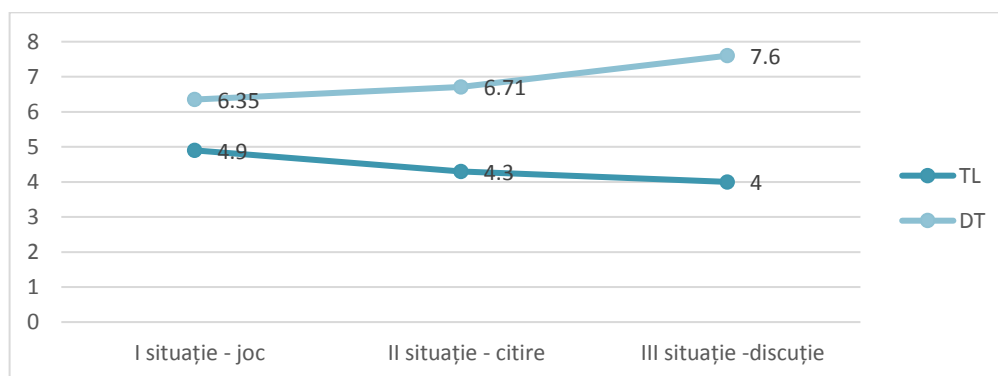


Fig.2.14. Media rezultatelor grupurilor TL/DT, indicele *Analiza expresiilor verbale* (p.).

La indicele *Analiza expresiilor verbale*, rezultatele grupurilor sunt diferite, preșcolarii cu TL au obținut punctaj mai mic față de preșcolarii cu DT. Atestăm aceiași descreștere a mediei rezultatelor pentru preșcolarii cu TL și o creștere pentru preșcolarii cu DT.

Expresiile verbale ale copiilor cu TL au avut caracter situațional, propozițiile erau scurte, neexpresive, orientate spre teme nesociale, rar au pus întrebări și nu au cerut ajutor, etc. Ei vorbeau despre obiectele, jucăriile prezente în situațiile experimentului, mai puțin despre sine, părinți, alte persoane.

Subiecții cu DT au folosit expresii verbale cu caracter nesituațional, orientate spre teme sociale, au pus întrebări și au precizat însărcinarea, au cerut ajutor, au evaluat comportamentul maturilor și/sau al colegilor, au comentat situațiile care aveau tangențe cu activitățile desfășurate la moment. Propozițiile alcătuite erau desfășurate, expresive, de ex.: “Eu voi merge acasă și voi desena, construi...” etc.

Indicele Durata activității s-a măsurat în timp – 3, 5 și 10 minute, fig.2.15.

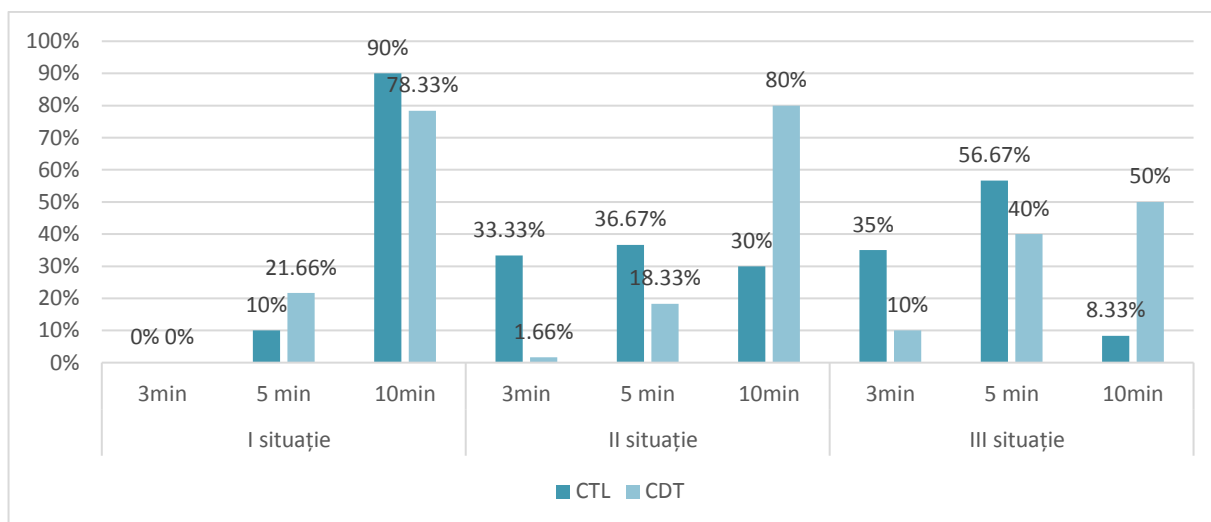


Fig.2.15. Repartizarea subiecților grupurilor TL/DT, indice *Durata activității*.

Durata activității depinde de situație, de activitatea desfășurată: joc, citit sau discuție. La preșcolarii cu TL, cea mai de durată activitate a fost de joc (10 min și mai mult) estimată la 90% (54 copii). Citirea (situația a II-a), până la 10 min și mai mult, s-a desfășurat la 30% (18 copii); până la 5 min – 36,66% (22 copii); până la 3 min – 33,33% (20 copii). Discuția (a III-a situație) durează până la 10 min pentru 8,33% (5 copii); până la 5 min. pentru 56,67% (34 copii); până la 3 min. pentru 35% (21 copii). Preșcolarii cu DT, la I situație, au arătat rezultate apropiate de rezultatele preșcolarilor cu TL. Rezultate diferite sunt constatate la a II-a situație, citirea, ce pentru 80% (48 copii) a durat până la 10 min și mai mult. A III-a situație, discuția, pentru 50% (30 de copii) a durat 10 min și mai mult.

În rezultatul celor efectuate tragem următoarele **concluzii**:

Există diferențe între forma dominantă de comunicare la subiecții cu TL și DT. Pentru copii cu TL e specifică forma SC și NC, ce dovedește staționarea comunicării la etapele timpurii ale ontogenezei ei, iar pentru copiii cu DT – forma NC și NP, ceea ce corespunde vârstei cronologice. Răspunsul îl găsim în mecanismul dezvoltării comunicării descris de М.И.Лисина – discordanța între interacțiunea formei și conținutului. Din cauza prezenței TL interacțiunea cu cei din jur (adult/semeni) nu se realizează suficient, comunicarea rămâne la forme inferioare nespecifice vârstei, nu se produce trecerea la o formă nesituațională, la fel și conținutul comunicării rămâne inferior, se limitează la circumstanțe concrete, situaționale de moment.

Prezența formei SC se confirmă prin rezultatele atestate de preșcolarii cu TL la toți indicii comportamentului în comunicare evidențiați de М.И. Лисина.

Observăm o descreștere a mediei rezultatelor la indicii comportamentului odată cu complicarea activității. Predomină jocul cu jucăriile, își orientează atenția asupra jucăriilor, sunt mai activi în situația de joc și se simt mai bine, sunt satisfăcuți în joc, iar expresiile verbale sunt sărace. Preponderent sunt axați pe situație și în dependență de ea exprimă interes, acordă întrebări.

Copiii cu DT – au altă atitudine față de activitățile propuse de matur/adult. Din cele trei situații au preferat jocul, însă au reușit să-și comute atenția și să se implice și în alte activități. La ei dominantă e forma de comunicare specifică vârstei – NP, și selectează situațiile în ordinea enumerată de adult sau cu ușurință acceptă propunerea lui. Media rezultatelor la indicii comportamentului în comunicare au ascensiune și sunt provocați de ceea ce se întâmplă în situația respectivă.

Indicii comportamentului în comunicare reprezintă însăși caracteristicile ei. Am dedus prin analiza fiecărui indice, următoarele caracteristici specifice comunicării copiilor cu TL și DT. Mai ușor a fost să începem analiza lor la copiii cu DT, deoarece au fost mai viu exprimate; detaliat ele sunt prezentate în tabelul 2.4.

Tabelul 2.4. Caracteristicile comunicării specifice preșcolarilor cu TL și DT

Caracteristicile comunicării – DT	Caracteristicile comunicării – TL
Prezența sintoniei – ușurința de a se acomoda afectiv la ambianță	Reticență, precauție, respingere, indiferență, inclusiv indiferență emoțională, socială, lexicală, agramatism
Naturalețe – comportare firească, simplitate, spontaneitate, autenticitate	Nesociabilitate, rigiditate, indecizie, incertitudine, nehotărâre, încordare, anxietate
Pragmatism – repede se adaptează la situație în dependență de ce este util și avantajos la moment	Lipsă de interes, fixarea îndelungată pe o activitate, inerție, lipsă de adaptare și acomodare la situație
Promptitudine – operativitate, rapiditate, punctualitate	Indiferență, apatie, lentoare, indolență
Complezență – amabilitate, serviabilitate	Nesociabilitate, închidere în sine, nehotărâre, timiditate

Nu am avut scopul de a analiza și evidenția caracteristicile comunicării, de a prelucra statistic ponderea, profunzimea, veridicitatea, valabilitatea lor, însă observările noastre ne-au

impulsionat și determinat să le evidențiem. Este o decizie importantă pentru noi, ce ne va ajuta în abordarea individuală și de grup în proiectul formativ

Evidențierea caracteristicilor comunicării ne vor ajuta în elaborarea programului de intervenție, cu orientare spre formarea caracteristicilor, dezvoltării comunicării preșcolariilor cu TL adecvate și eficiente.

Rezultate la Tehnica Cercetarea comportamentului personal al copilului.

Scop: evaluarea comportamentului personal (acțional/verbal) conform caracteristicilor de relaționare al copilului în diverse tipuri de activitate comună cu semenii.

Ipoteză: presupunem că există diferențe statistice între caracteristicile de relaționare a comportamentului personal dintre preșcolarii cu TL și DT.

N.Sillamy [114] scrie “comunicarea constituie ... operația de punere în relație a unei persoane cu o altă sau cu mai multe, în vederea atingerii unor obiective”. La M. Zlate [2006, p.283] găsim “esențiale în comunicare sunt relațiile dintre indivizi”. Noi am socotit valoroasă opinia autorilor și ne-am condus de ea în aplicarea metodei Cercetarea comportamentului personal al copilului. Observarea comportamentului preșcolariilor în timpul interacțiunii (relaționării cu semenii) dezvăluie particularitățile sau caracteristicile comunicării preșcolariilor cu semenii. Am diferențiat, prin analiza și sinteza rezultatelor preșcolariilor următoarele comportamente personale prin care relaționează fiecare distinct în felul său. Tipul de relaționare se reflectă în figura 2.16.

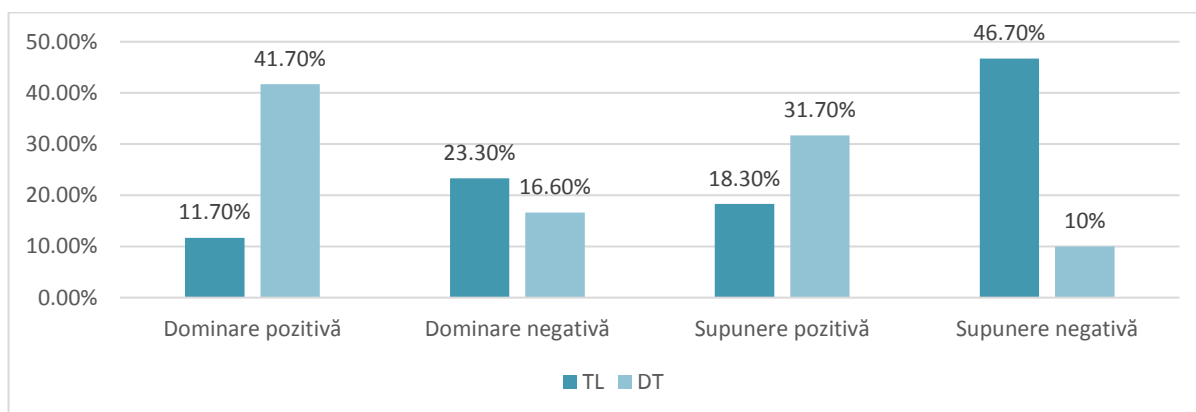


Fig.2.16. Repartizarea subiecților TL/DT conform *Comportamentul personal* de relaționare (%).

Comportamentul personal al preșcolariilor înregistrează deosebiri în relaționare, exprimat prin dominare sau supunere, negativă sau pozitivă. În principiu, la preșcolari, s-au obiectivizat toate tipurile de relaționare, însă, specific pentru cei cu TL e *supunere negativă* (46,7%) și *dominare negativă* (23,3%), iar pentru cei cu DT *dominare pozitivă* (41,7%) și *supunere pozitivă* (31,7%). Evident, unii copii cu TL au caracteristici de dominare și supunere pozitivă însă sunt mai puțini (Anexa 1.6). Vom face referință la comportamentul personal de relaționare și

comunicare observat în activitățile de joc inițiate. Copiii cu TL au preferat jocul *Ambalarea fructelor și legumelor*; ei au relaționat binevoitor, coordonat, se adresau unul altuia prin cuvinte sau propoziții: “Dă-mi, aici”, “Unde îl pui?”. A existat colaborare și egalitate între participanți. Jocul *Domino*, *Puzzle* și *Construcția din cuburi* a divizat copiii în activi, cu inițiativă și copii retrași, nehotărâți, neîncrezuți, care cedau piesele, întrebau ce/cum urmează să facă.

Din aspectul verbal al comportamentului personal am distins diversitatea vocabularului folosit și corectitudinea lui, după expresiile, propozițiile utilizate; la fel și încărcătura emoțională a cuvintelor: de ex., “dă-mi piesa mare, dreptunghi, con, palat, castel, supeer!, uraaaa! mai continuăm...?”

În continuare, ne vom opri asupra caracteristicilor particulare de relaționare ale comportamentului acțional/verbal manifestat în activități de către copiii TL/DT, prezentat în Fig.2.17.

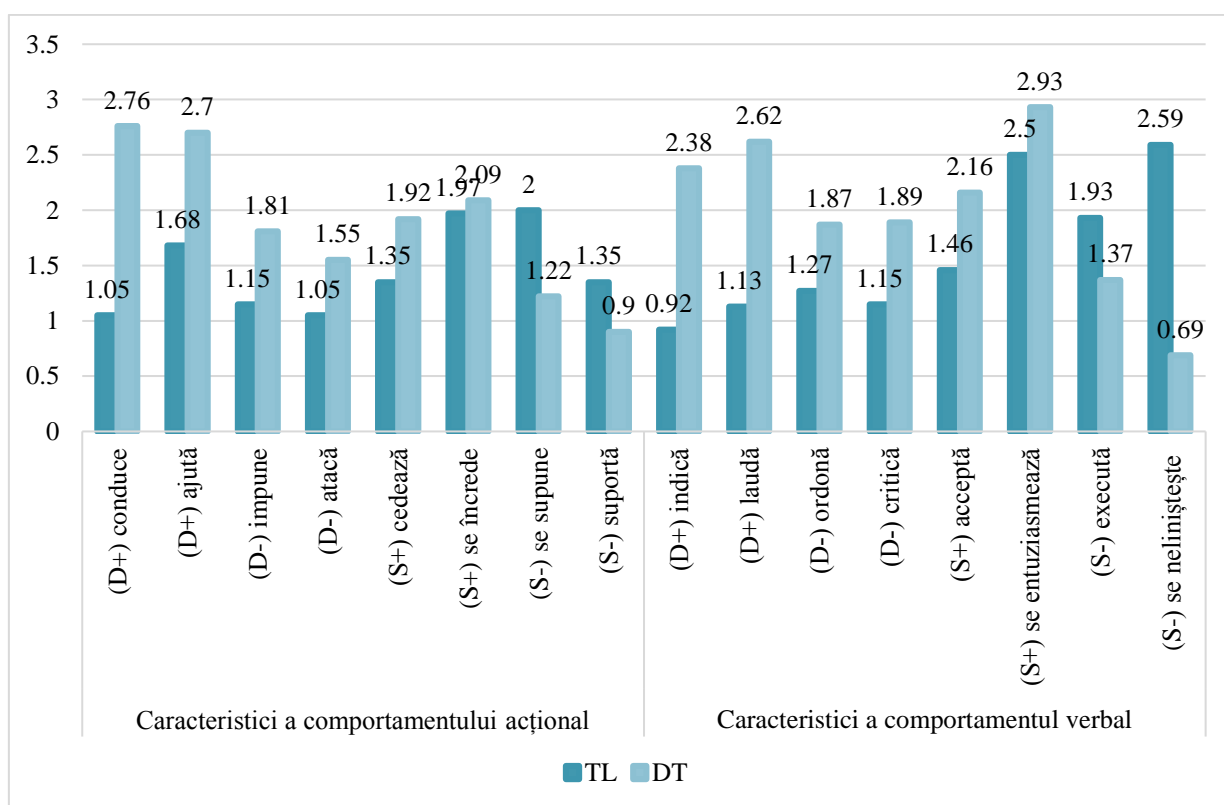


Fig.2.17. Media rezultatelor caracteristicilor *Comportamentului personal* (acțional/verbal) a grupurilor TL/DT (p.).

Din figură, vedem că la caracteristicile *Comportamentului personal* (acțional/verbal), punctajul copiilor cu TL este mai jos decât al copiilor cu DT. O apropiere în punctaj avem doar la caracteristica comportamentului acțional *se încrede*: TL - 1,97 p. și DT - 2,09 p. ($t=0,664$; $p=0,508$), acesta vorbește despre o relaționare încrezătoare, dar oricum de supunere (Anexa 2, tabelul 2.5.).

La *comportamentul acțional*, copii cu TL acumulează medii ridicate la caracteristicile *se supune*: TL - 2,00 p. și DT - 1,22 p. (t=3,911, p=0,001); *suportă* TL - 1,35 p. și DT - 0,9 p. (t=3,477, p=0,001) (Anexa 2, tabelul 2.5.); iar *la comportamentul verbal* la caracteristicile *execută*: TL - 1,93 p. și DT - 1,37 p. (t=4,270, p=0,001); *se neliniștește*: TL - 2,59 p. și DT - 0,69 p. (t=14,369, p=0,001).

La celelalte caracteristici, valori înalte sunt atestate doar la preșcolarii cu DT.

Între rezultatele grupurilor cercetate au fost evidențiate diferențe statistice semnificative la: *conduce* (t=10,573; p=0,001), *impune* (t=3,348; p=0,001), *cedează* (t=2,791; p=0,006), *indică* (t=8,761; p=0,001), *ordonă* (t=2,680; p=0,008), *acceptă* (t=4,789; p=0,001), *ajută* (t= 9,062; p=0,001), *atacă* (t=2,265; p=0,025), *laudă* (t=8,912; p=0,001), *critică* (t=4,406; p=0,001), *se entuasmează* (t=5,235; p=0,001).

Referitor la caracteristicile relaționale (constatate prin observarea comportamentului personal verbal) concluzionăm că copii cu TL puțin folosesc cuvintele, acceptă să li se indice, ce/cum să facă, să fie conduși, să execute; totodată ei se supun și foarte mult suferă (se neliniștesc). Ei nu folosesc propoziții pentru a indica, de ex: piesa necesară sau greșeala comisă; atunci când oferă ajutor, etc; pot utiliza cuvinte pe post de propoziție, dar nu inițiază o colaborare sau discuție pe parcursul activităților comune.

Concluzii: Testul *T-Student* a arătat că există diferențe statistice semnificative între rezultatele preșcolarii cu TL și DT, între comportamentul personal verbal și acțional, estimat prin caracteristicile de relaționare.

În situațiile comune de activitate majoritatea copiilor cu TL relaționează de pe poziția de supunere negativă sau dominare negativă, exprimată în comportamentul acțional și verbal, preponderent acțional. Acest fapt are repercusiune asupra comunicării, care practic nu are loc. Presupunem că toate acestea, reies din prezența TL care marchează personalitatea copilului cu TL, fapt ce nu s-a atestat la copii cu DT, condițiile desfășurării fiind identice. Preșcolarii cu DT interrelaționează prin comportament de dominare pozitivă și supunere pozitivă, astfel că ei reușesc să relaționeze și să comunice.

Rezultate la Grila Observarea conduitei verbale în diverse situații de comunicare.

Scop: observarea și evaluarea conduitei verbale (spontane și planificate) a preșcolarului.

Ipoteză: conduita verbală a preșcolarii cu TL și cu DT se va deosebi prin nivelul dezvoltării abilităților verbale, prin exprimarea/exteriorizarea manifestărilor emoționale și activismul în comunicare.

Scalele evaluate: *Abilități verbale, Manifestări emoționale, Activism în comunicare.*

Toți preșcolarii cu TL au avut un comportament identic: nu s-au salutat, nu au manifestat interes față de maturul străin. Cei cu DT s-au salutat cu maturul, au anunțat educatoarea că cineva a venit, îl întrebau “pe cine căutați?, ce doriți?”, întrebau colegii “cine a venit?”.

Când maturul a început să interacționeze (să solicite copiilor să se prezinte pe sine, pe copiii din grup, să organizeze un joc, să povestească despre familia sa), copiii au reacționat diferit. Consemnarea detaliată a Conduitei verbale a preșcolarilor cu TL și DT conform scalelor grilei, a încheiat prin Media rezultatelor, ilustrată în figura 2.18.

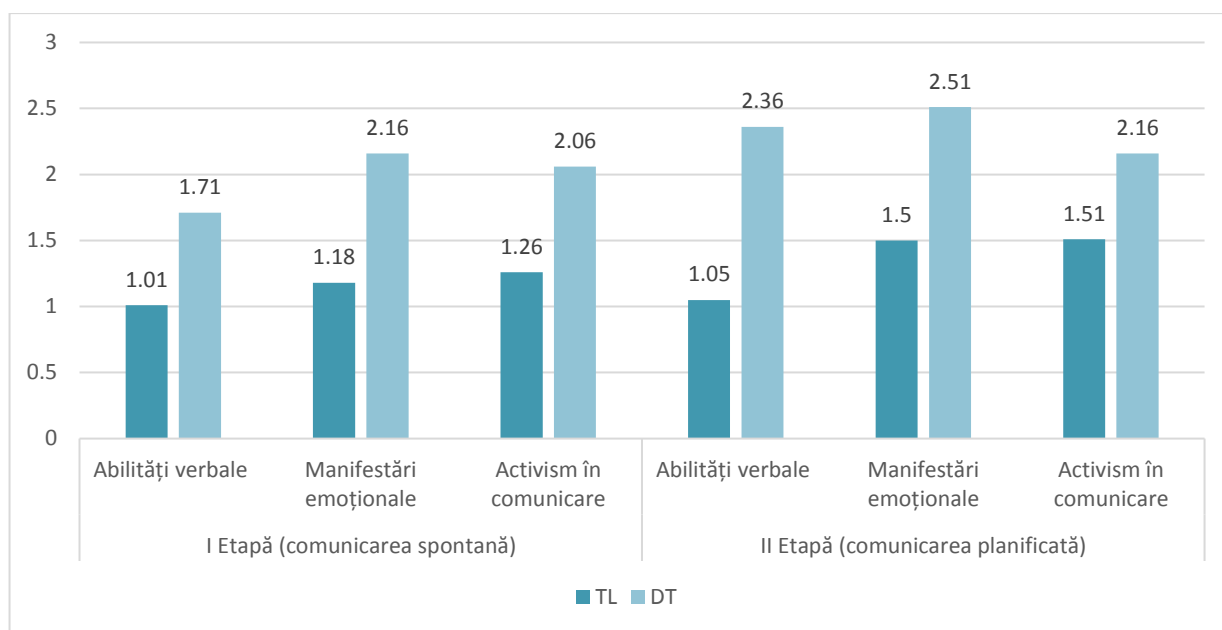


Fig. 2.18. Media rezultatelor la *Conduita verbală* pe scale, etape spontană și planificată, preșcolari TL și DT (p.).

La scala *Abilități verbale*, etapa spontană, preșcolarii cu TL au acumulat 1,01 p.; preșcolarii cu DT au obținut rezultate mai înalte – 1,71 p.

Preșcolarii cu TL nu folosesc propoziții desfășurate, cu cei din jur nu interacționează. Ei evitau colaborarea, să vorbească, să îndeplinească cerința maturului. La întrebări repetate au răspuns scurt, “da/nu”, numeau colegul, dar nu pe sine, s-au observat ezitări în răspuns, de parcă erau în căutarea cuvintelor potrivite. Preșcolarii cu DT au reacționat cu precauție, însă au fost deschiși spre relaționare și comunicare. Se numeau pe sine, colegii, au descris prietenii, animăluțele îndrăgite, jocurile preferate. Propozițiile alcătuite erau desfășurate, sintactic corect alcătuite. Prelucrarea statistică prin metoda *T-Student* stabilește diferențe statistice semnificative între grupurile de subiecți TL și DT, la scala *Abilități verbale* ($t=25,724$; $p=0,001$), (Anexa 2, tabelul 2.6.).

La scala *Manifestări emoționale*, etapa spontană, preșcolarii cu TL au acumulat 1,18 p., cu DT - 2,16 p. Preșcolarii cu TL nu au reușit să se adapteze situației de comunicare apărută spontan, erau încordați, îngrijorați, neliniștiți, mimica înfricoșată. Preșcolarii cu DT s-au

manifestat liniștit, mai încrezuți, mimica relaxată, vioaie cu nuanțe de amabilitate și politețe. Diferența între rezultatele preșcolarilor cu TL și DT este statistic semnificativă ($t=2,660$; $p=0,009$), (Anexa 2, tabelul 2.6).

La a treia scală *Activism în comunicare*, etapa spontană, rezultatele subiecților sunt la fel polarizate. Subiecții cu TL întrunesc punctaj jos - 1,26 p., copiii cu DT acumulează punctaj mai ridicat - 2,06 p. Testul *T-Student* evidențiază diferență statistic semnificativă între grupurile TL/DT ($t=87,692$; $p=0,001$), (Anexa 2, tabelul 2.6). Specific preșcolarilor cu TL este lipsa interesului/necesității în comunicare și a dorinței de a comunica, împăcare cu faptul că răspund scurt la întrebări; indiferență și ne dorință de a întreține sau iniția o discuție. Preșcolarii cu DT, inițiază și întrețin discuția, adresează întrebări, solicită ajutor și explicații.

A doua zi, s-a realizat a II-a etapă – planificată a Grilei Observarea conduitei verbale a preșcolarilor. Ei știau că în oșpeție va veni un matur. Copiii au manifestat curiozitate “Cine?”, dar și o stare de angoasă, neliniște “Ce va face?, Ce ne va întreba?”. După cum se vede în fig. 2.18., media rezultatelor la *Conduita verbală, la toate cele trei scale*, etapa a II-a planificată, la fel este diferită la preșcolarii cu TL și DT.

La scala *Abilități verbale* preșcolarii cu TL au acumulat 1,05 p., față de preșcolarii cu DT, care au acumulat – 2,36 p.; s-au constatat diferențe statistic semnificative ($t=18,872$; $p=0,001$), (Anexa 2, tabelul 2.6). Deși copiii au fost preîntâmpinați că va veni un oaspete și li s-a propus unele expresii modele pe care le pot folosi, oricum, preșcolarii cu TL au folosit puține cuvinte, propoziții simple. Anticiparea evenimentului nu a produs schimbări evidente.

Anticiparea evenimentului a avut impact bun asupra preșcolarilor cu DT, răspunsurile erau prompte, ceea ce explicăm prin faptul că, montarea psihologică i-a predispus; a avut însemnătate prevenirea copiilor despre ceea ce va urma. De asemenea, s-a activizat vocabularul, inițiau discuții dădeau întrebări; au fost mai degajați, mai relaxați, propuneau jocuri.

La scala *Manifestări emoționale*, preșcolarii cu TL obțin 1,5 p. și preșcolarii cu DT- 2,51p. Prin aplicarea testului *T-Student*, a fost constatată existența diferenței statistice între rezultatele înscrise de preșcolarii cu TL și DT ($t=3,014$; $p=0,003$), (Anexa 2, tabelul 2.6). Starea emoțională a preșcolarilor cu TL și DT a fost diferită. Preșcolarii cu TL, ca și la etapa spontană, au fost îngrijorați, expresie mimică de uimire, agitație, nu au verbalizat emoțiile, adresările către matur și semeni erau reduse, sărace lipsite de emoționalitate, pe când copii cu DT au manifestat o gamă de emoții (de la neliniște până la înflăcărare, entuziasm, încântare; ..), au vorbit despre propriile emoții sau emoțiile colegilor (eu mă tem ..., eu mă bucur ..., el e supărat, mama va fi fericită), au folosit formule de politețe în adresările către semeni și maturi.

La scala *Activism în comunicare*, vedem o ușoară creștere a rezultatelor, totuși menținându-se o deosebire între grupurile de subiecți. Punctajul atins de subiecții cu TL rămâne a fi jos - 1,51 p. Media rezultatelor preșcolarilor cu DT este în creștere ușoară față de etapa spontană și a atins valoarea de 2,16 p. Vizual este evidentă deosebirea dintre rezultatele copiilor cu DT și cu TL, figura 2.18. Aplicarea testului statistic a confirmat că între subiecții TL și DT există diferență statistic semnificativă ($t=12,449$, $p=0,001$). Preșcolarii cu TL nu s-au folosit de sugestiile primite, nu au fost activi, nu au prezentat inițiativă și nu au fost receptivi. Preșcolarii cu DT s-au implicat în activitățile propuse, unii au propus jocuri din propria inițiativă.

Concluzii:

Există diferențe statistice semnificative între rezultatele subiecților cu TL și DT la scalele Grilei Observarea conduitei verbale. Etapa spontană a revendicat unele dificultăți subiecților, explicate prin momentul „necunoscutului”: abilitățile verbale au fost restrânse în expresii; emoțiile negative au dominat (îngrijorare, încordare, neliniște, agitație, angoasă), iar activismul în comunicare afectat de lipsa inițiativei și necesității de comunicare și relaționare. Etapa planificată nu a produs mari schimbări în conduita verbală. Evident, rezultatele la fiecare scală sunt joase pentru copiii cu TL totuși, familiarizarea lor cu ceea ce va urma înlesnește puțin, dar pozitiv, psihocomportamentul.

Conduita verbală a copiilor cu DT la fiecare etapă (spontană și planificată) a avut o varietate mai amplă, încărcătură emoțională pronunțată, cu dominarea pozitivismului; activism și interes ridicat în colaborare, comunicare, exprimat prin poziția corporală și organizarea comunicării. Ei au putut să-și regleze emoțiile și să relaționeze echilibrat emoțional.

Considerăm că e nevoie de analizat manifestările emoționale ale preșcolarilor cu TL. Însăși faptul prezenței neliniștii, îngrijorării denotă trăiri interioare puternice, care trebuie urmărite.

Pentru a măsura, verifica și confirma prezența și intensitatea manifestărilor emoționale (neliniște, îngrijorare, anxietate) evidențiate în rezultate la metodele Diagnosticul formei de comunicare, Cercetarea comportamentului personal și Grila Observarea conduitei verbale, preponderent la preșcolarii cu TL, am aplicat testul Anxietatea.

Rezultate la Testul Anxietatea.

Scop: determinarea anxietății copilului față de anumite situații cotidiene de comunicare cu alți oameni.

Ipoteza: indicele anxietății va fi diferit la grupurile de subiecți cu TL/DT, totuși mai înalt la cei cu TL.

În figura 2.19, se disting nivelurile anxietății celor două grupuri de subiecți.

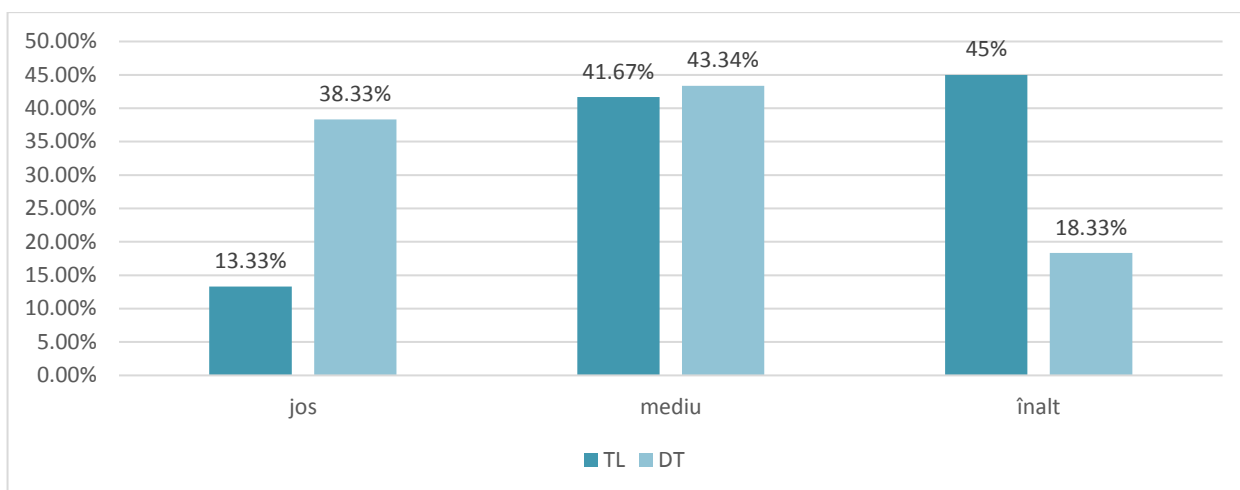


Fig. 2.19. Repartizarea subiecților TL/DT pe niveluri conform *Indicele Anxietății* (%).

Testul Anxietatea I-am aplicat pentru a confirma sau infirma existența excesivă a emoțiilor de coloratură negativă la copii față de anumite situații cotidiene de comunicare cu alți oameni. Fiind stimulați de emoționalitatea înaltă observabilă, dar și constatată prin metodele aplicate am considerat necesar verificarea prezenței și înțelegerii genezei ei. Testul confirmă prezența anxietății înalte și medii la 86,67 % din subiecții cu TL, contra 61,67% subiecți DT. Considerăm că procentul identificat de subiecți cu indice înalt și mediu de anxietate este alarmant. Fenomenul evidențiat a solicitat atenția noastră și îl vom considera în acțiunile ulterioare (elaborarea programului), totodată credem că anxietatea reprezintă un impediment enorm, greu de depășit și care perturbă orice activitate a copiilor. La metodele Comportamentul personal și la Grila Observarea conduitei verbale la preșcolarii cu TL la fel s-a decelat prezența emoțiilor negative care formează un cerc vicios: TL provoacă trăiri negative; iar emoțiile negative accentuează TL astfel distorsionează comunicarea.

Prelucrarea statistică a rezultatelor obținute de preșcolarii cu TL și DT la testul Anxietatea, a determinat diferență statistică semnificativă $t=4,658$, $p=0,01$, între preșcolarii cu TL și cu DT, (Anexa 2, tabelul 2.7).

Rezultate la ancheta Obstacole în comunicare.

Scop: identificarea, de către părinți, a obstacolelor care împiedică comunicarea copilului cu semenii și maturii.

Ipoteza: în comunicarea preșcolarii cu TL există multiple și frecvente obstacole care împiedică comunicarea copilului cu semenii și maturii, care la preșcolarii cu DT sunt mai reduse versus preșcolarii cu DT

Prin aplicarea anchetei *Obstacole în comunicare* am distins un șir de obstacole specifice și particulare comunicării preșcolarilor în diverse situații cotidiene, bifate de către părinți în anchetă (Anexa 2, tabelul 2.8.). Mai jos (fig.2.20) se cataloghează *Obstacolele în comunicare* și punctajul mediu acumulat pe grup de preșcolari TL/DT.

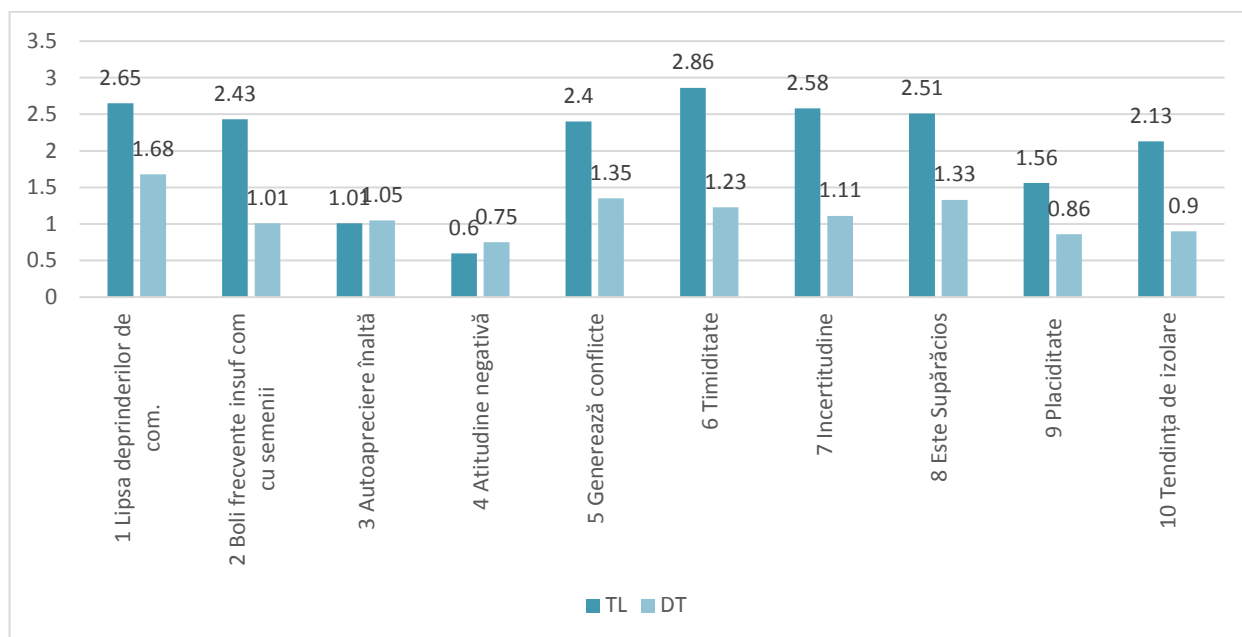


Fig.2.20. Media rezultatelor la ancheta *Obstacole în comunicare* pe grupuri TL/DT, (p.).

În figură observăm valori ridicate la preșcolarii cu TL în raport cu preșcolarii DT, la toți itemii, cu excepția itemilor *Autoapreciere înaltă* (TL - 1,01 p. și DT - 1,05 p.); *Atitudine negativă* (TL - 0,6 p. și DT - 0,75 p.), valorile cărora sunt joase la ambele grupuri cercetate. Punctajul înalt semnifică frecvența obstacolelor, fixat în anchetă prin calificativele *deseori* și *permanent*.

Analiza *obstacolelor*, identificate prin prisma părinților, și aplicarea testului *T-Student* am stabilit diferență statistică semnificativă: *Lipsa deprinderilor de a comunica* - $t=4,596$; $p=0,001$; *Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii* - $t=7,640$; $p=0,001$; *Generează conflicte* - $t=5,655$; $p=0,001$; *Timiditate* - $t=9,638$; $p=0,001$; *Incetitudine* - $t=10,230$; $p=0,001$; *Este supărăcios* - $t=7,667$; $p=0,001$; *Placiditate* - $t=4,214$; $p=0,001$;

La *Autoapreciere înaltă* - $t=0,205$; $p=0,838$; *Atitudine negativă* - $t=1,137$; $p=0,258$; *Tendința de izolare* - $t=1,664$; $p=0,099$ nu s-au determinat diferențe statistice semnificative, între grupurile cu TL și cu DT.

Putem concluziona că există diferențe statistice între grupurile TL și DT. Obstacolele sunt variate, dar și intercalate: unele agravează și distorsionează comunicarea, altele accentuează tulburările de limbaj; oricum, toate se transpun pe personalitatea copilului.

Obstacolele au fost evidențiate de către părinți, moment apreciabil, deoarece ne va ajuta în continuare să le diminuăm și să îmbunătățim comunicarea copiilor. Odată ce părinții conștientizează prezența dificultăților vor fi motivați să participe în consiliere și să se implice activ în depășirea/ ameliorarea TL.

Rezultate la ancheta Comunicarea în familie.

Scop: determinarea nivelului de comunicare/relaționare în familie cu copilul.

Ipoteză: există diferențe între nivelul de comunicare în familiile preșcolariilor cu TL și cu DT.

Comunicarea în familie mărturisește similitudini în familiile ambelor grupuri de preșcolari. Părinții contribuie la crearea ambianței plăcute pentru comunicare prin a-și petrece concediul și timpul liber cu copiii, împreună vizionează spectacole, expoziții, plimbări, excursii, citesc și discută cu ei cărți, emisiuni televizate, cunosc prietenii copiilor, permit prietenilor copiilor să vină în vizită la ei acasă, etc.).

Rezultatele ilustrează situația reală privind comunicarea în familiile preșcolariilor cu TL și DT. La majoritatea itemilor preșcolarii au obținut rezultate aproximativ egale (fig. 2.21) și prin testul *t-Student* nu s-a confirmat diferență statistică (Anexa 2, tabelul 2.9).

La unii itemi, se atestă diferență statistică semnificativă între grupurile cercetate: item 1 - *Considerați că în familia Dvs toți se înțeleg bine cu copilul?* ($t=8,327$; $p=0,001$); item 2 - *Copilul discută deschis, sincer cu Dvs., vă cere opinia despre situațiile lui problematice?* ($t=8,886$; $p=0,001$); item 3 - *Se interesează de serviciul Dvs.?* ($t=10,597$; $p=0,001$). La item 8 - *Verificați calitatea pregătirii temelor?*, punctajul la copiii cu TL este mai mare comparativ cu copii cu DT: 1,55/0,5 p., ($t=9,896$; $p=0,001$), deoarece copiii cu TL, specialistul logoped atenționează părinții și cere să îndeplinească temele date pentru acasă.

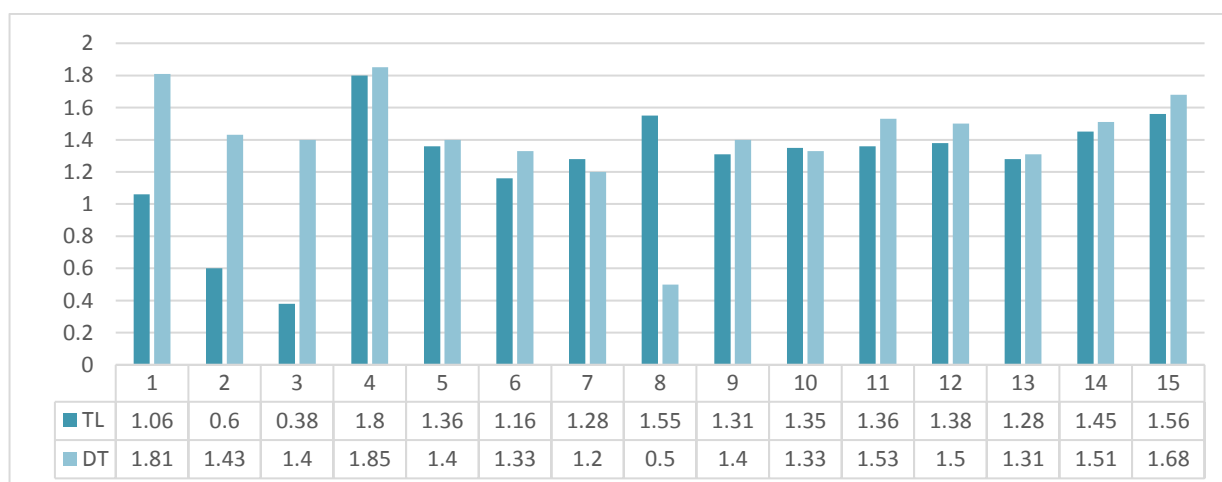


Fig.2.21. Media rezultatelor la ancheta *Comunicarea în familie*, grupuri TL/DT, (p.).

Analiza cantitativă a rezultatelor anchetei diferențiază *Comunicarea în familie* pe trei niveluri: nivel înalt – comunicare bună, diversificată, părinții au relații satisfăcătoare cu copilul; nivel mediu – părinții au comunicare și relații satisfăcătoare cu copilul, însă nu diversificate; nivel jos - comunicare, colaborare insuficientă cu copilul (fig.2.22).

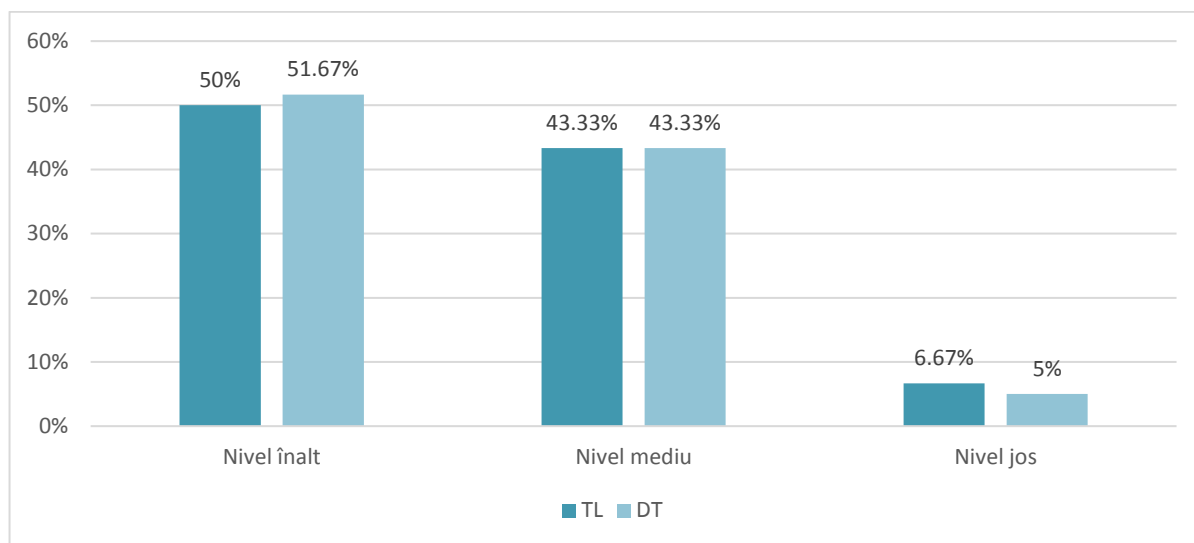


Fig.2.22. Repartizarea subiecților pe niveluri, *Comunicarea în familie* (%).

Observăm, că atât preșcolarii cu TL, cât și cei cu DT dispun de comunicare în familie, facilitează de condiții prielnice pentru comunicare - timp liber, concediu, excursii, discută cărți; foarte puțini au un nivel jos de comunicare, condiții nesatisfăcătoare (nivel jos - 6,67% TL și la 5% din subiecții cu DT. Facem o remarcă, preșcolarii cu TL și DT, reiese din răspunsurile părinților la anchetă că dispun de aceleași condiții necesare pentru dezvoltarea comunicării, cu toate acestea comunicarea e dezvoltată la unii și subdezvoltată la alții.

Concluzii: între familiile copiilor cu TL și DT nu există deosebiri evidente la nivel de comunicare. Rezultatele reflectă identitatea modului de viață familială, condițiilor de petrecere a timpului, stilului educațional. Lipsa diferențelor statistice între grupuri, scoate necesitatea reaplicării anchetei în experimentul de control.

Relații între dimensiunile stabilite la Limbaj și Comunicare

Scop: identificarea corelațiilor existente între *dimensiunile stabilite la Limbaj și Comunicare*.

Ipoteză: există corelații între Vârsta psihologică a limbajului și Forma de comunicare (situativ-colaborativă, nesituativ-cognitivă, nesituativ-personală); între Vârsta psihologică a limbajului și Obstacole în comunicare, între Forma de comunicare (situativ-colaborativă, nesituativ-cognitivă, nesituativ-personală) și Obstacole în comunicare, iar confirmarea lor va justifica: corectitudinea selectării setului de metode, ipotezele lansate, structurarea traseului de

diagnostic și interdependența între factorii favorizanți și destabilizanți sau inhibanți ai comunicării.

Pentru a identifica relațiile între variabilele limbajului și ale comunicării la preșcolarii cu TL și cu DT, am aplicat testul de corelație Pearson. În continuare vom prezenta indicii coeficientului de corelație identificați în rezultate la preșcolarii cu TL.

Vârsta psihologică a limbajului, corelează pozitiv cu *Forma de comunicare situativ-colaborativă* - corelație pozitivă medie semnificativă ($r=0,546$, $p=0,001$). Corelații pozitive puternice semnificative au fost evidențiate între *VPL* și *Forma de comunicare nesituativ-cognitivă* ($r=0,747$, $p=0,001$) și *nesituativ-personală* ($r=0,677$, $p=0,001$).

Preșcolarii cu TL nu pot însuși noi forme de comunicare, rămânând ancorați la forma de comunicare situativ-colaborativă. Ei își pot manifesta deprinderile de comunicare în situații de joc, și nici de cum în situații necontextuale. Corelațiile identificate confirmă existența legăturii dintre VPL și Forma de comunicare. În cazul preșcolarilor cu TL, forma nesituativ-cognitivă și nesituativ-personală, urmează să se dezvolte, se află în zona proximei dezvoltări.

Între *Vârsta psihologică a limbajului* preșcolarilor cu TL și *Obstacole în comunicare*, am atestat o legătură indirectă, corelație negativă cu *Lipsa deprinderilor de comunicare* ($r=-0,582$, $p=0,003$); *Generează conflicte* ($r=-0,546$, $p=0,001$); *Este supărăcios* ($r=-0,513$, $p=0,015$), adică cu cât diferența între vârsta psihologică a limbajului și vârsta cronologică e mai mare cu atât mai numeroase vor fi obstacolele în comunicare. Pentru a dezvolta VPL este important de desfășurat activități în diverse situații de comunicare (joc, de învățare, discuții pe teme personale).

În rezultatele preșcolarilor cu DT, atestăm corelații între *VPL* și *Forma de comunicare nesituativ-cognitivă* ($r=0,603$, $p=0,001$), *nesituativ-personală* ($r=0,646$, $p=0,001$). Ei au depășit forma de comunicare situativ-colaborativă. Limbajul se transpune direct în comunicare, dacă limbajul e dezvoltat, el propulsează preșcolarul spre forme avansate de comunicare în situații nesituative. El vorbește pe teme personale, se detașează de situație, circumstanțe concrete, folosește în comunicare informații din secvențele trăite sau anticipative (ce a făcut și ce va face).

Între *VPL* și *Obstacole în comunicare* constatăm corelații negative, de ex., *VPL* și *Timiditate* ($r=-0,433$, $p=0,001$); *Incertitudine* ($r=-0,430$, $p=0,010$); *Este supărăcios* ($r=-0,529$, $p=0,010$); *Izolare* ($r=-0,496$, $p=0,002$), ceea ce confirmă că nivelul dezvoltării limbajului condiționează obstacolele în comunicare, adică VPL corespunzător dezvoltată anihilează timiditatea, incertitudinea, supărarea, tendința spre izolare.

În continuare, sunt analizate corelațiile identificate între *Forma de Comunicare* și *Obstacole în comunicare* la grupurile de subiecți cu TL și DT.

La preșcolarii cu TL, *Forma de comunicare* situativ-colaborativă corelează negativ cu *Obstacole în comunicare*, la itemii: *Generează conflicte* ($r=-0,399$, $p=0,002$); *Este supărăcios* ($r=-0,316$, $p=0,014$); *Forma de Comunicare* nesituativ-cognitivă corelează negativ cu *Obstacole în comunicare*, la itemii: *Lipsa deprinderilor de comunicare* ($r=-0,406$, $p=0,001$); *Generează conflicte* ($r=-0,479$, $p=0,001$); *Este supărăcios* ($r=-0,465$, $p=0,004$). *Forma de Comunicare* nesituativ-personală corelează negativ cu *Obstacole în comunicare*, la itemii: *Lipsa deprinderilor de comunicare* ($r=-0,429$, $p=0,010$); *Generează conflicte* ($r=-0,484$, $p=0,001$). Ce rezultă? Că comunicarea în relaționare, în activități de joc, învățare este îngreunată/împovărată de diverse obstacole, de exemplu lipsa deprinderilor de comunicare, de felul de a fi supărăcios sau conflictuos.

Observăm că diferite forme de comunicare fac corelații negative cu diferite tipuri de obstacole în comunicare, însă obstacolul *Generează conflicte* apare în toate trei corelații. Dacă considerăm punctajul ridicat la *Obstacole în comunicare* și neconcordanța *Formei de comunicare* cu vârsta cronologică, atunci în perspectiva psiho-logopedică este necesar să trasăm strategii de surmontare a obstacolelor în comunicare; diminuarea *Obstacolelor în comunicare* va dezvolta *Forma de comunicare*, și invers, odată cu dezvoltarea formei de comunicare se vor depăși *Obstacolele în comunicare*.

La preșcolarii cu DT, corelații negative au fost depistate între *Forma de Comunicare* situativ-colaborativă cu *Obstacole în comunicare*, la itemii: *Incertitudine* ($r=-0,330$, $p=0,010$); *Este supărăcios* ($r=-0,321$, $p=0,012$); *Placiditate* ($r=-0,344$, $p=0,007$). *Forma de Comunicare* nesituativ-cognitivă corelează negativ cu *Obstacole în comunicare*, la itemii: *Timiditate* ($r=-0,502$, $p=0,001$); *Incertitudine* ($r=-0,385$, $p=0,002$); *Este supărăcios* ($r=-0,354$, $p=0,005$); *Placiditate* ($r=-0,396$, $p=0,002$); *Tendința de izolare* ($r=-0,476$, $p=0,001$). *Forma de Comunicare* nesituativ-personală corelează negativ cu *Obstacole în comunicare* la itemii: *Generează conflicte* ($r=-0,357$, $p=0,005$); *Timiditate* ($r=-0,439$, $p=0,001$); *Incertitudine* ($r=-0,459$, $p=0,001$); *Este supărăcios* ($r=-0,557$, $p=0,001$); *Placiditate* ($r=-0,442$, $p=0,001$); *Tendința de izolare* ($r=-0,405$, $p=0,001$).

Obstacolele în comunicare apar când comunicarea încă nu este constituită, atunci când avem decalaj între vârsta cronologică și forma de comunicare respectivă vârstei. De aceea, considerăm, că apare zona de conflict (obstacole), ca timiditatea, incertitudinea, supărarea, placiditatea. Însă, pentru noi, obstacolele sunt un semnal de atenționare. Am tras concluzia că, dezvoltând comunicarea direct vom diminua obstacolele și înlăturarea obstacolelor va avansa comunicarea. Relațiile existente între Limbaj, Forma de comunicare și Obstacole în comunicare sunt directe și indirecte: *directe* între *Vârsta psihologică a limbajului* și *Forma de comunicare*, și

indirecte între *Vârsta psihologică a limbajului* și *Obstacole în comunicare*, între *Forma de comunicare* și *Obstacole în comunicare*, constatate la preșcolarii cu TL și cu DT. Corelațiile sunt vizibile în fig.2.23.

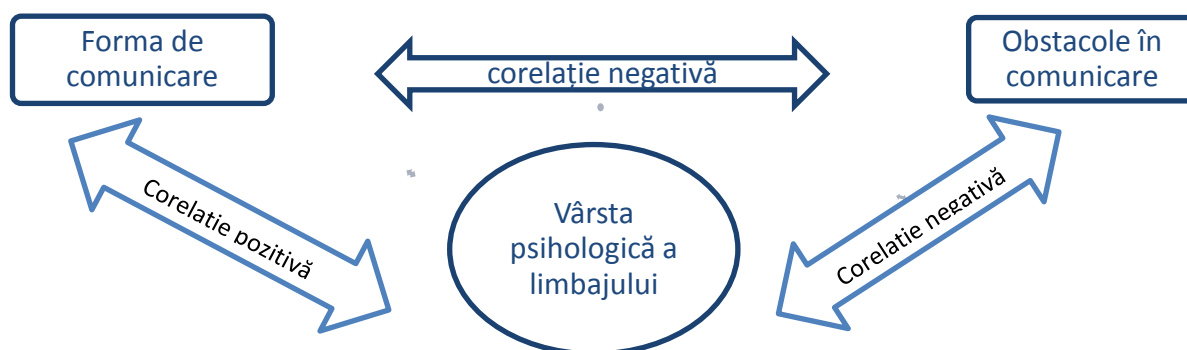


Fig.2.23. Relații **Limbaj** și **Comunicare** la preșcolarii cu TL și DT

Testul de corelație Pearson l-am aplicat pentru evidențierea corelațiilor existente între rezultate la *Grila Observarea conduitei verbale* cu rezultatele la alte metode. Am corelat următoarele variabile:

- *Abilități verbale vs Vârsta psihologică a limbajului*,
- *Manifestări emoțional vs Anxietate*
- *Activism în comunicare vs Forme de comunicare, Obstacole în comunicare*

La preșcolarii cu TL, am determinat următoarele relații între:

Abilități verbale, etapa I-i și a II-a corelează pozitiv cu *Vârsta psihologică a limbajului*, respectiv ($r=0,522$, $p=0,001$) și ($r=0,583$, $p=0,001$).

Preșcolarii cu TL, având rezultate scăzute la VPL au arătat rezultate scăzute și la *Abilități verbale*, la ambele etape ale Grilei *Observarea conduitei verbale*, nu s-a observat corectitudine articulatorie și sensibilitate gramaticală, nu au formulat propoziții desfășurate.

Manifestări emoționale, etapa I-i și a II-a corelează negativ cu *Anxietatea*, respectiv ($r= -0,401$, $p=0,001$) și ($r= -0,623$, $p=0,001$).

La preșcolarii cu TL a fost constatată anxietate ridicată (majoritatea subiecților s-au plasat la nivel mediu și ridicat), respectiv ei au obținut un punctaj scăzut la scala *Manifestări emoționale*, ce înseamnă că ei nu vorbesc despre emoțiile proprii sau a celor din jur, sunt mai rigizi, manifestă îngrijorare, neliniște. Cu cât e mai ridicat indicele anxietății, cu atât se vor manifesta emoțional mai puțin.

Activism în comunicare, etapa I-i, corelează pozitiv cu *Forma de comunicare* situativ-colaborativă ($r=0,423$, $p=0,012$); nesituativ-cognitivă ($r=0,630$, $p=0,001$); nesituativ-personală

($r=0,556$, $p=0,001$) și corelează negativ cu *Obstacole în comunicare* ($r= -0,508$, $p=0,001$). *Activism în comunicare*, etapa a II-a, corelează pozitiv cu *Forma de comunicare* situativ-colaborativă ($r=0,406$, $p=0,001$); nesituativ-cognitivă ($r=0,550$, $p=0,001$); nesituativ-personală ($r=0,375$, $p=0,003$) și corelează negativ cu *Obstacole în comunicare* ($r= -0,485$, $p=0,002$). La scala *Activism în comunicare*, am depistat corelații pozitive și negative. Am stabilit legătură directă cu forma de comunicare și indirectă cu obstacolele în comunicare altfel spus activismul în comunicare va fi prezent dacă forma de comunicare va corespunde vârstei psihologice de dezvoltare a limbajului, iar VPL va corespunde VC. De asemenea activismul în comunicare va fi estompat de numeroasele obstacole în comunicare.

La preșcolarii cu DT, am determinat următoarele corelații:

Abilități verbale, etapa I-i și a II-a corelează pozitiv cu *Vârsta psihologică a limbajului*, respectiv ($r=0,526$, $p=0,011$) și ($r=0,596$, $p=0,001$). Corelația pozitivă reliefează nivelul dezvoltării abilităților verbale în corespundere cu VPL și cea cronologică. Preșcolarii cu DT au vocabular, inițiativă, vorbire prin propoziții desfășurate, coerentă. *Manifestări emoționale*, etapa I-i și a II-a, corelează negativ cu *Anxietatea*, respectiv ($r=-0,638$, $p=0,001$) și ($r=-0,451$, $p=0,001$). Preșcolarii cu DT, evident că se neliniștesc, putem surprinde anumite manifestări emoționale, însă ei pot să-și controleze și regleze parțial emoțiile și manifestările emoționale. *Anxietatea* este prezentă însă indicii sunt scăzuți. De ex., în cazul experimentului nostru, preșcolarii cu DT au avut un nivel mediu și jos la anxietate, pe când manifestările emoționale au atins valori ridicate, dovadă ce ne ajută să confirmăm că cu cât anxietatea e mai joasă cu atât mai ușor se vor manifesta emoțional, vor vorbi despre propriile emoții. *Activism în comunicare*, etapa I-i corelează pozitiv cu *Forma de comunicare* situativ-colaborativă ($r=0,546$, $p=0,001$); nesituativ-cognitivă ($r=0,747$, $p=0,001$); nesituativ-personală ($r=0,677$, $p=0,001$) și corelează negativ cu *Obstacole în comunicare* ($r=-0,351$, $p=0,006$). *Activism în comunicare*, etapa a II-a corelează pozitiv cu *Forma de comunicare* situativ-colaborativă ($r=0,441$, $p=0,001$); nesituativ-cognitivă ($r=0,651$, $p=0,006$); nesituativ-personală ($r=0,535$, $p=0,001$) și corelează negativ cu *Obstacole în comunicare* ($r=-0,462$, $p=0,001$).

Copiii cu DT care au prezentat forme de comunicare adecvate vârstei (NC și NP), au demonstrat rezultate ridicate la scala *Activism în comunicare*. Ei manifestă inițiativă, interes, receptivitate. Între *Activism în comunicare* și *Obstacole în comunicare* s-a evidențiat o legătură indirectă. Copiii care sunt activi în comunicare își formează deprinderi de coping a obstacolelor în comunicare. Corelațiile evidențiate adevăresc rezultatele obținute prin aplicarea Grilei *Observarea conduitei verbale*, se regăsesc în datele obținute prin aplicarea celorlalte metode (de evaluare a Limbajului și Comunicării).

Tragem concluzii: Corelațiile stabilite între Limbaj și Comunicare, ne ajută în elaborarea acțiunilor ulterioare; ne indică traiectoria intervenției - prin dezvoltarea *Formelor de comunicare* vom influența indirect asupra *Vârstei psihologice a limbajului*, și invers; prin dezvoltarea limbajului vom diminua obstacolele în comunicare, și invers.

Corelațiile dintre scalele Grilei conduita verbală și VPL, Anxietate, Forma de comunicare, Obstacole în comunicare demonstrează intercomplementaritatea și intercondiționarea între ele, fapt important pentru noi - astfel justificându-se și autentificându-se, grila elaborată de noi, drept metodă mixtă de evaluare a limbajului, comunicării și emoțiilor și recomandabilă specialiștilor.

Concluzii la capitolul 2.

1. Experimentul de constatare prin metodele aplicate de evaluare și statistice a confirmat existența deosebirilor și diferențelor statistice între preșcolarii cu TL și DT, cu toate că profunzimea deosebirilor este inegală. Corelațiile statistice stabilite, de asemenea indică legăturile fazice, directe și indirecte existente în rezultatele la metodele aplicate în etapa constatativă.
2. Prin fișa logopedică s-au evidențiat diferențe în anamneză, existența factorilor biologici predispozanți a TL și deosebiri în atitudinea părinților față de TL a copilului.
3. Studiul dezvoltării limbajului (Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, Numește cuvinte, Vocabularul), stabilește existența diferențelor între grupurile de preșcolari cercetate, atestate prin *T-Student*. Vârsta psihologică a limbajului preșcolarilor cu TL nu corespunde vârstei lor cronologice; de asemenea există diferențe la nivelul aspectului lexical (Numește cuvinte - găsirea noțiunilor tip din grupul generalizator) și aspectului lexico-gramatical (Vocabular – să explice semantica, înțelesul cuvântului).
4. Evaluarea formei dominante de comunicare confirmă existența diferențelor statistice, între rezultatele preșcolarilor cu TL și DT: Forma situativ-colaborativă de comunicare se evidențiază la majoritatea copiilor cu TL; cealaltă extremă, forma nesituativ-cognitivă și nesituativ-personală se evidențiază la preșcolarii cu DT (ceea ce corespunde normalității de vârstă). Deducem, că la preșcolarii cu TL este încetinit mecanismul de trecere la o altă formă de comunicare cu un alt, nou conținut.
5. Evaluarea indicilor comportamentului (6 indici) observabili în situațiile (activitățile) propuse, identifică diferențe statistice între grupurile de subiecți. Un decalaj mare atestăm când e vorba de interacțiune în situații complexe, de ex., discuția. Indicii comportamentului Consecutivitatea alegerii situației, Obiectul atenției și durata activității la copiii cu TL atestă faptul că sunt orientați doar spre prima situație - Jocul.

6. A fost evidențiat la copii cu TL disconfortul psihologic emoțional în ascensiune de la o situație la alta, și anume insatisfacția, plictiseala, indolență, indispoziția, cu exprimarea indispoziției, absenteismului, (ne dorinței de a participa). Expresiile verbale folosite în activități dovedeau insuficiență lexicală și lexico-gramaticală a limbajului, caracter situațional, propoziții scurte și neexpresive din aspect prosodic.
7. Prin metoda Cercetarea comportamentului personal cu relevanță asupra comunicării, se revendică diferențe statistice între grupurile de subiecți. Copiii cu TL relaționează de pe poziția de supunere (submisiune, obediență) negativă și dominare negativă, exprimat prin caracteristicile comportamentului verbal și acțional - *se supune, suportă, execută, se neliniștește*.
8. Grila Observarea conduitei verbale a scos în evidență diferențe statistice între preșcolarii cu TL și DT în etapele spontană și planificată la toate scalele, consemnează abilitățile verbale insuficiente, activismul lentoric în comunicare și manifestările emoționale de încărcătură negativă în cazul subiecților cu TL. Grila Observarea conduitei verbale și-a autentificat valabilitatea, drept metodă mixtă de evaluare a limbajului, comunicării și emoțiilor.
9. Testul Anxietatea, ne confirmă existența abundantă a emoțiilor negative, inclusiv indice înalt al anxietății la preșcolarii cu TL, consemnate și prin alte metode (Forma de comunicare, Comportamentul personal, Grila Observarea conduitei verbale), ceea ce va ajuta la o mai bună stabilire a obiectivelor și conținutului intervenției.
10. Au fost evidențiate un șir de *Obstacole în comunicarea* preșcolarilor în diverse situații cotidiene. A fost stabilită diferență statistic semnificativă la toți itemii anchetei, cu excepția itemilor Autoapreciere înaltă, Atitudine negativă, valorile cărora sunt joase și nu a fost determinată diferență statistică. Ancheta *Comunicarea în familie* nu a identificat condiții speciale. Comunicarea, petrecerea timpului liber, ocupațiile comune sunt la fel în familiile copiilor cercetați. Nu au fost constatate diferențe statistice.
11. Au fost identificate corelații, prin testul de corelație Pearson, între dimensiunile stabilite la Limbaj și Comunicare la preșcolarii cu TL și DT. Au fost stabilite corelații pozitive și negative la nivel de metodă și itemi. Cele mai importante corelații sunt dintre Forma de comunicare și VPL (corelații pozitive), pe de o parte, iar pe de altă parte, Obstacole în comunicare (corelații negative).

3. DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA PREȘCOLARII MARI CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

3.1. Proiectul etapei - Scop, obiective, ipoteze și structură

Etapa formativ-dezvoltativă a cercetării a ridicat întrebări de genul: Cum contribuim la dezvoltarea comunicării la preșcolari? Care sunt strategiile eficiente? Care să fie demersul intervenției pentru a ne atinge scopul? Pe cine implicăm în formare-dezvoltare?

Pornind de la faptul că am constatat și clarificat care sunt lacunele în comunicarea și limbajul preșcolarilor, care e atitudinea părinților față de TL a propriului copil, am decis să structurăm intervenția pe două paliere: psihologic și logopedic. Pe de o parte e necesar să dezvoltăm comunicarea, pe de o altă parte e nevoie să ameliorăm, depășim deficiențele în limbaj ale copiilor, iar pentru o eficiență mai bună a intervenției, părinții copiilor trebuie să fie partenerii noștri, și vor beneficia de consiliere parentală. C.Păunescu [82, p.20] optează pentru termenul de, *terapie complex recuperatorie integrată*, pe care îl definește ca o acțiune multidimensională și cu grad de convergență structurată, axată pe personalitate, care are drept obiective majore restructurarea și compensarea personalității în condițiile dezvoltării acesteia în context social. Acțiunea de terapie complexă recuperatorie exercită o influență considerabilă asupra funcției de reglare, de optimizare și progres a sistemului personalității integratoare. C.Păunescu consideră că cele mai importante componente a terapiei sunt deconflictualizarea prin asanarea notelor psihoafective existente în interrelațiile individului și dezvoltarea motivației pentru comunicarea verbală.

Scopul înaintat: elaborarea și implementarea unui program complex de intervenție psihologopedică în vederea dezvoltării comunicării prin optica ameliorării tulburării de limbaj a preșcolarilor, și consilierea părinților în perspectiva schimbării atitudinii și susținerii copilului cu TL.

Obiective:

1. Elaborarea programului complex de intervenție psiho-logopedică pentru copii;
2. Elaborarea programului de consiliere a părinților;
3. Verificarea eficienței programului de intervenție psiho-logopedică;
4. Trasarea concluziilor generale.

Obiective operaționale:

- ameliorarea și depășirea tulburării de limbaj;
- dezvoltarea aspectului lexico-semantico-gramatical al limbajului;
- dezvoltarea, îmbogățirea și activizarea vocabularului pe diferite domenii;

- dezvoltarea și avansarea vârstei psihologice a limbajului;
- dezvoltarea formei de comunicare potrivit vârstei cronologice;
- formarea și modelarea comportamentului personal verbal și acțional al copilului în diverse tipuri de activitate comună, interrelaționare și interacționare;
- stimularea și dezvoltarea conduitei verbale pe platformele: abilități verbale, activism propriu în comunicare;
- diminuarea barierelor, obstacolelor în comunicare;
- stimularea și optimizarea autoaprecierii și a încrederii în sine;
- dezvoltarea capacității identificare și înțelegere a propriilor emoții;
- stimularea/încurajarea verbalizării emoțiilor;
- stimularea, optimizarea, dezvoltarea capacității/abilității de sintonie, empatie față de semenii;
- dezvoltarea autocontrolului emoțiilor (manifestărilor, trăirilor emoționale);
- cunoașterea părinților; familiarizarea lor cu particularitățile normative ale dezvoltării psihofizice și particularitățile reale ale propriilor copii;
- informarea părinților despre condițiile comunicării eficiente, care să nu ducă la blocaje; despre cele 5 limbaje de iubire a copilului; despre pedeapsă/recompensă;
- consilierea părinților în vederea demersului comun de sprijin a copilului.

Ipoteze:

1. Aplicarea consecventă a programului complex de intervenție psiho-logopedică pentru copii va ameliora și depăși tulburările de limbaj, fapt ce va facilita dezvoltarea comunicării și se va declanșa/cataliza mecanismul de atenuare a aspectelor ei negative asociate preșcolarilor cu tulburări de limbaj;

2. Consilierea părinților va dezvolta abilitățile parentale și va schimba atitudinea, psihoeducația privind tulburările de limbaj și diferitele aspecte ale comunicării copiilor lor va favoriza, propulsa și consolida relaționarea în familie și înțelegerea problematicei copilului, vor conștientiza necesitatea parteneriatului cu specialistul în beneficiul copilului, etc.

Variabilele experimentale:

Variabila *independentă*: programul complex de intervenție psiho-logopedică.

Variabilele *dependente*:

1. *comunicarea* (forma de comunicare, comportamentul verbal și acțional, obstacolele comunicării, conduita verbală, manifestările emoționale) și *limbajul* (vârsta psihologică a limbajului, vocabularul, aspectul lexico-gramatical);

2. *tulburările de limbaj* (tulburarea globală/complexă de limbaj, aspectul lexico-gramatical).

Elaborarea programului complex de intervenție s-a fundamentat pe **principii**, care au ajustat direcțiile generale de acțiune:

- unitatea între diagnostic și terapie: un diagnostic complex și corect, succedat de un tratament temeinic (intervenție complexă psiho-logopedică) soldează cu eficiență;
- utilizarea unei palete largi de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihopedagogiei (inclusiv cea specială), psihologiei aplicate, psihoterapiei pentru copii, logopediei – intervenția complexă;
- formării pe etape a acțiunilor mintale [161]: orientarea copilului în sarcină. În acest sens, se propune un instructaj detaliat de dirijare a copiilor, referitor la: caracterul și condițiile operațiilor obiectuale și verbale implicate în activitate; organizarea elementelor de orientare pentru o corectă alegere și utilizare a acțiunilor; îndeplinirea pe etape a operațiilor obiectuale și verbale implicate în formarea acțiunilor mintale corespunzătoare și a noțiunilor;
- atitudinea binevoitoare față de persoană (copii) și crearea condițiilor pentru ca aceștia să se simtă bine și confortabil în timpul acțiunilor comune;
- unitatea dintre zona dezvoltării actuale și zona dezvoltării proxime. Dezvoltarea va fi în permanentă ascensiune atunci când gradual vom suplimenta zona actuală [157];
- complexității graduale, pentru ca psihicul copilului să reușească să analizeze și asimileze conținutul informațional; volumul și complexitatea materiei de însușit va crește treptat;
- activității dominante, în cazul preșcolarilor jocul. Schaller (1861) și Lazarus (1883) consideră că jocul este o activitate conștientă, recreativă; este purtătorul principalelor elemente psihologice de esență, a formațiunilor psihice noi [157, 260]; jocul de rol dezvoltă empatia, capacitatea evaluativă și cea anticipativă, stimulează relațiile interpersonale de cooperare și competiție, capacitatea de adaptare la comportamentul celuilalt;
- satisfacției emoționale, fără de care nu ar exista ascensiune; catalizatorul aspirațiilor, satisfacției și al împlinirii; energizantul activității;
- parteneriatului dintre psiholog-logoped și părinte/psiholog, logoped, educator;
- evidenței și considerării particularităților individuale ale dezvoltării copilului;
- atitudinii individuale și diferențiate în activitate;

- toate fazele intervenției orientate spre finalitate: dezvoltarea abilităților, competențelor de comunicare, depășire și ameliorare a TL, echilibrare, stabilizare emoțională;

Eșantionul experimentului formativ.

Au fost constituite două eșantioane: a preșcolarilor cu TL=30 subiecți, divizați în două grupuri GE/GC a câte 15 subiecți, vârsta 5,6 ani - 6ani, și a părinților copiilor cu TL=30 părinți, divizați în două grupuri GE/GC a câte 15 subiecți. În formarea GE și GC ne-am ghidat de rezultatele subiecților în experimentul de constatare. Omogenitatea celor două grupuri a fost verificată prin compararea rezultatelor constatative ale subiecților, utilizându-se testul *U Mann-Whitney*. Analiza comparativă a evaluării limbajului subiecților GE și GC nu a evidențiat diferențe semnificative statistice la: *vârsta psihologică a limbajului, vocabular, la fel la evaluarea comunicării: forme dominante de comunicare, Obstacole în comunicare*. Lipsa diferențelor statistic semnificative, între GE și GC, dovedește omogenitatea (Anexa 5).

Structurarea Programului complex de intervenție psiho-logopedică

Programul complex de intervenție psiho-logopedică (fig. 3.1) a fost ajustat la „*Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7ani*” - standardele au fost elaborate în cadrul Proiectului „Educație Pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă” și aprobate de către Consiliul Național pentru Curriculum la 23 august 2010.

Strategia de intervenție complexă psiho-logopedică în TL și C valabilă pentru preșcolari de 5-6 ani este ilustrată în fig.3.1, structurată pe 4 dimensiuni: ameliorarea și depășirea TL; dezvoltarea limbajului; dezvoltarea competențelor de comunicare verbală și non-verbală; schimbarea și optimizarea atitudinilor și dezvoltarea abilităților parentale în vederea demersului comun de sprijin al copilului.

Trasarea componentelor strategice pentru fiecare dimensiune a programului complex de intervenție au fost inspirate de la autori în domeniu: A.Bondarenco [13], I.Carpenco [177], A.Cucer [27], V.Olărescu [70], S.Filipoi [37], C.Păunescu [81, 82], P.Anucuța [4], E.Boșcaiu [14], I.Mititiuc [59], G.Burlea [19], I.Tabolcea [123], E.M.Мастюкова [206], С.И.Семенова [225], De Peretti [3], Б.Филичева Г.В.Чиркина [245], Л.М.Шипицына [257], prin sinteza studiilor de specialitate [40]. Fiecare dimensiune și arie se axează pe obiective cu finalități definitorii.

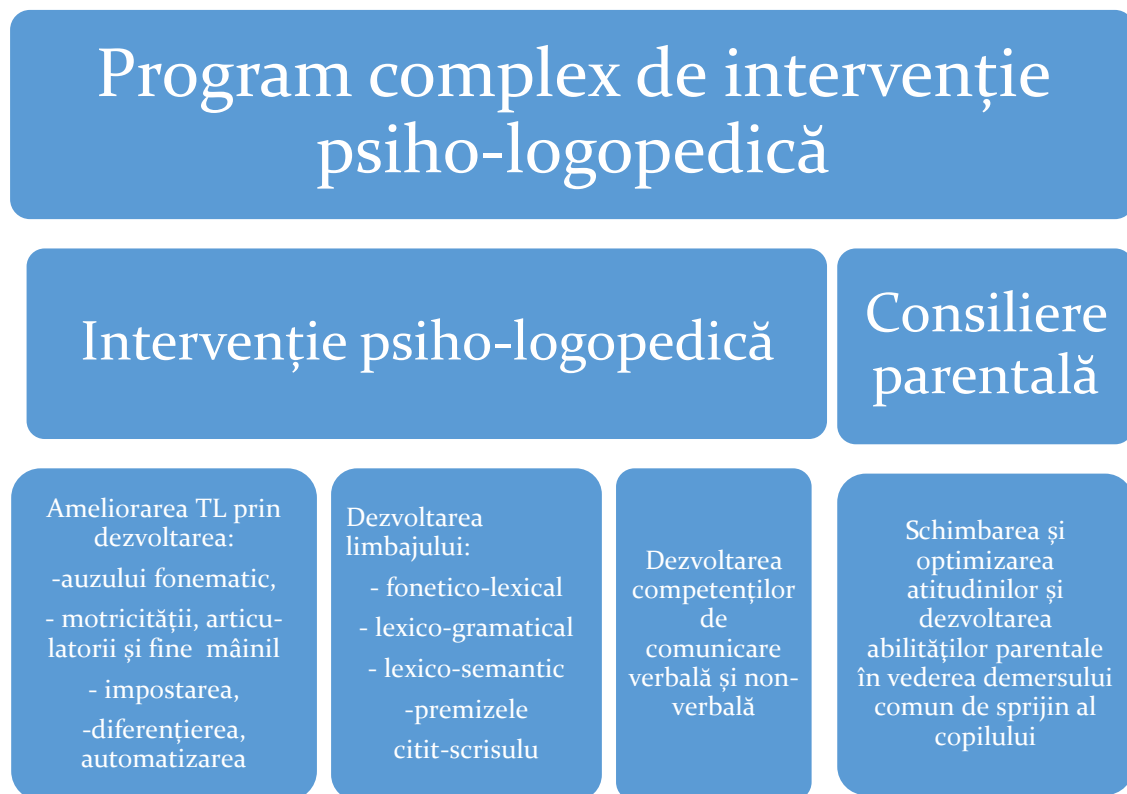


Fig.3.1. Programul complex de intervenție psiho-logopedică

Ședințele s-au desfășurat: *cu preșcolarii GE*, la dimensiunile *Ameliorarea TL* și *Dezvoltarea limbajului* – s-a realizat terapia logopedică conform Regulamentul privind serviciul logopedic în școlile de cultură generală, Hotărâre a Colegiului din 28 mai 1992, 2-3 ARL frontale/ săptămână, t= 25*30 minute, perioada 01–05.2013; la dimensiunea *Comunicare* s-au desfășurat 18 ședințe*30/45 minute de 2 ori /săptămână, câte 3 ședințe la fiecare modul, perioada 01-05.2013. *Cu părinții* la dimensiunea *Consiliere parentală* s-au desfășurat 8 ședințe*90 minute, de 1-2 ori/săptămână, perioada 01.2013 - 04.2013. Fiecare copil a participat cu al său părinte.

Dimensiunea Ameliorarea și depășirea TL: obiective, condiții, finalități conținut

Utilizarea terapiei individuale sau de grup de către logopezi se bazează pe experiența terapeutică de a folosi tehnici, care ar permite tuturor persoanelor cu TL maximizarea potențialului lor verbal sau non-verbal de comunicare. Ameliorarea și depășirea TL este condiționată nu numai de eficiența metodelor logopedice, dar și de o serie de factori ce țin de particularități psiho-individuale ale copiilor cu TL. Alături de metodele și procedeele logopedice intervin metode și procedee psihopedagogice cu acțiune indirectă asupra corectării/dezvoltării limbajului, prin intermediul cărora se înlesnesc căile de acțiune a metodelor logopedice specifice. În felul acesta, copilul cu TL se pregătește din punct de vedere psihic și fiziologic, ceea ce duce la facilitarea metodelor și procedeele logopedice adecvate [123]. În cazul TL este oportun de a aplica programe de “terapie complex-recuperatorie integrată”, o acțiune

multidimensională, axată pe personalitate, care are drept obiective majore restructurarea și compensarea personalității în condițiile dezvoltării acesteia în context social [ibidem].

Obiective: pronunțarea corectă a tuturor sunetelor limbii române potrivit modului de articulare; intonația acestora în funcție de așezarea în cuvânt sau în silabă; perfecționarea discernământului auditiv în sesizarea sunetelor în ansamblul cuvântului sau în grupuri silabice; deprinderea de formare a cuvintelor din sunete inițiale date; ameliorarea și înlăturarea unor deficiențe de pronunție a sunetelor (omisiuni, inversiuni, înlocuiri, prelungiri).

Finalitățile dezvoltării dimensiunii:

- să execute mișcări precise a degetelor mâinii;
- să treacă de la o poziție a degetelor la alta și static să o mențină;
- coordoneze mișcările fine ale mâinii și articulatorii;
- să pronunțe corect sunetele separat, în silabe închise, deschise, în cuvinte în diferite poziții, în îmbinări de cuvinte și propoziții;
- să se exprime corect gramatical, să folosească pluralul în vorbirea independentă; să folosească corect pronumele, adverbele, verbele la diferite timpuri, să compună corect propoziții pentru a descrie evenimente fenomene;
- să înțeleagă și să utilizeze cuvinte care exprimă grade de rudenie.

- **Aria Dezvoltarea motricității fine a mâinii.**

Obiectivele principale: Formarea mișcărilor precise a degetelor mâinilor; Formarea deprinderilor de a trece de la o poziție a degetelor la alta; Dezvoltarea poziției statice a degetelor; Dezvoltarea dibăciei mișcărilor.

Condiții de dezvoltare și corecție a motricității fine a mâinii la preșcolari:

1. Evidențierea particularităților motricității fine a mâinii la copiii preșcolari;
2. Determinarea direcțiilor corecțional-dezvoltative a interacțiunii;
3. Elaborarea sistemelor de jocuri și exercițiilor cu scopul dezvoltării motricității fine a mâinii, ce includ: gimnastica degetelor, automasaj, exerciții pentru degete cu utilizarea materialului din natură;
4. Includerea jocurilor și exercițiilor în momentele de regim pe parcursul zilei;
5. Organizarea interacțiunii logopedului și educatorului cu conținut de dezvoltare a motricității fine a mâinii la copiii preșcolari.

Conținutul ariei Dezvoltarea motricității degetelor.

Gimnastica degetelor mâinilor cu ajutorul elasticului. Îmbrăcăm pe degetele mâinilor elasticul și îndeplinim mișcări coordonate acompaniate de poezii (De exemplu, “Lalelele”,

“Caracatița” ș.a.). Prin realizarea acestor exerciții are loc coordonarea mișcărilor degetelor, dezvoltarea tonusului muscular a degetelor, coordonarea mișcărilor degetelor.

Teatrul degetelor. Prin intermediul acestei activități are loc dezvoltarea motricității fine a mâinilor prin „îmbrăcarea” pe degete a personajelor și efectuarea mișcărilor coordonate, succesive a degetelor concomitent cu declamarea artistică a cuvintelor eroilor din povești, scenete. Copiii sunt cunoscuți cu conținutul scenetei, poveștii, personajele și replicile lor. Sunt selectate „hăinuțele” și îmbrăcate pe degete. Apoi se realizează dramatizarea poveștii/scenetei.

Teatrul umbrelor: La început se demonstrează figura statică realizată cu ajutorul degetelor mâinilor, apoi copiii îndeplinesc, prin imitare și instrucțiune verbală. Copii sunt cunoscuți cu elementele teatrului de umbre, are loc pregătirea mâinii copilului către prezentare, dramatizarea poveștilor scurte cu folosirea umbrelor animalelor, și întărirea deprinderilor dezvoltate *prin dramatizarea poveștilor mai complicate* “Gogoșa”, “Ridichea” ș.a.

Dezvoltarea motricității fine a mâinii la copiii se realizează, folosind: obiecte mărunte: mozaic, puzzle, înșiratul mărgelilor, șnuruitul, confecționarea jucăriilor, separarea boabelor ș.a.m.d.; tehnica desenării în aer cu mâinile, degetele, apoi se fac scuturări ritmice a labelor mâinilor, imitând scuturarea picăturilor de apă, unirea degetului mare a mâinii cu celelalte degete, începând cu degetul mic, imitarea cântatului la pian: atingerea consecutivă a mesei cu fiecare deget de la degetul mare spre arătător și invers, depănatul ghemului.

Exercițiile presupun dezvoltarea și perfecționarea atenției voluntare și automatizarea acțiunilor. Copiii ascultă poezia și reproduc mișcărilor corespunzătoare. La repetarea poeziei copiii sunt îndemnați să spună cuvintele cu denumirile degetelor. Apoi copiii învață textul poeziei și apoi o spun, însoțind vorbirea cu mișcări a degetelor ambelor mâini. Ambele mâini lucrează simultan.

Masajul este unul din felurile gimnasticii pasive, sub influența căruia în receptorii pielii și mușchilor apar impulsuri, care ajungând la cortex realizează o acțiune tonifiantă a sistemului nervos central, în rezultatul căruia se mărește rolul regulator al acestuia asupra tuturor sistemelor și organelor. De exemplu: “Îmbrăcăm mânușile”, “Spălăm mâinile”, “Încălzim mânuțele”, “Gâștele”, ș.a.

Poate fi efectuat automasajul cu creioane cu multe laturi a palmelor și degetelor, la fel, cu nuci, rostogolindu-le în palme sau ținându-le între degete.

Sunt benefice exercițiile pentru degete și palme cu utilizarea diferitor obiecte: construirea piramidei, mozaicului, puzzle-uri; înșirarea mărgelilor; modelajul; lucrul cu hârtia; lucrul cu chibrituri; tăierea și înclieirea aplicațiilor; alegerea crupelor amestecate; jocuri cu șnururi după Maria Montessori ș.a.

În procesul acestor jocuri se dezvoltă coordonarea ochi – mână, atenția, se întăresc mușchii degetelor, labei mâinii, aceasta, la rândul său, influențează asupra creierului și dezvoltării vorbirii.

Lucrul de dezvoltare a motricității fine a mâinilor trebuie început de la vârsta fragedă.

La vârsta de 5-7 ani lucrul de dezvoltare a motricității fine a mâinilor și coordonarea mișcărilor trebuie să devină o parte importantă a pregătirii către școală.

- ***Aria Dezvoltarea auzului fonematic***

Auzul fonematic este o particularitate a auzului uman prin care sunetele vorbirii sunt percepute ca elemente semantice sau fonetice. Tulburarea auzului fonematic se referă la lipsa de maturizare a acestei particularități și la lipsa de exersare a laturii expresive a limbajului verbal [78].

Obiectivele principale:

Formarea capacității de diferențiere fonematică, prin distingerea și discriminarea sunetelor și a cuvintelor; Formarea percepției fonematice corecte; Analiza fonematică acustică; Educarea pronunției ritmice; Educarea pronunției melodice.

Metode și procedee specifice: se diferențiază după obiectivele urmărite în fiecare etapă de terapie [132].

Mijloace didactice pentru dezvoltarea auzului fonematic: Jucării, figurine de pluș, animale; Păpuși care vorbesc, de diverse mărimi; Telefoane de jucărie; Mașinuțe mici cu sunete; Mijloace de transport diverse care scot sunetele caracteristice; Jucării muzicale; Reportofon; Radio, casetofon, diafilme, diapozitive, filme; planșe cu silabe deschise / închise, alfabetul limbii române, ilustrații tematice, jocuri de cuvinte, texte

Procedee: demonstrația, exersarea, imitarea, jocul didactic, explicația, conversația, modelarea

Conținutul ariei dezvoltării auzului fonematic (Anexa 8.1).

Exerciții stimulatoare:

- *Imitarea sunetelor din natură și pronunție de onomatopee, în șoaptă, tare, în ritm stacato și prelungit, după indicații, de ex.: ș – ș – ș – ș; s – s – s – s – prelungit;*
- *Pronunțarea unor serii de silabe opuse, luate din cuvinte paronime de ex.:*

pa-pe-pi-po-pu-pă-pî / ba-be-bi-bo-bu-bă-bî

- *Diferențierea consoanelor surde de cele sonore (cuvinte paronime),*

C – G: cocoși gogoși

- *Diferențierea sunetelor cu punct de articulare apropiat: Ț – Ce – Ci.*

- ***Aria Gimnastica și miogimnastica organelor articulatorii*** (Anexa 8.2).

Obiective: dezvoltarea mobilității organelor articulatorii periferice participante în vorbire.

Pentru dezvoltarea mobilității maxilarelor și mușchilor faringelui: căscatul, tusea, deglutiția, gargare, imitarea rumegatului animalelor, mușcarea pâinii, prinderea buzei de sus cu dinții de jos și invers (joc: un moș fără dinți sus și fără dinți jos), mișcare dreapta-stânga a mandibulei;

Dezvoltarea mobilității linguale: scoaterea și retragerea limbii, limba în formă de săgeată, de lopată, de jgheab, mișcarea limbii în sus și în jos, ghemuirea ei, ștergerea buzelor și a dinților cu limba, atingerea dinților de sus și de jos, vibrarea limbii, *Pisicuța bea lapte, Tropăitul calului, Măseaua umflată, Dopul de șampanie, Atinge nasul, Atinge amigdalele;*

Dezvoltarea mobilității obrazilor: Umflarea / retragerea simultană și alternativă a obrazilor, trecerea aerului dintr-o parte în alta (se pot lovi ușor obraji pentru expulzarea aerului), suptul obrazilor;

Dezvoltarea mobilității buzelor: imitarea surâsului, vibrarea buzelor, mișcări care imită suptul, alternarea țuguierii buzelor cu zâmbetul, suflarea ușoară a unor bucățele de hârtie, fulgi, vată etc.

Educarea respirației: Prin suflare în instrumente și jucării muzicale: muzicuța; fluiet; nai de jucărie; morișcă; trompete de plastic; suflători hârtie; baloane cu supapă, diferite forme, culori, mărimi modelabile; lumânări de diverse forme, mărimi, culori; joc cu țeava și bile; vas cu apă și pai de suflat în apă sau bărcuțe; fulgi de păsări.

Dezvoltarea auzului fonematic și a atenției auditive: 1. reacții la semnale sonore: fluierat, clinchet de clopoțel, bătăi din palme, imitări de animale, etc.; muscări convenite de comun acord (mișcări ale picioarelor / brațelor, alegeri de obiecte, jucării, imagini, etc.); 2. recunoașterea obiectelor cunoscute prin lovirea lor cu un creion sau la cădere; 3. diferențierea sunetelor fizice și identificarea sursei lor sonore în spațiu (tobă, fluiet, foșnet de hârtie, sticlă, lemn, metal); jocurile: “baba-oarba” și “telefonul fără fir”; 4. repetarea ritmului bătăii din palme / în toba, masă (ritmuri simple ale unor cântece). Numărare bătăilor; 5. folosirea instrumentelor muzicale, a reportofonului pentru a-și auzi vocea și modul de articulare a sunetelor.

- ***Aria Emiterea, impostarea.***

Obiectiv: emiterea sunetului problemă. Obținerea sunetului se face prin mai multe cai:

Imitare/reflectată (coarticulare, demonstrare), *Mecanică* – se aplică sondele logopedice, *Mixta*

a) Demonstrație articulatorie prin: analiza / sinteza mișcărilor articulatorii; articularea cu voce șoptită / normală; articularea față în față cu logopedul /singur.

b) Exercițiul: articulatoriu (imitativ, spontan, independent); fonator (imitativ, spontan, independent); ortofonic (care redă precis timbrul sunetului emis).

c) Comparația: sonoră; / grafică; / mixtă

d) Derivarea sunetului din: sunete apropiate ca loc / mod de articulare; sunetele care apar primele în ontogeneză.

- ***Aria Consolidarea și diferențierii sunetului:***

a) Exercițiul: analiza fonematică; diferențierea motrico-kinestează; diferențierea sunetului nou de sunete din grupe mai îndepărtate; analiza și diferențierea grafică.

b) Comparația: sonoră; grafică; sonoră și grafică.

- ***Aria Automatizarea sunetului:***

a) Exercițiul: analiza și sinteza fonematică și de repetare a unor serii de cuvinte(oral); analiza și sinteza fonematică (scris).

b) Compunerea: după imagini date (verbal și scris) a propozițiilor și apoi a textelor scurte; analiza fonematică a textului compunerii; compunere cu început dat.

- ***Aria Vorbirea independentă:***

Verificarea sunetului impostat și a gradului de automatizare în vorbirea curentă; Introducerea sunetului în texte obișnuite, în vorbirea curentă prin: Exercițiu; Expunere; Compunere; Conversație; Modelare.

Exerciții specifice:

1. Jocul silabelor: se pronunță serii de silabe paronime în ritmul bătăilor din palmă

pa, po, pu, pe, pi. ta, to, tu, te, ti ba, bo, bu, be, bi. da, do, du, di.

ga, go, gu, ghe, ghi. fa, fo, fu, fi. ca, co, cu, che, chi. va, vo, vu, vi.

2. Exerciții pentru diferențierea sunetelor și cuvintelor cu punct de articulare apropiat. Cu ce sunet începe cuvântul?, cu ce sunet se termina cuvântul?

3. Completarea unor cuvinte lacunare sau transformarea cuvintelor prin înlocuiri de sunete /silabe

4. Jocuri hazlii (frământări de limbă): “Pe cap un capac , pe capac un ac” , ș.a.

- ***Aria Alternarea exercițiilor:*** Exercițiile logopedice sunt foarte obositoare pentru copil. Din acest motiv durata lor va fi redusă la 2-3 minute și vor alterna cu alte tipuri de exerciții: de gimnastică, de memorie, de atenție, desen, scriere etc.

Dimensiunea dezvoltarea limbajului

În cadrul activităților de educație a limbajului, în cei 3-4 ani de grădiniță, are loc o dezvoltare și perfecționare a limbajului sub aspect fonetic, lexical și gramatical. Cu ajutorul

limbajului sunt formate și organizate sisteme în care sunt integrate cunoștințele, ceea ce determină o complicare a condițiilor interioare și de formare a personalității copilului.

La vârsta preșcolară limbajul capătă noi valente și îi permite copilului să realizeze relații cu adulții și cu ceilalți copii, să-și organizeze activitatea psihică, să-și exprime ideile și stările interioare dar și să înțeleagă și să acumuleze informații. Prin intermediul limbajului copilul își dezvoltă propria experiență și mai cu seamă învață din experiența altora. Din punct de vedere psihologic, momentul important pentru dezvoltarea ulterioară a sistemului verbal îl constituie recunoașterea, înțelegerea și pronunțarea primelor cuvinte de către copil. Chiar pentru un copil cu o vorbire anormală este necesară o influență sistematică în dezvoltarea auzului fonematic, în îmbunătățirea percepției auditive, în formarea abilității de a distinge cuvintele din propoziții, de a împărți cuvintele în silabe și de a pronunța corect sunetele în însușirea practică a raporturilor gramaticale, sub aspect morfologic și sintactic, în formarea unei exprimări clare, corecte, a ideilor, în dezvoltarea capacităților de a sesiza semnificația cognitivă a cuvintelor și propozițiilor încât să poată folosi un vocabular din ce în ce mai bogat, în formarea ritmului de vorbire corespunzător conținutului și deprinderii de a respecta pauzele, intonația și accentul. Caracteristicile vârstei preșcolare subliniază faptul ca, deși anumite particularități de vârstă legate de pronunțarea sunetelor dispar, apar alte dificultăți odată cu dezvoltarea posibilităților de formare a propozițiilor.

Perfecționarea limbajului copiilor de vârstă preșcolară are o importanță deosebită, atât pentru integrarea copiilor în școală, cât și pentru dezvoltarea întregii personalități. Psihologii au demonstrat că viața afectivă complexă a copilului de vârstă preșcolară are o largă determinare asupra dezvoltării limbajului și a vorbirii și că făcându-se apel la valoarea afectivă a mesajului, comunicarea este mai deplină.

Obiective: dezvoltarea aspectelor fonetic, lexical și gramatical, sintactico-semantice ale limbajului; folosirea corectă a terminațiilor cazurilor substantivelor, mai ales genitivul și dativul, formelor articulate și nearticulate ale substantivelor la singular și plural;

Finalitățile dezvoltării dimensiunii:

- să pronunțe corect sunetele în îmbinări de cuvinte și propoziții;
- să se exprime corect gramatical, să folosească pluralul în vorbirea independentă; să folosească corect pronumele, adverbele, verbele la diferite timpuri, să compună corect propoziții pentru a descrie evenimente, fenomene;
- să schimbe formele verbale după persoană, timp, număr și mai ales să folosească corect trecutul și viitorul verbelor cunoscute;

- sa acorde substantivele cu cuvintele care le însoțesc, să redea în vorbire anumite grade de comparație;
- să înțeleagă și să utilizeze cuvinte care exprimă grade de rudenie;
- să adreseze întrebări: De ce?, Ce fac?; Pentru ce?, Ce-i asta?, Cine? Cum?, Unde?.
- să folosească cuvinte pentru a evalua acțiuni sau situații;
- să poată să-și exprime starea de spirit și emoțiile utilizând o gamă variată de cuvinte și expresii;
- să înțeleagă și să utilizeze sinonime, antonime, omonime în vorbirea independentă.
- să asocieze sunetele cu literele corespunzătoare;
- să recunoască literele în cuvinte;
- să recunoască litera de tipar mare și mică;
- să conștientizeze că literele compun cuvinte;
- să contureze și să scrie litere de tipar;
- să folosească corect forme variate de pronume personale și de politețe, să realizeze acordul acestora cu unele părți de propoziție;
- să folosească corect cuvintele de legătura uzuale (conjunții și prepoziții);
- să construiască propoziții simple și dezvoltate, chiar unele fraze.

Conținutul ariei Dezvoltarea limbajului

Programa/Curricula pentru învățământul preșcolar asigură latura instrumentală a activității logopedului /educatorului și dă posibilitate să lucrăm creativ, sa asigurăm designul fiecărei activități, ținând seama de specificul grupei, în mod deosebit, sub aspectul conținutului, metodologiei și al strategiei de lucru. Interdisciplinaritatea se impune ca una dintre direcțiile principale ale renovării activității din învățământ, în ansamblul său, și, în mod deosebit, în conținutul acestuia și a strategiilor aplicative de lucru.

Îmbogățirea vocabularului copiilor cu cuvinte noi (substantive, verbe, adjective, pronume, numerale, conjunții etc.) se realizează concomitent cu predarea de cunoștințe despre obiectele și fenomenele din mediul înconjurător. Cuvântul însușit în strânsă legătură cu obiectul sau fenomenul pe care-l desemnează nu va rămâne pentru copil o simpla expresie sonora, ci va contribui la formarea unor reprezentări precise și clare despre obiectele și fenomenele respective. Îmbogățirea vocabularului preșcolarilor merge în pas cu cunoașterea realității, orientează întregul proces de stimulare și educare a limbajului copiilor spre cultivarea expresivității verbale, flexibilității, intonației și nuanțării vorbirii preșcolarului, astfel încât ea să denote inteligență, creativitate, putere de adaptare la noile situații ivite.

Pentru realizarea obiectivelor, am folosit *ca metode de realizare: jocuri didactice, lecturi după imagine, povestiri, memorizări, convorbiri.*

Pornind de la concepția generală a dezvoltării psihice, pedagogul german W.Stern a elaborat o teorie a jocului, ținând seama de factorii “interni” și factorii “externi” ai dezvoltării. Jocul învață, dezvoltă, modifică și educă, scrie Л.С.Выготский [157, 158]. Psihologul elvețian Jean Piaget [apud 99, p.78-79] definește jocul drept o activitate prin care copilul se dezvoltă în conformitate cu etapele formării sale intelectuale - etape marcate prin trei tipuri succesive de “structuri mintale”: scheme senzorio-motrice; scheme simbolice; forme raționale (socializate) ale gândirii. Pedagogia generală [47, 2012, p.55] clasifică jocurile în trei categorii: jocuri de creație; jocuri de mișcare; jocuri didactice. Această clasificare corespunde în cel mai înalt grad sarcinilor dezvoltării copilului. Jocurile didactice se divizează în funcție de: conținut și material didactic utilizat. Pentru realizarea obiectivelor noi minuțios am selectat atât conținutul cât și materialele folosite, totodată ne-am coordonat de curriculum preșcolar (2010).

După conținutul didactic, unele jocuri didactice au urmărit verificarea și/sau sistematizarea cunoștințelor însușite de copii. În acest caz, jocul a constituit o activitate de verificare și control al modului de însușire a cunoștințelor și deprinderilor de către copii. Am ținut cont de particularitățile de vârstă ale copiilor, astfel ca încărcătura, volumul didactic al jocurilor didactice să crească de la simplu la complex.

Conținutul jocurilor didactice (Anexa 8.3; Anexa 8.4) l-am orientat spre cunoașterea mediului înconjurător în paralel cu însușirea limbii materne [39].

Jocurile didactice cu referire la *cunoașterea mediului înconjurător*, despre:

- *natură*, de ex., la tema lexicală *Animale* am utilizat jocurile: “Știți unde traiste? “; “Animale și hrana lor”, “Animale și Ce folos aduc?”, “Care-i familia ...?”, “Caută mama sau puilul”; ”Cine a venit?”. La tema lexicală *Anotimpuri* am jucat: ”4 surori”, “Ce se potrivește?”; “Bogăția anotimpului”, “După oricine, cine vine? “.

- *mediul ambiant apropiat*, de ex., la tema lexicală *Obiecte de uz personal-individual* am folosit jocurile: “Săculețul fermecat”; “Sa servim păpușa”; la tema lexicală *Jucării* - jocurile “Cu ce mă joc? “; la tema lexicală *Mobilier* - jocurile “Sa facem ordine în camera păpușii”; la tema lexicală *Îmbrăcăminte* - jocurile ”Să îmbrăcăm păpușa”.

- *om și activitatea sa*, de ex., la tema lexicală *Corpul omenesc*, am aplicat jocurile “Ce face păpușa?”; “Ce face copilul? “; la tema lexicală *Activitatea oamenilor* - jocurile ”Ghicește ce face mama? “; “Spune ce fac...?”; la tema lexicală *Unelte și produsul muncii* – jocurile “Ghicește la ce m-am gândit”; “Cu ce a fost lucrat?”; la tema lexicală *Meserii sau meseriași* – jocurile “Cine a trimis scrisoarea? “; “Cui trimit scrisoarea? “.

- *însușirile obiectelor lumii înconjurătoare*, de ex., la tema lexicală *Culorile* – am jucat jocurile ”Sa așezăm flori în vază”; ”Fluturii vin la flori”; la tema lexicală *Mărimile* – jocurile ”Găsește obiectul potrivit!; la tema lexicală *Forme* – jocurile ”Cine are aceeași figură?”

- *reprezentărilor spațiale și de timp*, am utilizat *jocurile* ”Spune unde stă?”, ”Unde sunt jucăriile? “, ”Când se întâmplă?”.

Jocurile didactice pentru *însușirea limbii materne*, utilizate:

- alcătuire de propoziții simple sau dezvoltate: ”Ce știi despre mine? “;
- pentru însușirea corectă a structurii gramaticale: ”Cine face, ce face? “, ”Spune ce face?”, ”Răspunde repede și bine”, ”Eu spun una, tu spui multe”, ”Cine este, cine sunt?”.
- pentru realizarea analizelor fonetice: ”Câte cuvinte am spus?”, ”Jocul silabelor” , ”Jocul sunetelor”, ”Cuvinte, silabe, sunete”.
- pentru dezvoltarea vorbirii coerente, fluente, expresive, dialogate: ”Telefonul”“, ”Robotul”, ”O discuție între prieteni”, ”Spune ce sunt? “, ”Mare sau mic?”, ”Repede și bine”, ”Al câtelea ... (obiect, ființă) lipsește? “, jocuri cu alcătuire de propoziții și fraze; jocuri de compunere de povești
- de redare ritmică a unor versuri sau care se desfășoară după o melodie cunoscută: ”Leagănul”“, ”Coroana”, ”Trenul”, ”În pădure”.

Materialele didactice folosite în jocuri sunt jucării didactice, obiecte din natură și obiecte de întrebuințare zilnică, imagini, costume, siluete, ilustrații.

Tematica lexicală recomandată de curriculum: în septembrie - tema ”Toamna”; în octombrie - ”Legume și fructe”, ”Îmbrăcăminte”; în noiembrie - ”Familie”, ”Animale de companie”; în decembrie - ”Iarna”, ”Animalele sălbatice”; în ianuarie - ”Transport”, ”Păsări migratoare și sedentare”; în februarie - ”Animalele sălbatice”, martie - primăvară ”, ” Păsări de casă și pădure “, în aprilie - ” Jucării “, ” Plante “, în mai - ” Insecte “, plantele”.

Dimensiunea dezvoltarea competențelor de comunicare verbală și non-verbală

Relațiile interpersonale sunt esențiale pentru comunicarea dintre oameni, fără de care este imposibil de a finaliza formarea funcțiilor mentale, proceselor și calităților umane. Trei tipuri de relații: copil - adult; copil - copil; adult - adult sunt foarte importante și au un impact direct asupra formării personalității copilului. Л.С.Выготский [157], А.В.Запорожец, М.И.Лисина [174], А.Н.Леонтьев [191], și alții vorbesc despre rolul comunicării în formarea calităților de personalitate ale copilului, în dezvoltarea stilului de comportament și al relaționării cu alții, ce contribuie la stabilirea relațiilor cu lumea exterioară. Atitudinea față de alte persoane formează

axa/ linia centrală a personalității în devenire, necesare pentru socializarea copiilor A.A.Бодалев [144, 145], А.Г.Русская [222].

Л.И.Божович în problema stabilirii contactului dintre adult și copil, se concentrează pe faptul că, însăși adultul pentru copil constituie obiect al cunoașterii și îi asigură noi impresii și experiențe, totodată, copilul ca ființă socială, caută/tinde să comunice cu adulții, deoarece necesită ajutorul adultului, în primul rând, pentru satisfacerea necesităților biologice Л.И.Божович [147], А.А.Леонтьев [188, 189, 190].

Primul care a început studiul genezei comunicării, psihologul britanic John Bowlby, precum și adepții concepției sale Rene Spitz, în Franța, Anna Freud în Austria și alți câțiva psihologi au subliniat importanța relației cu mama a copilului mic, pentru dezvoltarea mentală. Lipsa comunicării cu mama pune în pericol viața copilului, împiedică dezvoltarea fizică și psihică [apud 196]. La fel de importantă este încărcătura psihologică a climatului socio-psihologic în grupul de copii. Aceasta, în mod ideal, ar trebui să creeze condiții optime pentru dezvoltarea psihică a individului: să genereze sentimentul de securitate psihologică, să satisfacă necesitățile fundamentale de relaționare emoțională, să asigure bunăstare emoțională constantă, confort interior, să satisfacă necesitatea de a fi personalitate competentă social.

Е.М.Мастюкова [206] insistă asupra faptului că în programele de intervenție logopedică aplicată copiilor cu TL să fie inclus un modul dedicat prevenției dezadaptării sociale și școlare frecvent întâlnite la copii cu diverse tulburări de limbaj la vârsta preșcolară, ca fiind determinante a obstacolelor și dificultăților de comunicare specifice copiilor ce au suportat tulburări de limbaj la vârsta preșcolară.

И.М.Никольская, Р.М.Грановская [apud 225] propun ca în proiectele logopedice aplicate preșcolariilor cu TL, să se includă obiectivele: diminuarea factorului traumatizant; ridicarea autoaprecierii; diminuarea efectelor negative ale experiențelor anterioare eșuate în organizarea și desfășurarea comunicării cu semenii și adulții.

Е.Федосеева [244] vorbește despre importanța formării competenței de comunicare la preșcolarii cu TL. Autorul precizează importanța terapiei ocupaționale ca metodă eficientă de dezvoltare a personalității copilului cu TL. Pornind de la aceste postulate am schițat obiectivele generale și particulare ale dezvoltării dimensiunii comunicării preșcolariilor pentru programul nostru de intervenție psiho-logopedică.

Obiective: Formarea și dezvoltarea abilităților și competențelor de comunicare; dezvoltarea formei de comunicare potrivit vârstei cronologice; formarea și modelarea comportamentului personal verbal și acțional al copilului în diverse tipuri de activitate comună, interrelaționare și interacționare; stimularea și dezvoltarea conduitei verbale pe platformele: abilități verbale,

activism propriu în comunicare; diminuarea barierelor, obstacolelor în comunicare; stimularea și optimizarea autoaprecierii și a încrederii în sine, în propriile capacități, a optimismului; dezvoltarea capacității identificare și înțelegere a propriilor emoții; stimularea/încurajarea verbalizării emoțiilor; stimularea, optimizarea, dezvoltarea capacității /abilității de simfonie, compasiune, empatie față de semenii; dezvoltarea autocontrolului emoțiilor (manifestărilor, trăirilor emoționale); înlăturarea negativismului față de vorbire și a unor tulburări comportamentale; aplanarea și soluționarea situațiilor conflictuale.

Finalități:

- să poată să se exprime destul de clar ca să fie înțeles de către interlocutor;
- să respecte anumite reguli în comunicarea cu semenii și maturii;
- să poată relata întâmplări din experiența zilnică;
- să poată să dea explicații la întrebarea De ce?;
- să-și exprime propriile opinii folosind cuvinte, gesturi sau diferite semne;
- să poată folosi fraze pentru a comunica nevoi, idei, acțiuni sau emoții/sentimente;
- să transmită corect un mesaj utilizând o intonație adecvată;
- să poată dialoga, povesti/repovesti conținutul, întreține comunicarea;
- să poată coordona și controla mimica, gesturile, emoțiile, comportamentul;
- să fie onest, empatic, compasional, asertiv;
- să știe cum să asculte, să asculte până la capăt;
- să manifeste interes față de tema abordată;
- să țină seamă de punctul de vedere al celuilalt;

Pentru realizarea obiectivelor am folosit *metode și tehnici* de factură psihologică și psihoterapeutică:

- Exercițiile de relaxare, vizualizare și respirație;
- Tehnici de brainstorming și concentrare a atenției;
- Art-terapie- desen, pictura, modelaj, colaj;
- Metoda Cutia cu nisip;
- Povesti și basme terapeutice;
- Crearea de povești și metafore;
- Jocul cu marionete/păpuși/figurine/jucării din plus;
- Tehnici expresiv-creative;
- Tehnici de autoexplorare;

- Tehnica restructurare cognitivă, varianta modificată pentru copii;
- Jocuri de exprimare senzorial-emoțională;
- Meloterapie, tehnici de mișcare, comunicare non- verbală și dans-terapie și mișcare;
- Dramaterapie, teatru de umbre, Tehnici de mimă și pantomime (expresie corporală);
- Jocul și ludoterapia;
- Paper quilling, hârtia creponată.

Strategia influenței psihologice și psihoterapeutice asupra comunicării preșcolarilor cu TL a cuprins 6 module (fig.3.2.), a câte 3 ședințe (Anexa 9.1.). La fiecare ședință s-a aplicat 1-2 metode-tehnici psihoterapeutice pe lângă metodele și tehnicile psihopedagogice.

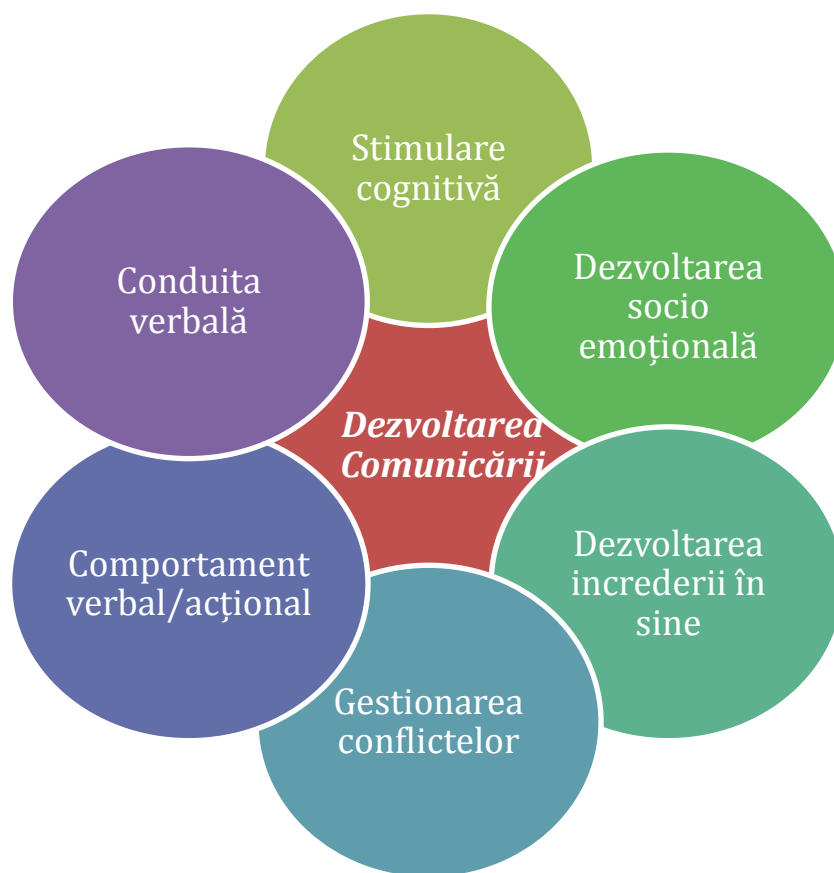


Fig. 3.2 Module ale intervenției în dimensiunea comunicării.

Descrierea modulelor:

Dezvoltarea încrederii în sine: înseamnă aprecierea și valorizarea propriei persoane, este unul din fundamentele personalității, de aceea copii cu TL au nevoie de a fi încrezuți, să fie apreciați pentru ceea ce sunt, ce fac, să fie iubiți și apreciați. Ei au nevoie de îmbunătățire a relaționării cu cei din jur, semeni, părinți, educatori. Încrederea în sine apare și se consolidează în special într-un cadru familial destins, tonic, sănătos, în care copilul se simte iubit, prețuit și apreciat ca persoană. Familia are un rol hotărâtor în definirea acestei încrederi. Părinții cu încredere de sine dezvoltată vor crește copii cu aceeași calitate; subaprecierea și supraaprecierea

blochează creativitatea copiilor, apare indiferența, tensiune care le distruge curiozitatea de a încerca și altceva, de a face noi eforturi, îi inhibă și le înlătură relaxarea nervoasă necesară procesului de creație. Acest blocaj le slăbește încrederea în forțele lor de a încerca cu îndrăzneală de a face noi asocieri și combinații între elementele cunoscute și să abordeze noi tehnici de lucru sau să combine tehnicile de lucru știute. Frica de eșec distruge la copii sentimentul valorii.

Aceste blocaje trebuie evitate, combătute prin instaurarea unui climat afectiv pozitiv, de exigență, dar și de înțelegere, de responsabilitate, printr-o comunicare generoasă, între psiholog și copil, prin oferta prin care psihologul iese în întâmpinarea copilului.

În ședințe psihologul va învăța copiii să se autoîncurajeze prin afirmații de tipul: “Eu sunt un băiat (o fată) special (ă)”, “eu pot face o mulțime de lucruri”, “eu sunt bun pentru că sunt așa cum sunt”. Astfel, vor experimenta acceptarea necondiționată, în timp ce învață aptitudini și comportamente sociale adecvate. Pentru îmbunătățirea încrederii, stimei de sine, copiii sunt implicați în activități diverse: auto-portrete, desene și colaje pe tema “cine și cum sunt eu” și “cine vreau să fiu”, exerciții “Valiza”, “Eu în razele soarelui”, “Mă cunosc bine?”, “Oglinda”, ascultarea de povești, basme terapeutice, Paper quilling. Stima de sine a copilului crește prin încurajarea de a se implica în activități de dezvoltare a abilităților practice, care oferă copilului experiențe pozitive.

Dezvoltarea socio-emoțională: Pe măsură ce cresc, copiii devin mult mai preocupați de gândurile și sentimentele lor, manifestând o reală nevoie de comunicare și interacțiune fără a renunța la ideea de joc. Ceea ce devine vital este modul în care copiii cu TL aleg să își descarce nemulțumirile și frustrările.

Prin experimentarea unei forme libere de a crea, copiii pot fi convinși, într-un mod simbolic să își exprime trăirile puternice pe care le resimt. Și cum nu există o modalitate corectă sau greșită de a exprima emoțiile prin tehnici expresive, copiii se simt liberi să se exprime spontan. Astfel, ei află și învață într-un cadru prietenos și relaxat, cum pot să își exprime sentimentele fără a-i răni pe cei din jur. S-au desfășurat: Discuții pe teme cum sunt: cultura, ce are valoare și ce nu are valoare, ce modele (personale sau artistice sau fictive (personaje din literatură, filme etc) trebuie să urmez și ce nu trebuie să urmez, violența – nonviolența, comportamente problemă: agresiune/ automutilare, comunicarea preferințelor și a opțiunilor; tehnicile de desen, modelare, dans, cant și muzică, de mișcare, dramaterapie - teatru, poveștile și basmele terapeutice, jocurile îi vor pregăti și dezvolta pentru o mai bună relaționare și adaptare, vor deveni conștienți de valoarea lor și de Sinele lor, cu repercusiune asupra comunicării. Jocurile folosite „Babilonie”, “Lăbuțele gingașe”, “Gemenii siamezi”, “Intrusul” (Anexa 9.2),

basmele “Fapta unui meșter priceput” (povestea nr. 40), “Puicuța și scaietele cel țepos” (povestea nr. 33, ș.a.) (Anexa 9.4), tehnica desenul familiei, autoportretul “Ce ții minte despre tine?”

Stimularea cognitivă: Copiii se nasc “mici oameni de știință”! Este concluzia la care a ajuns psihologul francez Jean Piaget, după ce a studiat în amănunt dezvoltarea cognitivă a copiilor. Imediat după naștere, copiii învață cum să-și folosească simțurile pentru a explora lumea din jurul lor. Pentru ca mai târziu, să se folosească de imaginație, memorie, gândire și atenție. Dar la vârsta de 3-6 ani, obiecte mascatoare și vorbărețe alcătuiesc universul copilului. Prin intermediul lor, comunică și se dezvoltă. Copiii sunt implicați în activități care au ca scop stimularea memoriei, a capacității de concentrare asupra unei activități, gândirii, rezolvării de probleme, dezvoltării senzoriale, a capacității de exprimare, a capacității de orientare spațio-temporală, dezvoltării psiho-motrice fine și grosiere. În ședințele desfășurate cu preșcolarii cu TL i-am implicat în activități de stimulare a gândirii logice și dezvoltarea imaginației, creativității și expresivității, dezvoltarea abilităților practice. De aceea am aplicat tehnici pentru *Organizarea perceptiv – motrică*, astfel am exploatat analizatorii vizual, auditiv, tactil (inspectarea, analiza imaginilor, urmărirea detaliilor, ascultarea, răspunsul la un anumit sunet, (recunoașterea texturilor, a grosimilor, a consistenței materialelor; pentru *Organizarea operațional-cognitivă* - ne-am sprijinit și i-am implicat în explorarea și manipularea obiectelor, recunoașterea, interpretarea unor situații cotidiene (succesiunea unor momente ale zilei, recunoașterea semnificației unor obiecte etc.), compararea, sortarea, gruparea, clasificarea obiectelor și a imaginilor, realizarea conexiunilor între obiecte, evenimente și rezultatele acțiunilor. În vederea stimulării *Comportament cognitiv* ne-am axat pe: Înțelegerea semnificației unor mesaje auzite/citite, Înțelegerea șirului logic din cadrul unor acțiuni - evenimente, Redarea verbala a etapelor unor activități – evenimente, Spiritul de observație - capacitatea de a sesiza în obiecte, fenomene și acțiuni, trăsături mai puțin evidente, dar importante. Am insistat asupra stimulării *Imaginația creatoare*, accentuând capacitatea de a elabora imagini noi pe baza prelucrării datelor anterioare, ca rezultat al interacțiunii dintre percepție, memorie, gândire, emoție, atenție, acte de voință etc., rezultând un produs nou, inexistent până în momentul conceperii, dar posibil în viitor.

S-au folosit Tehnici de brainstorming și concentrare a atenției; jocurile “Ascultă bătăile”, „Îngheață”, “Plasați-vă gardienii”, “Babilonie”, “Ce au în comun”, “Potrivirea umbrelor”, “Puzzle”, “Găsirea perechilor”, “Găsește intrusul”, “Găsește diferențele”, “Sortarea formelor geometrice după culoare sau formă”, “Ghicește categoria”, “Labirint”, “Ajută-l să-și găsească perechea”. “Intrusul”, “Ce au în comun”, “Pictograme”, “Discriminarea vizuală”, “Există, nu

există!”. Jocuri de construcție, foarte importante pentru dezvoltarea cognitivă: „Blocul în care locuiesc”, „Grădinița mea”, „Orășelul copiilor” (Anexa 9.2.).

Gestionarea conflictului. Deseori observăm că preșcolarii cu TL nu se poate opri dintr-un comportament despre care știe ca este nerecomandat (de exemplu, lovește un alt copil sau vorbește urat)? La preșcolari, aceste comportamente apar pentru că ei încă nu știu să își exprime emoțiile verbal și încă nu au capacitatea de autocontrol suficient de dezvoltat pentru a se opri din acțiunile lor. Este nevoie să-i învățăm să-și controleze emoțiile și comportamentul, ei pot învăța să facă eforturi în acest sens. Prin o poveste terapeutică îi putem ajuta să înțeleagă care este mecanismul prin care se pot încuraja.

Copilul cu tulburări de limbaj, deja are conflicte interioare, ca urmare a trăirii puternice a deficienței de vorbire. E.Verza [129], T.Rudică [109] vorbesc despre apariția conflictelor, problemelor de personalitate odată cu conștientizarea tulburării de limbaj, se perturbă inserția persoanei în viața socială; trece de la stări de generozitate la lăcomie destul de repede, sau de la iubire la ură, el are nevoie de mai multă atenție și ajutor din partea maturului, psiholog, părinte. Povestile și basmele terapeutice - “*Poveste despre doi lupi*”, “*Puicuța și scaietele cel țepos*”, Art-terapia- desen, pictura, modelaj, colajele “*Ziua-noaptea*”, “*Bine-rău*”, Cutia cu nisip; Crearea de povești și metafore; Jocul cu marionete/păpuși/figurine/jucării din plus, îl va ajuta pe copil să conștientizeze conflictele și emoțiile. Jocuri utilizate “Urlă, leule și mârâie; Bate, trenulețe, șuieră”, “Conversație cu mâinile”, “Vorbește”, “Să ne salutăm”. “Discuție despre 4 pași de soluționare a interconflictelor”. Cele 4 etape ale rezolvării conflictelor: 1. Ignoră problema - o pauză în liniștirea emoțiilor și impulsului de moment; 2. Să vorbească, dar pe un ton politicos - să asculte și punctul de vedere al celuilalt; 3. Copiii cad de acord asupra unei soluții – se reflectă asupra lucrurilor pe care ar fi putut să le facă diferit, pentru a evita conflictul; 4. Se cere ajutor atunci când nu se poate ajunge la o rezolvare a conflictului (Anexa 9.5.). E edificatoare tehnica “Schimb de roluri”; Jocul psihosocial pe masă.

Comportamentul verbal – acțional. Copii cu tulburări de limbaj sunt purtători ai emoțiilor negative, ai frustrării, anxietății, ai superficialității emoționale, insuficienței/lipsei de compasiune și empatie.

Insuficiența, lipsa necesității de comunicare activă, prezența formelor dezadaptative de interacțiune (înstrăinare, evitare, conflict) soldează prin relaționare conflictogenă. Relațiile acestor copii sunt trecătoare, situaționale, instabile. Iritabilitatea crescută, dezechilibrul proceselor psihice transformă comportamentul impulsiv într-o serie de reacții afective (plâns, ceartă, supărare, violență, și altele.), care se consolidează, se fixează și apoi se pot repeta fără un motiv întemeiat. Astfel de comportament formează atitudinile între copiii grupului, fie de

dominare negativă, fie de supunere negativă, absența unității de grup, dezintegrare în grupul de copii.

Se întâmplă să spunem copilului ce să nu facă “nu te bate”, “nu vorbi urât”, etc. P.Jelescu a demonstrat experimental că una din proprietățile psihologice ale negării constă în crearea incertitudinii în înțelegerea obiectului, fenomenului, situației, etc. și de aceea se recomandă a indica copilului sub formă afirmativă ce trebuie să facă, ce e bine, etc. [170]. O primă explicație pe care psihologia ne-o oferă este faptul că informația singură nu schimbă comportamentul. Ori cât de mult am vorbi și am spune copilului ce să facă sau ce să nu facă observăm că nu se produc schimbările pe care ni le dorim. O altă explicație pe care studiile de psihologie ni le oferă este cea legată de feedback-ul negativ. Asta înseamnă că dacă nu se spune ce nu am făcut bine acest lucru nu ne ajută să ne schimbăm comportamentul. Atât adulții cât și copiii își schimbă comportamentul cât li se oferă un feedback pozitiv “ai colorat foarte frumos casa”. Copilul este ajutat să învețe să-și controleze comportamentul sau să îl înlocuiască cu unul nou, pozitiv, mai degrabă decât să încerce să evite sau să suprimă comportamentele problematice. Cel mai frecvent termen asociat cu învățarea de comportamente este cel de *disciplinare sau de control comportamental*. Disciplinarea eficientă din cadrul familiei este forma prin care copiii învață comportamente pozitive pentru tot restul vieții. Îl ajută pe copil să crească și să se dezvolte într-un mod echilibrat și sănătos din punct de vedere emoțional și social. Disciplinarea eficientă și pozitivă îl învață pe copil comportamente pozitive și nu este o metodă de „supunere” a copilului la regulile impuse de adult. Pedepșa nu face decât să elimine pentru moment un comportament, însă nu îl învață pe copil cum să realizeze comportamentul în parametrii acceptați. Pedepșa este o modalitate de atac la persoană și este o formă de abuz.

Preșcolarul nu poate dobândi o asemenea maturitate, dar comportamentul lui într-o relație de comunicare poate fi orientat, dirijat, conștientizat pentru a prefera un asemenea mod de interacțiune. Pentru a atinge aceste efecte, schimbări în comportamentul acțional am utilizat metodele și tehnicile psihoterapeutice: *Exercițiile de relaxare, vizualizare și respirație*: tehnica “*Locul de resurse*” (tehnică din simboldramă) - scop - crește senzația copilului de confort emoțional. Aceste tehnici se folosesc la necesitate, ori de câte ori este nevoie în ședințe. *Respirația* oxigenează creierul și relaxează, eterizează și stimulează vigilența, diminuează oboseala. *Exercițiile de vizualizare* sunt surse de autostimulare a gândurilor pozitive, a creșterii stimei, și încrederii în sine. Tehnica frecvent aplicată a fost “*Locul de resurse*”, “*Călătoria de neuitat*”, Tehnici de mimă și pantomime (expresie corporală), Tehnica desenului pe hârtie udă, Povesti și basme terapeutice. S-au aplicat jocurile și exercițiile: “Cum arata starea de spirit?”

„Urlă, leule și mârâie; Bate, trenulețe, șuieră”, „Găsiți diferența”, „Conversație cu mâinile”, „Vorbește!”, „Ora de tăcere și de „poate fi”, „Gemenii siamezi”, „Regele a spus ...” (Anexa 9.2).

Conduita verbală. Pentru a da conținut modulului conduita verbală, reamintim de un șir de concepte clarificate și dezvăluite anterior în analiza studiilor și viziunilor multor autori N.Chomsky, J.Piajet, М.И Лисина, M.Zlate, E.Verza, J.Racu (a se vedea p.40): *comunicare, comportament verbal, conduită verbală, abilitate verbală, abilitate de comunicare, competență lingvistică, competență de comunicare, performanță lingvistică, performanță de comunicare.*

Suntem în situația să tragem o linie și să ne expunem care din aceste concepte este globalizantă. La o primă vedere *competența de comunicare* ar fi, dar, observăm că *performanță de comunicare* - desemnează actualizarea competenței, depinde de competența de comunicare. Noi suntem părtașii *conduitei verbale* – ce exprimă întreaga viață psihică a persoanei și am decis să examinăm, să formăm-dezvoltăm modulul *Conduita verbală* pentru a atinge scopul final – Dezvoltarea comunicării preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Componentele Conduitei verbale în cercetarea noastră au fost abilitățile verbale, manifestările emoționale și activismul în comunicare. Rezultatele preșcolarilor cu TL au fost mai joase, de aceea în formarea acestor componente ne vom orienta spre metode și tehnici prin care să fie stimulate.

Am folosit pentru dezvoltarea Conduitei verbale, **jocurile lingvistice** (Anexa 9.3) - Orice joc poate fi tratat ca un limbaj, piesele jocului alcătuind vocabularul, gândit ca mulțime a acelor forme sensuri care conectate în diferite feluri generează descrieri-simulări ale spațiilor naturale, personale sau sociale ex., Jocul bombă, Construiește turnuri colorate, Ghici la ce mă gândesc?, Urmează instrucțiunile mele, Numește obiecte de: forma..., culoarea..., lung..., scurt..., înalt..., jos..., Solilocviul, Monologul, Dialogul, Asociații libere pe tema Orașe, Țări, Planete, Flora și Fauna, Anotimpuri, Părți a lumii, Mări și Oceane, Muzicieni și Muzica, etc. au fost utilizate materiale didactice ilustrative.

Jocul lingvistic posedă reguli sintactice și semantice. Regulile sintactice identifica și impun criteriile de corectă corelare între piesele sensuri, pentru a crea o compoziție stabilă și coerentă, regulile semantice specifică modul de construcție-interpretare-modalizare a formelor-sensuri și a lanțurilor de cuvinte-sensuri. Tot regulile semantice indică și relațiile de echivalență semnificativă între sensuri sau șiruri de sensuri. Scopul sau finalul unei partide de joc lingvistic este formarea în spațiul interpretat al individului, a unei realități simbolice, cât mai asemănătoare structural, relațional, și personalizat, cu lumea externă, transpusă în obiecte sens și condiții reglementate și comunicante de relație și evoluție obiectuală. Jocul lingvistic seamănă parțial cu

un joc spațial configurat în care se aleg un set de forme geometrice de baza și se propune construcția a cât mai multor compoziții stabile, surprinzătoare prin aspect.

Dimensiunea Schimbarea și optimizarea atitudinilor și dezvoltarea abilităților parentale în vederea demersului comun de sprijin al copilului

Experiența demonstrează că legăturile afective și comunicarea bună cu părinții, angajarea lor în diverse acțiuni îmbunătățesc atitudinea acestora față de grădiniță sau orice alt tip de instituție de educație, încurajându-i să interacționeze și mai bine cu copiii lor. O componentă asupra căreia se apleacă din ce în ce mai mult factorii de decizie în domeniul educației este **educația parentală**, ceea ce înseamnă: informare și formare pentru educarea copilului; studiu al dezvoltării acestuia; evaluare și autoevaluare. Educația parentală este un proces total diferit de cum învață copiii. Învățarea adultului este autodirecționată: el învață ce îi trebuie, ce îl interesează, deosebindu-se prin interese, priceperi/deprinderi și cultură, experiența anterioară; ei învață când sunt implicați activ, iar învățarea este empirică/experiențială, își aplică cunoștințele și deprinderile noi în situațiile cele mai apropiate; și li se oferă posibilitatea să manifeste inițiativă, să facă alegeri și să acționeze.

Cercetările lui Karl Killen: de a da prioritate satisfacerii nevoilor de bază ale copilului; de a oferi copilului experiențe noi, de a-l stimula cognitiv și afectiv; de a avea o relație empatică cu copilul; de a-și înfrâna propriile dureri și porniri agresive fără a le răsfrânge în relația cu copilul; de a avea așteptări realiste față de copil și de a-l percepe în mod realist; de a răsplăti, valoriza copilul.

În contextul educației părinților, în investigația noastră ne-am înaintat scopul de a elabora și aplica un program de consiliere a părinților preșcolariilor cu tulburări de limbaj.

Principalele obiective ale consilierii parentale:

- cunoașterea părinților;
- familiarizarea părinților cu particularitățile normative ale dezvoltării psihofizice și particularitățile reale ale propriilor copii;
- informarea părinților despre condițiile comunicării eficiente, care să nu ducă la blocaje; despre cele 5 limbaje de iubire a copilului; despre pedeapsă/recompensă; inteligență emoțională;
- consilierea părinților în vederea avantajului demersului comun de sprijin a copilului;
- suportul psiho-emoțional al părinților, prin însușirea tehnicilor de autorelaxare, de autocontrol al emoțiilor, managementul stărilor tensionate;
- dezvoltarea abilităților parentale.

Modalități/tehnici și condiții de conlucrare cu părinții: se stabilește o atmosferă caldă, grijulie, în care toți părinții au valoare, sunt ascultați și au oportunități de a contribui și de a-și asuma responsabilități; se încurajează, apreciază eforturile lor; se oferă părintelui libertatea de a se exprima deschis, de a vorbi despre gândurile, sentimentele sale, dar cu respect pentru ceilalți; se ține cont de necesitatea părinților timizi de a fi de unii singuri, totuși oferindu-le tuturor părinților oportunități de a se expune.

În relația cu un părinte, psihologul/cadrul didactic trebuie să fie: *prietenos* (deschis, tacticos); *relaxat* (comunică degajat, calm și atent, liniștit); *atent* (știe să asculte, este interesat de ceea ce i se spune); *expresiv* (să realizeze un contact vizual frecvent și susținut cu expresii faciale și gesturi dese).

Programul de consiliere pentru părinți s-a desfășurat în grup = 15 părinți, a constituit 8 ședințe, s-au desfășurat câte 1-2 ședințe/lună; durata unei ședințe – 1oră 30 min. Ședințe individuale s-au realizat la solicitare, zilnic, săptămânal, de câte ori era necesar, la venirea sau la plecarea copiilor din grădiniță.

1. Activitățile în grup îi încurajează să examineze ideile și atitudinile proprii și ale celorlalți membri privind creșterea copiilor. Descoperirea conceptelor care se deosebesc de cele în care cred le oferă șansa să se dezvolte și să se schimbe.

2. Învățarea *unul de la altul* în cadrul grupului ajută părinții să înțeleagă că nu sunt singuri și că alte persoane au probleme similare care pot fi soluționate în grup, creându-le spațiu să vorbească mai mult.

De obicei, părinții (familia) la începutul conlucrării cu psihologul transmit mesaje nonverbale, de genul: “Fiecare dintre noi este unic”, “Ascultă ideile noastre, ele sunt bazate pe cunoștințele noastre ca expert al propriului copil”, “Voi (cadrele didactice), veniți și plecați din viața copilului meu, EU însă rămân”, “Am nevoie de informație exactă despre starea copilului meu și de timp pentru a asimila ceea ce am auzit și am citit”, “Ajută-mă să-mi înțeleg mai bine copilul, nu lua decizii în locul meu”.

Reieșind din specificul cercetării am elaborat conținutul consilierii

În debutul ședinței, ne-am gândit cum organizăm - *Organizare:*

- Am aranjat ședința astfel ca să se încadreze în programul părinților;
- Am organizat o expoziție cu lucrările copiilor pe care părinții apoi le iau acasă, pe tema de studiu: “Vine, vine Moș Crăciun”.
- Am invitat părinții să asiste la un program artistic al copiilor, pe tema de studiu: “Vine, vine Moș Crăciun”.
- Am aranjat scaunele în cerc sau în jurul unei mese pentru ca toți membrii grupului să-i

vadă pe interlocutori. Aceasta le permite să se adreseze direct unul altuia.

Iată genericul întâlnirilor:

Ședința 1. Particularitățile de vârstă ale preșcolarului. *Scop:* familiarizarea cu specificul psihologic al vârstei

Ședința 2. Tulburările de limbaj și avantajul intervenției psiho-logopedice. *Scop:* familiarizarea cu tipurile de tulburări de limbaj

Ședința 3. Specificul dezvoltării comunicării copiilor. *Scop:* familiarizarea părinților cu specificul comunicării copiilor

Ședința 4. Timpul liber petrecut cu copilul. *Scop:* conștientizarea necesității petrecerii timpului liber cu copiii

Ședința 5. Anxietatea/timiditatea/agresivitatea la copii. *Scop:* familiarizarea părinților cu caracteristicile/ stările afective negative ale copilului

Ședința 6. Psihotraining de comunicare pentru părinți. *Scop:* dezvoltarea la părinți a abilităților de comunicare eficientă

Ședința 7. Povești psihoterapeutice și umorul în relațiile cu copiii. *Scop:* conștientizarea efectului dezvoltativ, de insight, terapeutic al basmelor, poveștilor, umorului.

Ședința 8. Workshop - activități practice comune. *Scop:* conștientizarea de către părinți a impactului activităților comune cu copiii asupra relațiilor mutuale cu copilul, emoțiilor, personalității lui.

Desfășurarea ședințelor de Consiliere parentală: durata 90 minute

Ședința 1. Salutul - Prezentarea participanților: prenumele – o asociere cu prima literă. *Exercițiu* – “Talentele copilului tău”: Povestiți-mi despre talentele, preocupările copilului Dv., pe care ați vrea să le cunosc eu. *Tehnica, test* “Toți egali dar diferiți. Inteligențele multiple, pe tema Somnoroase păsărele de M.Eminescu” (Anexa 10.1.). *Discurs:* Particularitățile de vârstă ale preșcolarului: crizele, activitatea dominantă, perioadele senzitive ale dezvoltării. Introducere în conținutul programului formativ pentru părinți/copii. *Discuții.* Despărțire.

Ședința 2. Joc “Orologiul”. *Mini-discuție* “Bolile copilăriei”. *Discurs:* Tulburările de limbaj și avantajul intervenției psiho-logopedice. *Exercițiu:* “Copilul în culorile curcubeului”. Pe imprimantă e figura unui copil desenat sintetic. Imaginați-vă că este corpul copilului Dv., colorați corpul în diferite culori în dependență de semnificația lor și cât de specifică este una sau altă caracteristică. Semnificația culorilor: bătaș (cafeniu), răzbunător (negru), provocator (sur), trist (alb), onest (verde), ascultător (albastru), deștept (oranj), harnic (roșu), sociabil (roz), capabil (alb-albastru), vesel (galben). *Discurs:* Fereastra Johari (Anexa 10.2.) . *Discurs:* “Cele 5

limbaje de iubire a copilului”. *Poezia* “Firea copiilor” (Anexa 10.3.). *Discuții*. Despărțire.

Ședința 3. Tehnica Găsiți perechea. (Frază scrisă pe două fișe - găsiți jumătatea), *Mini-discuție*: Cum comunicăm cu copiii. *Discurs*: Specificul dezvoltării comunicării copiilor (rezultatele din constatare, !cu atenție!): Metode și tehnici de dezvoltare a comunicării preșcolariilor. *Tehnica* - O zi din viața copilului tău – părinții prezintă detaliat programul zilnic al copilului; *Tehnica* - *Desenul familiei*, exprimat prin brazi împodobiți de sărbătoare (Anexa 10.4.). *Discurs*: Modelul educațional în familie (Anexa 10.5.). *Discuții*. Despărțire.

Ședința 4. Salutul – “Bucuros/ă să te văd” sau Cadoul meu pentru tine (se dăruiește un obiect, fruct, desen, confecție). *Exercițiul* “*Timpul liber petrecut cu copilul*: cartea citită, plimbarea, concediul, jocul împreună”. *Vizualizare*: “Copilul meu peste 2, 5, 10, 15 ani”. *Discuție*: Valoarea jocului; Jocul și jucăria, „Tipuri de jucării pentru diverse vârste”, (Anexa 10.6.) etc.; „Cartea în viața copilului”. *Tehnica* “Sculptura familiei”- relațiile în familie. *Discurs*: Tipuri de părinți (10.7.). *Discuții*.

Ședința 5. Exercițiul “Ți-am adus un cadou” (fiecare părinte își imaginează că a adus un cadou copilului său care crede că într-adevăr îl va bucura! (fără ocazie). Argumentează! *Discurs*: Anxietatea/timiditatea/agresivitatea la copii. *Mini-discuție*: Sprijinirea copilului în a-și dezvolta o imagine pozitivă despre sine, încredere în sine; *Tehnică*: “Scaunul gol”: (imaginează-ți că pe scaun ședea copilul). Spune, cum crezi, ce/cum se simte copilul. *Exercițiul de relaxare, vizualizare și respirație*: “Locul de resurse “ - scop - crește senzația copilului de confort emoțional. Aceste tehnici se folosesc la necesitate, ori de câte ori este nevoie în ședințe. Respirația oxigenează creierul și relaxează, energizează și stimulează vigilența, diminuează oboseala. Exercițiile de vizualizare sunt surse de autostimulare a gândurilor pozitive, a creșterii stimei, și încrederii în sine. *Tehnica* “Modelare din plastilină” a unui animăluț cu care vă asociați, apoi descrieți ce ați modelat și încercați să-l caracterizați: ce, cum este, ce dorește? *Discuții*. Despărțire.

Ședința 6: Exercițiul “Cum arată starea de spirit?” sau Cum vă simțiți? Participanții pe rând vorbesc, cu ce moment al anului, fenomen natural, timpul de afară (vremea) se aseamănă starea de spirit/dispoziția actuală. Începe psihologul: „Starea mea este ca un nor alb pufos pe un cer albastru senin, dar a ta?” Exercițiul se desfășoară în cerc. Facilitatorul rezumă care-i starea de spirit a grupului: trist, distractiv, amuzant, rău, etc. Când în răspunsuri domină vremea rea, frig, ploaie, „cer sumbru - elemente agresive, indică prezența problemelor emoționale. *Psihotraining de comunicare pentru părinți*: comunicarea în doi - ascultare discuție (schimb), câte 5 minute. *Discurs*: Algoritmul *Comunicării nonviolente*. Exersare, *Aspecte practice* al CNV (Anexa 10.8.). *Discuții*.

Ședința 7: Tehnica “Fără mască” - fișe pe care e scrisă o frază neterminată. Fiecare ia o fișă și citește, continuă cu voce tare. Participanții apreciază sinceritatea celui care a continuat fraza. Dacă nu e credibil, i se oferă încă o șansă, să mai citească o fișă. *Povești psihoterapeutice* de Nossrat Pezeșchian (Anexa 10.11). Utilizarea *umorului* în relațiile cu copiii. Testul *Psihogeometric Delinger* (Anexa 10.12). Discuții.

Descriere -Tehnica: “*Fără mască*” Conținutul propozițiilor neterminate:

“În special, nu-mi place când ...”

“Am un sentiment familiar acut de singurătate. Îmi amintesc ... “

“Chiar vreau să uit că ...”

“Sa întâmplat că oamenii apropiați mi-au provocat ura. Odată, când ... “

“Odată m-a speriat aceea că ...”

“Într-o societate necunoscută simt ...”

“Chiar și oamenii apropiați nu mă înțeleg uneori. Odată ... “

“Îmi amintesc, când îmi era rușine, eu ...”

“În special, mă înfurie faptul că ...”

Ședința 8: Exercițiu: “Anunț de mariaj” (părintele se prezintă). Joc “Găsiți un prieten” Jocul se desfășoară între părinți și copii. O jumătate din participanți este legată de ochi, au posibilitatea de a umbla în cameră și de a găsi un prieten (sau părintele lor). Recunoașterea se face cu mâinile, atingând părul, hainele, mâinile. Atunci când se găsește u prieten, jucătorii își schimbă rolurile.

Workshop “Activități practice cu părinții și activități comune cu copiii de confecționare a diferitelor materiale, jucării pentru înfrumusețarea sălii de clasă, a spațiului adiacent pentru serbări cu ocazia apropierii sărbătorilor – Ziua lui Eminescu, Dragobete, 8 martie, vine primăvara, Paștele. Tehnica de expresie corporală: cum mă simt “aici și acum”. Feed-back “Evaluarea eficienței consilierii parentale” Descrierea exercițiului “Anunț de mariaj” : Toți membrii grupului timp de 3-5 minute scriu un anunț de căsătorie. fiecare scrie despre el însuși, alcătuind portretul său psihologic, subliniind caracteristicile care ar putea interesa o altă persoană. Grupul poate adăuga ce a scăpat.

3.2. Eficiența programului complex de intervenție psiho-logopedică.

Eficiența și valabilitatea implementării programului complex de intervenție psiho-logopedică s-a verificat prin administrarea aceluiași metode: *Fișa logopedică*; Testul *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*; Tehnica *Numește cuvinte*; Testul *Vocabularul*;

Tehnica *Diagnosticul formei de comunicare*; Tehnica *Cercetarea comportamentului personal al copilului*; Testul *Anxietatea*; Grila *Observarea conduitei verbale a preșcolarului în comunicare*; Ancheta pentru părinți: *Obstacole în comunicare*.

Ancheta *Comunicarea în familie*, nu a fost administrată deoarece la etapa de constatare între rezultatele grupurilor cercetate TL și DT, nu au fost evidențiate diferențe statistice semnificative.

Comparația rezultatelor GE la etapa test și retest, și GC la etapa test și retest s-a efectuat prin utilizarea testului *Wilcoxon* (Anexa 6); comparația rezultatelor la etapa retest între grupurile GE și GC s-a realizat cu ajutorul testului *U – Mann Whitney* (Anexa 7).

Obiectivul experimentului de control a fost direcționat spre evaluarea impactului programului complex de intervenție psiho-logopedică asupra preșcolarilor cu TL.

Ipoteza lansată la etapa data este că între rezultatele preșcolarilor grupurilor experimentale și control vor exista diferențe statistice semnificative la toate dimensiunile cercetate (*ameliorarea TL; dezvoltarea limbajului; dezvoltarea comunicării; schimbarea/optimizarea atitudinilor parentale*) ca urmare a impactului programului complex de intervenție administrat.

Au fost constituite două grupuri omogene de preșcolari și părinți, GE și GC, a câte 15 preșcolari și a câte 15 părinți. Vârsta preșcolarilor sub 6 ani. Omogenitatea grupurilor este confirmată prin prelucrare statistică (Anexa 5).

Rezultatele retestării - Fișa logopedică.

Fișa logopedică este instrumentul obligatoriu în reevaluarea copiilor cu TL. La etapa retestării au fost reevaluați itemii care au reflecție directă asupra limbajului și atitudinii parentale.

Scop: evaluarea limbajului și atitudinii parentale.

Rezultatele la *Fișa logopedică* sunt prezentate în tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Rezultate Fișa logopedică, GE și GC

Diagnoza Grup	Inițială	Finală	
		Recuperați total	Recuperați parțial
GE	15 copiii - TGL III	9 copii (60%)	6 copii (40%) – TFFL
GC	15 copiii - TGL III	3 copii (20%)	7 copii (46,67%) – TFFL 5 copii (33,33%) – TGL III

La retestare prin aplicarea *Fișei logopedice* au fost constatate schimbări calitative la ambele grupuri cercetate. Evaluarea logopedică a arătat că în limbajul copiilor sunt îmbunătățiri

sub influența intervenției logopedice, însă rezultatele copiilor sunt diferite: GE – la 9 copii (60%) la finele intervenției psiho-logopedice tulburările de limbaj au fost depășite, la 6 copii (40%) tulburările au fost ameliorate, diagnoza s-a schimbat în Tulburare fonetico-fonematică a limbajului, (prin acordul CMPP). În GC – 3 copiii (20%) au fost recuperați, iar la 7 copii (46,67%) s-a produs doar ameliorare, diagnoza a fost schimbată în TFFL; la 5 copii a rămas aceeași diagnoză, în limbajul lor sau produs schimbări, însă nu au permis schimbarea diagnozei.

Pentru a evalua impactul programului de intervenție asupra atitudinii părinților față de TL a copilului propriu au fost comparate rezultatele părinților copiilor din GE și GC, pre- și post-intervenție.

Atitudinea părinților față de TL a copilului (părinții copiilor din GE și GC) este diferită, în dependență de evoluția, schimbările produse în limbajul copiilor, descifrabilă din tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Repartizarea părinților la *Atitudinea părinților față de TL a copilului* (părinți %)

	Atitudine cooperantă		Atitudine superficială		Atitudine hiperbolizantă	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
GE	3 părinți – 20%	15 părinți – 100%	4 părinți – 26,67%	0	8 părinți – 53,33%	0
GC	3 părinți – 20 %	5 părinți – 33,33%	5 părinți – 33,33%	4 părinți – 26,67%	7 părinți – 46,67 %	6 părinți – 40%

Majoritatea părinților copiilor GE sunt satisfăcuți de saltul produs în dezvoltarea limbajului copilului, au devenit cooperanți, mult mai binevoitori, deschiși sociabili. Schimbare facilitată de participarea lor în programul de consiliere parentală. Atitudinea față de TL, a părinților copiilor din GC, nu s-a schimbat, mai cu seamă părinții copiilor cu diagnosticul neschimbat.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a limbajului

Rezultate la Testul *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, GE/GC*

Rezultatele la test și retest, obținute la Testul *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*, de preșcolarii GE și GC arată o creștere a mediei punctajului la toate probele, ce o interpretăm drept evoluție pozitivă, deoarece ambele grupuri de copii au fost sub influență educațională. Din fig. 3.3. se vede mărimea avansării în limbaj la fiecare probă a testului. Analiza statistică a rezultatelor GE și GC la etapa test a demonstrat lipsa diferențelor statistice semnificative, ceea ce confirmă omogenitatea grupurilor (Anexa 5). La retest se observă că la multe din probele Testului *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*, subiecții GE și GC au valori apropiate. Pentru a măsura care sunt și dacă sunt diferențe între rezultatele GE și GC am recurs la prelucrarea statistică a rezultatelor.

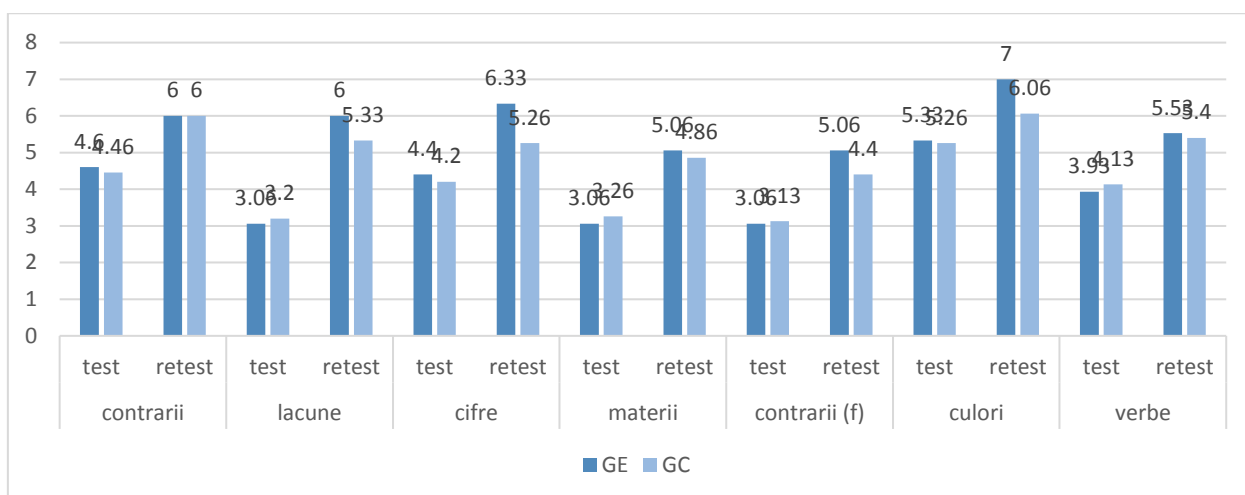


Fig. 3.3. Rezultate la *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*, media punctajului GE/GC test-retest (puncte).

Analiza statistică a datelor test-retest obținute atât de copiii GE cât și GC, la Testul *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*, prin utilizarea testului Wilcoxon (Anexa 6) a arătat diferențe statistice semnificative la toate probele testului, exemplificate în tabelul 3.3. Deci constatăm progres la etapa de control la ambele grupuri cercetate.

Tabelul 3.3. Rezultate test-retest Wilcoxon, GE/GC, *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*

		Contrarii	Lacune	Cifre	Materii	Contrarii(f)	Culori	Verbe
GE	M1	4,6	3,06	4,4	3,06	3,06	5,33	3,93
	M2	6	6	6,33	5,06	5,06	7	5,53
	Z	-3,520	-3,771	-3,477	-3,689	-3,475	-3,542	-3,487
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
GC	M1	4,46	3,2	4,2	3,26	3,13	5,26	4,13
	M2	6	5,33	5,26	4,86	4,4	6,06	5,4
	Z	-3,508	-3,502	-3,358	-3,307	-3,126	-2,472	-3,578
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002	0,013	0,001

În continuare, în fig. 3.4. prezentăm media punctajului la probele *Cunoașterea Vârstei psihologice a limbajului* la retest a GE și GC în paralel cu media de la test, pentru o mai bună vizualizare a progresului preșcolărilor. Observăm că la probele *Contrarii fără obiecte și imagini* și *Verbe*, rezultatele preșcolărilor GE și GC indică necorespondere cu datele normative date în test, ce o explicăm prin specificul limbajului preșcolărilor cu TL și necesitatea de a se sprijini în exprimare mai mult pe material intuitiv. Imaginea pentru copil reprezintă un reper, adjuvant al expresiei verbale.

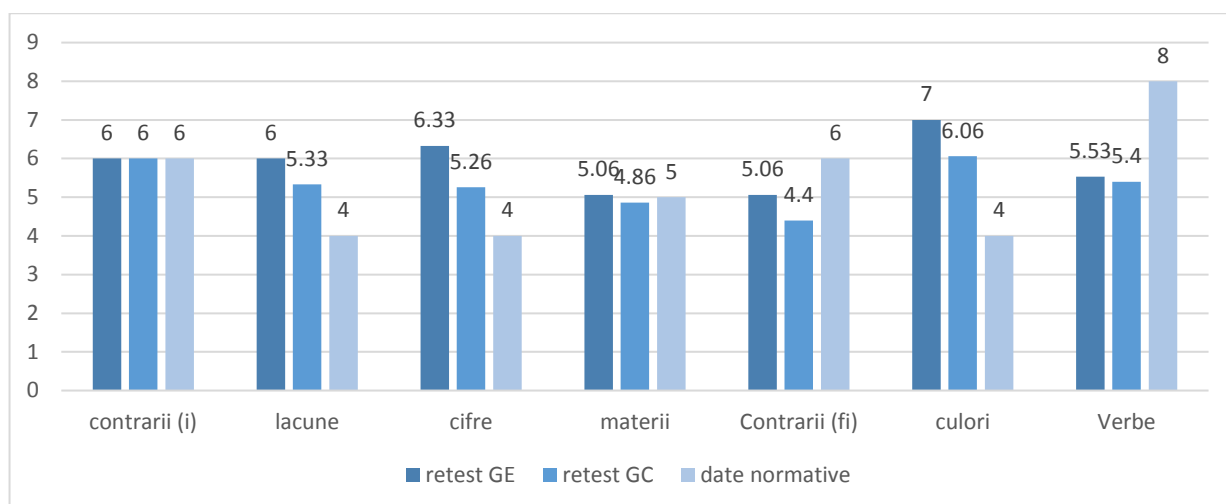


Fig. 3.4. Media rezultatelor la *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului*, GE și GC retest,

Deși comparația rezultatelor test-retest pentru GE și pentru GC, prin testul *Wilcoxon*, a arătat diferențe statistice semnificative pentru ambele grupuri cercetate, comparația rezultatelor retest a GE și GC prin *testul U Mann Whitney* arată diferențe statistice semnificative la patru probe: *Lacune* $U=37,500$; $p=0,001$; *Cifre* $U=25,000$; $p=0,001$; *Contrarii fără obiecte și imagini* $U=53,000$; $p=0,006$; *Culori* $U=30,000$; $p=0,001$, ceea ce semnifică îmbunătățire, creștere a valorilor doar la aceste probe. Nu au fost identificate diferențe statistice semnificative la probele: *Contrarii cu imagini și obiecte*, *Materii*, *Verbe*, progresele sunt apropiate. Atestarea creșterii punctajului doar la unele probe noi o apreciem și ne bucurăm de orice dinamică pozitivă în cazul copiilor cu TL. Să luăm în considerație că preșcolarii din GC, tot au fost incluși în activități de terapie logopedică, de aceea diferența dintre ei este ne semnificativă. De ce anume avem diferență statistică la probele enumerate? Deoarece realizarea lor se sprijină pe material intuitiv (imagini) sau cu conținutul probelor (informație asemănătoare) a fost însușit în ARL.

Comparând *Vârsta psihologică a limbajului* a preșcolarilor din GE și GC, constatăm creșterea valorilor la VPL pentru ambele grupuri (fig.3.5).

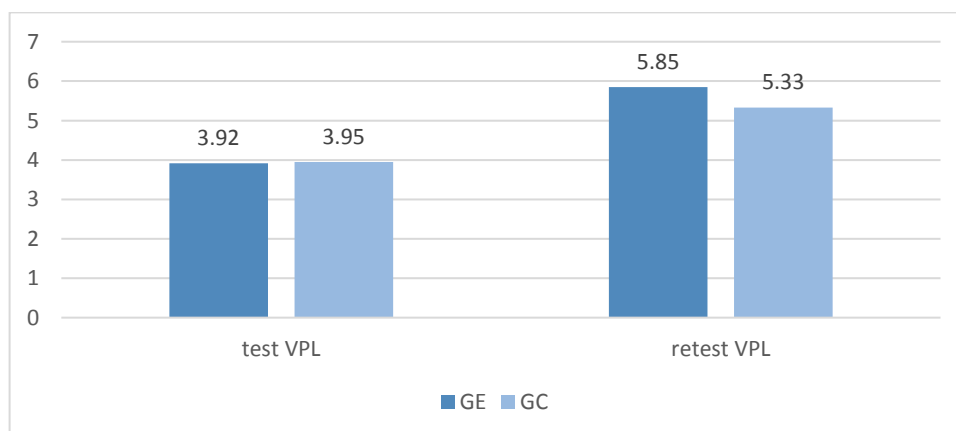


Fig. 3.5. Media *Vârsta psihologică a limbajului* a preșcolarilor cu GE și GC, retest (puncte).

Totuși, rezultatele de la retest arată că subiecții GE au valori mai înalte față de GC, diferența evidențiată este statistic semnificativă ($U=37,500$; $p=0,002$).

În concluzie afirmăm că ascensiunea în VPL la preșcolarii GE se datorează implicării în intervenția complexă psiho-logopedică, ce a avut influență pozitivă asupra dezvoltării ei.

Rezultate la *Tehnica Numește cuvinte*

Presupunem că prin intervenția complexă cu preșcolarii GE am reușit să extindem, să le dezvoltăm lexicul (aspectul lexical al limbajului) mai mult decât doar prin ARL desfășurate cu preșcolarii GC.

Prin aplicarea testului *Wilcoxon* (Anexa 6) s-a constatat că rezultatele copiilor GE la rest/retest și GC la test/retest, sunt diferite statistic. La ambele grupuri media rezultatelor a crescut. La preșcolarii GE avem ($M1=20,33$; $M2=37,06$; $z=-3,413$; $p=0,001$); la GC avem ($M1=20,53$; $M2=30,86$; $z=-3,409$; $p=0,001$), ceea ce semnifică dinamică, evoluție, îmbogățirea și dezvoltarea extensia lexicului subiecților ambelor grupuri, GE și GC; la unii datorită includerii în program, iar la alții datorită ARL desfășurate de logoped.

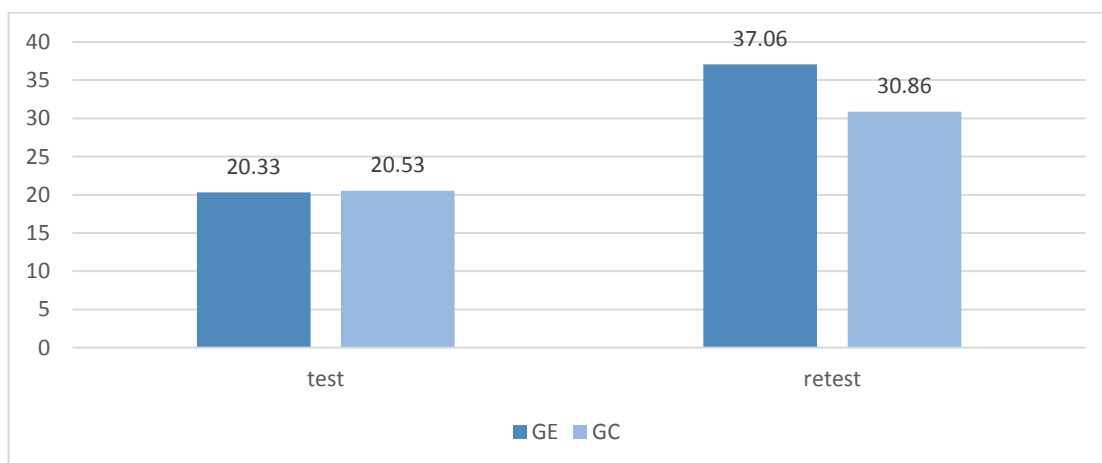


Fig. 3.6. Media rezultatelor la metoda *Numește cuvinte*, *test- retest* gr. GE și GC (puncte).

Oricum, la retest între rezultatele GE și GC, prin aplicarea testului *U Mann-Whitney* am identificat diferențe statistic semnificative: $U=35,000$; $p=0,001$, adică, progresul atestat la GE prezentând o extensie a lexicului mai mare. Noi apreciem impactul programului asupra copiilor GE.

În continuare, subiecții GE și GC, în dependență de rezultatele obținute la retest, i-am repartizat pe niveluri conform baremului/scalei de evaluare, ilustrare în fig.3.7., din care este foarte vizibil câți subiecți, la care nivel s-au situat. Atragem atenția, de examinat, pe de o parte la nivelurile jos și foarte jos, pe de altă parte la nivelul foarte înalt.

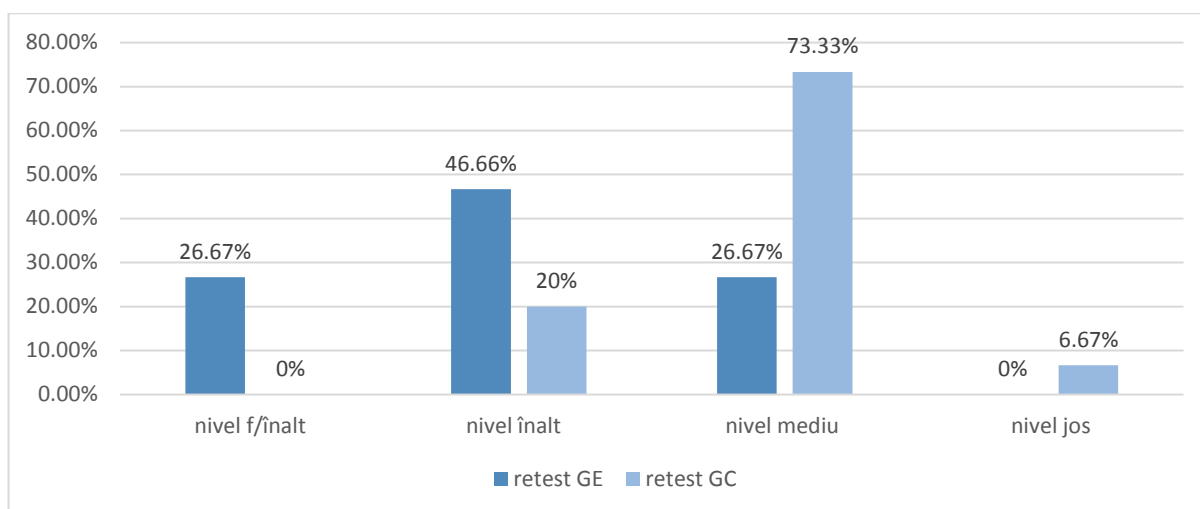


Fig. 3.7. Nivelurile de dezvoltare a limbajului, retest GE și GC, Tehnica *Numește cuvinte* (%).

Copiii GE se deplasează spre nivelul înalt și foarte înalt, eliberând nivelurile scăzute, cei din GC se plasează prioritar la nivel mediu, mai puțini ajung la nivel ridicat, la nivelul foarte înalt nu au reprezentanți. Am atestat schimbare calitativă în răspunsurile preșcolărilor din GE, în deosebi la rapiditatea cu care ei găseau cuvântul potrivit, numărul crescut de cuvinte expuse pentru fiecare grup generalizator; ceea ce semnifică schimbări pozitive în dezvoltarea memoriei active a copilului, îmbogățirea lexicului. Atragem atenția că în experimentul de constatare preșcolării cu TL s-au plasat la nivelurile jos (80%) și foarte jos (20%).

Rezultate la *Testul Vocabularul*

Presupunem că la aspectul lexico-gramatical al limbajului, preșcolării din GE vor avea rezultate mai înalte, un vocabular corect structurat gramatical

Rezultatele copiilor grupurilor cercetate, de la test și retest, la *Testul Vocabularul* sunt prezentate în fig.3.8., și vedem că punctajul e mai înalt la retest.

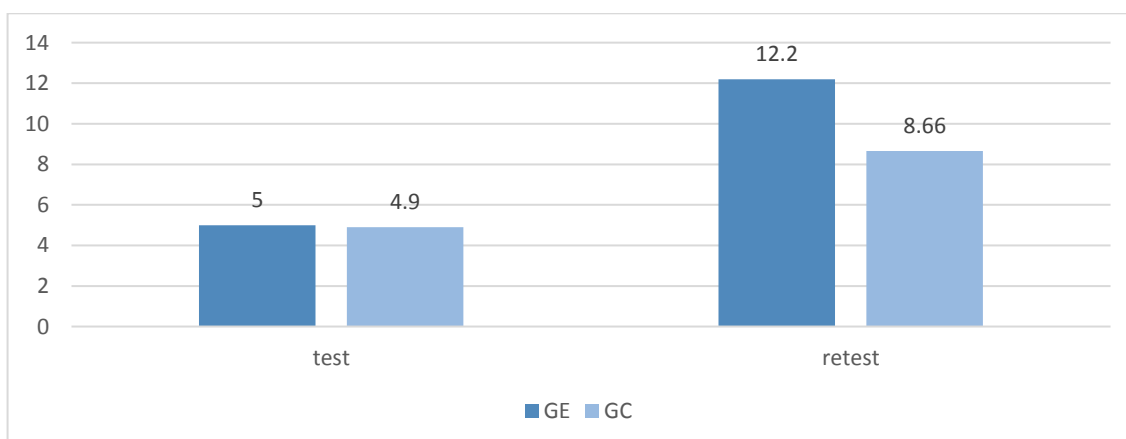


Fig. 3.8. Media rezultatelor la testul *Vocabularul*, test- retest gr. GE și GC (puncte).

Testul *Wilcoxon* (Anexa 6) ne-a oferit diferență statistică semnificativă pentru subiecții GE ($M1=5,0$; $M2=12,2$; $z=-3,301$; $p=0,001$) și rezultatele copiilor GC ($M1=4,9$; $M2=8,66$; $z=-2,847$; $p=0,001$). Reiese că la ambele grupuri există dinamică pozitivă, există diferență statistică, dar

oricum la cei din GE atestăm punctaj mai înalt, efect al programului complex de intervenție - activități logopedice dar și ședințelor de dezvoltare a comunicării.

Diferențe statistice semnificative la retest între rezultatele copiilor grupului experimental și grupului de control nu atestăm ($U=90,000$; $p=0,343$). Au demonstrat progres ambele grupuri cercetate.

Preșcolarii cu GE și GC i-am repartizat pe niveluri pentru o vizualizare mai clară (fig.3.9.)

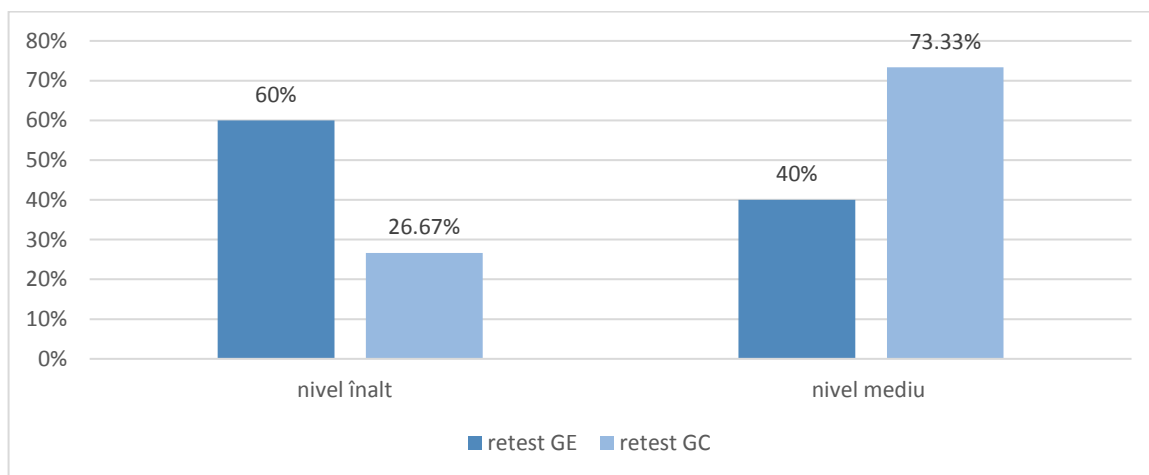


Fig. 3.9. Repartizarea pe niveluri de dezvoltare a vocabularului GE și GC, retest, Testul *Vocabularul* (aspectul lexico-gramatical).

Nivel înalt au atins 60% (9 copii) ce aparțin GE și 26,67% (4 copii) a GC; nivel mediu - 40% (6 copii) din GE și 73,33% (11copii) din GC; la nivel jos nu au fost identificați subiecți. În experimentul de constatare, toți preșcolarii cu TL (100%) s-au aflat la nivelul jos, acum majoritatea (60%) sunt la nivelul înalt. Considerăm că este un rezultat foarte bun, deoarece limbajul copiilor s-a diversificat, s-a extins nu numai în aspect lexic dar și gramatical, din perspectiva corectitudinii expresive, justificat fiind impactul programului complex de intervenție psiho-logopedică.

Pe post de concluzii, consemnăm că rezultatele preșcolărilor GE și GC la toate metodele pentru evaluarea limbajului sunt diferite și puțin controversate. În unele situații atestăm diferențe statistice între rezultatele GE și GC la retest, însă nu la toate probele, ca de ex., testul VPL sau chiar lipsa diferențelor statistice, de ex., testul *Vocabularul*). Explicăm acest fapt că limbajul preșcolărilor neparticipanți în formare-dezvoltare se dezvoltă, pentru că cu ei se desfășoară intens activități logopedice structurate, respectându-se toate principiile metodologice educaționale. De aceea crește vârsta psihologică a limbajului, se mărește numărul de cuvinte stocat în memoria activă și observăm salturi în structurarea semantico-sintactico-gramaticală a expresiilor verbale.

Dimensiunea din program axată pe dezvoltarea comunicării își are ponderea sa. Participanții în program, subiecții GE, la toate metodele aplicate au demonstrat competențe superioare desprinse din rezultatele (punctajul înalt) obținute. Folosind terminologia lui Л. Выготский, ne permitem să enunțăm, că distanța dintre zona actuală și proximală atinsă în dezvoltarea componentelor evaluate ale limbajului preșcolariilor din GE e mai mare decât a subiecților din GC.

Dezvoltarea comunicării la preșcolarii GE și GC.

Rezultate la tehnica *Diagnosticul formei de comunicare*

Presupunem că ne-a reușit prin programul aplicat să dezvoltăm forma de comunicare în concordanță cu normativa de vârstă

Din figura 3.10. se vede că există deosebiri calitative între rezultatele subiecților la test și retest și că rezultatele la retest sunt mai înalte.

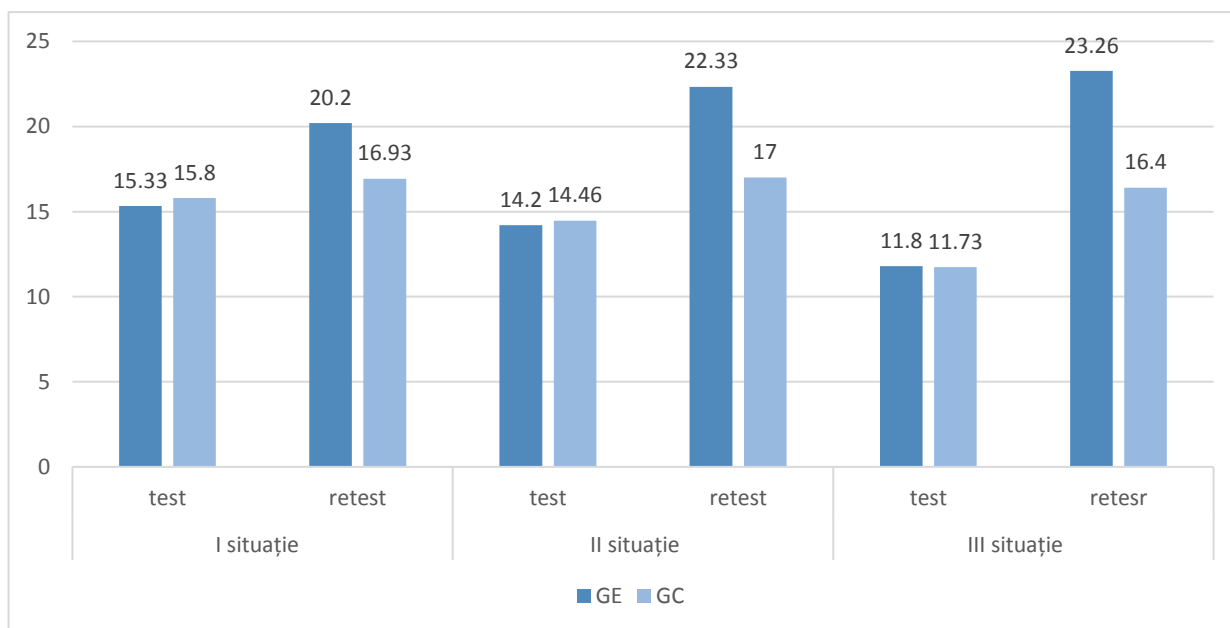


Fig. 3.10. Media rezultatelor la *Diagnosticul formei de comunicare*, test-retest GE/GC obținute pentru fiecare situație (puncte).

În retestare, subiecții GE la toate trei situații au arătat rezultate ridicate față de rezultatele de la test: la I situație - joc (ce presupune forma situativ-colaborativă de comunicare) - 20,2 puncte; a II-a situație - citire (ce presupune forma nesituativ-cognitivă de comunicare) - 22,33 puncte, a III-a situație - discuție (ce presupune forma nesituativ-personală de comunicare) - 23,26 puncte. La copiii GC, media rezultatului de la retest, la fel e mai mare față de cea de la test, la I situație - 16,93 puncte; la a II-a situație - 17 puncte; la a III-a situație - 16,4 puncte însă este mai mică în comparație cu copii GE. Testul Wilcoxon ne arată mărimea diferenței statistice. La toate trei situații ale metodei *Diagnosticul formei de comunicare* (tabelul 3.4.), diferența este

statistic semnificativă, reiese s-au produs schimbări pozitive la ambele grupuri. Explicația este aceeași – influența benefică a ARL asupra copiilor din GC.

Tabelul 3.4. Valorile testului *Wilcoxon*, GE/GC test-retest, *Diagnosticul formei de comunicare*

	I situație – joc				II situație – citire				III situație – discuție			
	M1	M2	Z	P	M1	M2	Z	P	M1	M2	Z	P
GE	15,33	20,2	-3,420	0,001	14,2	22,33	-3,411	0,001	11,8	23,26	-3,419	0,001
GC	15,8	16,93	-3,022	0,003	14,46	17	-3,192	0,001	11,73	16,4	-3,417	0,001

Totuși, prin aplicarea *testului U Mann Whitney* am evidențiat că există diferențe statistice semnificative între rezultatele obținute la retest de subiecții GE și GC (Anexa 7), I situație (U=30,500; p=0,001); II situație (U=37,000; p=0,002); III situație (U=32,000; p=0,001).

Fiecare situație conține anumiți indici comportamentali după care se evaluează forma de comunicare. În baza analizei rezultatelor la indicii comportamentali, tragem linia și concluzionăm că comunicarea preșcolărilor GE a evoluat, s-a transformat în comunicare nesituativ-personală și nesituativ-cognitivă; comunicarea preșcolărilor GC rămâne la o formă inferioară de dezvoltare, chiar dacă au continuat activitățile logopedice. Indicii comportamentului arată o subdezvoltare a comunicării în toate situațiile.

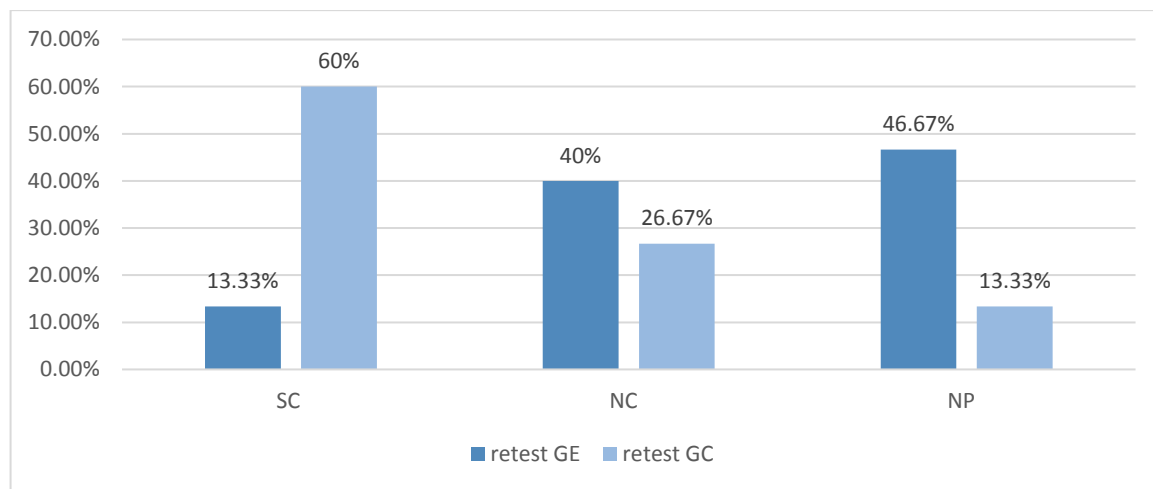


Fig.3.11. Repartizarea subiecților GE și GC în funcție de *Forma dominantă de comunicare* (%).

Analizând fig. 3.11. putem observa că forma dominantă de comunicare la 46,67% copiii GE este nesituativ-personală, la 40% este nesituativ-cognitivă, care corespunde copilului cu dezvoltare tipică de 5-6 ani, după cum au estimat și autorii E.O.Смирнова [1229], А.И.Силвестру [227], Х.Т.Бедельбаева [141], Р.А.Смирнова [232], Л.Н.Галигузова [160], Е.Г.Федосеева [244] prin investigațiile sale. Ținem să reamintim că în experimentul de constatare astfel de distribuție a formei de comunicare era specifică preșcolărilor cu dezvoltare tipică, iar pentru 68,3 % preșcolari cu TL, specifică era comunicarea situativ-colaborativă.

La majoritatea preșcolarilor din GC (60%) rămâne a fi dominantă forma situativ-colaborativă, specifică pentru vârsta de 3 ani, conform concepției M.И.Лисина.

Schimbările produse în comunicarea preșcolarilor GE au fost sesizate la indicele *Consecutivitatea alegerii situației* – predilecție au acordat cărții și discuției pe tema citită din carte, s-a evidențiat interesul de a cunoaște ceva nou; la indicele *Obiectului atenției* și *Caracterul activismului în raport cu obiectul identificat* am observat privirea orientată spre jucării, dar și efortul în a afla ce încă mai e în jur, ce fel de cărți, despre ce vor discuta. La indicele *Gradul de confort preșcolarii GE* au exprimat satisfacție, plăcere de la activitate, erau liniștiți, liberi, descătușați, veseli, bucuroși, au dispărut semnele de disconfort psihologic, cum ar fi încordare, neliniște, stânjeneală, îngândurare, confuzie, jenă. Absența lor o datorăm ședințelor psihologice. La indicele *Analiza expresiilor verbale* și *Durata activității* au folosit vocabular expresiv, coerent, nesituațional, întrebau dar singuri răspundeau, erau orientați atât spre matur cât și spre semenii. Nu au fost desprinse grimase, mimică de insatisfacție sau suprasaturație în activitate, tendință sau chiar întreruperi în activitate. Era nevoie de motivat întreruperea activității.

Putem confirma necesitatea lucrului psihologic suplimentar cu preșcolarii cu TL în vederea dezvoltării comunicării adecvate vârstei.

Rezultate la Tehnica Cercetarea comportamentului personal al copilului.

Presupunem că comportamentul personal verbal și acțional al preșcolarilor cu TL se va schimba, predominante vor fi caracteristicile pozitive.

Comportamentul personal (acțional și verbal) al preșcolarilor cu caracteristicile relaționale sunt reflectate în tabelul 3.5.

La test-retest subiecții GE au obținut rezultate înalte cu diferențe statistice semnificative (tabelul 3.5.), la caracteristicile relaționale ale Comportamentului acțional: *conduce* ($z=-3,303$, $p=0,001$), *ajută* ($z=-2,356$, $p=0,018$) și caracteristicile Comportamentului verbal: *indică* ($z=-3,184$, $p=0,001$), *laudă* ($z=-3,307$, $p=0,001$), *acceptă* ($z=-2,012$, $p=0,044$) și *se neliniștește* ($z=-3,426$, $p=0,001$). La preșcolarii GC deși se evidențiază unele modificări între rezultatele test-retest, diferență statistic semnificativă constatăm doar la caracteristica relațională a Comportamentului acțional: *atacă* ($z=-2,136$, $p=0,033$) și Comportamentului verbal: *critică* ($z=-2,456$, $p=0,014$).

În experimentul de constatare (test) copiilor cu TL, în comportamentul acțional le erau specifice caracteristicile relaționale *se supune*, *suportă*, iar comportamentului verbal - caracteristicile *execută*, *se neliniștește*. Astfel subînțelegem că în comportamentul acțional și verbal s-au produs schimbări la subiecții din GE, apar caracteristicile *conduce*, *ajută*, *indică*,

laudă, acceptă. Caracteristica comportamentului verbal *se neliniștește* dispare, nu e specifică copiilor GE.

Tabelul 3.5. Media rezultatelor test-retest GE/GC, *Comportamentul personal*, (puncte)

Comportament acțional									
		D+ conduce	D+ ajută	D- impune	D- atacă	S+ cedează	S+ se încrede	S- se supune	S- suportă
GE	test	1,18	1,76	1,11	0,95	1,4	1,96	2,06	1,44
	retest	2,4	2,36	0,85	1,2	2,1	2,3	1,08	1,25
	Z	-3,303	-2,356	-0,693	-0,913	-1,840	-1,166	-1,857	-1,209
	<i>p</i>	0,001	0,018	0,488	0,361	0,066	0,244	0,063	0,227
GC	test	1,3	1,9	1,3	1,1	1,4	1,9	1,85	1,46
	retest	1,31	1,66	1,55	1,58	1,36	1,6	1,8	1,25
	Z	-0,762	-1,089	-1,414	-2,136	-0,668	-1,633	-1,461	-0,677
	<i>p</i>	0,446	0,276	0,157	0,033	0,424	0,102	0,144	0,498
Comportament verbal									
		D+ indică	D+ laudă	D- ordonă	D- critică	S+ acceptă	S+ entuziasmează	S- execută	S- se neliniștește
GE	test	0,95	0,91	1,06	1,1	1,5	2,5	1,98	2,51
	retest	2,16	2,5	1,43	1,4	2,06	2,53	1,56	0,61
	Z	-3,184	-3,307	-1,490	-0,663	-2,012	-0,105	-1,791	-3,426
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,136	0,507	0,044	0,916	0,073	0,001
GC	test	1,15	1,18	1,33	1,13	1,43	2,43	1,93	2,41
	retest	1,2	1,15	1,4	1,63	1,26	2,4	1,66	2,33
	Z	-0,170	-0,514	-1,787	-2,456	-1,382	-0,105	-1,633	-0,406
	<i>p</i>	0,865	0,607	0,074	0,014	0,167	0,916	0,102	0,684

După cum se vede în tabelul 3.5. caracteristica comportamentului verbal *se neliniștește* la preșcolarii cu GC nu diminuează chiar dacă din punct de vedere logopedic problema acestor copii s-a ameliorat, caracteristicile comportamentale cu tentă negativă (așa cum neliniștea) apărute la copiii cu TL, nu dispar de la sine, fără intervenție psihologică.

Tabelul 3.6. Valorile Testului U Mann Whitney, GE/GC retest, *Comportamentul personal*

Comportament acțional								
	D+ conduce	D+ Ajută	D- impune	D- Atacă	S+ cedează	S+ se încrede	S- se supune	S- Suportă
U	39,500	66,000	68,000	94,000	73,000	71,000	103,500	99,500
<i>p</i>	0,002	0,048	0,062	0,439	0,083	0,082	0,706	0,579
Comportament verbal								
	D+ indică	D+ laudă	D- ordonă	D- critică	S+ acceptă	S+ entuasmează	S- execută	S- se neliniștește
U	45,000	31,500	89,000	91,000	39,500	87,500	96,500	6,000
<i>p</i>	0,005	0,001	0,324	0,367	0,002	0,293	0,494	0,001

Rezultatele la retestare GE și GC s-au dovedit a fi diferite statistic semnificative la caracteristicile relaționale ale comportamentului acțional: *conduce* (U=39,500; p=0,002), *ajută*

($U=66,000$; $p=0,048$) și comportamentului verbal: *indică* ($U=45,000$; $p=0,005$), *laudă* ($U=31,500$; $p=0,001$) *acceptă* ($U=39,500$; $p=0,002$); după cum am evidențiat anterior la copiii GE s-a schimbat caracteristica comportamentului verbal *se neliniștește*, fapt confirmat și prin diferența statistică între rezultatele GE și GC de la retest ($U=6,000$; $p=0,001$).

În continuare am distribuit subiecții GE și GC în dependență de forma dominantă a comportamentului personal, conform rezultatelor retest.

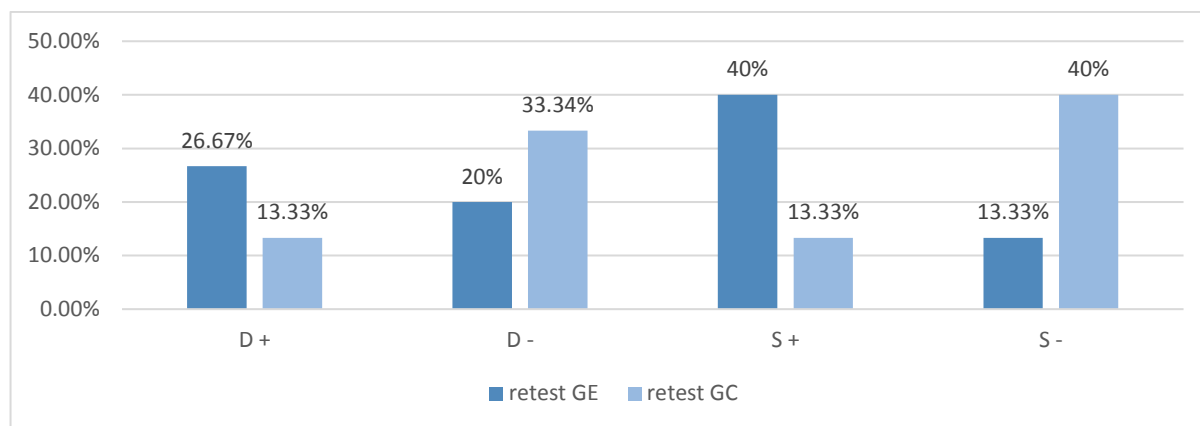


Fig. 3.12. Repartizarea subiecților grupurilor GE și GC (retest) conform tipului dominant al *Comportamentului personal* în relaționare cu semenii (%).

La 26,67% (4 copii) din GE a fost constatată relaționare cu dominare pozitivă; la 20% (3 copii) – cu dominare negativă; la 40% (6 copii) – cu supunere pozitivă; 13,33% (2 copii) – cu supunere negativă. Schimbările de relaționare configurate denotă dinamica pozitivă cu remanieri diferite în comportamentul personal (acțional și verbal), ceea ce interpretăm drept salt favorabil relațional, căci aprioric, dacă îmbunătățim iterrelaționarea cu semenii, indirect se schimbă și comunicarea cu ei.

Schimbări în comportamentul personal al copiilor GC nu s-au produs, ei au rămas preponderent cu caracteristici relaționale de polaritate negativă (dominare negativă -33,34 %, și supunere negativă - 40 %).

Altfel spus predominante rămân supunerea și dominarea negativă care vorbesc de relaționare problematică și nici de cum nu va conduce la comunicare înțelegătoare, eficientă. Reiese că preșcolarii GE în *Comportamentul personal acțional și verbal* au dobândit abilități de relaționare, cu dominare pozitivă cum ar fi: *conduce și ajută, indică, laudă*; de supunere pozitivă: *acceptă*.

Rezultate la Grila *Observarea conduitei verbale*.

Presupunem că s-au îmbunătățit toate componentele conduitei verbale ca urmare a intervenției complexe.

În fig. 3.13. sunt prezentate rezultatele obținute pentru trei scale a Grilei *Observarea conduitei verbale*, pe etape: I-i -spontană și a II-a -planificată.

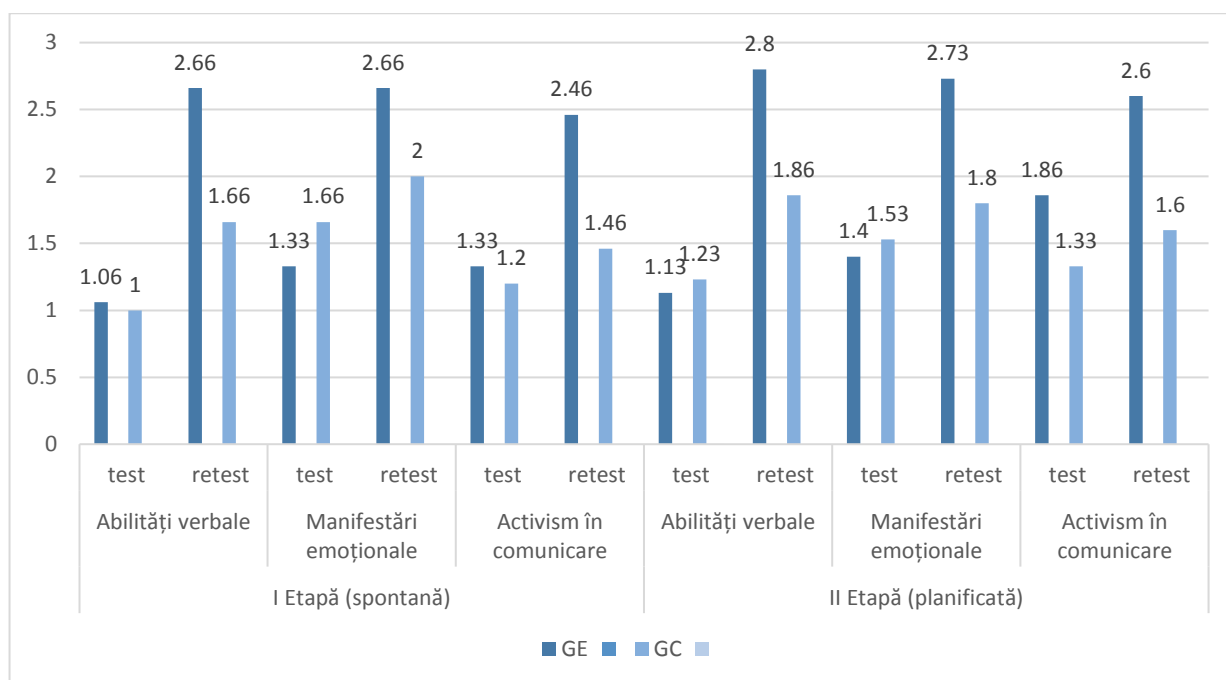


Fig. 3.13. Media rezultatelor la *Conduita verbală*, (3 scale, 2 etape), test/retest, GE/GC, (puncte).

Din figura 3.13. vedem rezultate discriminatorii test vs retest pentru ambele grupuri (3 scale, 2 etape), iar în tabelul 3.7. vedem media lor de la test și retest.

Tabelul 3.7. Valorile testului *Wilcoxon*, GE test-retest, *Conduita verbală*

GE	Scale	Etapa spontană				Etapa planificată			
		M1	M2	Z	P	M1	M2	Z	P
GE	Abilități verbale	1,06	2,66	-3,448	0,001	1,13	2,8	-3,542	0,001
	Manifestări emoționale	1,33	2,66	-3,272	0,001	1,4	2,73	-3,578	0,001
	Activism în comunicare	1,33	2,46	-3,153	0,002	1,26	2,6	-2,810	0,005
GC	Abilități verbale	1	1,66	-1,121	0,234	1,23	1,86	-1,890	0,059
	Manifestări emoționale	1,38	2	-1,667	0,096	1,53	1,8	-1,414	0,157
	Activism în comunicare	1,2	1,46	-1,633	0,102	1,33	1,6	-1,633	0,102

Din tabelul 3.7. elucidăm rezultatele subiecților GE la ambele etape, spontană și planificată la toate scalele grilei și constatăm diferențe statistic semnificative. Consemnăm ascensiune dinamică, deducem că s-au produs schimbări pozitive: *Abilitățile verbale* s-au îmbunătățit, a crescut *Activismul în comunicare*, iar *Manifestările emoționale* sunt controlate, echilibrate și s-au transformat în pozitive, fapt confirmat prin datele statistice. Aceasta înseamnă că *Conduita verbală* s-a diversificat și îmbunătățit prin precizia articulatorie, extinderea vocabularului, promptitudinea răspunsurilor, sensibilitate lexico-semantico-gramaticală; a crescut interesul și asiduitatea, necesitatea de comunicare verbală, emoțiile capătă nuanță pozitivă.

Compararea rezultatelor copiilor grupului de control, GC, la *Grila Observarea conduitei verbale*, etapa I-i spontană și a II-a planificată, faza test și retest nu atestă diferențe statistice semnificative după *Wilcoxon* (Anexa 6).

Referindu-ne la subiecții GC, afirmăm că *Conduita verbală* a lor nu prezintă modificările înșiruite în cazul subiecților GE. Deși evaluarea limbajului a atestat modificări pozitive și la subiecții acestui grup, constatăm că în situații reale de comunicare apărute spontan sau planificat ei nu își pot folosi noile deprinderi, fenomen ce poate persista timp îndelungat, afectând până și școlarizarea lor [67, 181, 206].

Compararea rezultatelor GE și GC la retest, prin utilizarea *testului U Mann Whitney* arată diferențe semnificative, aceste date sunt prezentate în continuare (tabelul 3.8.).

Tabelul 3.8. Valorile testului *U Mann Whitney*, GE și GC retest, *Conduita verbală*

Scale	Etapa spontană		Etapa planificată	
	U	P	U	P
Abilități verbale	37,500	0,001	49,500	0,003
Manifestări emoționale	36,000	0,001	39,000	0,001
Activism în comunicare	31,000	0,001	31,000	0,001

Aplicând *testul U Mann-Whitney* au fost identificate diferențe statistice la toate scalele, la ambele etape (spontană și planificată) ale *Grilei Observarea conduitei verbale* între rezultatele GE și GC.

La scala *Abilități verbale*, etapa spontană subiecții GE obțin medii înalte - 2,66 puncte iar subiecții GC medii joase - 1,66 puncte (fig. 3.13), rezultatele semnifică diferență statistică (U=37,500; p=0,001); la etapa planificată GE - 2,8 puncte și GC - 1,86 puncte (U= 49,500; p= 0,003). La scala *Manifestările emoționale*, etapa spontană, subiecții GE acumulează 2,66 puncte, iar a subiecții GC - 2 puncte (U=36,000; p=0,001) și la etapa planificată GE însumează 2,73 puncte, GC - 1,8 puncte (U=39,000; p=0,001). Rezultatele constatate la scala *Activism în comunicare* - etapa spontană, de către copiii GE constituie 2,46 puncte și a copiilor GC - 1,46 puncte (U=31,000; p=0,001); la etapa planificată GE obține 2,6 puncte și GC - 1,6 puncte (U=31,000; p=0,001).

Copiii GE au exprimat interes contextual față de condițiile de relaționare/comunicare apărute spontan și planificat; au depășit obstacolele (timiditate, incertitudine) pentru atingerea scopului propus în cadrul interacțiunii cu maturul, au reușit să comunice, au demonstrat capacități organizatorice (de introducere a colegului sau să inițieze un joc). Toate metamorfozele evidențiate în *Conduita verbală* a preșcolărilor GE le afiliem programului complex de intervenție psiho-logopedică.

Analiza comparativă a rezultatelor la retest arată că copiii GC nu au atins rezultate înalte la *Conduita verbală*, majoritatea copiilor ca și la etapa de constatare au demonstrat activism scăzut comunicare, abilități verbale diminuate și exces de emoții negative.

Rezultate la *Testul Anxietatea*.

La faza de retest Anxietatea la copii a fost evaluată cu scopul de a vedea dacă indicele anxietății este diferit la GE și GC, deoarece în constatare acest indice era ridicat la preșcolarii cu TL. Presupunem că indicele anxietății a diminuat ca urmare a impactului intervenției complexe.

La constatate am avut o distribuție specifică pentru copiii cu TL, majoritatea preșcolarii s-au plasat la nivel mediu și înalt, același tablou îl putem evidenția acum, la subiecții GC. La subiecții GE vedem o altă distribuție, asemănătoare cu distribuția constatată de preșcolarii cu DT.

Tabelul 3.9. Repartizarea subiecților GE și GC pe niveluri conform *Indicele Anxietății* (%)

Subiecți \ Nivel	Jos		Mediu		Înalt	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
GE	20%	53,33%	40%	46,67%	40%	0%
GC	20%	13,33%	40%	60%	40%	26,67%

Rezultatele obținute de copiii GE la retest: nivelul jos atestat la 53,33% (8 subiecți), nivelul mediu cuprins de 46,67 % (7 subiecți), cu nivel înalt al *anxietății* nu au fost identificați copii.

Copiii GC au arătat următorul rezultat: nivelul jos atestat la 13,33% (2 subiecți), nivel mediu – 60 % (9 subiecți) și – 26,67 % (4 subiecți) au nivel înalt al *anxietății*.

Prelucrarea statistică (*U Mann Whitney*) a rezultatelor obținute de preșcolarii GE și GC a determinat diferență statistică semnificativă $U=1113,5$, $p=0,001$ (Anexa 7). Reiese că anxietatea la subiecții GE diminuează ceea ce înseamnă că indirect se îmbunătățește relaționarea în grup, familie, semeni, copiii se simt relaxați în activități, comunicare, se adaptează mai ușor în situații cotidiene. Putem asocia diminuarea indicelui retest al anxietății cu transformările produse în Comportamentul personal acțional și verbal al subiecților GE prin caracteristicile pozitive de dominare sau supunere, cu estomparea manifestărilor emoționale negative la Grila Observarea conduitei verbale.

Subiecții GC își temperează anxietatea, parțial depășesc, însă sunt devieri minime.

Rezultate la *Ancheta Obstacole în comunicare*

Presupunem că obstacolele în comunicare ca urmare a intervenției complexe vor dispărea sau cel puțin se vor atenua

Dacă privim figura 3.14, percepem deosebirea existentă între rezultatele test/retest a GE și rezultatele test/retest a GC. Rezultatele test-retest, obținute de subiecții GE și GC la ancheta *Obstacole în comunicare*, sunt prezentate în tabelul 3.10.

În ceea ce ține de subiecții GE am determinat atenuarea tuturor obstacolelor în mărime diferită.

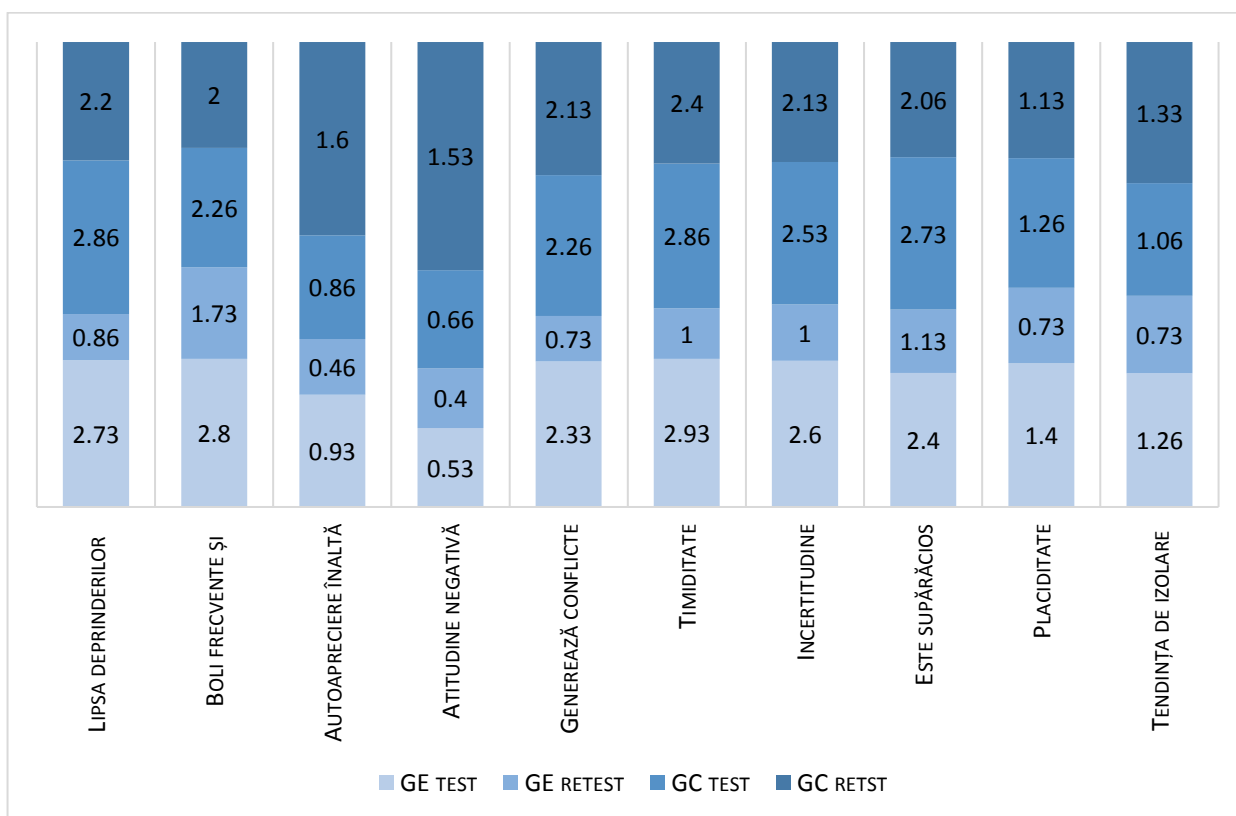


Fig. 3.14. Media rezultatelor la ancheta Obstacole în comunicare test-retest, GE/GC (puncte).

Analiza statistică a datelor test-retest obținute de subiecții GE la ancheta *Obstacole în comunicare*, indică diferență statistică semnificativă la 8 din cele 10 obstacole: *Lipsa deprinderilor de a comunica* ($M_1=2,73$; $M_2=0,86$; $z=-3,440$; $p=0,001$); *Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii* ($M_1=2,8$; $M_2=1,73$; $z=-3,017$; $p=0,003$); *Generează conflicte* ($M_1=2,33$; $M_2=0,73$; $z=-3,359$; $p=0,001$); *Timiditate* ($M_1=2,93$; $M_2=1$; $z=-3,453$; $p=0,001$); *Incertitudine* ($M_1=2,6$; $M_2=1$; $z=-3,247$; $p=0,001$); *Este supărăcios* ($M_1=2,4$; $M_2=1,13$; $z=-3,002$; $p=0,003$); *Placiditate* ($M_1=1,4$; $M_2=0,73$; $z=-2,332$; $p=0,020$); *Tendința de izolare* ($M_1=1,26$; $M_2=0,73$; $z=-2,530$; $p=0,011$). Toate obstacolele cu frecvență înaltă, depășite în retest, au fost consemnate la preșcolarii cu TL în etapa constatare.

La itemii: *Autoapreciere înaltă*, *Atitudine negativă* nu au fost constatate diferențe statistice semnificative. Menționăm că la etapa de constatare la acești itemi nici preșcolarii cu TL nici cei cu DT nu au luat punctaj ridicat. Apreciem anihilarea dificultăților în comunicare ca urmare a participării în programul complex de intervenție psiho-logopedică.

Valori înalte ale mediei rezultatelor atestăm la subiecții GC, de ex., la *Generează conflicte*, *lipsa deprinderilor de comunicare*, *Incertitudine*, *Boli frecvente*, ș.a. Un aspect evidențiat doar la ei este faptul că la unele obstacole (*Autoapreciere înaltă și Atitudine negativă*) au crescut valorile medii deși la test ele erau joase.

Tabelul 3.10. Valorile Testului Wilcoxon, test-retest GE și GC Obstacole în comunicare

		M1	M2	Z	P
GE	1 Lipsa deprinderilor de a comunica	2,73	0,86	-3,440	0,001
	2 Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii	2,8	1,73	-3,017	0,003
	3 Autoapreciere înaltă	0,93	0,46	-1,461	0,144
	4 Atitudine negativă	0,53	0,4	-1,000	0,317
	5 Generează conflicte	2,33	0,73	-3,359	0,001
	6 Timiditate	2,93	1	-3,453	0,001
	7 Incertitudine	2,6	1	-3,247	0,001
	8 Este supărăcios	2,4	1,13	-3,002	0,003
	9 Placiditate	1,4	0,73	-2,332	0,020
	10 Tendința de izolare	1,26	0,73	-2,530	0,011
GC	1 Lipsa deprinderilor de a comunica	2,86	2,2	-2,060	0,039
	2 Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii	2,26	2	-1,414	0,157
	3 Autoapreciere înaltă	0,86	1,6	-2,000	0,028
	4 Atitudine negativă	0,66	1,53	-1,414	0,035
	5 Generează conflicte	2,26	2,13	-0,530	0,596
	6 Timiditate	2,86	2,4	-1,361	0,143
	7 Incertitudine	2,53	2,13	-1,730	0,084
	8 Este supărăcios	2,73	2,06	-2,428	0,015
	9 Placiditate	1,26	1,13	-1,414	0,157
	10 Tendința de izolare	1,06	1,33	-0,926	0,354

La subiecții GC, prin testul Wilcoxon, au fost evidențiate diferențe statistice semnificative în test-retest la itemii: *Lipsa deprinderilor de a comunica* (M1=2,86; M2=2,2; z=-2,060; p=0,039); *Este supărăcios* (M1=2,73; M2=2,06; z=-2,428; p=0,015). Unii părinții nu mai consideră că acestea sunt obstacole în comunicarea copiilor.

Diferența statistică la obstacolele *Autoapreciere înaltă* (M1=0,86; M2=1,6; z= -2,000; p=0,028) și *Atitudine negativă* (M1=0,66; și M2=1,53; z=-1,414; p=0,035) indică că, creșterea mediei este semnificativă și devin niște obstacole în comunicarea preșcolariilor cu TL (la constatare nu au fost constatate valori ridicate nici la DT nici la TL).

La itemii: *Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii, Generează conflicte, Timiditate, Incertitudine, Placiditate, Tendința de izolare*, diferențe statistic semnificative nu identificăm. Aceste obstacole au valori ridicate, și persistența lor va crea dificultăți de genă diferită preșcolariilor GC.

În retest la ancheta *Obstacole în comunicare*, subiecții GE însumează medii joase, mici; subiecții GC - înalte, observabile din figura 3.15.

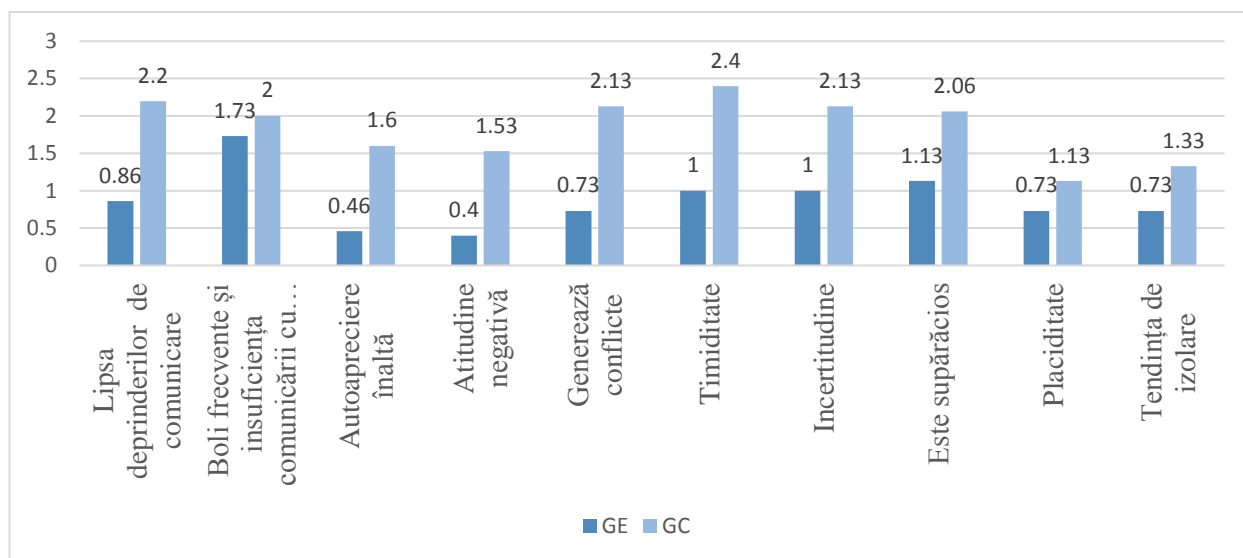


Fig. 3.15. Media rezultatelor retest, GE și GC, ancheta *Obstacole în comunicare* (puncte).

Diferențe statistice semnificative atestăm la copiii GC/GE la următoarele obstacole în comunicare: *Lipsa deprinderilor de a comunica* - GE au acumulat doar 0,86 puncte pe când GC - 2,2 puncte ($U=40,000$; $p=0,001$); *Autoapreciere înaltă* GE - 0,46 puncte și GC - 1,6 puncte ($U=56,500$; $p=0,023$); *Atitudine negativă* GE puncte - 0,4 și GC - 1,53 puncte ($U=47,500$; $p=0,017$); *Generează conflicte* GE - 0,73 puncte și GC - 2,13 puncte ($U=42,500$; $p=0,002$); *Timiditate* GE atestă 1 punct iar GC - 2,4 puncte ($U=63,000$, $p=0,012$); *Incertitudine* GE - 1 punct și GC 2,13 puncte ($U=41,500$; $p=0,001$); *Este supărăcios* GE 1,13 și GC - 2,06 ($U=53,000$; $p=0,009$). Pentru preșcolarii GE acestea nu mai prezintă obstacole în comunicare.

Tabelul 3.11. Valorile *Testului U Mann-Whitney*, retest GE și GC *Obstacole în comunicare*

	Lipsa deprinderilor	Boli frecvente și	Autoapreciere înaltă	Atitudine negativă	Generează conflicte	Timiditate	Incertitudine	Este supărăcios	Placiditate	Tendința de izolare
U	40,000	99,500	56,500	47,500	42,500	63,000	41,500	53,000	94,000	78,000
p	0,001	0,520	0,023	0,017	0,002	0,012	0,001	0,009	0,410	0,130

La itemii: *Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii, Placiditate, Tendința de izolare*, nu sunt diferențe statistic semnificative între rezultatele GE și GC. Părinții copiilor GC

consideră că unele obstacole (Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii, Placiditate, Tendința de izolare) au diminuat. Ele se apropie de rezultatele copiilor GE.

Conchidem că în comunicarea subiecților cu GC persistă următoarele obstacole: *Lipsa deprinderilor de comunicare, Generează conflicte, Timiditate, Incertitudine, Este supărăcios*, deoarece diminuarea punctajului e minimă și sunt diferențe statistice semnificative comparativ cu GE. La retest a fost constatată creșterea mediei la Autoapreciere înaltă, Atitudine negativă.

Concluzii la capitolul 3.

1. TL necesită abordare complexă și exhaustivă, de aceea intervenția s-a divizat în două direcții – psihologică și logopedică. Fiecare direcție a cuprins dimensiuni, arii și module. Astfel caracterul complex al intervenției, privit drept proces, a derulat în timp și s-a realizat prin ședințe cu copiii preșcolari și cu părinții acestora.
2. Grupurile de control și experimental sunt omogene, alcătuite din preșcolari cu TL și părinții acestora. Preșcolarii GC nu prezintă schimbări mari. Prin Fișa logopedică constatăm că la unii diagnoza logopedică rămâne aceeași, la alții se schimbă în una cu simptomatologie mai ușoară. Copiii GE depășesc completamente diagnoza TGL-III, doar la unii se schimbă în TFFL – care are tablou simptomatologic ușor. Atitudinea părinților e hiperbolizantă, superficială, ulterior se modifică, majoritatea devin cooperanți.
3. Cu testul Wilcoxon am evidențiat dinamică pozitivă a rezultatelor de la test la retest pentru, toate metodele aplicate în evaluarea limbajului. Constatăm la unii itemi valori apropiate pentru subiecții GE și GC. Aceasta se datorează ARL la care au continuat să participe. Cu toate acestea VPL la retest în cazul preșcolarilor GE coincide cu vârsta cronologică, pe când pentru preșcolarii GC atestăm un decalaj între VPL și VC (diferența statistică este semnificativă).
4. La metodele aplicate pentru reevaluarea comunicării (metoda Forme dominante de comunicare, Cercetarea comportamentului personal, Grila Observarea conduitei verbale, Obstacole în comunicare), de asemenea se atestă diferențe statistice semnificative atât la test/retest, cât și la retest GE/GC. La subiecții GE la etapa retest se schimbă forma de comunicare (forma SC la test se transformă în NC și NP), ceea ce corespunde vârstei cronologice. Pentru majoritatea subiecților GC, forma de comunicare rămâne SC.
5. Indicii comportamentului, indicați în metodă în fiecare situație (activitate) experimentală s-au modificat și rezultatele au fost consemnate statistic. Indicii *Consecutivitatea alegerii situației, Obiectului atenției, Gradul de confort, Analiza expresiilor verbale* au fost decizionali în reevaluarea comunicării. Subiecții GE/GC la etapa test au preferat jocul. La

etapa retest subiecții GE preferă să discute și să li se citească, subiecții GC preferă (aleg) jocul și cartea. Confortul psihologic evidențiat în toate situațiile a lăsat amprentă asupra expresiilor verbale, a obiectului atenției.

6. Analiza mediilor obținute la Tehnica Cercetarea comportamentului personal al copilului indică schimbare la subiecții GE. Caracteristicile relaționale ale comportamentului personal acțional și verbal sunt: *conduce, ajută, indică, laudă* și mai puțin *se neliniștesc*; la subiecții GC există neînsemnate fluctuații, la etapa test/retest, s-a evidențiat creștere la caracteristica *atacă*. Observăm că subiecții GE adoptă comportamentul și formă de relaționare *supunere pozitivă și dominare pozitivă*, ce semnifică flexibilitate, colaborare, empatie; subiecții GC continuă să practice comportamentul relațional cu dominare și supunere negativă.
7. Pentru Grila Observarea conduitei verbale au fost semnalate diferențe semnificative statistic la toate scalele pentru subiecții GE, participanți în programul de intervenție. S-au produs salturi pozitive la scalele Abilități verbale și Activism în comunicare. La scala Manifestări emoționale, emoțiile pozitive s-au accentuat (a crescut punctajul). Verificarea menținerii (prezenței) anxietății la subiecții GE indică valori minime, ceea ce înseamnă diminuare până la dispariție, la subiecții GC – schimbările sunt minime. Există diferență statistică între GE și GC.
8. Analiza statistică a datelor test-retest la Obstacole în comunicare reflectă prezența diferenței statistice pentru subiecții GE la Lipsa deprinderilor de comunicare, Boli frecvente și lipsa de comunicare cu semenii, Generează conflicte, Timiditate, Incertitudine, Este supărăcios, Placiditate, Tendința de izolare; la subiecții GC nu se atestă o diminuare semnificativă a obstacolelor în comunicare, la retest s-a observat că unele obstacole persistă (au diminuat ne semnificativ) pe când unele obstacole așa ca Autoaprecierea înaltă și Atitudinea negativă s-au accentuat (a crescut punctajul).
9. Rezultatele statistice obținute demonstrează eficiența metodelor, tehnicilor aplicate în programul complex de intervenție psiho-logopedică pentru dezvoltarea comunicării subiecților participanți.
10. Participarea părinților în programul de Consiliere parentală a contribuit la schimbarea atitudinii față de TL a copilului și față de copil la general, au devenit cooperanți și evident indirect vor sprijini copilul și vor face parteneriat bun, inclusiv cu specialiștii

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Prin prezenta lucrare a fost soluționată problema științifică actuală și majoră de stabilire a formei dominante de comunicare la preșcolarii cu TL, identificarea nivelului dezvoltării limbajului, evidențierea atitudinii părinților față de TL a copilului propriu și elaborarea/ implementarea unui program complex de intervenție cu impact asupra comunicării și limbajului preșcolarilor, dar și consilierea părinților în vederea demersului comun de sprijin a copilului.

Principalele concluzii formulate ca urmare a analizei teoretice și rezultatelor empirice sunt:

1. Comunicarea e un proces complex ce se produce între oameni, iar prin limbaj și vorbire intervine ca factor ponderal sau condițional al integrării, socializării și relaționării. Forma de comunicare, din copilărie își pune amprenta asupra dezvoltării psihice și dezvoltarea personalității [74].
2. TL afectează componenta pragmatică a limbajului, care asigură inițierea, menținerea și finalizarea unei conversații, adaptarea conținutului la moment și loc [89, 91].
3. S-a constatat, că TL sunt condiționate de factori biologici, iar factorii demografici (în cazul copiilor implicați în cercetare) nu sunt valorizanți. Atitudinea părinților față de TL a copilului poate accentua TL și bloca sau inhiba comunicarea. Părinții copiilor cu TL, implicați sunt diferiți: cooperanți, superficiali și hiperbolizanți, ultimii privesc TL ca ceva trecător sau exagerat, catastrofal. Cei cooperanți doar manifestă căldură față de copil, îl apreciază, copilul își va dezvolta un echilibru emoțional, își va dezvolta deprinderi de comunicare eficientă, va manifesta creativitate, inițiativă, capacitate decizională, autonomie personală, va avea curajul să-și exprime punctul de vedere [88].
4. Prezența TL marchează evoluția aspectelor limbajului (fonetic, lexical, lexico-gramatical, lexico-semantic), ulterior se răsfrâng asupra comunicării și interrelaționării, comportamentului personal verbal și acțional, afectând global Conduita verbală. Orice abatere de la norma standard a vorbirii subminează dezvoltarea psiho-fizică a copilului mai cu seamă procesele psihice cognitive (atenția, reprezentările, memoria, gândirea) și procesele afectiv-voliționale [90, 93].
5. A fost stabilită forma de comunicare la preșcolarii cu TL, la majoritatea s-a atestat – situativ-colaborativă. A fost analizat specificul fiecărui indice comportamental: Consecutivitatea alegerii situației; obiectul atenției; Caracterul activismului; Nivelul de confort; expresiile verbale; timpul solicitat la care s-au consemnat insuficiențe în constituirea lor. Am evidențiat caracteristicile comunicării preșcolarilor cu DT (sintonie, naturalețe, pragmatism, promptitudine, complezență) și TL (reticență, precauție, respingere, indiferență, nesociabilitate, agramatisme; indecizie, incertitudine,

nehotărâre, neliniște, lipsă de interes, indolență; închidere în sine). Faptul că caracteristicile comunicării preșcolarilor cu TL au conotație negativă ne sugerează necesitatea de a include în conținutul programului tehnici și metode de influență pozitivă asupra lor [74, 76, 91].

6. În urma evaluării nivelului de dezvoltare a limbajului, a formei dominante de comunicare, a obstacolelor în comunicare și nivelului de comunicare în familie, a conduitei verbale și comportamentul personal în comunicare a preșcolarilor cu TL și DT, între rezultatele lor au fost constatate diferențe statistic semnificative. Rezultatele preșcolarilor cu TL contrapuse cu ale preșcolarilor cu DT, sunt mai joase și evident afectează starea lor de spirit, deoarece la 5-6 ani preșcolarii conștientizează și evaluează “ce?”, “cum?” se petrece și întâmplă cu ei și în jurul lor. Este adevărat că la această vârstă ei pot să aibă cogniții raționale referitor la derularea evenimentelor și ele să stimuleze emoții controversate, bipolare, fapt constatat în cercetare. Este nevoie de stimulare, încurajare pentru ca ei să-și dezvolte încrederea în sine, autocontrolul emoțiilor și să conștientizeze mai bine evenimentele; de dezvoltat competențele de comunicare și relaționare paralel cu ameliorarea TL și de dezvoltare a limbajului [76, 87, 90, 91].
7. Corelațiile statistice realizate, între rezultatele căpătate la instrumentarul psihologic aplicat mărturisesc selecția corectă, adecvată și strict orientată a metodelor, testelor [213].
8. A fost elaborată Grila Observarea conduitei verbale. Grila conține trei scale cu desfășurare în două etape spontană și planificată. Aplicarea Grilei și rezultatele căpătate ne-a oferit informații relevante despre Abilitățile verbale, Manifestările emoționale și Activismul în comunicare a preșcolarilor [90].
9. Rezultatele experimentului de control (GE și GC) justifică structurarea corectă de conținut și fond a programului complex de intervenție psiho-logopedică. În formare au fost incluși copii cu TL și părinții acestora, pentru fiecare din ei trasându-se obiective diferențiate. Cu copiii s-a lucrat pe dimensiunea TL, a limbajului și a comunicării. Cu ei s-au realizat ARL pentru dezvoltarea limbajului și ședințe psihologice pentru dezvoltarea comunicării. Evident că acțiunile întreprinse s-au interinfluențat și au contribuit la dezvoltarea copilului. Pentru părinți s-au realizat ședințe de consiliere parentală în vederea revederii atitudinii față de TL a copilului și demersului comun de sprijinire a lui [72, 90, 92].

10. Consemnarea diferenței statistice semnificative la rezultatele metodelor utilizate în retestarea subiecților constituie premisa/afirmația obiectivă din care decurge concluzia că scopul și obiectivele s-au realizat și cercetarea s-a încheiat [92].

Sugestii privind potențialele direcții viitoare de cercetare și propuneri de utilizare a rezultatelor obținute:

Lucrarea deschide calea unor noi cercetări în domeniul comunicării și TL, cum ar fi:

- Realizarea cercetării pe subiecți de altă vârstă, de ex., 6-7 ani; 7-10 ani;
- Realizarea cercetării pe subiecți cu alte TL decât TGL III.
- Prin elaborarea programului psiho-logopedic de intervenție axat doar pe Art-terapie creativă și lucrativă și alte direcții psihoterapeutice.

Setul de metode utilizat în evaluarea preșcolărilor 5-6 ani, programul complex de intervenție psiho-logopedică pot fi implementate în metodologia de lucru a centrelor, cabinetelor psihologice și logopedice, centre educaționale, în vederea îmbunătățirii activității psihologilor și logopezilor.

Informațiile teoretice și practice incluse în lucrarea prezentă pot constitui fundamentul unui ghid de bune practici pentru profesioniștii care lucrează cu copii cu TL și DT.

Materialele prezente în lucrare pot fi utilizate în predarea cursurilor universitare masterale, sau de specializare și formare profesională continuă pentru psihologi, logopezi, cadre didactice de sprijin.

BIBLIOGRAFIE

1. Abric J. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. Albu E. Psihologia vârștelor. Târgu-Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2007. 103 p.
3. Anca M. Logopedie. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2007. 241 p.
4. Anucuța P. Logopedie. Timișoara: Editura Excelsior, 1999. 130 p.
5. Arseni C. (coord.), Tratat de neurologie, vol. II. Sindroamele neurologice. București: Editura Medicală, 1980. 748 p.
6. Avramescu M.D. Defectologie și Logopedie. București: Fundația Romania de Măine, 2006. 296 p.
7. Belibova S. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe multiple. Teză de doctor în științe pedagogice. Autoref. tezei de dr., Chișinău, 2015. 31 p.
8. Berezovschi N. Dezvoltarea reflexiei ca mecanism de formare a aptitudinilor comunicative la elevii de vârstă școlară mică. Autoref. tezei de dr. Chișinău, 1999. 25 p.
9. Birch A. Psihologia dezvoltării din primul an de viață pînă în perioada adultă., trad. în lb. română de L. P. Băiceanu. București: Ed. Tehnică, 2000. 311 p.
10. Bodrug O. Modele psihopedagogice de dezvoltare a limbajului la copiii cu RDP (str. lexico-semantică). Autoref. tezei de dr., Chișinău, 2001. 23 p.
11. Bolboceanu A. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei. Autoref. tezei de dr. hab., Chișinău, 2005. 38 p.
12. Bolboceanu A. Particularitățile psihologice de vîrstă și elaborarea obiectivelor învățămîntului. În: Obiective și finalități ale învățămîntului preuniversitar. Chișinău, 1992, p. 8-13.
13. Bondarenco A. Logopedie: Chid terminologic explicativ. Chișinău: Primex Com SRL, 2010. 470 p.
14. Boșcaiu E. Prevenirea și corectarea tulburarilor de vorbire în gradinile de copii. București: E.D.P, 1973. 132 p.
15. Botez M. Neuropsihologie clinica și neurologia comportamentului.. Ed. a 2-a București: Ed. Medicală, 1996. 705 p.
16. Bucun N., Nosatâi A. Pregătirea psihologică pentru școala a copiilor cu tulburări de limbaj. În: Univers Pedagogic, 2009, № 3, p. 68-75.
17. Bucun N. ș.a. Bazele științifice ale dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova, Chișinău, IȘPP, 1997. 399 p.
18. Buică C. B. Bazele defectologiei. București: Aramis, 2004. 170 p.

19. Burlea G. Bâlbâie V. Normal și patologic în evoluția limbajului. Chișinău: Tehnica Info, 2001. 280 p.
20. Captari V. Organizarea activității corecțional-recuperatorii la punctele logopedice școlare. Chișinău: Lumina, 1996. 94 p.
21. Carantină D. Relația dintre tulburările de pronunție și tulburările psihomotrice. București, 2011. p.
22. Cemortan S. Teoria și metodologia educației verbal artistice a copiilor, (curs universitar). Chișinău: Editura UPS "I. Creangă", 2001. 202 p.
23. Chelcea S. (coord.) Comunicarea nonverbală în spațiul public. București: Tritonic, 2004. 184p.
24. Chelcea S. Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2008. 297 p.
25. Chiriță A. Curs de neuropsihologie. București: UB, 2008. 65 p.
26. Ciobanu A. Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică. Autoref. tezei de dr.2003. 23 p.
27. Cucer A. Psihcorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă. Autoref. tezei de dr. Chișinău, 1999. 22 p.
28. Cucer A. Psihcorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă. Chișinău, 2010, 109 p.
29. Cuilenburg J.J.V. Știința comunicării. București: Humanitas, 1998. 308 p.
30. Cuznețov L. Esența și logica educației integrale a copilului în cadrul familial și școlar : strategii, principii și metode. În: Studia Universitatis, nr. 9 (59), 2012, p. 85 - 90
31. De Peretti A. Tehnici de comunicare. Iași: Polirom, 2001. 391 p.
32. Debesse M. Psihologia copilului de la naștere la adolescența. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 374 p.
33. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. trad. Cernăuțeanu N. ș.a. București: Humanitas, 2006. 886 p.
34. Dragan I., Paradigme ale comunicării de masă. București: Ed.șansa, 1996. 304 p.
35. Drăgulescu R. Teoriile psiholingvistice ale comunicării. În: Științele umaniste și provocările viitorului european. AUA, series philologica, Univ „Lucian Blaga” Sibiu, 2008, p.137–142.
36. Dumitrana M. Educarea limbajului in învățământul preșcolar. Vol. 2- Comunicarea scrisă, București: Ed. Compania, 2001. 165 p.
37. Filipoi S. Basme terapeutice pentru copii și părinți. Cluj-Napoca: Fundația Culturală Forum, 1998. 102 p.

38. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiale și incluzive în educație, ediția a-II-a, Iași: Polirom, 2006. 200 p.
39. Ghid pentru educatori: 1001 idei pentru educație timpurie de calitate. Chișinău: Centrul Educațional "Pro Didactica", 2010. 216 p
40. Ghidul de bune practici pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, București, 2008. 130 p.
41. Gîncota N. Dezvoltarea sferei afectiv-volitivă la vârsta școlară mică în diferite situații sociale de dezvoltare. Autoref. tezei de dr. Chișinău, 2003. 23 p.
42. Gînu D. Psihologia diferențierii dezvoltării copiilor în procesul educațional. Chișinău: [s. n.], 2001. 172 p.
43. Golu M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Fundația României de Măine, 2004. 831 p.
44. Golu M., Dănăilă L. Tratat de neuropsihologie, vol. I,II, București: Editura Medicală. 2006. vol I 589/vol II 653 p.
45. Golu P. Fundamentele psihologiei sociale. Constanța: Editura Ex Ponto, 2000. 384 p.
46. Guțu M. Logopedia. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolya, 1975. 398 p
47. Haheu E. Jocul – activitate fundamentală la vârsta preșcolară În: Didactica educației preșcolare: Sinteze. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2012. 221 p.
48. Hațegan Bodea C. Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise. București: Ed. TREI, 2016. 618 p.
49. Hațegan Bodea C. Tulburările de limbaj și comunicare. În: Psihopedagogia specială. Evaluare și intervenție. Iași: Polirom, 2015. p. 212-243
50. Iacob L. Cercetarea comunicării astăzi. În: Psihologie socială. coord. A. Neculau. Iași: Polirom, 1996. p. 179-195
51. Jelescu P. Geneza negării la copii în perioada preverbală. Autoref. dr. hab. în psihologie Chișinău. 2000. 37 p.
52. Jelescu P. Geneza negării la copiii în perioada preverbală. Chișinău: Museum.1999. 248 p.
53. **Jelescu P. Ponomari D. ș.a.** Dezvoltarea vorbirii: Grupa medie. Grupa mare: Suport metodico-didactic. Chișinău: Poligraf-Design, 2008. 76 p.
54. Jelescu P. Psihologie generală. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 160 p.
55. Luca M. R. Comunicarea organizațională. Brașov: Ed. Infomarket. 2006. 33 p.
56. Lull J. Mass-media – Comunicare. Oradea: Ed. Samizdat, 1999. 208 p.
57. Maximciuc V. Modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică, Chișinău 2010. 30 p.

58. McQuaill D. Comunicarea. Trad. în română de Daniela Rusu, Iași: Editura Institutul European, 1999. 272 p.
59. Mititiuc I. Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj. Iași: Ed. Ankarom, 1996. 292 p.
60. Mitrofan N. Testarea psihologică a copilului mic. București, 1997. 221 p.
61. Mocanu L. Metodologia dezvoltării limbajului și comunicării la preșcolari. Didactica educației preșcolare. Chișinău, 2012. p. 78-112.
62. Moldovan I. Corectarea tulburărilor limbajului oral. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană. 2006. 257 p.
63. Morand de Jouffrey P. Psihologia copilului. Traducere din limba franceză de Mihaela Larionescu. București: Teora, 1998. 120 p.
64. Morărescu M. Structurarea semantică a limbajului la copiii cu diverse niveluri de evaluare verbală. Autoref. tezei de dr. Chișinău, 1997. 19 p.
65. Negură I. Psihologia limbajului. În Psihologia generală. Manual pentru colegiile pedagogice. Chișinău: Univers, 2007. p. 65-75.
66. Noica C. Rostirea filosofică românească. București Editura Științifică, 1970. 280 p.
67. Nosatfi A. Modele psihopedagogice de intervenție în procesul pregătirii pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. Autoref. tezei de dr. Chișinău, 2010. 22 p.
68. Olărescu V. Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic. Chișinău: Elena-V.I. SRL, 2008a. 251 p.
69. Olărescu V. Teoria și practica neuropsihologiei și neurofiziologiei. Chișinău, 2008b. 251 p.
70. Olărescu V. Terapia logopedică în dizartrie. In: Psihopedagogia Copilului, 2009/2010, nr 8-9, Craiova: Editura Reprograph, p. 59-75.
71. **Olărescu V., Ponomari D.** Algoritm și procedura examenului logopedic. În: Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. Conferința internațională jubiliară a UPSC - 40 ani, vol II, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010, p. 50-56
72. **Olărescu V., Ponomari D.** Anxietatea la preșcolarii cu tulburări de limbaj. În: Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială. nr. 3(52), 2018, p. 114-124
73. **Olărescu V., Ponomari D.** Asistența logopedică și psihologică: Principii. Metodologii. Perspective. Chișinău: Elena – V.I. SRL, 2012. 252 p.
74. **Olărescu V., Ponomari D.** Dezvoltarea comunicării la preșcolarii marcați de tulburări de limbaj. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor 2008. Vol. VII, partea II-a. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2008, p. 368-378.

75. **Olărescu V., Ponomari D.** Intervenția complexă psiho-logopedică în tulburări de limbaj: Ghid metodologic. Chișinău: S. n., Tipogr. Pulsul Pieței, 2019. 46 p.
76. **Olărescu V., Ponomari D.** Viziuni teoretice despre dinamica dezvoltării comunicării la preșcolari. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor. Seria XIX. Vol. I. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 167-173.
77. **Olărescu V., Ponomari D.** Dimensiunea istorică și modele explicative ale tulburărilor de limbaj și comunicare. În: Intervenții psihopedagogice pentru copiii cu CES în spațiul educațional modern. Materialele Conferinței Științifice Națională cu Participare Internațională, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016, p. 87-94.
78. **Olărescu V., Ponomari D.** Logaritmica. Chișinău: S.n., Tipogr. Pulsul Pieței, 2019. 68 p.
79. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: EDP, 1982. 380 p.
80. Păunescu C. (coord.) Introducere în logopedie. București: EDP, 1973. 278 p.
81. Păunescu C. Limbaj și intelect. București: Editura Științifică, 1976. 235 p.
82. Păunescu C., Mușu I. Tulburări de limbaj la copil. București: Ed. Medicală, 1984. 223 p.
83. Pânișoară I-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2006. 344 p.
84. Perjan C. Dezvoltarea afectivității la copiii preșcolari educați în situații sociale de dezvoltare diferite. Autoref. tezei de dr. Chișinău 2001. 24 p.
85. Petrovai D. Cum îi învățăm pe copii comportamente “pozitive”?, Ghid pentru părinți, 2008. 23p. [http://sspt.md/biblioteca/carti/Ghid\(1\).pdf](http://sspt.md/biblioteca/carti/Ghid(1).pdf)
86. Petrovai D. ș.a. Varsta școlară: ghid pentru părinți. Editura: Organizația “Salvati Copiii” 2008. 96 p.
87. **Ponomari D.** Abordări psihologice a diagnosticului logopedic. În: Asistența logopedică, actualitate și orizonturi. Conferința științifică internațională UPSC, 22-23.11.2018, Chișinău, p. 88-91
88. **Ponomari D.** Consilierea parentală – parte componentă a programului de intervenție psihologopedică. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială. 2017, nr. 3(48), p.96-104.
89. **Ponomari D.** Diagnosticul formei de comunicare a preșcolarilor. În: School - the best way keeping the liberty of soul in oppressive environment. Simpozionul cu participare internațională, ediția a IV, 1-2 noiembrie 2018, Bacău, România, p. 345-350.
90. **Ponomari D.** Evaluarea conduitei verbale la preșcolarii cu tulburări de limbaj. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială. 2018, nr. 2(51), p.113-124.
91. **Ponomari D.** Particularitățile dezvoltării psihice a preșcolarilor cu TL. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice

- anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „I.Creangă,,. Seria XX. Vol. I. Chișinău 2018, p.105-112.
92. **Ponomari D.** Program complex de dezvoltare a comunicării la preșcolarii mari cu tulburări de limbaj. În: PSIHLOGIE, Revista științifico – practică, Nr. 1-2, 2019, p. 62-74.
 93. **Ponomari D.** Specificul dezvoltării comunicării la preșcolarii marcați de tulburări de limbaj. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor, Volumul XVI, partea a II-a. Chișinău 2017, p.173-181.
 94. Popescu-Neveanu P. Tratat de psihologie generală. București: Editura Trei, 2013. 888 p.
 95. Popovici D-V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Pro Humanitate, 2004. 309 p.
 96. Potang A., Botnari V. Antrenamentul competențelor comunicative. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2013. 134 p.
 97. Racu I. Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare. Autoreferat dr. hab. în psihologie. Chișinău 1998. 38 p.
 98. Racu I., Buzdugan M. Rolul comunicării în rezolvarea conflictelor la vârsta preadolescentă. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială, 2017, nr 3, p. 34-46
 99. Racu I., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 257 p.
 100. Racu J. Aspectele psihologice a comunicării ca latură a maturității școlare. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială, 2005, nr 1, p. 37-44
 101. Racu J. Formarea abilităților comunicative la preșcolarii mari. În: Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. nr 2010, p.13-17.
 102. Racu J. Influența comunicării copilului cu adultul asupra dezvoltării motivației școlare la etapa inițială a instruirii. Autoref. tezei de dr. Chișinău, 1996. 21 p.
 103. Racu J. Psihogeneza limbajului în medii de comunicare mixtă: Autoref. dr. hab. Chișinău, 2008. 33 p.
 104. Radu I. (coord), Golu P., Șchiopu U.,ș.a.,Psihologia educatiei și dezvoltării. Bucuresti: Editura Academiei R.S.R., 1983. 310 p.
 105. Radu I. ș.a. Psihologie socială. Cluj-Napoca: Editura Exe S.R.L., 1994. 346 p.
 106. Radu I., Mare V. Comunicare și limbaj. Probleme fundamentale ale psihologiei. București, 1980. 348 p.
 107. Rășcanu R. Psihologie și comunicare. București: Editura Universității, 2001. 232 p.
 108. Rohner K. Ciber-marketing. (trad. B. Moraru) București: Ed. All, 1999. 210 p.
 109. Rudică T. Maturizarea personalității. Iași: Junimea, 1990. 238 p.
 110. Rusnac V. Psihocorecția dereglărilor scrierii la elevii cu nedezvoltare globală de limbaj. Autoref. tezei de dr. Chișinău 1999. 28 p.

111. Saussure F. Curs de lingvistică generală. Iași: Polirom, 2003. 352 p.
112. Sfez L. Comunicarea. Iași: Institutul European, 2002. 136 p.
113. Sfez L. O critică a comunicării. București: Ed. Comunicare.ro, 2002. 385 p.
114. Sillamy N. Dictionar de psihologie. Editura: Univers Enciclopedic, 2000.352 p.
115. Sion G. Psihologia vârstelor. București: Ed. Fundației România de Măine, 2007. 257 p.
116. Slama-Cazacu T. Cercetări asupra comunicării. Buc: Ed. Academiei RSR, 1973. 360 p.
117. Slama-Cazacu T. Introducere în psiholingvistică. București: Ed. Științifică, 1968. 480 p
118. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. Buc: Ed. ALL Educațional, 1999. 825 p.
119. Sprânceană L. Formarea structurii gramaticale la elevii cu deficiențe verbale (nedevoltarea globală de vorbire gradul III) Chișinău, 1994. 18 p.
120. Șchiopu U. Psihologia copilului. București: E.D.P.1963. 240 p.
121. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: Didactică și Pedagogică, 1997. 510 p.
122. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2002. 280 p.
123. Tabolcea I. Interventii logoterapeutice pentru corectarea formelor dislalice la copilul normal. Iași: Spanda, 2002. 258 p
124. Telleri F. Pedagogia familiei. Bucuresti: Editura Didactica și Pedagogica, 2003. 145 p.
125. Tereșciuc R., Berezovschi N. Psihologia aptitudinilor comunicative. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2000. 157 p.
126. Tomescu M. Rhinolalia si terapia ei. Editura Pim, 2005. 125 p.
127. Tran V., Stănciugelu I. Teoria comunicării. Ed. 2-a. București: Comunicare, 2003. 190 p.
128. Verza E. Conduita verbală a școlărilor mici. București: EDP, 1973. 155 p.
129. Verza E. Tratat de logopedie. București: Humanitas, 2003. 398 p.
130. Vincent R. Cunoasterea copilului. Bucuresti: E.D.P., 1972. 304 p.
131. Vrășmaș E., Oprea V. Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități. București: MarLink, 2003. 165 p.
132. Vrășmaș E., Stănică C. Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice. Buc: EDP, 1997. 328 p.
133. Zlate M. Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 2006. 455 p.
134. Ананьев Б.Г. Структура личности. В: Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. с. 91-95.
135. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2016. 288 с.
136. Ананьев, Б.Г. Теория ощущений. Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1961. 454 с.

137. Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009. 160 с.
138. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. тр. / АН СССР, Отд-ние физиологии. М.: Наука, 1979. 454 с.
139. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. 4-е изд М.: Изд-во МГУ, 2012. 215 с.
140. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения внутренняя речь и порождение речевого высказывания. В: Психоллингвистические исследования речевого мышления. Москва: Наука, 1985. с. 99-116.
141. Бедельбаева Х.Т. Влияние общения на избирательное отношение детей к социальным и несоциальным сигналам. В: Новые исследования в психологии. Москва: Педагогика, 1978. № 2(19). с. 65-69.
142. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с тяжелыми формами недоразвития речи. Автореф. дис.канд.мед. наук. М., 1973. 16 с.
143. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. Москва: Академия, 2002. 203 с.
144. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. 2-е изд. Москва: НПО Модэкс, 2002. 256 с.
145. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
146. Бодуэн де Куртенэ И.А. Языковедение и язык. Москва: ЛКИ, 2010. 216 с.
147. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
148. Болбочану А. Формирование внутреннего плана действий у детей второго года жизни в общении со взрослыми. Автореф. дис.канд. Москва, 1983. 27 с.
149. Бондаренко А. Пути преодоления нарушений письма в процессе обучения родному языку. Автореф. дис. канд. Москва, 1980. 32 с.
150. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. Москва: Советский спорт, 2004. 304 с.
151. Брудный А.А. Понимание и общение Москва: Знание, 1989. 120 с.
152. Брудный А.А. К теории коммуникативного воздействия: теоретические и методологические проблемы социальной психологии. Москва: Инфра-М, 2007. 220с.
153. Букун Н.И. Психофизиологические основы повышения эффективности трудовой деятельности глухих и слабослышащих. Автореф. дис. докт. Москва, 1985. 43 с.
154. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. НИИ дефектологии АПН СССР Москва: Педагогика 1990. 184 с.

155. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 144 с.
156. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. Москва: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
157. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Москва: Союз, 2007. 110 с.
158. Выготский Л.С. Мышление и речь. Издательство: Национальное образование. 2016. 368 с.
159. Выготский Л.С. Основы общей дефектологии. Дефект и компенсация. Собр. соч. Т. 5. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
160. Галигузова Л.Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста. Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1983. с.30
161. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. В кн.: Введение в психологию. Москва: Книжный дом «Университет», 1999, с. 162-216
162. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с ОНР. Недоразвитие и утрата речи. М.: МГПИ, 1985. 145 с.
163. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008. 688 с.
164. Грибова О.Е. К проблеме определения понятия «текстовая деятельность». В: European Social Science Journal. 2014. Т. 1, nr 2 (41), p. 15-25
165. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. В: логопедии Москва: ВЛАДОС, 1997. с.112-122.
166. Гуменная Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи. В: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. Москва: Прометей, 1991. с. 41-72.
167. Гуровец Г.В. Психопатология детского возраста. Москва: Владос, 2008. 360 с.
168. Дудьев В.П. Психомоторика: словарь справочник. Москва: Владос, 2008. 366 с.
169. Елагина М.Г. Значение ситуативно-делового общения со взрослыми для становления активной речи у детей. В кн: Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми/под ред. М.И. Лисиной. Москва: Педагогика, 1985. 208 с.
170. Желеско П.С., Роговин М.С. Исследование отрицания в практической познавательной деятельности. Кишинев: Штиинца. 1985. 136 с.
171. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва: Лабиринт, 1998. 368 с.
172. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. Избранные труды. Москва: Лабиринт, 2004. с. 47-65

173. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. 320 с.
174. Запорожец А.В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. Москва: Просвещение, 2009, 203 с.
175. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 479 с.
176. Капчеля Г.И. Общение с взрослыми как фактор формирования готовности к школьному обучению. Автореферат дис.психол.наук. Москва, 1983. 23 с.
177. Карпенко И. Формирование навыков чтения у умственно отсталых учащихся вспомогательных школ в процессе обучения грамоте. Автореферат дис.пед.наук. Киев, 1981. 36 с.
178. Кириллова Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей. Автореф. дисс.канд. пед. наук. Москва, 2002. 20 с.
179. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 96 с.
180. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. Москва: URSS, 2005. 173 с.
181. Косякова О.О. Логопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 254 с.
182. Лабунская В. А. Невербальное поведение социально-перцептивный подход. Ростов, 1986. 341 с
183. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатофизиология. Москва: ВЛАДОС, 2011. 464 с.
184. Лапошина Е. Психологические барьеры общения у детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, nr. 19, 2010, p. 42-54
185. Левина Р.Е. Изучение неговорящих детей. В кн.: Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов: в 5 кн., под редакцией Л.С.Волкова. Москва: Владос, 2003. с. 34-40.
186. Левина Р.Е. Предмет логопедии В: Логопедия. 2011, nr 2. с. 12-25
187. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 2-е изд. Москва: Смысл, 2003. 287 с.
188. Леонтьев А.А. Деятельность и общение В: Вопросы философии. 2005, nr 2, с. 121-132.
189. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва: Смысл, Академия, 2005. 368 с.
190. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Красанд, 2010. 216 с.
191. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Академия, 2005. 352 с.

192. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. Москва: Смысл, 2000. 509 с.
193. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. Москва: Издательство МГУ, 1981. 584 с.
194. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет. Автореф. докт. дисс., Москва, 1974. 34 с.
195. Лисина М.И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни, в кн.: Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. Москва: МПСИ, 2005. 656 с.
196. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 2007. 160 с.
197. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. 320 с.
198. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб: КАРО, 2006. 336 с.
199. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Директ-Медиа, 2013. 1174 с.
200. Ломов, Б.Ф. Проблемы общения в психологии. Москва: Владос, 2001. 245с.
201. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. Москва: Педагогика, 1963, т. 1- 476 с; 1970, т. 2-494 с.
202. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва: Либроком, 2009. 256с.
203. Лурия А.Р. Речь и мышление. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
204. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ решения задач. Москва: МПСИ, МОДЭК, 2010. 368 с.
205. Лямина И.П. Некоторые особенности формирования коммуникации у неговорящих детей. В: Школ.логопед. 2006. № 3. с.22-23.
206. Мастюкова Е.М. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации. Москва: Аркти 2002. 68 с.
207. Мастюкова Е.М. Медико-психологические основы нарушений речевого развития. В: Логопедия. Основы теории и практики. Москва: Эксмо, 2011. 288 с.
208. Мастюкова Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи. Санкт-Петербург, 2001 с. 236-250.
209. Мясищев В.Н. Психология отношений/Под ред. А.А. Бодалева. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. 400 с.
210. Мясищев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека. В: Психология сознания. М., 2011. с.56-63
211. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. Москва: Владос, 2008. 640 с.

212. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие Москва: Издательский центр Академия, 2003. 448 с.
213. **Олэреску В., Пономарь Д.** Взаимосвязь между тревожностью и формой общения у детей с нарушенным речевым развитием. В: Научное обеспечение практико-ориентирование сопровождения воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конф. Вып. 4. Москва: АСОУ, 2018. с. 422-431.
214. **Олэреску В., Пономарь Д.** Логопедия – от теории к практике. Кишинёв: Elena Poligraf, 2016. 380 p.
215. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. Москва: Прогресс, 1971. 351 с.
216. Раку Ж. Психодиагностика речи и общения дошкольника и младшего школьника. Chişinău: UPS I.Creangă, 2014. 110 p.
217. Раку Ж. Психологические аспекты развития коммуникативных способностей у старших дошкольников. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială, nr. 15, 2009 p. 21-26
218. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2016. 288 с.
219. Рубинштейн С.Л. К психологии речи. В: Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. с. 5-20.
220. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2007. 713 с.
221. Рузская А. Г. Влияние эмоционального контакта со взрослым на появление первых слов у детей конца первого – начала второго года жизни. В: Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. Сборник научных трудов НИИ Общей педагогики АПН СССР; Ред.-сост. М. И. Лисина. Москва, 1974. 209 с.
222. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. Москва: Педагогика, 1989. 216 с.
223. Савка Л. Коррекция фонематического недоразвития учащихся начальной школы. Москва, 1989. 37 с.
224. Селиверстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. 4-е изд., Москва: Владос, 2001. 208 с.
225. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. Коррекционно-развивающие занятия. Москва: АРКТИ, 2004. 72 с.
226. Сенько.Т.В. Психология взаимодействия. Ч. 2. Диагностика и коррекция личностного поведения. Минск: Карандашев, 1998. 272 с.

227. Силвестру А.И. Роль индивидуального опыта и опыта общения в формировании у дошкольников представления о своих возможностях. Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1978. 18 с.
228. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости. В: Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. Санкт-Петербург: Питер, 2001. с. 177-185.
229. Смирнова Е.О. Влияние общения ребенка с взрослым на эффективность обучения дошкольников. Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1977. 280 с.
230. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник. Москва: КНОРУС, 2016. 280 с.
231. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва: ВЛАДОС, 2005. 158 с.
232. Смирнова Р.А. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста. Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1981. 27 с.
233. Собонович Е.Ф. Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития. В: Вопросы теории и практики. Москва, 1985. с. 3-12.
234. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и моторной алалией. Москва: Классикс стиль, 2003. 160 с.
235. Солнцева Л.И. Ощущение и восприятие. В: Основы специальной психологии. Москва, 2002. с. 193-204.
236. Сорокин В.М. Специальная психология. СПб: Питер, 2003. с. 164-184
237. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения сопровождающиеся нарушениями письма. В: Логопедия, Фонетико фонематическое и общее недоразвитие речи, Москва: Педагогика, 2003, с.10-19.
238. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: «Гарант», 2015. 52 с.
239. Столярченко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008. 672 с.
240. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников. Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1986. 21 с.
241. Трауготт Н.Н. К вопросу о типах нарушения чтения у больных с афазией. В: Журн. эволюционной биохимии и физиологии. СПб., 2004. с. 381-389
242. Усанова О.Н., Гаркуша Ю.Ф. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией. В: Вопросы теории и практики. Москва: МГПИ, 1985. 145 с.
243. Усанова О.Н., Синякова Т.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи: обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи. Москва: Просвещение, 1982. 142 с.

244. Федосеева Е.Г. Пути Формирования коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ОНР. Екатеринбург: Арго, 2003. 72 с.
245. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. 4-е изд. Москва: Айрис-пресс, 2007. 212 с.
246. Фотекова Т.А. Сравнительное исследование особенностей познавательной деятельности при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития у младших школьников. Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1993. 32 с.
247. Халилова Л.Б. Психолингвистические механизмы декодирования текста: норма и речевая патология. Москва М.: ПАРАДИГМА, 2011. 152 с.
248. Халилова Л.Б., Безрукова О.А. Структурно-семантические нарушения текстовой продукции младших школьников с недоразвитием речи. В: Дефектология 2007, nr 6. с. 41-48.
249. Халилова Л.Б., Володина А.С. Психолингвистические механизмы декодирования текста: норма и речевая патология (монография), Москва: ПАРАДИГМА, 2013. 152с.
250. Цветкова Л.С. Афазиология. Современные проблемы и пути их решения. Москва: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2011. 640 с.
251. Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2000. 304 с.
252. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. Москва: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. 424 с.
253. Шарапановская Н. Тяжелые случаи нарушения звукопроизводительной стороны речи учащихся младших классов вспомогательной школы и пути их коррекции. Автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1986. 27 с.
254. Шахнарович А.М. Развитие коммуникативной деятельности ребенка: когнитивный аспект. В: Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников: Сб. науч. статей. (Отв. ред. А.М. Шахнарович). Москва, 1993. с. 37-43.
255. Шахнарович А.М. Семантика в онтогенезе речи. В: Вопросы психолингвистики. 2014, nr 4 (22), с. 16-23
256. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи. В: Психолингвистика и современная логопедия. М., 1997. с. 240 - 249
257. Шипицына Л.М. и др. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. 384 с.
258. Шиффман Х. Ощущение и восприятие. СПб.: Питер 2003. с. 642-661
259. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. Москва: Ассоциация дефектологов, В.Секачев, 2000. 96 с.

260. Эльконин Б.Д. Детская психология. - 4-е изд., Москва: Академия, 2007. 384 с.
261. Birdwhistell R.L. Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1970. 356 p.
262. Chomsky N. Language and Mind. New York: Cambridge University Press, 2006. p.
263. Chomsky N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton. 1957. 117 p.
264. Damon W. et al. Child and adolescent development: An advanced course. N. Y.: John Wiley & Sons, 2008. 370 p.
265. De Vito J.A. Human Communication: The Basic Cours. 1988. 485 p.
266. De Vito J.A. The Interpersonal Communication Book. 2008. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/013462310X.pdf>
267. Fiske J. Introduction to communication studies. 2002. https://ymerleksi.wikispaces.com/file/view/Introduction_to_Communication_Studies.pdf
268. Haris Z. Development of the Canaanite dialects an investigation in linguistic history Material description: X. Réimpression de l'édition de 1939 Edition: New Haven, Conn.: American oriental society, 1967. 108 p.
269. Paul, R., Norbury, C., Gosse, C. Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating (5th ed.). Maryland Heights, MO: Elsevier/Mosby, 2018. p. 832
270. Sapir E. Language: An Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace, 1921. 258 p.
271. Shaffer D., Kipp K. Developmental psychology: Childhood and adolescence. Belmont: Wadsworth Publishing, 2013. 720 p.
272. Silbermann A. Comunication de masse. Paris: Hachette, 1981. 125 p.
273. Skinner B. F. Verbal Behavior. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation, 1957. 194 p.
274. Skinner B.F. Beyond Freedom and Dignity. Pelican Books 1971. 216 p.
275. Vargas E.A. Skinner's Verbal Behavior: an Introduction. În: Belo Horizonte-MG, Brazil Vol. IX, n.2, 2007. p. 1-20). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v9n2/env9n2a02.pdf>
276. Willett G. La communication modélisée: une introduction aux concepts, aux modèles et aux théories. Ottawa: Renouveau pédagogique, 1992. 646 p.

FIȘA LOGOPEDICĂ

Data emiterii _____

I. Date generale

Numele și prenumele _____

data nașterii _____ vârsta _____

adresa _____ IET _____

II. Date familiale

Tata: _____ vârsta _____ studii _____ locul de muncă _____

Mama: _____ vârsta _____ studii _____ locul de muncă _____

Starea materială _____ starea locuinței _____

numărul fraților _____ al câtelea copil este _____

Relațiile între părinți _____

Atitudinea familiei față de logopat (*în baza observărilor caracteristicilor atitudinal-comportamentale a părinților*)

- *Atitudine cooperantă:*

- *părintele este informat, a consultat specialiști și literatura de specialitate*

- *dă întrebări relevante logopedului (cum pot să ajut copilul, care activități pot să contribuie la dezvoltarea limbajului, cum să procedez în situații ...)*

- *ține cont de recomandările primite*

- *relații colaborative cu copilul, îl susține, îl ajută*

- *Atitudine superficială:*

- *nu recunoaște că problema limbajului e una importantă (încă e mic, o să crească, ..)*

- *consideră că logopedul și educatorul sunt responsabili de dezvoltarea limbajului*

- *culpabilizează copilul (el nu vrea să vorbească, e leneș, e rușinos)*

- *are cerințe excesive față de vorbirea copilului*

- *Atitudine hiperbolizantă:*

- *se autoculpabilizează, caută vinovații și nu caută soluții*

- *nu sunt optimiști și nu cred în reușita intervenției logopedice*

- *oscilează între cerințe excesive și hiperprotejare*

- *repetă aceleași întrebări, fără a ține cont de recomandările primite*

Tulburările de limbaj existente în familie, la rude apropiate _____

III. Examen psihofizic (fișa medicală, informații de la părinți)

Sarcina _____ nașterea _____

Greutatea _____ alimentația _____

Antecedente prenatale _____

perinatale _____ postnatale _____

Antecedente colaterale _____

Intelectul (dacă sunt consemnate diagnoze respective) _____

Apariția limbajului: gângăritul _____ lalația _____
silabisirea _____ primele cuvinte _____

Lateralitatea _____

IV Examen logopedic:

1. Integritatea anatomo-funcțională a aparatului fonoarticulator

- aparatul respirator _____

- particularități fonatorii (voce, mutație vocală, puritatea vocii) _____

- aparatul articulator:

▪ aparatul dental, cavitatea nazală _____

▪ maxilare _____

▪ palatul dur și vălul _____

▪ limba _____

▪ buze _____

▪ mobilitatea organelor fono-articulatorii _____

motricitatea grosieră și fină a mâinii _____

2. Funcția auditivă de ansamblu:

- acuitatea auditivă _____

- starea auzului fonematic _____

- autocontrolul auditiv al vorbirii _____

3. Apariția tulburărilor de limbaj _____

cauze _____

- pronunțarea reflectată a sunetului _____

- pronunțarea independentă a sunetului _____

- sunete afectate:

▪ omisiuni _____

▪ distorsiuni _____

▪ dislocări _____

▪ înlocuiri _____

4. Înțelegerea cuvintelor

- cuvinte denumiri _____

- cuvinte însușiri _____

- cuvinte de relație _____

- cuvinte acțiuni _____

5. Formularea și înțelegerea propozițiilor

- cu conținut familiar _____

- cu conținut nou _____

6. Vocabularul:

- pasiv _____

- activ _____

7. Structura gramaticală:

- formarea pluralului _____

- diminutivele _____

- acordul substantivului cu adjectivul _____

- acordul în gen, număr, caz _____

- folosirea verbelor _____

8. Particularități narative _____

9. Elemente prozodice, ritmul vorbirii _____

10. Nivelul dezvoltării intelectuale:

- convorbire scurtă _____

- numărarea directă și indirectă _____

- cunoașterea anotimpurilor _____

- cunoașterea mediului înconjurător _____

- figurile geometrice _____

- culorile _____

- orientarea în timp și spațiu _____

- dezvoltarea gândirii logice _____

- capacitatea de a generaliza _____

11. Comunicarea _____

Concluzii diagnostice și prognostice _____

Recomandări _____

Evoluția copilului pe parcursul terapiei logopedice _____

Logoped: _____

Testul *Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, după Alice Descoedress* (7 probe)

Scop: cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, mai precis a abaterii în dezvoltarea limbajului în raport cu vârsta cronologică.

Testul este aplicabil copiilor cu vârste între 3 și 7 ani, este alcătuit din 7 probe: proba I prezintă contrarii cu obiecte și imagini; proba II - completare de lacune; proba III - repetare de numere; proba IV - materii; proba V- contrarii fără obiecte și imagini; proba VI - culori; proba VII - cunoașterea sensului verbelor. Vârsta psihologică a limbajului se obține în funcție de punctajul cumulat la fiecare dintre cele 7 probe conform baremului.

Proba 1 – Contrarii (cu obiecte și imagini)		
	1. Imaginea unei ciuperci mari și a uneia mici.	
	2. Peniță nouă și una veche	
	3. O bucată de fier tare și o bucată de cauciuc moale	
	4. Imaginea unui bloc înalt și a unei case scunde	
	5. O bucată de hârtie netedă și un glaspapir zgrunțuros	
	6. Imaginea unui bătrân și a unui tânăr	
	7. O bucată de stofă călcată și una mototolită	
	8. Imaginea unui copil vesel și a unui copil trist	
	9. Desenul unei linii drepte și al uneia curbe	
	10. O cutie goală și una plină cu cuie	
Proba 2 – Completarea lacunelor dintr-un text vorbit		
	1. S-a făcut frumos, cerul este (albastru)	
	2. Soarele este foarte (fierbinte)	
	3. Ioana și Maria se plimbă pe câmp. Ele adună (flori)	
	4. Ele sunt foarte mulțumite, auzind cântecele frumoase ale micilor (păsărele)	
	5. Deodată cerul se întunecă, se acoperă de (nori)	
	6. Fetitele se grăbesc să se întoarcă (acasă)	
	7. Înainte de-a ajunge acasă a început o mare (furtună)	
	8. Fetitele se sperie de zgomotul (tunetului)	
	9. Ele roagă să fie adăpostite într-o casă, deoarece plouă puternic și nu au (umbrelă), iar hainele lor erau complet (ude)	
Proba 3 – Repetare de numere		
	Seria I 2 – 4	
	II 5 – 6 – 3	
	III 4 – 7 – 3 – 2	
	IV 8 – 4 – 6 – 5 – 9	
	V 6 – 9 – 2 – 3 – 4 – 8	
Proba 4 – Cunoașterea a 6 materii		

	Din ce sunt făcute? - cheia	
	- masa	
	- lingurița	
	- fereastra	
	- pantofii	
	- casele	
Proba 5: Contrarii fără obiecte sau imagini		
	1. Cald.....(frig sau rece);	
	2. Uscat.....(ud sau umed);	
	3. Frumos.....(urât);	
	4. Neascultător....(ascultător sau cuminte);	
	5. Curat.....(murdar);	
	6. Mare.....(mic);	
	7. Ușor.....(greu);	
	8. Vesel.....(trist, indispus, nefericit).	
Proba 6: Denumirea a 10 culori		
	Roșu, verde, negru, roz, alb, violet, gri, galben, maron, albastru. se notează răspunsurile de la 0 la 10, după numărul exact al răspunsurilor copiilor.	
Proba 7: Cunoașterea sensului verbelor		
	Seria I: Mimăm tusea și cerem copilului să spună ce facem a tuși, a fricționa, a câștiga, a arunca, a spăla, a respira.	
	Seria a II-a: Se cere să imite prin acțiune sensul verbelor : a scrie, a se apleca, a se balansa, a se ridica, a sări, a împinge (ceva).	

Tabel,CALCULAREA VÂRSTEI PSIHOLOGICE A LIMBAJULUI

	Coeficientul corespunzător vârstelor				
	3 ani	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani
I. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	5	6	8	12
II. Lacune	2	3	4	6	8
III. Cifre	3	3	4	5	5
IV. Materii	3	4	5	6	6
V. Contrarii (fără obiecte și imagini)	4	5	6	7	8
VI. Culori	2	3	4	6	8
VII. Verbe	4	6	8	9	11

Notă: Având valorile realizate de fiecare copil la cele 7 probe, le scriem în ordinea respectivă pe verticală și în dreptul lor scriem vârsta limbajului corespunzătoare din tabelul de mai sus. Adunăm cele 7 vârste ale limbajului și suma lor o împărțim la 7 și obținem vârsta psihologică a limbajului copilului, care corespunde sau nu vârstei cronologice.

Tehnica Numește cuvinte, după Hemov P.C.

Scop: Metoda identifică/evaluează vocabularul copilului stocat în memoria sa activă.

Adultul numește un cuvânt dintr-un grup corespunzător și îi solicită să exemplifice/numească alte cuvinte ce desemnează grupul respectiv.

Pentru exemplificarea fiecărui grup (prezentat mai jos), se acordă 20 de secunde. În total – 160 de secunde.

1. Animalele.
2. Plante.
3. Culorile obiectelor.
4. Forma obiectelor.
5. Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor.
6. Acțiuni umane.
7. Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om
8. Calitatea acțiunilor executate de către om.

Dacă copilului îi este greu să înceapă enumerarea cuvintelor potrivite, adultul îl ajută, denumind primul cuvânt al grupului, și cere copilului să continue listarea.

Evaluare

10 puncte - copilul numește 40 și mai multe cuvinte, care aparțin la toate grupurile.

8-9 puncte - 35 la 39 cuvinte, care aparțin la diferite grupuri.

6-7 puncte - 30 la 34 diferite cuvinte care aparțin la diferite grupuri.

4-5 puncte - 25 la 29 de cuvinte din diferite grupuri

2-3 puncte - 20 la 24 de cuvinte, asociate cu diferite grupuri.

0-1 puncte - copilul numește nu mai mult de 19 de cuvinte.

Concluzii cu privire la nivelul de dezvoltare

10 puncte - foarte înalt

8-9 puncte - înalt

4-7 puncte - mediu.

2-3 puncte - scăzut.

0-1 puncte - foarte scăzut.

Testul Vocabularul, după Овчарова Р.В.

Scop Evaluarea nivelului de dezvoltare a vocabularului copilului

Seturi de cuvinte

1. Bicicletă, un cui, scrisoare, umbrelă, blană, erou, a se legăna, a uni, a mușca, ascuțit.
2. Avion, ciocan, carte, pelerină (haină de ploaie), pene, prieten, a sări, a împărți, a bate, tocit.
3. Mașină, mătură, agendă, cizme, solzi, laș, a alerga, a lega, a ciupi, ghimpos.
4. Autobus, lopată, album, pălărie, puf, pârâtoare, a se învârti, a scărpină, moale, a fugi.
5. Motocicletă, perie, caiet, papuci, piele, dușman, a se împiedica, a aduna, a mângâia, aspru (suprafață aspră).

Instrucțiune: “Imaginează-ți că te-ai întâlnit cu un străin - o persoană din altă țară, care cu greu înțelege limba română. El te-a rugat să-i explici ce înseamnă cuvântul... . Cum îi vei explica? “

În conformitate cu răspunsul, va fi evaluat vocabularul: *pasiv* - cunoaște semnificația unor cuvinte; *activ* – folosește cuvintele în vorbire. Dacă copilul nu poate explica, este rugat să deseneze obiectul sau să demonstreze semnificația cuvântului cu ajutorul gesturilor sau mișcărilor.

Se evaluează rezultatul după cantitatea de puncte acumulate pentru fiecare dintre cele 10 seturi de cuvinte.

Scala de evaluare

0 puncte - nu înțelege cuvântul. Copilul spune că nu știe semnificația sau incorect explică cuvântul, de exemplu: “blana - se pune pe pernă și dormi pe ea.”

1 punct - înțelege semnificația cuvântului, dar poate să exprime numai prin intermediul desenului, acțiuni practice sau gesturi.

1,5 puncte - copilul descrie verbal obiectul, cum ar fi “Bicicleta - pe ea se plimbă, are două roți, și, uneori, două mari și una mică”; sau “este pentru a merge pe ea”. “Umbrela - să te ascunzi de ploaie”.

2 puncte - copilul dă definiția, care este aproape de cea adevărată (de exemplu, conține o referire la gen și unele caracteristici specifice). De exemplu: “scrisoarea - acesta este o hârtie pe care se poate scrie și să o trimiți într-un plic prin poștă.”

Astfel, scorul maxim posibil pentru acest test este de $10 \times 2 = 20$ de puncte.

Tabel 2.2. Date normative privind Nivelul dezvoltării vocabularului la Testul *Vocabularul*

Vârsta	Nivelul dezvoltării vocabularului (puncte acumulate)		
	Scăzut	Mediu	Înalt
5-6 ani	0 - 6,5 puncte	7 – 12 puncte	12,5 – 20 puncte

Tehnica Diagnosticul formelor de comunicare, după М.И.Лисина.

Scopul: determinarea (constatarea) formei de comunicare a copilului cu maturul

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

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

2. *Forma nesituativ-cognitivă (NC)*. În scopul studierii acestei forme de comunicare se realizează citirea de către adult și discutarea2 conținutului cărții. Cărțile sunt selectate conform vârstei copiilor și au caracter cognitiv. Adultul citește cartea, explică imaginile, îi oferă copilului posibilitatea de a-și manifesta cunoștințele în domeniul respectiv, răspunde la întrebările copilului. Tema convorbirii și cartea sunt selectate de către copil din variantele propuse.

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

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

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

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

În procesul-verbal se evidențiază 6 indici ai comportamentului copilului:

- Consecutivitatea alegerii situației ;
- Principalul obiect al atenției în primul minut de examinare,
- Caracterul activismului în raport cu obiectul identificat ;
- Nivelul de confort în timpul examinării ;
- Particularitățile expresiilor verbale în fiecare situație ;
- Timpul solicitat de copil pentru examinare.

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

- Situația I (joc comun) – comunicare situativ-practică;
- Situația II (citire) – comunicare nesituativ-cognitivă;
- Situația III (discuție, convorbirea) – comunicare nesituativ-personală.

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

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

În procesul-verbal se evidențiază 6 indici ai comportamentului copilului:

Indicii comportamentali		punctaj
I. Consecutivitatea alegerii situației		
1	Jocuri	1
2	Lectură	2

3	Conversații pe teme personale	3
II. Principalul obiect al atenției în primul minut de examinare		
1	Jucării	1
2	Cărți	2
3	Maturul	3
III. Caracterul activismului în raport cu obiectul identificat		
	nu privește	0
	privire fugitivă	1
	Apropiere	2
	Atingere	3
	expresii verbale	4
IV. Nivelul de confort în timpul examinării ;		
	încordat, stânjenit	0
	Îngândurat	1
	tulburat/jenat	2
	Liniștit	3
	liber / descătușat	4
	vesel / bucuros	5
V. Particularitățile expresiilor verbale în fiecare situație		
1	După formă:	
	- situaționale	1
	- nesituaționale	2
2	După tema discuțiilor	
	- nesociale (animale, jucării, alte obiecte)	1
	- sociale (eu, alți copii/maturi, părinți)	2
3	După funcție:	
	- cere ajutor	1
	- întrebări	2
	- exprimări	3
4	După conținut:	
	- exprimări evaluative, de constatare	1
	- enunțuri de apartenență	2
	- evaluarea opiniei	3
VI. Timpul solicitat de copil pentru examinare.		
1	minimă – până la 3 min	1
2	medie – până la 5 min	2
3	maximă– până la 10 min și mai mult	3

Tehnica cercetării comportamentului personal al copilului, după T.B. Сенько

Scop: evaluarea comportamentului personal al copilului în diverse tipuri de activitate comună cu semenii, cu relevanță asupra comunicării dintre ei în timpul interacțiunii.

Se analizează *două caracteristici atitudinale*: dominare și supunere, fiecare poartă încărcătură pozitivă și negativă, puternică și slabă. Orice combinație între aceste caracteristici formează atitudinile, care se manifestă prin *comportament acțional și comportament verbal*.

Posibilele caracteristici atitudinale între persoane se prezintă în tabelul 2.3.

Tabel 2.3. Caracteristici atitudinale manifestate prin comportament acțional și verbal

Caracteristici atitudinale	Comportamentul personal al copilului			
	Pozitive: Dominare +, Supunere +		Negative Dominare -, Supunere -	
	Acționale	Verbale	Acționale	Verbale
Dominare - puternică - slabă	conduce ajută	indică/îndrumă laudă	impune atacă	ordonă ceartă
Supunere - puternică - slabă	cedează se încrede (se lasă convins)	acceptă se entuziasmează	se supune tolerează	execută se neliniștește

În procesul verbal se notează frecvența caracteristicii atitudinal-comportamentale manifestate față de semenii în diferite activități comune (4 situații de joc: domino, puzzle, construcție din cuburi plastice, ambalarea fructelor și legumelor) și se calculează media.

Scală de evaluare:

- niciodată – 0 punct, comportamentul nu se manifestă;
- rar – 1 punct, comportamentul se manifestă rar;
- uneori – 2 puncte, comportamentul se manifestă uneori;
- des – 3 puncte, comportamentul se manifestă des;
- permanent – 4 puncte, comportamentul se manifestă des, are un caracter dominant.

Numele, prenumele.....

Vârsta

Data cercetării.....

	Modele comportamentale	Puncte
D+	Conduce Dă indicații Ajută Laudă	
D-	Impune Ordonă Atacă Ceartă	
S+	Cedează	

	Cade de acord Se incredintăază Se entusiasmează în cadrul comunicării	
S-	Se supune Execută Suportă, desi nu-i place Se neliniștește	

Copiii din grupul *Dominanță pozitivă* sunt populari printre semenii lor. Ei sunt activi, curioși, autocritici, manifestă bunăvoință, îi ajută pe ceilalți. Cunoștințele sunt variate, diverse, prezența deprinderilor și abilităților în efectuarea activităților atrage alți copii. Acordând ajutor, acești copii apreciază pozitiv succesele și insuccesele altor copii, pot lăuda, sprijini și încuraja, sugerează o cale de soluționare a situației, fără să lezeze demnitatea semenilor. Toate indicațiile, sfaturile sunt acceptate de semeni fără supărare. Datorită calităților lor, acești copii sunt aleși pentru roluri principale în jocuri și alte activități. Sunt preferați de grup. Rar au greutate de relaționare cu maturii.

Copiii din grupul *Dominanță negativă*, au tendința de a ieși în evidență, dar nu au calitățile necesare pentru a o face. Această tendință este generată de câteva cauze. Prima – nivelul înalt al aspirației spre succes; a doua – elemente ale educației în familie de tipul hipertutelării, “idol al familiei”, permisivitate înaltă (educație permisivă); a treia – lauda frecventă neadecvată din partea maturilor. Acești copii cer de la semenii lor îndeplinirea dorințelor în mod imperativ, forțându-i să se supună voinței lor, frecvent îi umilesc și-i blamează pe cei din jur. De obicei, ceilalți copii evită comunicarea cu ei, deoarece au fost victime ale atitudinii brutale.

Copiii din grupul *supunere pozitivă* exprimă față de cei din jur bunăvoință. Sunt comunicativi, stabilesc ușor contactul, creduli în relațiile cu prietenii, caută să fie recunoscuți și acceptați. Reușita proprie și a colegilor îi bucură și-i stimulează spre activism. Întreține relații de conlucrare cu colegii de clasă, acceptă opiniile altor colegi, evită conflictele. Acești copii nu tind să fie dominanți, lideri. Ei sunt foarte buni executanți, care-i ascultă pe semeni și pe maturi, subordonându-se cerințelor grupului.

Copiii din grupul *supunere negativă*, sunt hipoactivi, timizi, nesociabili. Frecvent au dificultăți de interrelaționare cu semenii. Ei se subordonează permanent, nu manifestă curaj, îndrăzneală în fapte și idei, sunt nesiguri pe forțele proprii. Autoaprecierea joasă generează placiditate, supărare. Sunt respinși de către ceilalți copii, ceea ce le creează un sentiment de inferioritate și disconfort. Drept reacție la atitudinea semenilor, fie că se izolează, evită contactele, fie că declanșează reacții de apărare prin comportament negativ.

Grila Observarea conduitei verbale a preșcolarului în comunicare – V.Olărescu, D.Ponomari

	Et. I	Et. II
1. Abilități verbale		
Vocabular diversificat, folosește propoziții desfășurate: - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Sensibilitatea gramaticală, ajustează gramatical expresiile, se evidențiază tendința de autocorecție - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Promptitudinea răspunsului - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
2. Manifestări emoțională		
Exprimă emoții verbal și non-verbal (asociază emoțiile cu cuvinte și expresii faciale, vorbește despre emoțiile sale: bucurie, tristețe, furie). - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Cunoaște și folosește formule de politețe în comunicare - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Emoțiile evidențiate/stări emoționale (cum este copilul) - îngrijorare, neliniște 1 p. - liniște, relaxare 2 p. - radiant, bucuros 3 p.		
3. Activism în comunicare		
Solicit și cere ajutor semenilor - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Solicită ajutorul maturului (cere explicații, informații sau ajutor de la adulți când are nevoie) - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Sugera și inițiază jocuri care implică mai mulți copii - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		

Observarea s-a realizat în două etape: *spontană și planificată*:

La etapa spontană, se creează o situație de comunicare spontană. În camera unde se află copiii intră un matur. Timp de 10 min maturul tace, nu interacționează cu copiii, ulterior, timp de 20 min, propune copiilor diverse activități (să se prezinte pe sine, să prezinte copiii din grup, să organizeze un joc, să povestească despre familia sa, etc.).

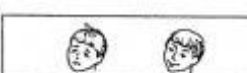
La etapa planificată, copiii sunt preîntâmpinați că va veni cineva - *un matur*, va pune întrebări, iar ei să se comporte politicos, să fie amabili, să răspundă la întrebări, să îndeplinească ce li se propune.

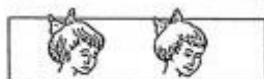
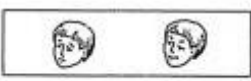
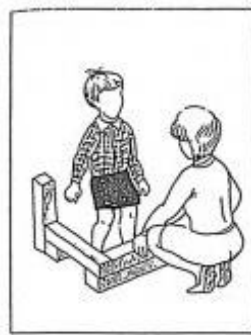
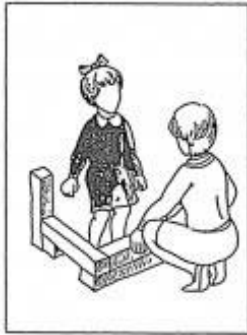
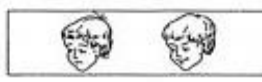
Testul Anxietatea, după R.Temml, M.Dorki, V.Amen.

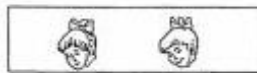
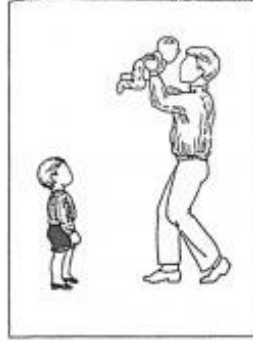
Scop: determinarea anxietății copilului față de anumite situații cotidiene de comunicare cu alți oameni.

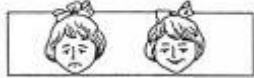
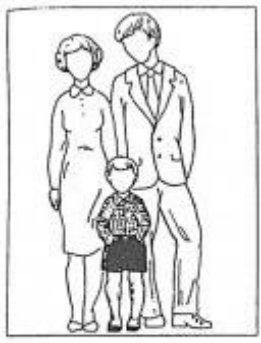
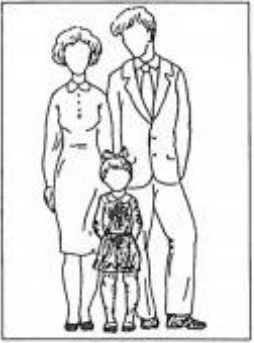
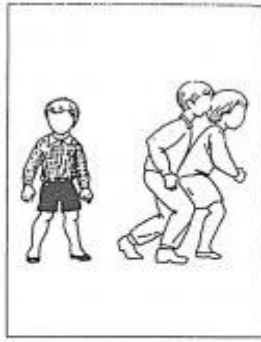
Testul face parte din categoria celor proiective, de aplicație – individuală, destinat copiilor cu vârsta 4 – 7 ani, cu dezvoltare tipică și cu deficiențe. Testul conține 14 fișe, diferite pentru fete și băieți, de dimensiuni 8,5X11 cm.

Imaginile sunt propuse separat, set pentru fete (imagini cu fete) și set pentru băieți (imagini cu băieți), și li se propune să aleagă „fața”, *tristă* sau *veselă*.









Ancheta Obstacole în comunicare, după Л.М. Шипицына

Nume, prenume _____

Anul nșterii _____

Gădinița _____

Data examinării _____

		niciodată	foarte rar	Rar	frecvent	Permanent
1	Lipsa deprinderilor de a comunica					
2	Boli frecvente și insuficiența comunicării cu semenii					
3	Autoaprecierera înaltă					
4	Atitudinea negativă față de alții					
5	Generează conflicte					
6	Tmiditate					
7	Încertitudine					
8	Este supărăcios					
9	Placiditate					
10	Tendința de izolare					

Ancheta Comunicarea în familie, după Л.М. Шипицына

Nume, prenume _____

Anul nașterii _____

Gădinița _____

Data examinării _____

	Întrebări	Raspunsuri		
		Da	Nu	Uneori
1	Considerați că în fam. Dvs toți se înțeleg bine cu copilul?			
2	Copilul discută deschis, sincer cu Dvs., vă cere opinia despre situațiile lui problematice?			
3	Se interesează de seveciul Dvs.?			
4	Cunoașteți prietenii copilului Dvs.?			
5	Vin prietenii copilului Dvs. acasă?			
6	Participă copilul la activitățile casnice?			
7	Aveți activități și hobby-uri comune cu copilul?			
8	Verificați calitatea verificării temelor?			
9	Participă copilul la pregătirile pentru sărbătorile familiale?			
10	Preferă copilul să participe cu el la sărbătorile pentru copii sau vrea să sărbătorească fara maturi?			
11	Discutați cu copilul cărțile citite?			
12	Discutați cu copilul emisiunile, desenele animate, filmele?			
13	Mergeți împreună la spectacole, expoziții?			
14	Mergeși împreună la plimbare, în turism?			
15	Preferați să petreceți concediul alături de copil?			

Se pune semnul + în grila respectivă. Pentru fiecare „da,, se acordă 2 puncte, pentru „uneori,, - 1 punct, pentru „nu,, - 0 punct.

Se sumează punctajul: dacă se obțin pînă la 10 puncte – dvs contactați, colaborați insuficient cu copilul; 10 -20 puncte – aveți relații satisfăcătoare, însă nu diversificate; peste 20 de puncte – aveți relații satisfăcătoare.

Anexa 2. Diferențe între rezultatele prescolarilor cu TL și cu DT, etapa de constatare

Tabelul 2.1. Testul t-Student la Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, diferențe DT și TL

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
contrarii	TL	60	4,67	,572	,074
	DT	60	5,73	,482	,062
Lacune	TL	60	3,07	,252	,032
	DT	60	5,00	,000	,000
Cifre	TL	60	4,30	,497	,064
	DT	60	5,57	,593	,077
materii	TL	60	3,03	,410	,053
	DT	60	4,17	,526	,068
contrarii fără obiecte și imagini	TL	60	3,05	,723	,093
	DT	60	4,25	,680	,088
Culori	TL	60	5,17	,376	,049
	DT	60	6,25	,508	,066
Verbe	TL	60	4,03	,317	,041
	DT	60	5,45	,534	,069
VPL	TL	60	3,902	,233	,030
	DT	60	5,202	,307	,0396
VC	TL	60	5,297	,1540	,0199
	DT	60	5,307	,1388	,0179

Independent sample test										
		Leven's test		t-test					95% conf.interv. of the dif.	
		F	Sig.	t	Df	P value	Mean dif.	St. error dif.		
contrarii	Equal variances assumed	4,597	,034	-11,037	118	,000	-1,067	,097	-1,258	-,875
	Equal variances not assumed			-11,037	114,710	,000	-1,067	,097	-1,258	-,875
lacune	Equal variances assumed	19,550	,000	-59,533	118	,000	-1,933	,032	-1,998	-1,869
	Equal variances not assumed			-59,533	59,000	,000	-1,933	,032	-1,998	-1,868

cifre	Equal variances assumed	4,590	,034	-12,679	118	,000	-1,267	,100	-1,465	-1,069
	Equal variances not assumed			-12,679	114,548	,000	-1,267	,100	-1,465	-1,069
materii	Equal variances assumed	9,055	,003	-13,157	118	,000	-1,133	,086	-1,304	-,963
	Equal variances not assumed			-13,157	111,387	,000	-1,133	,086	-1,304	-,963
contrarii fără obiecte și imagini	Equal variances assumed	,228	,634	-9,367	118	,000	-1,200	,128	-1,454	-,946
	Equal variances not assumed			-9,367	117,549	,000	-1,200	,128	-1,454	-,946
culori	Equal variances assumed	9,454	,003	-13,273	118	,000	-1,083	,082	-1,245	-,922
	Equal variances not assumed			-13,273	108,654	,000	-1,083	,082	-1,245	-,922
verbe	Equal variances assumed	87,55	,000	-17,659	118	,000	-1,417	,080	-1,576	-1,258
	Equal variances not assumed	2		-17,659	95,967	,000	-1,417	,080	-1,576	-1,257
VPL	Equal variances assumed	4,882	,029	-26,123	118	,000	-1,299	,049	-1,398	-1,20
	Equal variances not assumed			-26,123	110,032	,000	-1,299	,0497	-1,398	-1,201
VC	Equal variances assumed	,981	,324	-,374	118	,709	-,0100	,0268	-,0630	,0430
	Equal variances not assumed			-,374	116,754	,709	-,0100	,0268	-,0630	,0430

Tabelul 2.2. Testul t-Student la Tehnica Numește cuvinte, diferențe DT și TL

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
1. Animalele.	TL	60	5,13	1,346	,174
	DT	60	9,73	2,254	,291
2. Plante.	TL	60	,98	,873	,113
	DT	60	1,73	1,448	,187
3. Culorile obiectelor.	TL	60	4,68	1,017	,131
	DT	60	6,12	1,303	,168
4. Forma obiectelor.	TL	60	2,63	1,025	,132
	DT	60	4,43	1,430	,185
5. Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor.	TL	60	1,47	,791	,102
	DT	60	3,18	1,308	,169
6. Acțiuni umane.	TL	60	2,32	1,049	,135
	DT	60	5,72	2,018	,260
7. Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om	TL	60	1,00	,823	,106
	DT	60	1,63	1,119	,145
8. Calitatea acțiunilor executate de către om.	TL	60	,63	,688	,089
	DT	60	1,73	1,071	,138
Total cuvinte	TL	60	18,85	3,896	,503
	DT	60	34,28	6,763	,873
puncte	TL	60	1,77	,722	,093
	DT	60	7,05	2,354	,304

Independent sample test										
		Leven's test		t-test					95% conf.interv. of the dif. lower upper	
		F	Sig.	t	df	P value	Mean dif.	St. error dif.		
1. Animalele.	Equal variances assumed	12,667	,001	-13,572	118	,000	-4,600	,339	-5,271	-3,929
	Equal variances not assumed			-13,572	96,345	,000	-4,600	,339	-5,273	-3,927
2. Plante.	Equal variances assumed	12,780	,001	-3,435	118	,001	-,750	,218	-1,182	-,318
	Equal variances not assumed			-3,435	96,891	,001	-,750	,218	-1,183	-,317

3. Culorile obiectelor.	Equal variances assumed	3,252	,074	-6,718	118	,000	-1,433	,213	-1,856	-1,011
	Equal variances not assumed			-6,718	111,409	,000	-1,433	,213	-1,856	-1,011
4. Forma obiectelor.	Equal variances assumed	12,356	,001	-7,924	118	,000	-1,800	,227	-2,250	-1,350
	Equal variances not assumed			-7,924	106,921	,000	-1,800	,227	-2,250	-1,350
5. Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor.	Equal variances assumed	13,372	,000	-8,697	118	,000	-1,717	,197	-2,108	-1,326
	Equal variances not assumed			-8,697	97,065	,000	-1,717	,197	-2,108	-1,325
6. Acțiuni umane.	Equal variances assumed	11,972	,001	-11,580	118	,000	-3,400	,294	-3,981	-2,819
	Equal variances not assumed			-11,580	88,748	,000	-3,400	,294	-3,983	-2,817
7. Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om	Equal variances assumed	9,527	,003	-3,530	118	,001	-,633	,179	-,989	-,278
	Equal variances not assumed			-3,530	108,386	,001	-,633	,179	-,989	-,278
8. Calitatea acțiunilor executate de către om.	Equal variances assumed	9,996	,002	-6,691	118	,000	-1,100	,164	-1,426	-,774
	Equal variances not assumed			-6,691	100,590	,000	-1,100	,164	-1,426	-,774
Total cuvinte	Equal variances assumed	3,643	,059	-15,317	118	,000	-15,433	1,008	-17,429	-13,438
	Equal variances not assumed			-15,317	94,282	,000	-15,433	1,008	-17,434	-13,433
puncte	Equal variances assumed	37,825	,000	-16,623	118	,000	-5,283	,318	-5,913	-4,654
	Equal variances not assumed			-16,623	69,998	,000	-5,283	,318	-5,917	-4,649

Tabelul 2.3. Testul t-Student la Vocabularul, diferențe DT și TL Evaluare vocabulary

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
I set cuvinte	TL	60	5,092	1,3292	,1716
	DT	60	10,675	1,6668	,2152
II set cuvinte	TL	60	5,733	,9273	,1197
	DT	60	10,500	2,3614	,3049
III set cuvinte	TL	60	5,483	,9565	,1235
	DT	60	10,392	2,2626	,2921
IV set cuvinte	TL	60	4,683	1,0891	,1406
	DT	60	8,917	2,7925	,3605
V set cuvinte	TL	60	3,850	1,0747	,1387
	DT	60	7,583	2,5795	,3330
media	TL	60	4,968	,6964	,0899
	DT	60	9,613	2,0162	,2603

Independent sample test										
		Leven's test		t-test					95% conf.interv. of the dif.	
		F	Sig.	t	df	P value	Mean dif.	St. error dif.	Lower	upper
I set cuvinte	Equal variances assumed	6,655	,011	-20,286	118	,000	-5,5833	,2752	-6,1284	-5,0383
	Equal variances not assumed			-20,286	112,434	,000	-5,5833	,2752	-6,1286	-5,0380
II set cuvinte	Equal variances assumed	28,623	,000	-14,554	118	,000	-4,7667	,3275	-5,4152	-4,1181
	Equal variances not assumed			-14,554	76,774	,000	-4,7667	,3275	-5,4189	-4,1145
III set cuvinte	Equal variances assumed	47,448	,000	-15,477	118	,000	-4,9083	,3171	-5,5363	-4,2803

	Equal variances not assumed			-15,477	79,437	,000	-4,9083	,3171	-5,5395	-4,2772
IV set cuvinte	Equal variances assumed	39,11	,000	-10,940	118	,000	-4,2333	,3870	-4,9996	-3,4671
	Equal variances not assumed			-10,940	76,543	,000	-4,2333	,3870	-5,0039	-3,4627
V set cuvinte	Equal variances assumed	57,16	,000	-10,348	118	,000	-3,7333	,3608	-4,4477	-3,0189
	Equal variances not assumed			-10,348	78,885	,000	-3,7333	,3608	-4,4514	-3,0152
media	Equal variances assumed	49,07	,000	-16,868	118	,000	-4,6450	,2754	-5,1903	-4,0997
	Equal variances not assumed			-16,868	72,879	,000	-4,6450	,2754	-5,1938	-4,0962

Tabelul 2.4. Testul Friedman la Tehnica Diagnosticul formelor de comunicare, diferențe DT și TL

Criteriul Friedman

Rînduri	
	Mean rank
Total puncte SC	1,67
Total puncte NC	2,15
Total puncte NP	2,18

Criterii statistice	
N	60
Xi square Fridman	10,995
p-value	,004

Forma dominant				
Copii cu DT		Frequency	%	Summ %
	NC	30	50,0	50,0
	NP	23	38,3	88,3
	SC	7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	

Criteriul Friedman

Rînduri	
	Mean rank
Total puncte SC	2,69
Total puncte NC	2,11
Total puncte NP	1,20

Criterii statistice	
N	60
Xi square Fridman	69,845
p-value	,000

Frecvențe

Forma dominantă				
Copii cu TL		Frequency	%	Summ %
	NC	19	31,7	31,7
	SC	41	68,3	100,0
	Total	60	100,0	

Tabelul 2.5. Testul t-Student la Tehnica cercetării comportamentului personal al copilului, diferențe DT și TL

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
D+ conduce	DT	60	2,7625	,80573	,10402
	TL	60	1,0583	,95377	,12313
D- impune	DT	60	1,8167	,93300	,12045
	TL	60	1,1542	1,21614	,15700
S+ cedează	DT	60	1,9292	1,21440	,15678
	TL	60	1,3583	1,01719	,13132
S- se supune	DT	60	1,2250	,69912	,09026
	TL	60	2,0042	1,37586	,17762
D+ dă indicații	DT	60	2,3833	,86046	,11109
	TL	60	,9250	,96034	,12398
D- ordonă	DT	60	1,8750	1,06614	,13764
	TL	60	1,2750	1,36753	,17655
S+ acceptă	DT	60	2,1667	,82681	,10674
	TL	60	1,4667	,77359	,09987
S- execută	DT	60	1,3792	,58493	,07551
	TL	60	1,9375	,82676	,10673
D+ ajută	DT	60	2,7042	,68348	,08824
	TL	60	1,6833	,54241	,07002
D- atacă	DT	60	1,5542	1,09515	,14138
	TL	60	1,0583	1,29485	,16716
S+ se încredințează	DT	60	2,0958	1,13037	,14593
	TL	60	1,9708	,92183	,11901
S- suportă	DT	60	,9000	,48319	,06238
	TL	60	1,3500	,87841	,11340
D+ laudă	DT	60	2,6250	,77637	,10023
	TL	60	1,1375	1,03378	,13346
D- critică	DT	60	1,8958	,68626	,08860
	TL	60	1,1542	1,10861	,14312
S+ se entuasmează	DT	60	2,9333	,43634	,05633
	TL	60	2,5042	,46142	,05957
S se neliniștește -	DT	60	,6958	,65434	,08447
	TL	60	2,5958	,78801	,10173

Independent sample test										
		Leven's test		t-test					95% conf.interv. of the dif.	
		F	Sig.	t	df	P value	Mean dif.	St. error dif.		
D+ cond uce	Equal variances assumed	2,551	,113	10,57 3	118	,000	1,70417	,16119	1,38497	2,02336
	Equal variances not assumed			10,57 3	114,795	,000	1,70417	,16119	1,38488	2,02345
D- imp une	Equal variances assumed	21,26 2	,000	3,348	118	,001	,66250	,19788	,27064	1,05436
	Equal variances not assumed			3,348	110,582	,001	,66250	,19788	,27036	1,05464
S+ cede ază	Equal variances assumed	13,63 7	,000	2,791	118	,006	,57083	,20451	,16585	,97582
	Equal variances not assumed			2,791	114,479	,006	,57083	,20451	,16572	,97595
S- se supu ne	Equal variances assumed	58,16 6	,000	-3,911	118	,000	-,77917	,19924	- 1,17371	-,38462
	Equal variances not assumed			-3,911	87,563	,000	-,77917	,19924	- 1,17514	-,38319
D+ dă indic ații	Equal variances assumed	,002	,964	8,761	118	,000	1,45833	,16647	1,12869	1,78798
	Equal variances not assumed			8,761	116,605	,000	1,45833	,16647	1,12865	1,78802
D- ordo nă	Equal variances assumed	5,074	,026	2,680	118	,008	,60000	,22386	,15670	1,04330
	Equal variances not assumed			2,680	111,373	,008	,60000	,22386	,15642	1,04358
S+ acce ptă	Equal variances assumed	1,661	,200	4,789	118	,000	,70000	,14618	,41053	,98947
	Equal variances not assumed			4,789	117,482	,000	,70000	,14618	,41052	,98948
S- exec ută	Equal variances assumed	25,47 2	,000	-4,270	118	,000	-,55833	,13075	-,81725	-,29942
	Equal variances not assumed			-4,270	106,231	,000	-,55833	,13075	-,81754	-,29912
D+ ajută	Equal variances assumed	9,725	,002	9,062	118	,000	1,02083	,11265	,79776	1,24390
	Equal variances not assumed			9,062	112,211	,000	1,02083	,11265	,79764	1,24402

D- atac ă	Equal variances assumed	1,459	,229	2,265	118	,025	,49583	,21894	,06228	,92939
	Equal variances not assumed			2,265	114,837	,025	,49583	,21894	,06216	,92951
S+ se încre dințe ază	Equal variances assumed	9,537	,003	,664	118	,508	,12500	,18830	-,24789	,49789
	Equal variances not assumed			,664	113,411	,508	,12500	,18830	-,24805	,49805
S- supo rtă	Equal variances assumed	37,30 6	,000	-3,477	118	,001	-,45000	,12943	-,70630	-,19370
	Equal variances not assumed			-3,477	91,710	,001	-,45000	,12943	-,70706	-,19294
D+ laud ă	Equal variances assumed	,006	,940	8,912	118	,000	1,48750	,16691	1,15698	1,81802
	Equal variances not assumed			8,912	109,491	,000	1,48750	,16691	1,15671	1,81829
D- criti că	Equal variances assumed	10,40 1	,002	4,406	118	,000	,74167	,16832	,40834	1,07499
	Equal variances not assumed			4,406	98,428	,000	,74167	,16832	,40765	1,07568
S+ se entu asm ează	Equal variances assumed	,584	,446	5,235	118	,000	,42917	,08199	,26681	,59152
	Equal variances not assumed			5,235	117,634	,000	,42917	,08199	,26681	,59153
S se nelin ișteș te -	Equal variances assumed	3,276	,073	- 14,36 9	118	,000	-1,90000	,13223	- 2,16186	- 1,63814
	Equal variances not assumed			- 14,36 9	114,145	,000	-1,90000	,13223	- 2,16195	- 1,63805

Tabelul 2.6. Testul t-Student la Grila Observare conduitei verbale, diferențe DT si TL etapa 1/2

Etapa 1

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
1	TL	60	1,02	,129	,017
	DT	60	1,72	,585	,076
2	TL	60	1,15	,360	,046
	DT	60	2,18	,469	,061
3	TL	60	1,07	,252	,032
	DT	60	2,38	,585	,076
4	TL	60	1,00	,000	,000
	DT	60	2,48	,504	,065
5	TL	60	1,28	,454	,059
	DT	60	2,55	,502	,065
Total	TL	60	5,52	,725	,094
	DT	60	11,32	1,589	,205
6	TL	60	1,18	,390	,050
	DT	60	2,17	,847	,109
7	TL	60	1,20	,443	,057
	DT	60	2,02	,854	,110
8	TL	60	1,80	,708	,091
	DT	60	1,12	,415	,054
9	TL	60	1,88	,865	,112
	DT	60	1,43	,810	,105
10	TL	60	1,78	,666	,086
	DT	60	1,75	,628	,081
Total	TL	60	7,85	1,363	,176
	DT	60	8,48	1,242	,160
11	TL	60	1,27	,446	,058
	DT	60	2,07	,686	,089
12	TL	60	1,25	,437	,056
	DT	60	2,68	,469	,061
13	TL	60	1,00	,000	,000
	DT	60	2,40	,807	,104
14	TL	60	1,08	,279	,036
	DT	60	2,12	,739	,095
15	TL	60	1,27	,446	,058
	DT	60	2,47	,769	,099
Total	TL	60	5,87	1,359	,175
	DT	60	11,73	2,667	,344

Independent sample test										
		Leven's test		t-test						
		F	Sig.	t	df	P value	Mean dif.	St. error dif.	95% conf.interv. of the dif.	
									Lower	Upper
1	Equal variances assumed	129,671	,000	-9,053	118	,000	-,700	,077	-,853	-,547
	Equal variances not assumed			-9,053	64,735	,000	-,700	,077	-,854	-,546
2	Equal variances assumed	3,756	,055	-13,535	118	,000	-1,033	,076	-1,185	-,882
	Equal variances not assumed			-13,535	110,610	,000	-1,033	,076	-1,185	-,882
3	Equal variances assumed	101,728	,000	-16,019	118	,000	-1,317	,082	-1,479	-1,154
	Equal variances not assumed			-16,019	80,105	,000	-1,317	,082	-1,480	-1,153
4	Equal variances assumed	53041,000	,000	-22,800	118	,000	-1,483	,065	-1,612	-1,355
	Equal variances not assumed			-22,800	59,000	,000	-1,483	,065	-1,614	-1,353
5	Equal variances assumed	11,481	,001	-14,495	118	,000	-1,267	,087	-1,440	-1,094
	Equal variances not assumed			-14,495	116,863	,000	-1,267	,087	-1,440	-1,094
Total	Equal variances assumed	43,996	,000	-25,724	118	,000	-5,800	,225	-6,246	-5,354
	Equal variances not assumed			-25,724	82,523	,000	-5,800	,225	-6,248	-5,352

6	Equal variances assumed	58,968	,000	-8,167	118	,000	-,983	,120	-1,222	-,745
	Equal variances not assumed			-8,167	82,961	,000	-,983	,120	-1,223	-,744
7	Equal variances assumed	32,436	,000	-6,577	118	,000	-,817	,124	-1,063	-,571
	Equal variances not assumed			-6,577	88,683	,000	-,817	,124	-1,063	-,570
8	Equal variances assumed	30,018	,000	6,446	118	,000	,683	,106	,473	,893
	Equal variances not assumed			6,446	95,299	,000	,683	,106	,473	,894
9	Equal variances assumed	1,702	,195	2,940	118	,004	,450	,153	,147	,753
	Equal variances not assumed			2,940	117,492	,004	,450	,153	,147	,753
10	Equal variances assumed	,130	,719	,282	118	,778	,033	,118	-,201	,267
	Equal variances not assumed			,282	117,586	,778	,033	,118	-,201	,267
Total	Equal variances assumed	,406	,525	-2,660	118	,009	-,633	,238	-1,105	-,162
	Equal variances not assumed			-2,660	116,987	,009	-,633	,238	-1,105	-,162
11	Equal variances assumed	2,612	,109	-7,577	118	,000	-,800	,106	-1,009	-,591
	Equal variances not assumed			-7,577	101,344	,000	-,800	,106	-1,009	-,591

12	Equal variances assumed	2,593	,110	-17,324	118	,000	-1,433	,083	-1,597	-1,269
	Equal variances not assumed			-17,324	117,399	,000	-1,433	,083	-1,597	-1,269
13	Equal variances assumed	251,526	,000	-13,442	118	,000	-1,400	,104	-1,606	-1,194
	Equal variances not assumed			-13,442	59,000	,000	-1,400	,104	-1,608	-1,192
14	Equal variances assumed	46,246	,000	-10,139	118	,000	-1,033	,102	-1,235	-,832
	Equal variances not assumed			-10,139	75,471	,000	-1,033	,102	-1,236	-,830
15	Equal variances assumed	28,341	,000	-10,452	118	,000	-1,200	,115	-1,427	-,973
	Equal variances not assumed			-10,452	94,616	,000	-1,200	,115	-1,428	-,972
Total	Equal variances assumed	22,557	,000	-15,181	118	,000	-5,867	,386	-6,632	-5,101
	Equal variances not assumed			-15,181	87,692	,000	-5,867	,386	-6,635	-5,099

Etapa 2

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
1	TL	60	1,05	,220	,028
	DT	60	2,37	,736	,095
2	TL	60	1,30	,497	,064
	DT	60	2,18	,469	,061
3	TL	60	1,48	,504	,065
	DT	60	2,48	,567	,073
4	TL	60	1,32	,596	,077
	DT	60	2,50	,504	,065
5	TL	60	1,27	,446	,058

	DT	60	2,55	,502	,065
Total	TL	60	6,42	1,555	,201
	DT	60	12,08	1,730	,223
6	TL	60	1,50	,676	,087
	DT	60	2,52	,676	,087
7	TL	60	1,33	,542	,070
	DT	60	2,25	,704	,091
8	TL	60	1,68	,651	,084
	DT	60	1,07	,312	,040
9	TL	60	1,78	,865	,112
	DT	60	1,22	,524	,068
10	TL	60	2,32	,770	,099
	DT	60	1,02	,129	,017
Total	TL	60	8,62	,885	,114
	DT	60	8,07	1,103	,142
11	TL	60	1,52	,651	,084
	DT	60	2,17	,615	,079
12	TL	60	1,60	,616	,080
	DT	60	2,68	,504	,065
13	TL	60	1,27	,446	,058
	DT	60	2,45	,746	,096
14	TL	60	1,10	,303	,039
	DT	60	2,20	,708	,091
15	TL	60	1,52	,748	,097
	DT	60	2,70	,530	,068
Total	TL	60	7,00	2,270	,293
	DT	60	12,20	2,305	,298

Independent sample test											
		Leven's test		t-test						95% conf.interv. of the dif.	
		F	Sig.	t	df	P value	Mean dif.	St. error dif.	Lower		
1	Equal variances assumed	129,675	,000	-13,283	118	,000	-1,317	,099	-1,513	-1,120	
	Equal variances not assumed			-13,283	69,448	,000	-1,317	,099	-1,514	-1,119	

2	Equal variances assumed	2,285	,133	-10,007	118	,000	-,883	,088	-1,058	-,709
	Equal variances not assumed			-10,007	117,596	,000	-,883	,088	-1,058	-,709
3	Equal variances assumed	2,213	,140	-10,209	118	,000	-1,000	,098	-1,194	-,806
	Equal variances not assumed			-10,209	116,386	,000	-1,000	,098	-1,194	-,806
4	Equal variances assumed	,297	,587	-11,737	118	,000	-1,183	,101	-1,383	-,984
	Equal variances not assumed			-11,737	114,825	,000	-1,183	,101	-1,383	-,984
5	Equal variances assumed	14,131	,000	-14,809	118	,000	-1,283	,087	-1,455	-1,112
	Equal variances not assumed			-14,809	116,400	,000	-1,283	,087	-1,455	-1,112
Total	Equal variances assumed	,878	,351	-18,872	118	,000	-5,667	,300	-6,261	-5,072
	Equal variances not assumed			-18,872	116,676	,000	-5,667	,300	-6,261	-5,072
6	Equal variances assumed	,005	,945	-8,233	118	,000	-1,017	,123	-1,261	-,772
	Equal variances not assumed			-8,233	118,000	,000	-1,017	,123	-1,261	-,772
7	Equal variances assumed	5,281	,023	-7,991	118	,000	-,917	,115	-1,144	-,690
	Equal variances not assumed			-7,991	110,752	,000	-,917	,115	-1,144	-,689

8	Equal variances assumed	67,394	,000	6,620	118	,000	,617	,093	,432	,801
	Equal variances not assumed			6,620	84,725	,000	,617	,093	,431	,802
9	Equal variances assumed	40,130	,000	4,339	118	,000	,567	,131	,308	,825
	Equal variances not assumed			4,339	97,108	,000	,567	,131	,307	,826
10	Equal variances assumed	189,994	,000	12,897	118	,000	1,300	,101	1,100	1,500
	Equal variances not assumed			12,897	62,314	,000	1,300	,101	1,099	1,501
Total	Equal variances assumed	1,890	,172	3,014	118	,003	,550	,183	,189	,911
	Equal variances not assumed			3,014	112,708	,003	,550	,183	,188	,912
11	Equal variances assumed	3,402	,068	-5,622	118	,000	-,650	,116	-,879	-,421
	Equal variances not assumed			-5,622	117,631	,000	-,650	,116	-,879	-,421
12	Equal variances assumed	7,112	,009	-10,542	118	,000	-1,083	,103	-1,287	-,880
	Equal variances not assumed			-10,542	113,531	,000	-1,083	,103	-1,287	-,880
13	Equal variances assumed	27,612	,000	-10,544	118	,000	-1,183	,112	-1,406	-,961
	Equal variances not assumed			-10,544	96,379	,000	-1,183	,112	-1,406	-,961

14	Equal variances assumed	47,192	,000	-11,063	118	,000	-1,100	,099	-1,297	-,903
	Equal variances not assumed			-11,063	79,834	,000	-1,100	,099	-1,298	-,902
15	Equal variances assumed	13,268	,000	-9,999	118	,000	-1,183	,118	-1,418	-,949
	Equal variances not assumed			-9,999	106,385	,000	-1,183	,118	-1,418	-,949
Total	Equal variances assumed	,012	,913	-12,449	118	,000	-5,200	,418	-6,027	-4,373
	Equal variances not assumed			-12,449	117,971	,000	-5,200	,418	-6,027	-4,373

Tabelul 2.7. Testul t-Student la Anxietatea, diferențe DT și TL

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
Anxietate	TL	60	7,77	3,295	,425
	DT	60	5,22	2,669	,345

Independent sample test										
		Leven's test		t-test						
		F	Sig.	t	df	P value	Mean dif.	St. error dif.	95% conf.interv. of the dif.	
									Lower	Upper
Anxietate	Equal variances assumed	4,694	,032	4,658	118	,000	2,550	,547	1,466	3,634
	Equal variances not assumed			4,658	113,112	,000	2,550	,547	1,465	3,635

Tabelul 2.8. Testul t-Student la Ancheta Obstacolele comunicării, diferențe DT și TL

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
1 lipsa deprinderilor de com.	TL	60	2,65	,880	,114
	DT	60	1,68	1,372	,177
2 boli frecvente insuf com cu semeni	TL	60	2,43	1,155	,149
	DT	60	1,02	,854	,110
3 autoapreciere înaltă	TL	60	1,02	,892	,115
	DT	60	1,05	,891	,115
4 atitudine negativă	TL	60	,60	,616	,080
	DT	60	,75	,816	,105
5generează conflicte	TL	60	2,40	1,077	,139
	DT	60	1,35	,954	,123
6 timiditatea	TL	60	2,87	,853	,110
	DT	60	1,23	,998	,129
7 incertitudinea	TL	60	2,58	,869	,112
	DT	60	1,12	,691	,089
8 este supărăcios	TL	60	2,52	,792	,102
	DT	60	1,33	,896	,116
9 placiditatea	TL	60	1,57	,963	,124
	DT	60	,87	,853	,110
10 tendința de izolare	TL	60	1,20	,879	,113
	DT	60	,90	1,085	,140
11 altele	TL	60	2,58	,766	,099
	DT	60	,73	,634	,082
puncte	TL	60	22,42	4,931	,637
	DT	60	12,03	5,449	,703

Independent sample test										
		Leven's test		t-test					95% conf.interv. of the dif. Lower upper	
		F	Sig.	t	df	P value	Mean dif.	St. error dif.		
1 lipsa deprinderilor de com.	Equal variances assumed	28,931	,000	4,596	118	,000	,967	,210	,550	1,383
	Equal variances not assumed			4,596	100,513	,000	,967	,210	,549	1,384
2 boli frecvente insuf com	Equal variances assumed	7,780	,006	7,640	118	,000	1,417	,185	1,049	1,784

cu semeni	Equal variances not assumed			7,640	108,629	,000	1,417	,185	1,049	1,784
3 autoapreciere înaltă	Equal variances assumed	,017	,897	-,205	118	,838	-,033	,163	-,356	,289
	Equal variances not assumed			-,205	118,000	,838	-,033	,163	-,356	,289
4 atitudine negativă	Equal variances assumed	5,165	,025	-1,137	118	,258	-,150	,132	-,411	,111
	Equal variances not assumed			-1,137	109,798	,258	-,150	,132	-,412	,112
5 genereașă conflicte	Equal variances assumed	,655	,420	5,655	118	,000	1,050	,186	,682	1,418
	Equal variances not assumed			5,655	116,301	,000	1,050	,186	,682	1,418
6 timiditatea	Equal variances assumed	2,458	,120	9,638	118	,000	1,633	,169	1,298	1,969
	Equal variances not assumed			9,638	115,217	,000	1,633	,169	1,298	1,969
7 incertitudinea	Equal variances assumed	6,633	,011	10,230	118	,000	1,467	,143	1,183	1,751
	Equal variances not assumed			10,230	112,296	,000	1,467	,143	1,183	1,751
8 este supărăcios	Equal variances assumed	,368	,545	7,667	118	,000	1,183	,154	,878	1,489
	Equal variances not assumed			7,667	116,248	,000	1,183	,154	,878	1,489
9 placiditatea	Equal variances assumed	1,602	,208	4,214	118	,000	,700	,166	,371	1,029
	Equal variances not assumed			4,214	116,302	,000	,700	,166	,371	1,029
10 tendința de izolare	Equal variances assumed	5,556	,020	1,664	118	,099	,300	,180	-,057	,657

	Equal variances not assumed			1,664	113,154	,099	,300	,180	-,057	,657
11 altele	Equal variances assumed	4,360	,039	14,414	118	,000	1,850	,128	1,596	2,104
	Equal variances not assumed			14,414	114,052	,000	1,850	,128	1,596	2,104
puncte	Equal variances assumed	,583	,447	10,944	118	,000	10,383	,949	8,505	12,262
	Equal variances not assumed			10,944	116,841	,000	10,383	,949	8,504	12,262

Tabelul 2.9. Testul t-Student la Ancheta Comunicarea în familie, diferențe DT și TL

	Grup	N	Mean	St.Deviation	St. error mean
item1	TL	60	1,07	,578	,075
	DT	60	1,82	,390	,050
item2	TL	60	,60	,494	,064
	DT	60	1,43	,533	,069
item3	TL	60	,38	,490	,063
	DT	60	1,40	,558	,072
item4	TL	60	1,80	,403	,052
	DT	60	1,85	,360	,046
item5	TL	60	1,37	,637	,082
	DT	60	1,40	,616	,080
item6	TL	60	1,17	,457	,059
	DT	60	1,33	,601	,078
item7	TL	60	1,28	,691	,089
	DT	60	1,20	,798	,103
item8	TL	60	1,55	,534	,069
	DT	60	,50	,624	,081
item9	TL	60	1,32	,596	,077
	DT	60	1,40	,669	,086
item10	TL	60	1,35	,709	,092
	DT	60	1,33	,629	,081
item11	TL	60	1,37	,520	,067
	DT	60	1,53	,596	,077
item12	TL	60	1,38	,555	,072
	DT	60	1,50	,567	,073
item13	TL	60	1,28	,691	,089
	DT	60	1,32	,596	,077
item14	TL	60	1,45	,565	,073
	DT	60	1,52	,537	,069
item15	TL	60	1,57	,533	,069
	DT	60	1,70	,462	,060

Independent sample test									
	Leven's test		t-test						
	F	Sig.	t	df	P value	Mean dif.	St. error dif.	95% conf.interv. of the dif.	
								Lower	Upper

item1	Equal variances assumed	1,291	,258	-8,327	118	,000	-,750	,090	-,928	-,572
	Equal variances not assumed			-8,327	103,496	,000	-,750	,090	-,929	-,571
item2	Equal variances assumed	1,870	,174	-8,886	118	,000	-,833	,094	-1,019	-,648
	Equal variances not assumed			-8,886	117,341	,000	-,833	,094	-1,019	-,648
item3	Equal variances assumed	2,678	,104	-10,597	118	,000	-1,017	,096	-1,207	-,827
	Equal variances not assumed			-10,597	116,056	,000	-1,017	,096	-1,207	-,827
item4	Equal variances assumed	2,076	,152	-,716	118	,475	-,050	,070	-,188	,088
	Equal variances not assumed			-,716	116,511	,475	-,050	,070	-,188	,088
item5	Equal variances assumed	,044	,834	-,291	118	,771	-,033	,114	-,260	,193
	Equal variances not assumed			-,291	117,871	,771	-,033	,114	-,260	,193
item6	Equal variances assumed	14,255	,000	-1,709	118	,090	-,167	,098	-,360	,026
	Equal variances not assumed			-1,709	110,130	,090	-,167	,098	-,360	,027
item7	Equal variances assumed	2,104	,150	,611	118	,542	,083	,136	-,187	,353
	Equal variances not assumed			,611	115,631	,542	,083	,136	-,187	,353

item8	Equal variances assumed	2,284	,133	9,896	118	,000	1,050	,106	,840	1,260
	Equal variances not assumed			9,896	115,255	,000	1,050	,106	,840	1,260
item9	Equal variances assumed	2,201	,141	-,720	118	,473	-,083	,116	-,312	,146
	Equal variances not assumed			-,720	116,478	,473	-,083	,116	-,312	,146
item10	Equal variances assumed	1,740	,190	,136	118	,892	,017	,122	-,226	,259
	Equal variances not assumed			,136	116,346	,892	,017	,122	-,226	,259
item11	Equal variances assumed	2,487	,117	-1,633	118	,105	-,167	,102	-,369	,035
	Equal variances not assumed			-1,633	115,869	,105	-,167	,102	-,369	,035
item12	Equal variances assumed	,313	,577	-1,138	118	,257	-,117	,102	-,320	,086
	Equal variances not assumed			-1,138	117,943	,257	-,117	,102	-,320	,086
item13	Equal variances assumed	1,685	,197	-,283	118	,778	-,033	,118	-,267	,200
	Equal variances not assumed			-,283	115,523	,778	-,033	,118	-,267	,200
item14	Equal variances assumed	,314	,576	-,663	118	,509	-,067	,101	-,266	,133
	Equal variances not assumed			-,663	117,681	,509	-,067	,101	-,266	,133

item15	Equal variances assumed	7,590	,007	-1,465	118	,146	-,133	,091	-,314	,047
	Equal variances not assumed			-1,465	115,703	,146	-,133	,091	-,314	,047

ANEXA 3. Analiza corelației **Corelații Limbaj vs Comunicare**

Tabelul 3.1 Corelația VPL și Forma de comunicare, preșcolari cu TL

Pearson correlations				
		Forma de comunicare		
		SC	NC	NP
VPL	Pearson	0,546**	0,747**	0,677**
	p-value	0,001	0,001	0,001
	N	60	60	60

Tabelul 3.2. Corelația VPL și Forma de comunicare, preșcolari cu TL

Pearson correlations				
		Forma de comunicare		
		SC	NC	NP
VPL	Pearson	0,250	0,603**	0,646**
	p-value	0,054	0,001	0,001
	N	60	60	60

Tabelul 3.3. Corelația VPL și Obstacole în comunicare, preșcolari cu TL

Pearson correlations											
		Obstacole în comunicare									
		Lipsa deprinderilor de comunicare.	Boli frecvente insuf com cu semeni	Autoapreciere înaltă	atitudine negativă	Generează conflicte	Timiditate	Incertitudine	Este supărăcios	Placiditate	Izolare
VPL	Pearson	-0,582**	-,038	-,132	-,108	-0,546**	-,237	-,097	-0,513**	-,246	-,187
	p-value	0,003	,773	,316	,412	0,001	,068	,463	0,015	,059	,153
	N		60	60	60	60	60	60	60	60	60

Tabelul 3.4. Corelația VPL și Obstacole în comunicare, preșcolari cu DT

Pearson correlations											
		Obstacole în comunicare									
		Lipsa deprinderilor de comunicare.	Boli frecvente insuf com cu semeni	Autoapreciere înaltă	atitudine negativă	Generează conflicte	Timiditate	Incertitudine	Este supărăcios	Placiditate	Izolare
VPL	Pearson	,143	,079	-,126	-,094	-,006	-0,433**	-0,430**	-0,529**	-,265*	-0,496**
	p-value	,275	,547	,337	,474	,962	0,001	0,010	0,010	,041	0,002
	N		60	60	60	60	60	60	60	60	60

Tabelul 3.5. Corelația Forma de comunicare VPL și Obstacole în comunicare, preșcolari cu TL

Pearson correlations					
		Obstacole în comunicare			
		Lipsa deprinderilor de comunicare	Generează conflicte	Este supărăcios	
SC	Pearson	-	-0,399**	-0,316*	-
	p-value	-	0,002	0,014	-
	N	60	60	60	60
NC	Pearson	-0,406**	-0,479**	-0,465*	-
	p-value	0,001	0,001	0,004	-
	N	60	60	60	60
NP	Pearson	-0,429*	-0,484**	-	-
	p-value	0,010	0,001	-	-
	N	60	60	60	60

Tabelul 3.6. Corelația Forma de comunicare VPL și Obstacole în comunicare, preșcolari cu DT

Pearson correlations							
		Obstacole în comunicare					
		Generează conflicte	Timiditate	Incertitudini	Este supărăcios	Placiditate	Tendința de izolare
SC	Pearson	-	-	-0,330*	-0,321*	-0,344*	-
	p-value	-	-	0,010	0,012	0,007	-
	N	60	60	60	60	60	60
NC	Pearson	-	-0,502**	-0,385**	-0,354*	-0,396**	-0,476**
	p-value	-	0,001	0,002	0,005	0,002	0,001
	N	60	60	60	60	60	60
NP	Pearson	-0,357*	-0,439**	-0,459**	-0,557**	-0,442**	-0,405**
	p-value	0,005	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	N	60	60	60	60	60	60

ANEXA 4. Analiza corelației Conduita verbală vs VPL, Anxietate, Forma de comunicare, Obstacole în comunicare

Tabelul 4.1. Corelația scalei Abilități verbale cu VPL, preșcolari cu TL

Pearson correlations			
		Abilități verbale et. spontană	Abilități verbale et. Planificată
VPL	Pearson	0,522**	0,583**
	p-value	0,001	0,001
	N	60	60

Tabelul 4.2. Corelația scalei Abilități verbale cu VPL, preșcolari cu DT

Pearson correlations			
		Abilități verbale et. Spontană	Abilități verbale et. Planificată
VPL	Pearson	0,526*	,596**
	p-value	,011	,001
	N	60	60

Tabelul 4.3. Corelația scalei Manifestări emoționale cu VPL, preșcolari cu TL

Pearson correlations			
		Manifestări emoționale et. spontană	Manifestări emoționale et. Planificată
Anxietatea	Pearson	-0,401**	-0,623**
	p-value	0,001	0,001
	N	60	60

Tabelul 4.4. Corelația scalei Manifestări emoționale cu VPL, preșcolari cu DT

Pearson correlations			
		Manifestări emoționale et. spontană	Manifestări emoționale et. planificată
Anxietatea	Pearson	-0,638**	-0,451**
	p-value	0,001	0,001
	N	60	60

Tabelul 4.5. Corelația scalei Activism în comunicare cu VPL, preșcolari cu TL

Pearson correlations			
		Activism în comunicare et. spontană	Activism în comunicare et. planificată
Forma de comunicare SC	Pearson	0,423**	0,406**
	p-value	0,012	0,001
	N	60	60
Forma de comunicare NC	Pearson	0,630**	0,550**
	p-value	0,001	0,001
	N	60	60
Forma de comunicare NP	Pearson	0,556**	0,375**
	p-value	0,001	0,003
	N	60	60
Obstacole în comunicare	Pearson	-0,508**	-0,485**
	p-value	0,001	0,002
	N	60	60

Tabelul 4.6. Corelația scalei Activism în comunicare cu VPL, preșcolari cu DT

Pearson correlations			
		Activism în comunicare et. spontană	Activism în comunicare et. Planificată
Forma de comunicare SC	Pearson	0,546**	0,441**
	p-value	0,001	0,001
	N	60	60
Forma de comunicare NC	Pearson	0,747**	0,651
	p-value	0,001	0,006
	N	60	60
Forma de comunicare NP	Pearson	0,677**	0,535**
	p-value	0,001	0,001
	N	60	60
Obstacole în comunicare	Pearson	-0,351*	-0,462**
	p-value	0,006	0,001
	N	60	60

ANEXA 5. Diferențe GE și GC test (grupuri omogene)

Tabelul 5.1. Testul U Mann-Whitney la Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, după Alice Descoedress - GE vs GC test

Criterii statistice									
	Proba – contrarii	Proba – lacune	Proba – Cifre	Proba – materii	Proba – contrarii /f	Proba – culori	Proba – verbe	VPL	VC
U Mann- Whitney	97,500	97,500	88,500	89,500	105,000	105,000	92,000	110,500	101,000
W Wilcoxon	217,500	217,500	208,500	209,500	225,000	225,000	212,000	230,500	221,000
Z	-,720	-1,056	-1,182	-1,296	-,339	-,392	-1,311	-,084	-,492
p-value	0,472	0,291	0,237	0,195	0,734	0,695	0,190	0,933	0,623

Tabelul 5.2. Testul U Mann-Whitney la Tehnica Numește cuvinte - GE vs GC test

Criterii statistice									
	Animalele	Plante	Culorile obiectelor	Forma obiectelor	Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor	Ațiuni umane	Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om	Calitatea acțiunilor executate de către om	Total cuvinte
U Mann- Whitney	95,000	109,500	98,000	93,500	111,000	57,000	110,500	104,500	75,500
W Wilcoxon	215,000	229,500	218,000	213,500	231,000	177,000	230,500	224,500	195,500
Z	-,743	-,131	-,630	-,832	-,065	-2,384	-,088	-,364	-1,560
p-value	0,458	0,895	0,529	0,405	0,948	0,017	0,930	0,716	0,119

Tabelul 5.3. Testul U Mann-Whytney la Vocabularul, GE vs GC test.

Criterii statistice						
	I set de cuvinte	II set de cuvinte	III set de cuvinte	IV set de cuvinte	V set de cuvinte	media
U Mann-Whitney	93,000	112,000	81,500	91,500	112,000	94,500
W Wilcoxon	213,000	232,000	201,500	211,500	232,000	214,500
Z	-,821	-,021	-1,299	-,884	-,021	-,752
p-value	0,411	0,983	0,194	0,377	0,983	0,452

Tabelul 5.4. Testul U Mann-Whytney la Tehnica Diagnosticul formelor de comunicare, GE vs GC test

Criterii statistice			
	Forma SC	Forma NC	Forma NP
U Mann-Whitney	93,500	100,500	109,000
W Wilcoxon	213,500	220,500	229,000
Z	-,801	-,503	-,148
p-value	0,423	0,615	0,883

Tabelul 5.5. Testul U Mann-Whitney la Tehnica cercetării comportamentului personal al copilului, GE vs GC test.

Criterii statistice																
	D+ conduce	D- impune	S+ cedează	S- se supune	D+ dă indicații	D- ordonă	S+ acceptă	S- execută	D+ ajută	D- atacă	S+ se încredințează	S- suportă	D+ laudă	D- critică	S+ se entușmează	S se neliniștește -
U Mann-Whitney	105,000	112,000	112,500	112,500	100,000	112,500	99,500	110,000	93,500	95,500	111,000	100,500	100,000	109,000	108,000	105,500
W Wilcoxon	225,000	232,000	232,500	232,500	220,000	232,500	219,500	230,000	213,500	215,500	231,000	220,500	220,000	229,000	228,000	225,500
Z	-,316	-,022	,000	,000	-,535	,000	-,572	-,110	-,836	-,771	-,065	-,532	-,531	-,152	-,204	-,304
p-value	0,752	0,982	1,000	1,000	0,593	1,000	0,567	0,912	0,403	0,441	0,948	0,595	0,596	0,880	0,838	0,761

Tabelul 5.6. Testul U Mann-Whytney la Tabelul Grila Observarea conduitei verbale. GE vs GC test.

Criterii statistice						
	Etapa spontană			Etapa planificată		
	Abilități verbale	Manifestări emoționale	Activism în comunicare	Abilități verbale	Manifestări emoționale	Activism în comunicare
U Mann-Whytney	105,000	90,000	97,500	97,500	82,500	67,500
W Wilcoxon	225,000	210,000	217,500	217,500	202,500	187,500
Z	-1,000	-1,273	-,812	-1,439	-1,624	-2,073
p-value	0,317	0,203	0,417	0,150	0,104	0,038

Tabelul 5.7. Testul U Mann-Whytney la Testul Anxietatea, GE vs GC test.

Criterii statistice	
	Anxietate
U Mann-Whitney	65,500
W Wilcoxon	112,500
Z	-1,141
p-value	0,181

Tabelul 5.8. Testul U Mann-Whitney la Anchete pentru părinți: Obstacole în comunicare, GE vs GC test.

Criterii statistice											
	Lipsa deprinderilor de comunicare	Boli frecvente insuf com cu semeni	Autoapreciere înaltă	Atitudine negativă	Generează conflicte	Timiditate	Incertitudine	Este supărăcios	Placiditate	Tendința de izolare	Total
U Mann-Whitney	109,500	88,000	112,000	101,000	110,500	107,500	108,000	83,500	102,000	94,000	105,500
W Wilcoxon	229,500	208,000	232,000	221,000	230,500	227,500	228,000	203,500	222,000	214,000	225,500
Z	-,141	-1,050	-,022	-,544	-,088	-,218	-,209	-1,301	-,454	-,819	-,291
p-value	0,888	0,294	0,982	0,586	0,930	0,827	0,835	0,193	0,650	0,413	0,771

ANEXA 6. Rezultate Test-retest pentru GE și pentru GC; retest GE/GC testul Wilcoxon

Tabelul 6.1. Testul Wilcoxon la Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, GE test – retest

Criterii statistice									
	Proba – contrarii	Proba - lacune	Proba – cifre	Proba – materii	Proba – contrarii /f	Proba – culori	Proba – verbe	VPL	VC
Z	-3,520 ^b	-3,771 ^b	-3,477 ^b	-3,689 ^b	-3,475 ^b	-3,542 ^b	-3,487 ^b	-3,420 ^b	-3,438 ^b
p-value	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Tabelul 6.2. Testul Wilcoxon la Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, GC test – retest

Criterii statistice									
	Proba – contrarii	Proba - lacune	Proba – cifre	Proba – materii	Proba – contrarii /f	Proba – culori	Proba – verbe	VPL	VC
Z	-3,508 ^b	-3,502 ^b	-3,358 ^b	-3,307 ^b	-3,126 ^b	-2,472 ^b	-3,578 ^b	-3,415 ^b	-3,432 ^b
p-value	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002	0,013	0,001	0,001	0,001

Tabelul 6.3. Testul Wilcoxon la Tehnica Numește cuvinte, GE test – retest

Criterii statistice									
	Animalele	Plante	Culorile obiectelor	Forma obiectelor	Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor	Acțiuni umane	Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om	Calitatea acțiunilor executate de către om	Total cuvinte
Z	-3,431 ^b	-1,393 ^b	-3,203 ^b	-3,204 ^b	-3,208 ^b	-3,331 ^b	-2,377 ^b	-2,484 ^b	-3,413 ^b
p-value	0,001	0,164	0,001	0,001	0,001	0,001	0,017	0,013	0,001

Tabelul 6.4. Testul Wilcoxon la Tehnica Numește cuvinte, GC test – retest.

Criterii statistice									
	Animalele	Plante	Culorile obiectelor	Forma obiectelor	Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor	Acțiuni umane	Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om	Calitatea acțiunilor executate de către om	Total cuvinte
Z	-3,314 ^b	-2,451 ^b	-1,557 ^b	-2,701 ^b	-2,672 ^b	-3,429 ^b	-1,165 ^b	-1,997 ^b	-3,409 ^b
p-value	0,001	0,014	0,120	0,007	0,008	0,001	0,244	0,046	0,001

Tabelul 6.5. Testul Wilcoxon la Vocabularul, GE test – retest

Criterii statistice						
	I set de cuvinte	II set de cuvinte	III set de cuvinte	IV set de cuvinte	V set de cuvinte	media
Z	-3,304 ^b	-3,305 ^b	-3,306 ^b	-3,303 ^b	-3,309 ^b	-3,301 ^b
p-value	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Tabelul 6.6. Wilcoxon la Vocabularul, GC test - retest

Criterii statistice						
	I set de cuvinte	II set de cuvinte	III set de cuvinte	IV set de cuvinte	V set de cuvinte	media
Z	-3,423 ^b	-3,433 ^b	-3,414 ^b	-3,412 ^b	-3,431 ^b	-3,410 ^b
p-value	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Tabelul 6.7. Testul Wilcoxon la Tehnica Diagnosticul formei de comunicare, GE test – retest

Criterii statistice			
	Forma SC	Forma NC	Forma NP
Z	-3,420 ^b	-3,411 ^b	-3,419 ^b
p-value	0,001	0,001	0,001

Tabelul 6.8. Testul Wilcoxon la Tehnica Diagnosticul formei de comunicare, GC test – retest

Criterii statistice			
	Forma SC	Forma NC	Forma NP
Z	-3,022 ^b	-3,192 ^b	-3,417 ^b
p-value	0,003	0,001	0,001

Tabelul 6.9. Testul Wilcoxon la Tehnica Cercetarea comportamentului personal al copilului GE test\retest

Criterii statistice																
	D+ conduce	D- impune	S+ cedează	S- se supune	D+ dă indicații	D- ordonă	S+ acceptă	S- execută	D+ ajută	D- atacă	S+ se încredințează	S- suportă	D+ laudă	D- critică	S+ se entuasm ează	S se neliniștește
Z	-3,303 ^b	-0,693 ^c	-1,840 ^b	-1,857 ^c	-3,184 ^b	-1,490 ^b	-2,012 ^b	-1,791 ^c	-2,356 ^b	-0,913 ^b	-1,166 ^b	-1,209 ^c	-3,307 ^b	-0,663 ^b	-,105 ^b	-3,426 ^c
p-value	0,001	0,488	0,066	0,063	0,001	0,136	0,044	0,073	0,018	0,361	0,244	0,227	0,001	0,507	0,916	0,001

Tabel 6.10. Tehnica Cercetarea comportamentului personal al copilului GC test\retest

Criterii statistice																
	D+ conduce	D- impune	S+ cedează	S- se supune	D+ dă indicații	D- ordonă	S+ acceptă	S- execută	D+ ajută	D- atacă	S+ se încredințează	S- suportă	D+ laudă	D- critică	S+ se entuasm ează	S se neliniștește
Z	-,762 ^b	-1,414 ^b	-0,668 ^b	-1,461 ^d	-,170 ^b	-1,787 ^b	-1,382 ^d	-1,633 ^d	-1,089 ^d	-2,136 ^b	-1,633 ^d	-0,677 ^b	-,0514 ^b	-2,456 ^b	-0,105 ^d	-0,406 ^d
p-value	0,446	0,157	0,424	0,144	0,865	0,074	0,167	0,102	0,276	0,033	0,102	0,498	0,607	0,014	0,916	0,684

Tabelul 6.11. Testul Wilcoxon la Grila Observarea conduitei verbale, GE test – retest, Etapa 1/2

criterii statistice						
GE test-retest	Etapa spontană			Etapa planificată		
	Abilități verbale	Manifestări emoționale	Activism în comunicare	Abilități verbale	Manifestări emoționale	Activism în comunicare
Z	-3,448 ^b	-3,272 ^b	-3,153 ^b	-3,542 ^b	-3,578 ^c	-2,810 ^b
p-value	0,001	0,001	0,002	0,001	0,001	0,005

Tabelul 6.12. Testul Wilcoxon la Grila Observarea conduitei verbale, GC test – retest, Etapa 1/2

criterii statistice						
GE test-retest	Etapa spontană			Etapa planificată		
	Abilități verbale	Manifestări emoționale	Activism în comunicare	Abilități verbale	Manifestări emoționale	Activism în comunicare
Z	-2,640 ^b	-1,667 ^b	-1,633 ^b	-1,890 ^b	-1,414 ^b	-1,633 ^b
p-value	,008	,096	,102	,059	,157	,102

Tabelul 6.13. Testul Wilcoxon la Anxietatea, GE test-retest

Criterii statistice	
	Anxietatea – Anxietatea retest
Z	-2,462 ^b
p-value	,014

Tabelul 6.14. Testul Wilcoxon la Anxietatea, GC test-retest

Criterii statistice	
	Anxietatea – Anxietatea
Z	-1,095 ^b
p-value	,273

Tabelul 6.15. Testul Wilcoxon la Ancheta Obstacole în comunicare, GE test – retest

Criterii statistice											
	Lipsa deprinderilor de comunicare	Boli frecvente insuf com cu semeni	Autoapreciere înaltă	Atitudine negativă	Generează conflicte	Timiditate	Incertitudine	Este supărăcios	Placiditate	Tendința de izolare	Total
Z	-3,440 ^b	-3,017 ^b	-1,461 ^b	-1,000 ^b	-3,359 ^b	-3,453 ^b	-3,247 ^b	-3,002 ^b	-2,332 ^b	-2,530 ^b	-3,417 ^b
p-value	0,001	0,003	0,144	0,317	0,001	0,001	0,001	0,003	0,020	0,011	0,001

Tabelul 6.16. Testul Wilcoxon la Ancheta Obstacole în comunicare, GC test – retest

Criterii statistice											
	Lipsa deprinderilor de comunicare	Boli frecvente insuf com cu semeni	Autoapreciere înaltă	Atitudine negativă	Generează conflicte	Timiditate	Incertitudine	Este supărăcios	Placiditate	Tendința de izolare	Total
Z	-2,060 ^b	-1,414 ^b	-2,000 ^b	-1,414 ^b	-,530 ^b	-1,361 ^b	-1,730 ^b	-2,428 ^b	-1,414 ^b	-0,926 ^c	-2,847 ^b
p-value	0,039	0,157	0,028	0,035	0,596	0,143	0,084	0,015	0,157	0,354	0,004

ANEXA 7. Rezultate retest GE/GC, aplicarea U Mann-Whitney

Tablel 7.1. Testul U Mann-Whitney la Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului. GE vs GC retest

	Proba – contrarii	Proba – lacune	Proba – cifre	Proba – materii	Proba – contrarii /f	Proba – culori	Proba – verbe	VPL	VC
U Mann- Whitney	112,500	37,500	25,000	91,500	53,000	30,000	97,500	37,500	112,000
W Wilcoxon	232,500	157,500	145,000	211,500	173,000	150,000	217,500	157,500	232,000
Z	,000	-3,808	-3,950	-1,343	-2,775	-4,062	-,720	-3,161	-,022
p-value	1,000	0,001	0,001	0,179	0,006	0,001	0,472	0,002	0,983

Tablel 7.2. Testul U Mann-Whitney la Tehnica Numește cuvinte. GE vs GC retest

	Animalele	Plante	Culorile obiectelor	Forma obiectelor	Alte caracteristici, decât forma și culoarea obiectelor	Acțiuni umane	Modalități de îndeplinire a acțiunilor de către om	Calitatea acțiunilor executate de către om	Total cuvinte
U Mann-Whitney	63,500	95,000	33,500	57,500	66,000	58,000	80,000	102,500	35,000
W Wilcoxon	183,500	215,000	153,500	177,500	186,000	178,000	200,000	222,500	155,000
Z	-2,072	-,766	-3,497	-2,398	-2,123	-2,704	-1,496	-,466	-3,226
p-value	0,038	0,444	0,001	0,016	0,034	0,007	0,135	0,641	0,001

Tablel 7.3. Testul U Mann-Whitney la Vocabularul, GE vs GC retest.

	I set de cuvinte	II set de cuvinte	III set de cuvinte	IV set de cuvinte	V set de cuvinte	media
U Mann-Whitney	82,000	62,500	81,000	72,500	63,000	90,000
W Wilcoxon	202,000	182,500	201,000	192,500	183,000	210,000
Z	-1,312	-2,364	-1,376	-1,767	-2,279	-,949
p-value	0,190	0,018	0,169	0,077	0,023	0,343

Tablel 7.4. Testul U Mann-Whitney la Tehnica Diagnosticul formei de comunicare, GE vs GC retest

	2Forma SC	2Forma NC	2Forma NP
U Mann-Whitney	30,500	37,000	32,000
W Wilcoxon	150,500	157,000	152,000
Z	-3,430	-3,168	-3,355
p-value	0,001	0,002	0,001

Tabelul 7.5. Testul U Mann-Whitney la Tehnica Cercetărea comportamentului personal al copilului, GE vs GC retest.

Criterii statistice																
	D+ conduce	D-impune	S+cedează	S- se supune	D+ dă indicații	D-ordonă	S+acceptă	S-execută	D+ ajută	D- atacă	S+ se încredințează	S-suportă	D+ laudă	D-critică	S+ se entusiasmează	S se neliniștește -
U Mann-Whitney	39,500	68,000	73,000	103,500	45,000	89,000	39,500	96,500	66,000	94,000	71,000	99,500	31,500	91,000	87,500	6,000
W Wilcoxon	159,500	188,000	193,000	223,500	165,000	209,000	159,500	216,500	186,000	214,000	191,000	219,500	151,500	211,000	207,500	126,000
Z	-3,047	-1,864	-1,734	-,377	-2,830	-,986	-3,076	-,685	-1,975	-,774	-1,738	-,555	-3,374	-,902	-1,051	-4,476
p-value	0,002	0,062	0,083	0,706	0,005	0,324	0,002	0,494	0,048	0,439	0,082	0,579	0,001	0,367	0,293	0,001

Tablelul 7.6. Testul U Mann-Whitney la Grila Observarea conduitei verbale, GE și GC retest, etapa 1/2

Criterii statistice						
	Etapa spontană			Etapa planificată		
GE/GC retest	Abilități verbale	Manifestări emoționale	Activism în comunicare	Abilități verbale	Manifestări emoționale	Activism în comunicare
U Mann-Whytney	37,500	37,500	39,500	49,500	40,500	43,500
W Wilcoxon	157,500	157,500	159,500	169,500	160,500	163,500
Z	-3,328	-3,328	-3,214	-2,925	-3,231	-3,069
p-value	0,001	0,001	0,001	0,003	0,001	0,002

Tabelul 7.7. Testul U Mann-Whitney la Anxietatea, GE vs GC retest

Criterii statistice	
	Anxietatea
U Mann-Whitney	50,500
W Wilcoxon	170,500
Z	-2,641
p-value	0,008

Tabelul 7.8. Testul U Mann-Whitney la Ancheta Obstacole în comunicare,GE vs GC retest

	Lipsa deprinderilor de comunicare	Boli frecvente insuf com cu semeni	Autoapreciere înaltă	Atitudine negative	Generează conflicte	Timiditate	Incertitudine	Este supărăcios	Placiditate	Tendința de izolare	Total
U Mann-Whitney	40,000	99,500	56,500	47,500	42,500	63,000	41,500	53,000	94,000	78,000	34,000
W Wilcoxon	160,000	149,500	136,500	170,500	162,500	168,000	161,500	173,000	214,000	198,000	154,000
Z	-3,243	-,644	-,775	-,720	-3,086	-2,309	-3,276	-2,611	-,823	-1,513	-3,279
p-value	0,001	0,520	0,023	0,017	0,002	0,012	0,001	0,009	0,410	0,130	0,001

ANEXA 8. Material didactic pentru dezvoltarea limbajului

Anexa 8.1. Dezvoltarea auzului fonematic

Auzul fonematic este o particularitate a auzului uman prin care sunetele vorbirii sunt percepute ca elemente semantice sau fonetice. Tulburarea auzului fonematic se referă la lipsa de maturizare a acestei particularități și la lipsa de exersare a laturii expresive a limbajului verbal.

Obiectivele principale:

Formarea capacității de diferențiere fonematică, prin distingerea și discriminarea sunetelor și a cuvintelor; Formarea percepției fonematice corecte; Analiza fonematică acustică; Educarea pronunției ritmice; Educarea pronunției melodice.

Metode și procedee specifice: se diferențiază după obiectivele urmărite în fiecare etapă de terapie [E. Vrășmaș, 1997]:

Mijloace didactice pentru dezvoltarea auzului fonematic: Jucării, figurine de pluș, animale; Păpuși care vorbesc, de diverse mărimi; Telefoane de jucărie; Mașinuțe mici cu sunete; Mijloace de transport diverse care scot sunetele caracteristice; Jucării muzicale; Reportofon; Radio, casetofon, diafilme, diapozitive, filme; planșe cu silabe deschise / închise, alfabetul limbii române, ilustrații tematice, jocuri de cuvinte, texte

Procedee: demonstrația, exersarea, imitarea, jocul didactic, explicația, conversația, modelarea

- *Conținutul ariei dezvoltării auzului fonematic*

Exerciții stimulatoare:

- *Imitarea sunetelor din natură și pronunție de onomatopee, în șoaptă, tare, în ritm stacato și prelungit, după indicații, de ex.:*

ș – ș – ș – ș; s – s – s – s – prelungit;

bâzzz – bâzzz - “b” accentuat și “z” prelungit;

chiț – chiț – chiț – executarea în ritm rapid a grupelor de câte trei silabe;

cirip/cip – cirip/cip; zurr – zurr – zurr; cucuriguuuuuuu;

cot-cot-cot-codaac - pronunție ritmată; ga-ga-gaaa - pronunție ritmată;

ham – ham – ham - cu inspir și expir puternic;

i-ha, i-ha, i-ha - sunetul “i” se pronunță cu aspirarea forțată a aerului;

crriiir - repetarea tonalității lui “r”;

cu – cu, cu – cu - cu alternarea tonalității;

beeee – beeee - prelungirea tonalității lui “e” pe expir puternic;

- *Pronunțarea unor serii de silabe opuse, luate din cuvinte paronime de ex.:*

pa-pe-pi-po-pu-pă-pî / ba-be-bi-bo-bu-bă-bî

ta-te-ti-to-tu-tă-tî / da-de-di-do-du-dă-dî

sa-se-si-so-su-să-sî / za-ze-zi-zo-zu-ză-zî

ș-a-ș-e-ș-i-ș-o-ș-u-ș-ă-ș-î / ja-je-ji-jo-ju-jă-jî

fa-fe-fi-fo-fu-fă-fî / va-ve-vi-vo-vu-vă-vî

la-le-li-lo-lu-lă-lî / ra-re-ri-ro-ru-ră-rî

za-ze-zi-zo-zu-ză-zî / ja-je-ji-jo-ju-jă-jî

- *Diferențierea consoanelor surde de cele sonore (cuvinte paronime),*

C – G: cocoși - gogoși

cară – gară crai - grai

caz – gaz luncă - lungă





coală – goală stâncă – stângă

cât – gât	creier – greier
T –D: tata – data	tuș – duș
tare – dare	lată – ladă
tura – dura	pot – pod
tac – dac	roată – roadă
trepte – drepte	spate – spade
topor – dobor	clătite – clădite
P –B: paie – baie	pile – bile
papa – baba	pun – bun
pat – bat	pompă – bombă
poală – boală	prună – brună
pere – bere	alpine - albine
pot – bot	prici – brici
F –V: fată – vată	foi – voi
fin – vin	far – var
fiu – viu	fază – vază
facă – vacă	fals – vals
S – Z: sac – zac	sar – zar
seu – zeu	seamă – zeamă
vase – vaze	oase – oaze
varsă – varză	groasă – groază
Ș –J: șale – jale	șir – jir
șapcă – japcă	șură – jură
prășit – prăjit	prășitură – prăjitură
- <i>Diferențierea sunetelor cu punct de articulare apropiat:</i>	
Ț – Ce – Ci:	
ațe – ace	
ține – cine	
țel – cel	
înțepă – înceapă	
plăți – plăci	
țeapă – ceapă	
R –L: ramă – lamă	rup – lup
radă – ladă	rob – lob
rege – lege	roz – loz
care – cale	rupă – lupă
rampă – lampă	cremă – clemă
S - Ș: șoc – soc	laș – las
șine – sine	pește – peste
șold – sold	paște – paste
șură – sură	pișc – pisc
coș – cos	naș – nas
J – Z: jar – zar	coji – cozi
joi – zoi	jale – zale
gaj - gaz	

Anexa 8.2. Poveste introductiva pentru gimnastica articulatorie

Într-o zi de vară, Sănduța a hotărât s-o viziteze pe bunica.

<p>Sa pieptănat, și-a pus pălărioara roșie și a plecat. Exersăm</p>	
<p>Pe drum s-a întâlnit cu un zugrav care vopsea un gard. Fetița s-a salutata și a mers mai departe.</p>	
<p>Apoi a văzut o pisică care se temea de un câine, Fetița a ajutat pisica, și a mers mai departe.</p>	
<p>Când a ajuns la casa bunicuței, Sanda a bătut la ușă</p>	
<p>Bunica i-a deschis și i-a zâmbit</p>	
<p>Bunica era puțin ocupată, pentru că făcea niște plăcinte</p>	
<p>Așa că Sanda a ieșit în curte să se dea puțin în scrânciob.</p>	
<p>Când plăcințelele au fost gata, bunica a chemat-o la masă. Dar când a vrut să mănânce, a vazut ca plăcintele erau fierbinți</p>	

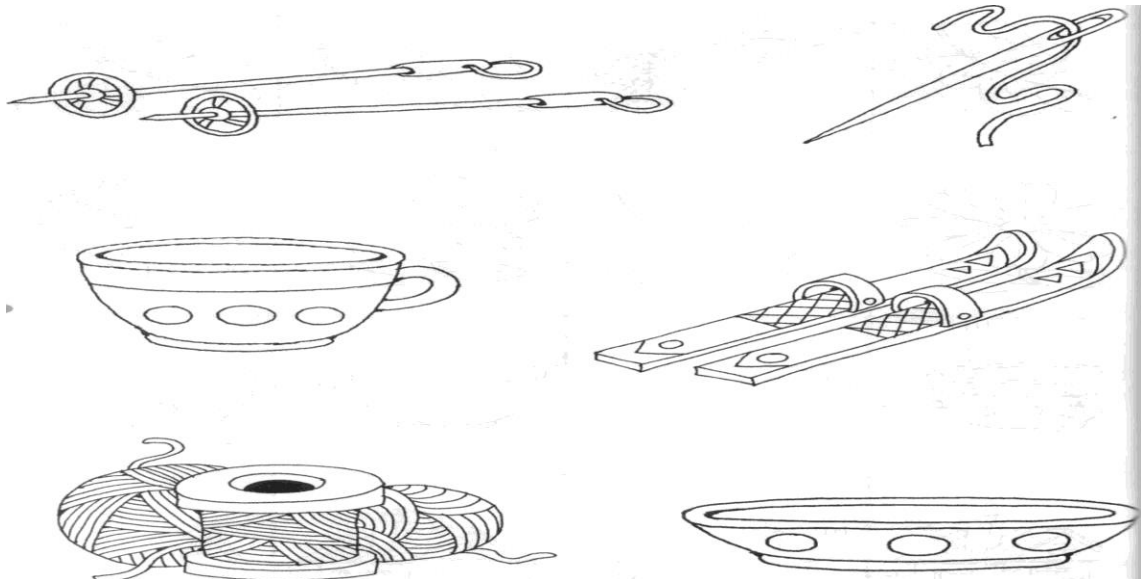
<p>Atunci fetița le-a suflat și le-a servit cu ciai</p>	
<p>După ce a servit, ea s-a spălat pe dinți</p>	
<p>Se facuse deja târziu, și Sănduța trebuia să plece</p>	
<p>I-a mulțumit bunicăi, a sărutat-o și a plecat.</p>	

Anexa 8.3. Fișe individuale

Exercițiu: care-i perechea?

Scop: dezvoltarea proceselor psihice (A, spirit de observație, G) și a vocabularului

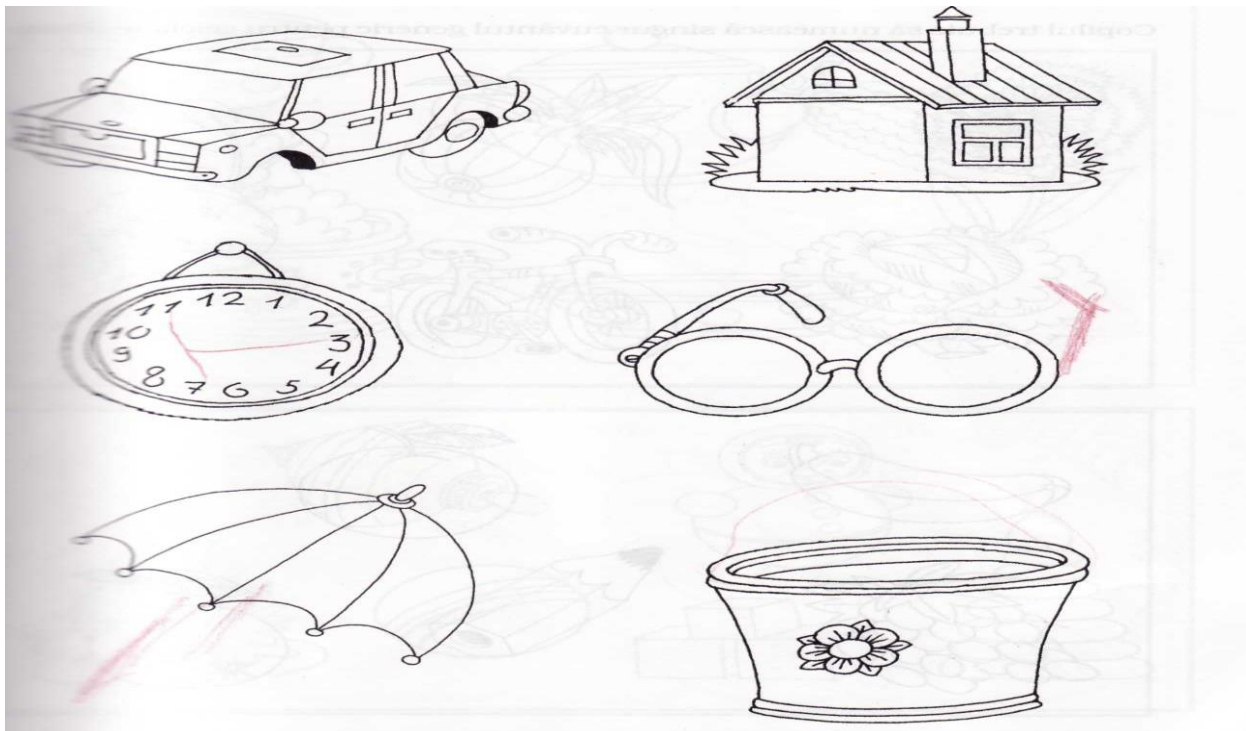
Instrucțiune: Găsește perechea fiecărui obiect. Explică legătura dintre ele.



Exercițiu: ce lipsește?

Scop: dezvoltarea proceselor psihice (A, spirit de observație, G) și a vocabularului.

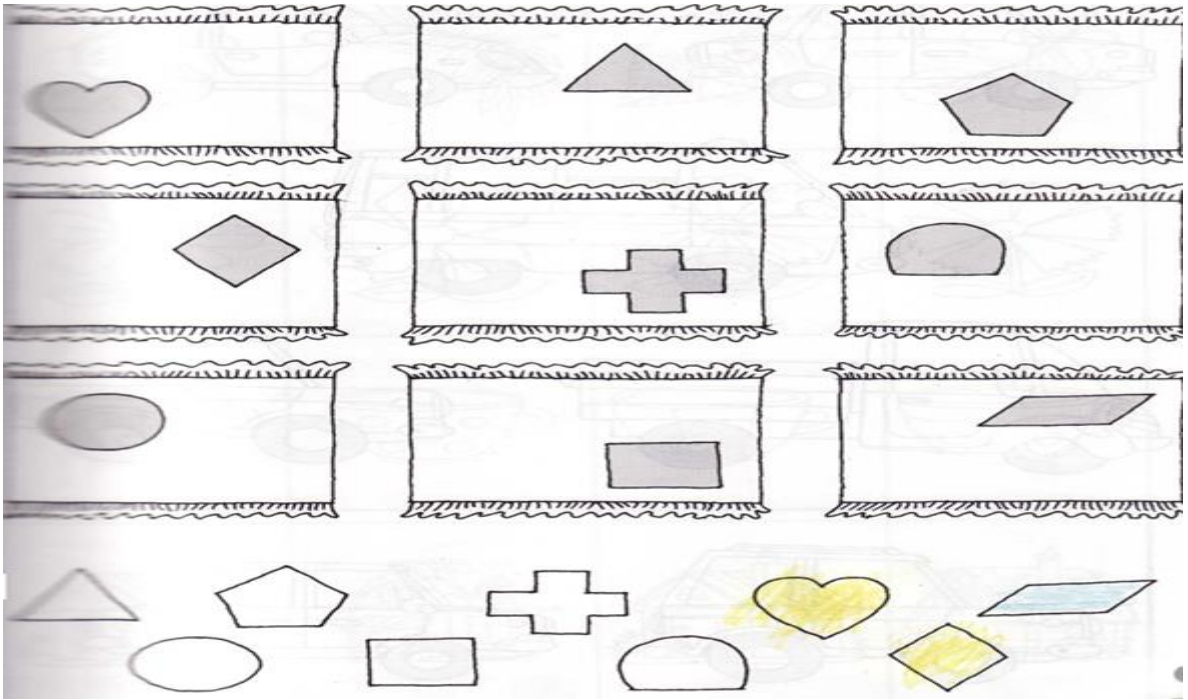
Instrucțiune: Privește cu atenție desenele și spune ce-i lipsește **fiecărui** obiect. Completează desenele cu detaliile corespunzătoare.



Exercițiu: Potrivește-mă

Scop: dezvoltarea spiritului de observație și a motricității fine a mâinilor

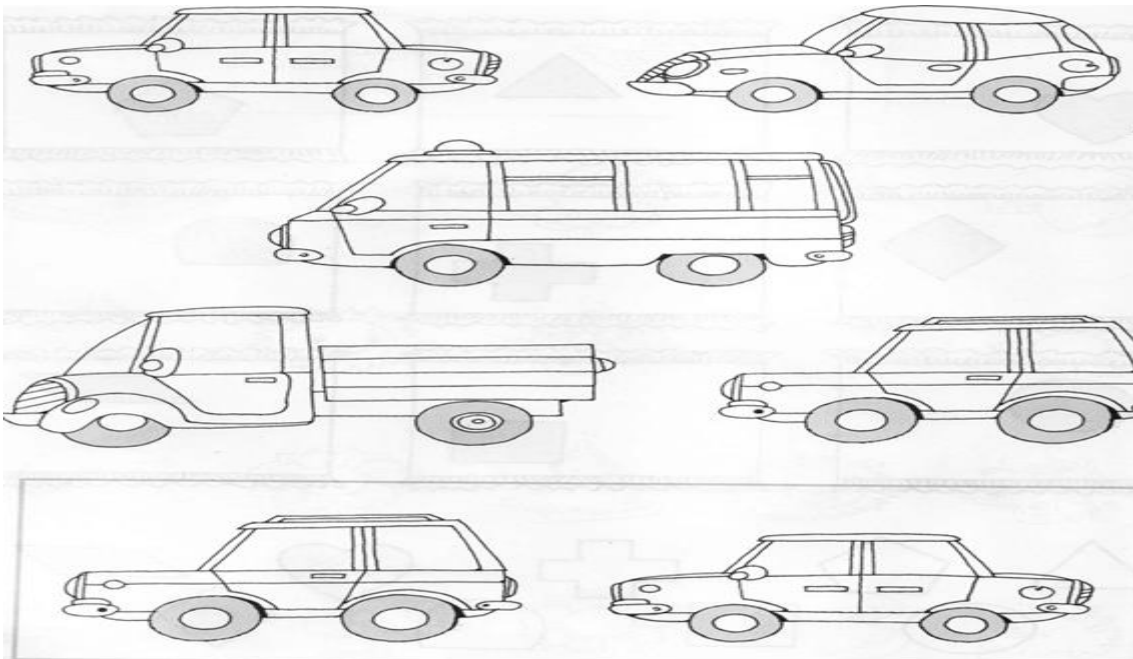
Instrucțiune: Desenele din fața ta reprezintă niște covorașe găurite. Potrivește pentru fiecare dintre ele un petic dintre figurile de jos. Colorează covorașul și peticul cu aceeași culoare.



Exercițiu: găsește și colorează

Scop: dezvoltarea proceselor psihice (A, spirit de observație, G) și a vocabularului, a motricității fine a mâinilor

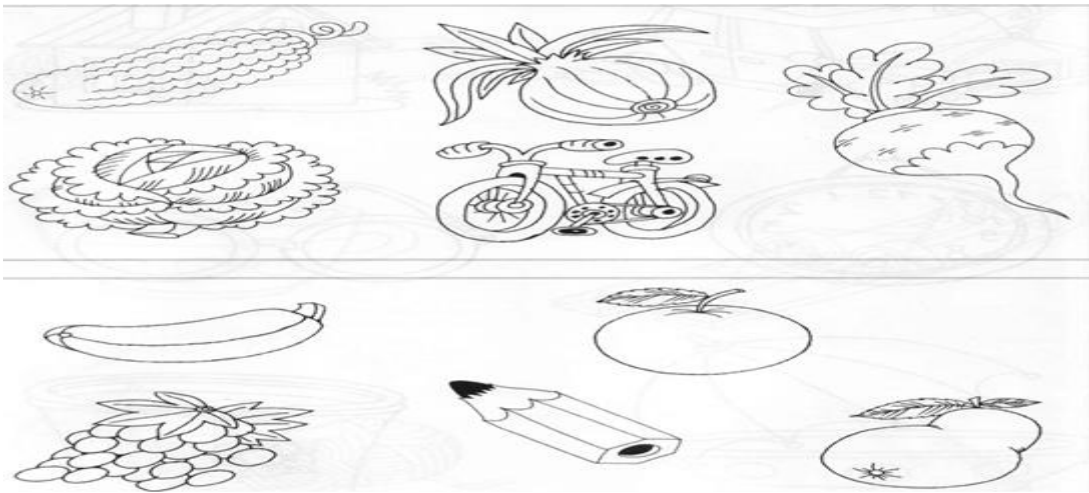
Instrucțiune: Privește mașinile din chenar. Găsește printre cele de deasupra chenarului mașinile identice cu cele din chenar. Colorează-le cu aceeași culoare.



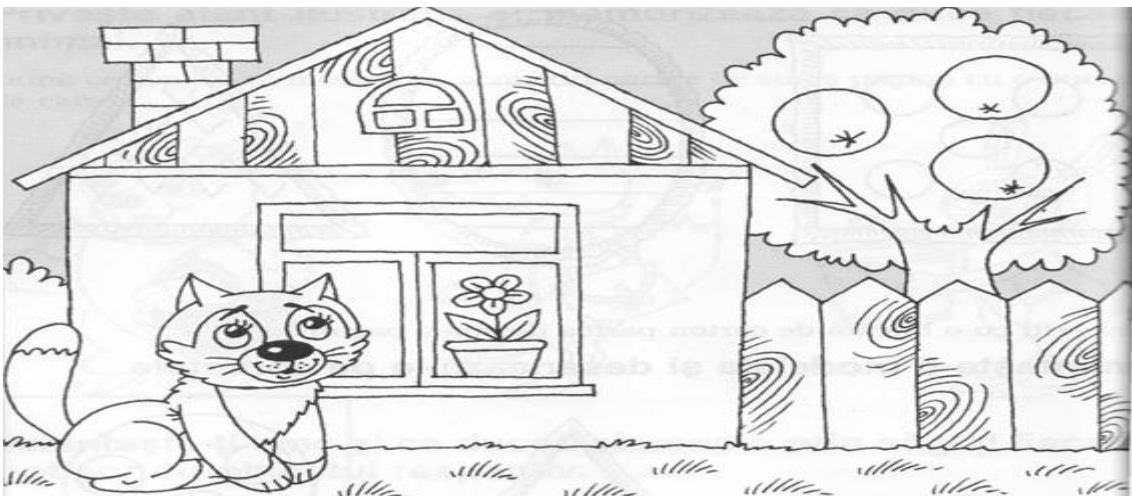
Exercițiu: ce nu se potrivește..?

Scop: dezvoltarea proceselor psihice (A, spirit de observație, G) și a vocabularului

Instrucțiune: Găsește în fiecare chenar un obiect care nu se potrivește cu celelalte. Explică de ce el este “în plus”. Numește cuvântul generic pentru celelalte obiecte.



Exercișiu: Găsește diferența



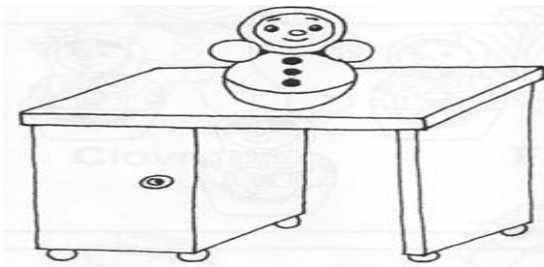
Amintește-ți care obiecte erau și care lipsesc în ilustrația de sus.



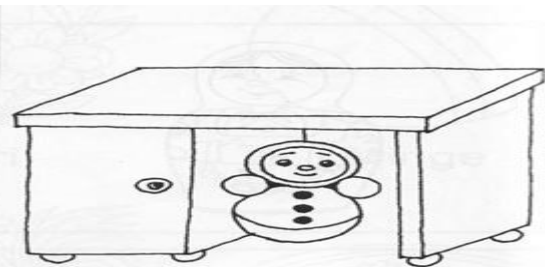
Exercițiu: prepoziția în propoziție.

Scop: dezvoltarea vorbirii și folosirea corectă a prepoziției și cazului substantivului.

Instrucțiune: Privește cu atenție ilustrațiile. Spune unde se află jucăria în fiecare dintre ele.



Jucăria e pe masă.



Jucăria e sub masă.



Jucăria e în masă.

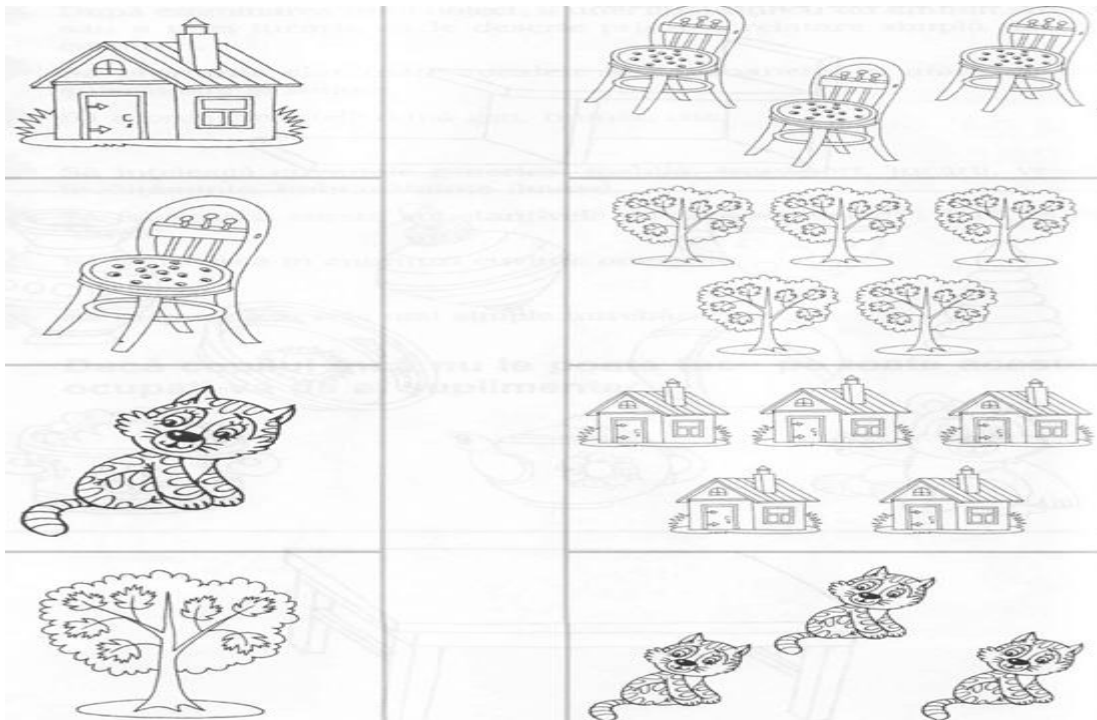


Jucăria e în spatele mesei.

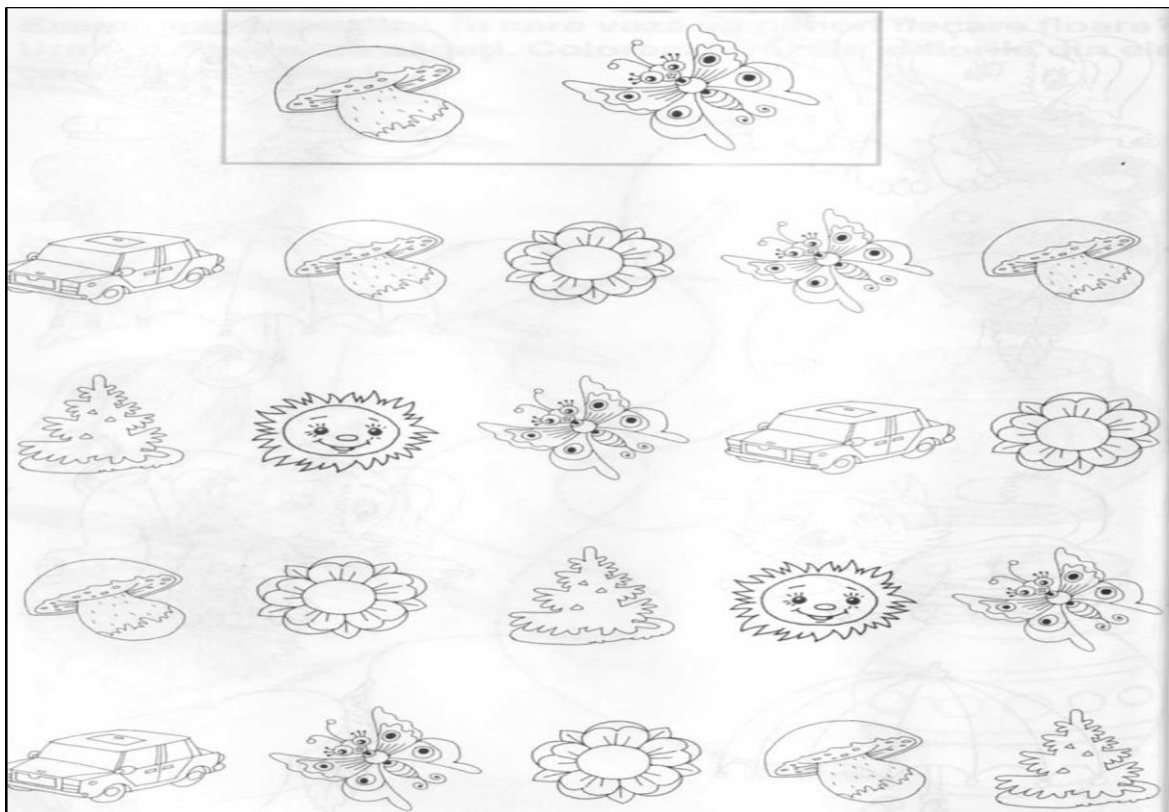
Exercițiu: UN / O

Scop: dezvoltarea vocabularului și a proceselor psihice, a numărului singular/plural.

Instrucțiune: Unește obiectele similare din coloana din stânga și din cea din dreapta. Numește fiecare obiect din coloana din stânga, apoi spune cum se numesc câteva obiecte din acestea de același fel. De exemplu: eu spun un obiect, tu multe obiecte: floare – flori.



Exercițiu: Potrivește-mă Scop: dezvoltarea proceselor psihice, (A, inclusiv spiritul de observație, G) și a motricității fine a mâinilor. Instrucțiune: Privește cu atenție desenele din chenar. Găsește printre celelalte desene altele identice cu cele din chenar și colorează-le.



Anexa 8.4. Proiecte didactice

PROIECT DIDACTIC 1.

Grupa mare

Obiectul: Dezvoltarea limbajului și a comunicării

Subiectul: Joc didactic *Cu ce începe cuvântul?* (Ștafeta)

Scopul: Dezvoltarea capacității de a diferenția sunetul inițial al diferitelor cuvinte, perfecționarea auzului fonematic

Obiectivele operaționale:

a) cognitive:

- activizarea vocabularului referitor la obiectele de uz personal, mobilier, jucării, veselă;
- găsirea unor cuvinte care încep cu sunetul dat.

b) psiho-motorii:

- dezvoltarea capacității de a diferenția sunetul inițial al diferitor cuvinte;
- pronunțarea corectă a sunetelor din componența cuvintelor;
- perfecționarea auzului fonematic prin efectuarea unor analize ale structurii fonematice ale cuvintelor.

c) afectiv-motivaționale:

- stimularea spiritului de echipă în rezolvarea sarcinii de joc.

Tipul activității: mixtă

Metode și procedee: surpriza, explicația, demonstrația, exercițiul, analiza, mișcarea, aplauzele, aprecierea.

Mijloace de învățământ: obiecte de uz personal (batistă, oglindă, pieptene, periuță de dinți, periuță de unghii, pahar), veselă și tacâmuri (farfurii, furculiță, urcior, lingură, cuțit, cană), mobilier/jucării (scaun, masă, pat, dulap, cuier), obiecte de îmbrăcăminte din trusa păpușii (căciula, fular, rochie, bluză, fustă, pantaloni, pulover), rechizite (gumă, caiet, carte, cretă, creion), tablă, cretă roșie, jetoane cu imagini.

Organizarea activității: Obiectele vor fi aranjate în mai multe locuri ale sălii dec grupă, acoperite; copiii vor fi așezați pe covor, în cerc.

Desfășurate activității:

1. Captarea activității:

Copiii vor privi spre colțurile sălii de grupă unde vor descoperi obiecte acoperite.

2. Enunțarea scopului și a obiectivelor urmărite

- Astăzi ne vom juca un joc. Voi va trebui să descoperiți, pe rând, obiectele din sală (pe care eu le-am acoperit cu șervețel) și să le denumiți. După ce copilul, numit de mine a descoperit obiectul, de exemplu, păpușa, el trebuie să-l denumească. Va da păpușa altui copil care va trebui să spună cu ce sunet începe cuvântul *păpușă*.
- Apoi, acel copil va da păpușa mai departe, unui alt copil, care va trebui să formeze o propoziție cu cuvântul *păpușă*.

3. Reactualizarea structurilor anterior învățate. Grupa va fi împărțită în două subgrupe. Pe rând, vor numi copiii di cele două subgrupe, pentru a descoperi noi obiecte. Ei vor plasa obiectele copiilor din echipa lor.

4. Prezentarea optimă a conținutului. Copiii vor descoperi, pe rând, toate obiectele plasate în sală. Pentru menținerea unui ritm rapid, se introduce elementul de joc - transmiterea obiectului de la copilul care l-a descoperit. La cel care trebuie să pronunțe sunetul inițial, apoi la cel care trebuie să formuleze o propoziție. Se va proceda la fel cu toate obiectele. Va fi urmărită pronunțarea corectă a sunetelor din componența cuvintelor.

5. Dirijarea învățării.

- Eu voi pronunța un sunet. De exemplu A, copilul numit de mine va alege o imagine sau mai multe, a căror denumiri în cepe cu sunetul dat. Copiii vor trebui să formuleze propoziții despre obiectele a căror imagini au fost prezentate.
- 6. **Asigurarea conexiunii inverse.** Copiii sunt antrenați să găsească și alte cuvinte care încep cu sunetul dat, fără să aibă suport intuitiv.
- 7. **Verificarea și aprecierea rezultatelor.** Vor fi numărate bulinele roșii obținute de fiecare echipă.
- 8. **Fixarea și păstrarea în memorie a informațiilor.** Copiii trebuie să spună cu ce sunet începe și sfârșește un cuvânta cărui imagine o ridic sau numai îl pronunț: copil, creangă, albină, barcă, dinte, elefant, frig, ghiocel, harnic, Ilie, lup, mure, nas, ou, porc, ridiche, sacoșă, șiret, tort, țară, uriaș.
- 9. **Transferul cunoștințelor, operaționalizarea celor învățate.** Copiii vor pronunța pe rând, cuvinte pe care ceilalți trebuie să le analizeze.
- 10. **Încheierea activității.** Se fac aprecieri privind activitatea și încurajarea copiilor.

PROIECT DIDACTIC 2.

Grupa mare

Obiectivul: Dezvoltarea limbajului și a comunicării

Subiectul: tema lexicală *Animalele sălbatice*

Scopul: extinderea vocabularului, formarea deprinderilor lexico-gramaticale

Obiectivele operaționale:

d) cognitive:

- însușirea/extinderea vocabularului nou (vizuină, bârlog, scorbură, hibernează);
- formarea deprinderii de a acorda gen, număr și caz, formarea diminutivelor;

e) psiho-motorii:

- formarea deprinderii de a executa mișcările indicate;
- sincronizarea mișcărilor cu conținutul semantic a versului;
- modelarea tonalității glasului după diferite roluri;

f) afectiv-motivaționale

- formarea și dezvoltarea deprinderii de a se exprima utilizând formule afective.

Tipul activității: mixtă

Metode și procedee: surpriza, explicația, demonstrația, exercițiul, analiza, mișcarea, aprecierea.

Mijloace de învățământ: planșe demonstrative cu fișe decupate, fișe de lucru, creioane colorate.

Organizarea activității: pe tablă sunt afișate planșe tematice, copiii vor introduce fișele decupate, vor lucra individual la fișele primite, vor răspunde la întrebări.

Desfășurate activității:

1. **Captarea activității:** copiii ascultă un fragment din textul *Iarna în pădure*.

2. **Enunțarea scopului și a obiectivelor urmărite**

- Astăzi vom realiza mai multe jocuri și vom vorbi despre animalele care trăiesc în pădure. O să primiți niște fișe pe care trebuie să le introduceți în buzunarul corespunzător. O să învățăm multe lucruri interesante despre animalele sălbatice, cum se numesc căsuțele animalelor, ce fac ele iarna, cu ce se hrănesc, cum se numesc puii lor. Apoi o să lucrați la fișele pe care o să le primiți mai târziu.

3. **Reactualizarea structurilor anterior învățate.** Copiii primesc fișele decupate și sunt orientați spre realizare sarcinilor.
4. **Prezentarea optimă a conținutului.** Copiii pe rând explică cum a procedat cu fișele decupate (le-a introdus în buzunarul corespunzător de pe planșa tematică - ursul în bârlog, etc.), logopedul încurajează și susține copilul să folosească cuvintele noi propuse (din textul audiat anterior -vizuină, scorbură, bârlog, hibernare, etc.)

Copiii vor reproduce cuvintele și mișcările logoritmicii *Merge ursul prin pădure* și vor analiza conținutul.

Merge ursul prin pădure

Merge ursul prin pădure

După zmeură și mure

El a mers și-a obosit

S-a culcat și- adormit

Copilașii cei isteți

Se apropie încet

-Hai Martine te trezește!

După copilași pornește!

5. Dirijarea învățării.

- Eu voi numi un copil care va veni și verifica dacă animalul a ajuns în căsuța lui sau s-a rătăcit.

6. **Asigurarea conexiunii inverse.** Copii vor primi fișe individuale de lucru și vor realiza sarcina (unește animalul cu caseta unde se află hrana corespunzătoare și vor colora imaginile)

7. Verificarea și aprecierea rezultatelor. Ghicitori:

Toată ziua ea adună

Este mare și mișos,

Se ascunde-n vizuină,

Pomușoare și alune

Iarna este el lenos,

Vânătorul să nu o prindă

E roșcată, cu codiță

În bârlog el s-a ascuns

Cine a furat găina?

Și se cheamă - *veveriță*

Pentru că el e un *urs*

Da! desigur - *vulpea*

8. Fixarea și păstrarea în memorie a informațiilor.

Jocul didactic *Unul-multe* (o vulpe - multe ..; un urs - mulți ..; etc)

Jocul didactic *Mare -mic* (vulpe, dacă e mică îi spunem ...; urs dacă e mic îi spunem ...; etc)

Jocul didactic *Acui este puiul* (vulpița este puiul ...: ursulețul este puiul ..; etc)

9. **Transferul cunoștințelor, operaționalizarea celor învățate.** Copiilor li se citește un text unde intenționat sunt comise greșeli privitor informației despre animalele din pădure. Copiii vor corecta greșelile și vor comenta răspunsurile.

10. **Încheierea activității.** Se fac aprecieri privind activitatea copiilor și încurajarea lor.

PROIECT DIDACTIC 3.

Grupa mare

Obiectul: Dezvoltarea limbajului și a comunicării

Subiectul:

Scopul: Activizarea vocabularului, dezvoltarea capacității de a identifica și rosti corect sunetul R în diferite poziții în cadrul cuvântului.

Obiectivele operaționale:

a. cognitive:

- activizarea vocabularului - tema lexicală *Transportul terestru*,
- familiarizare cu transportul terestru (denumire, destinația acestor transporturi -transport public, transport personal, transport de special)
- găsirea cuvintelor care conțin sunetul R;

b. psiho-motorii:

- dezvoltarea capacității de a identifica cuvinte cu sunetul R și poziția sunetului în structura cuvântului;
- pronunțarea sun. R în diverse poziții a acestuia în cuvinte

c. afectiv-motivaționale:

- formarea și dezvoltarea deprinderii de a se exprima utilizând formule afective, de a lucra în echipă.

Tipul activității: mixtă

Metode și procedee: surpriza, explicația, demonstrația, exercițiul, analiza, mișcarea, aplauzele, aprecierea.

Mijloace de învățământ: planșe tematice, joc puzzle, fișe de lucru

Organizarea activității: copiii vor repeta cuvintele și mișcărilor logoritmicii, vor analiza conținutul astfel vor descoperi tema activității.

Desfășurate activității:

1. Captarea activității: imitarea logoritmicii *Transporturile* și analiza conținutului.

Transporturile

Victorița azi a spus:

Avionul zboară sus!

Jos pe drum o mașinică

Merge iute fără frică!

Și pe apă un vapor

Tot plutește - îi dă zor!

2. Enunțarea scopului și a obiectivelor urmărite

- Deci azi vom vorbi despre transport și anume despre transportul terestru, vom construi o imagine cu un transport terestru - vedem care anume! Ca să construim imagine avem nevoie de piese, cine va numi și descrie transportul indicat va primi piese în schimb, fiți activ, ridicați mânuțele și răspundeți, astfel vom avea toate piesele necesare. Azi vom învăța și o poezie despre un transport terestru, care anume vă spun mai târziu.

3. Reactualizarea structurilor anterior învățate. Copii sunt aranjați la mese unde vor construi imaginea din piesele primite. Ei vor acumula piesele necesare și vor construi transportul.

4. Prezentarea optimă a conținutului. Copiii vor numi transporturile indicate, vor alcătui propoziții cu aceste cuvinte și vor povesti ce cunosc despre aceste transporturi, logopedul completează răspunsurile cu informații noi și-i încurajează să le repete.

5. Dirijarea învățării.

- Cine știe cum se numește acest transport? Care e menirea lui? Alcătuiți propoziții cu aceste cuvinte. Logopedul va urmări și va corecta rostirea sun. R. în cuvinte la copiii care pot rosti sunetul dat.
- Să vedem ce transport ați construit, acum vom învăța o poezie despre transporturi:

Prieteni

Merge cu tractorul Trică

Vrea să-i facă lui Petrică
Un drum mare și frumos
Să nu meargă el pe jos
Dar să meargă unde vrea
El cu trotineta sa!

6. **Asigurarea conexiunii inverse.** analiza poeziei, ce transporturi au prietenii, ce pot să facă cu aceste transporturi, care e diferența dintre aceste transporturi
7. **Verificarea și aprecierea rezultatelor.** fișa de lucru (imagini a diferitor transporturi și animale) - încercuiți doar transporturile, colorați doar transportul terestru.
8. **Fixarea și păstrarea în memorie a informațiilor .** Logopedul repetă cuvintele care au fost actualizate și va cere de la copii ca să indice prezența sunetului R prin lovirea cu palmele (aplauze) și lipsa acestor mișcări când sunetul R lipsește din cuvânt.
9. **Transferul cunoștințelor, operaționalizarea celor învățate.**

ANEXA 9. Material didactic pentru dezvoltarea comunicării

Anexa 9.1. Modele de ședințe pe module Dimensiunea Dezvoltarea comunicării

Model de ședință, modul Dezvoltarea încrederii în sine

Începutul fiecărei ședințe a constat, de obicei, dintr-un exercițiu de relaxare sau de respirație, pentru a ajuta copiii să-și controleze emoțiile și să devină mai atenți asupra activităților ce se vor desfășura.

Ședința 1. Să ne cunoaștem și să facem o echipă.

Psihologul prezintă și discută cu participanții obiectivele, scopurile și regulile grupului, aspecte legate de confidențialitate și încredere. Urmează prezentarea participanților, începând cu psihologul, fiecare copil împărtășind grupului câteva informații despre sine. Se utilizează activități de spargere a gheții, joc de rol, terapie prin mișcare și dans, pentru a facilita intercunoașterea și a ajuta la crearea coeziunii grupului.

1. Să facem cunoștință!

Scop: cunoașterea numelui fiecărui participant, crearea unei atmosfere calde, de încredere și siguranță.

Tehnica utilizată: jocul.

Descrierea activității: Copiii sunt așezați în picioare, în cerc. Terapeutul ține în mâini o minge, iar fiecare participant, pe rând, va arunca mingea unui copil din grup și își va spune numele, însoțit de o afirmație prin care să transmită celorlalți ce îi place mai mult. Cel care primește mingea o va arunca unui alt copil, până când se va afla numele fiecăruia.

Efectele obținute: detensionare, realizarea unui prim contact între membrii grupului.

2. Tehnica Autoportretul.

Scop: cunoașterea reciprocă, afirmarea de sine

Descriere: fiecare copil spune despre sine, numește trei calități, care îl caracterizează și cea mai iubită activitate care îi place enorm de mult.

Efecte: va fi stimulată încrederea, relaționarea încrezută, se vor cunoaște vor deveni mai fermi în acțiuni și exprimare.

3. Reporterul

Scop: eliminarea tensiunilor, facilitarea interacțiunilor, intercunoaștere.

Tehnica utilizată: jocul, jocul de rol.

Descrierea activității: Formând un semicerc, pe scaune, copiii sunt așezați perechi, față în față. Un membru al perechii va fi, pentru câteva minute, reporter și îi va pune întrebări partenerului său, încercând să afle cât mai multe lucruri despre acesta. Apoi se inversează rolurile, celălalt copil devenind "reporter". În final, fiecare prezintă întregului grup informații despre partenerul său. Ceilalți copii pot pune întrebări. Cele mai bine realizate "interviuri" sunt apreciate și "publicate".

Efectele obținute: copiii reușesc să se cunoască mai bine, să se accepte, așa cum sunt, sporindu-și astfel încrederea în sine. Se creează un climat securizant, deschis.

3. Stabilirea regulilor grupului.

Scop: stabilirea regulilor, împreună cu participanții la grup. Se formulează și se discută regulile concrete.

Descrierea activității: membrii grupului, ajutați de terapeut, stabilesc împreună regulile sau limitele obligatorii pentru fiecare participant, pe întreaga perioadă de desfășurare a grupului psihoterapeutic.

Exemple de reguli de grup:

- confidențialitate: nu le este permis să discute ceea ce se întâmplă în grup decât referitor la propria persoană;
- ne respectăm unii pe alții;
- este interzisă orice formă de violență;
- ne exprimăm clar, concis și direct;

- vorbim pe rând, îl ascultăm pe cel care vorbește până când termină ce are de spus;
- încurajăm participarea fiecărui membru;
- participăm cu toții la aranjarea sălii la încheierea activităților.

4. Tehnica de Art-terapie- desen

Scop: observarea modului de activitate și Culegerea informației suplimentare despre copil.

Descriere: desen liber. Aveți foi, culori desenați. Se urmărește folosirea culorii și conținutul desenului. Frecvența ștergerilor, corectărilor, colaborare, etc

Efecte: informație suplimentară despre copil, descărcare emoțională prin arta desenului. Important e procesul (ce, cum, reacțiile copilului), și nu perfecțiunea desenului.

4. Exercițiu de mișcare.

Scop: crearea unei atmosfere pozitive, realizarea coeziunii grupului.

Tehnica utilizată: terapia prin mișcare și dans.

Descrierea activității: Copiii sunt așezați în picioare, în cerc, ținându-se de mână. Folosind un fond muzical, fiecare participant propune, pe rând, câte o mișcare, care este executată de toți ceilalți membri ai grupului, în același timp.

Efectele obținute: copiii se simt liberi în exprimare, fără a fi criticați, se simt acceptați; se creează o atmosferă relaxată, de bucurie și bună dispoziție.

5. Salutul final.

Ședința 2. Autoperceperea și perceperea celor din jur

Obiectiv: de a forma la copii abilități de comunicare; a-i aprecia și înțelege pe semenii.

Rezultate finale: copiii vor putea să se autoanalizeze, autoaprecieze, vor conștientiza ce înseamnă să ai prieteni și să respecti sentimentele celor din jur, se vor deprinde să comunice în grup și să obțină informații prin comunicare.

1. Discuția „*Limbajul privirilor*”. Psihologul vorbește și atenționează copiii să urmărească mișcările ochilor lui: unde, la cine, ce își orientează privirea atunci când vorbește. Apoi fiecare copil povestește o istorioară, iar ceilalți urmăresc mișcarea ochilor vorbitorului. Psihologul întreabă povestitorul dacă el ține minte la ce a privit în timp ce povestea. Împreună cu copiii, pedagogul discută despre situațiile când oamenii nu se privesc ochi în ochi, de exemplu când spun minciuni.

2. Convorbirea „*Prietenul meu*”. Cu două-trei săptămâni înainte de activitate, pedagogul îi roagă pe copii să afle cât mai multe lucruri interesante despre un prieten al lor: ce filme, jocuri, hobby-uri, activități, cărți îi plac. Copilul va trebui să povestească în prezența tuturor despre prietenul său. Ceilalți copii ghicesc despre cine e vorba.

3. Jocul „*Ziua mea de naștere. Ziua de naștere a prietenului meu*”.

Desfășurarea: prima situație - copiii felicită prietenul cu ocazia zilei de naștere, verbal (versuri, discursuri) și cu un cadou (confectionat de ei). A II-a situație - copilul primește felicitări verbale și cadouri din partea prietenilor și exprimă mulțumiri pentru cadou.

4. Jocul „*Cel mai vesel prieten*”

Desfășurarea: copiilor li se propune să deseneze cea mai amuzantă istorioară sau situație care îl implică pe unul din prietenii lor. Desenele se analizează, verbalizează și se apreciază.

Model de ședință, modul Dezvoltarea socio-emoțională:

Ședința 1

1. Salutul și Tehnica Cum vă simțiți?

Scop: orientarea în starea emoțională a fiecărui copil

Descriere: Copiii sunt așezați în cerc. Psihologul începe verbalizează starea emoțională personală, apoi fiecare copil.

Efectele obținute: detensionare, susținere, compătimire reciprocă.

2. Tehnica Ce îți minte despre tine (momente plăcute și mai puțin plăcute).

Scop: verbalizare și retrăirea evenimentului

Descriere: fiecare copil spune despre sine ce ține minte, fie negativ, fie pozitiv.,

Efecte: susținere reciprocă, compătimire

3. Lăbuțele gingașe

Scop: diminuarea tensiunii, blocajelor și crampelor musculare, reducerea agresivității, dezvoltarea percepției senzoriale, armonizarea relațiilor, socializare, descătușare emoțională și fizică a copiilor și adult.

Descrierea activității: Se selectează 6-7 obiecte mici de textură diferită: o bucată de blană, o perie, un flaconaș de sticlă, mărgelile, vată etc. Toate acestea sunt expuse pe masă. Copilul își dezgolește brațul până la cot; Psihologul explică că ceva “animăluț” va merge de-a lungul mâinii și-l va atinge cu lăbuțele gingașe. Este necesar să ghiciți cu ochii închiși, ce “animăluț” a atins mâna, de fapt să ghicești obiectul. Atingerea ar trebui să fie mângâietoare, gingașă, plăcută.

Efectele obținute: copiii reușesc să se cunoască mai bine, să se accepte, așa cum sunt, sporindu-și astfel încrederea în sine, se împrietenesc. Se creează un climat securizant, deschis.

4. Tehnica Paper quilling,

Scop: consolidarea echipei, susținerea reciprocă

Descriere: efectuarea din hârtie a unei flori cu destinație

Efecte: dezvoltarea moreicității, deprinderi de lucru în echipă

5. Discuția “Ce e valoros pentru mine și ce nu”

Scop: dezvoltarea ascultării active, acceptare, capacitatea de formulare a mesajului.

Descrierea activității: psihologul începe copiii continuă să spună ce e valoros și ce nu pentru ei.

Efecte: socializare emoțională prin cunoașterea valorilor celorlalți

6. Basmul “Fapta unui meșter priceput” (povestea 40, Anexa Povesti ...)

Scop: crearea unei atmosfere pozitive.

Descrierea: citirea și discuția cu copiii.

Efectele obținute: copiii se simt liberi în exprimare, se creează o atmosferă relaxată, de liberă comunicare pe bază de fapte realizate de ei.

7. Jocul Gemenii siamezi:

Scop: să îi învețe pe copii flexibilitatea în comunicarea dintre ei, pentru a încuraja încrederea între ei.

Desfășurare: se explică următoarele: “grupați-vă în perechi, stați umăr la umăr, cuprindeți-vă unul pe altul cu o mână de centură, plasați piciorul drept lângă piciorul stâng al partenerului. Acum sunteți gemeni siamezi: două capete, trei picioare, un trunchi și două brațe. Încercați să vă plimbați prin cameră, faceți ceva – culcați-vă, ridicați-vă în picioare, săriți, bateți din palme, etc. puteți imobiliza fixa piciorul comun cu o bucată de sfoară sau o banda de cauciuc. Se poate “concrește” și cu spatelul, capul etc.

Efecte: apropiere relațională, descătușare comportamentală

Salutul final.

Ședința 2. Secretele eului meu

Obiectiv: de a învăța copiii să analizeze și să-și înțeleagă propriul eu, să aprecieze emoțiile, sentimentele, faptele proprii, să le exprime și exteriorizeze prin mijloace expresive.

Rezultate finale: copiii vor recunoaște trăsăturile individuale specifice de caracter care îi diferențiază de alții.

1. Exercițiul „Cine sunt eu?”.

Obiectivul: reflexia eului.

Desfășurarea: copiii enumeră ce deprinderi, priceperi posedă.

2. „Eu în razele soarelui”

Desfășurarea: copilului i se propune să deseneze la mijlocul foii un cerc și să numească câte o calitate de personalitate pozitivă, pentru fiecare calitate numită copilul desenează câte o rază, copilului i se dau exemple și i se acordă ajutor, astfel spre final el obține un soare cu multe raze.

3. „Autoportretul”

Desfășurarea: copiii se desenează pe sine, un coleg, un părinte cu creioane colorate, carioci, acuarele. Desenele se afișează.

4. „Reflectare în apa lacului”.

Desfășurarea: Psihologul sugerează copiilor că ei se află pe malul unui lac și se privesc în oglinda apei. Copiii se culcă în jurul lacului, se uită în apă și povestesc despre sine, despre alți copii. Se enumeră câteva calități pozitive și câteva negative, fiecare argumentând de ce consideră că dispune de cutare sau cutare calitate.

Model de ședință, modul *Stimularea cognitivă*:

Ședința 1. Să cunoaștem Lumea

1. Salutul și Jocul !ce avem în comun?

Scop: destindere și concentrare

Descriere: psihologul coordonează: se schimbă cu locurile cei care azi s-au spălat pe față; cei care sunt de se feminin; care au pantaloni; care au deja 5 ani; care au bunici.

Efectele obținute: detensionare, voie bună.

2a. Jocul Intrusul

Scop: joc de logică .

Descriere: enumeră-i 4-5 cuvinte care sunt din aceeași poveste (flori, fructe, culori etc), între care strecuri un intrus – ceilalți i-l deconspiră.

2b. Jocul “Ce au în comun”

Scop: îl învață pe copil să grupeze logic obiecte cu anumite caracteristici comune.

Descriere: Tu enumeri 4-5 obiecte, iar el trebuie să recunoască ce au în comun (de ex: bicicletă, minge, role și rachetă de tenis – sunt pentru sport)

Efecte: dezvoltă gândirea , atenția, imaginația, limbajul, să respecte regulile , sa asculte

3a. Jocul “Mișcarea interzisă”

Scop: Jocul cu reguli clare organizează, disciplinează copiii, unește jucătorii, dezvoltă viteza de reacție și provoacă o creștere emoțională sănătoasă.

Descriere: Copii se confruntă cu liderul. Pe fondal muzical Psihologul arată niște mișcări. Apoi se selectează o mișcare care nu poate fi executată. Oricine repetă mișcarea interzisă, părăsește jocul. În locul mișcărilor, puteți folosi numerele. Participanții repetă în cor toate numerele cu excepția celei interzise, de exemplu, cifra “cinci”. Când copiii o aud, ei vor trebui să bată din palme sau să se învârtă.

3.b. Jocul “Ascultă bătăile”

Scop: dezvoltarea atenției și controlul activității motorii.

Descriere: Toată lumea merge într-un cerc sau se mișcă în jurul camerei într-o direcție liberă. Atunci când liderul bate din palme o singură dată, copiii trebuie să se oprească și să ia postura de “barză” (să stea pe un picior, cu mâinile lateral) sau în altă poză. Dacă liderul bate de două ori, jucătorii trebuie să ia poziția “broască” (stau jos, călcâiele împreună, vârful degetelor și genunchi în lateral, mâinile între picioare pe podea). La trei bătăi, jucătorii reiau mersul pe jos.

Efecte: dezvoltate psiho-fizică, organizează, disciplinează copiii, unește jucătorii, dezvoltă viteza de reacție și provoacă o creștere emoțională sănătoasă.

4. Meloterapie, dans-terapie și mișcare;

Scop: relaxare corporală și mintală.

Efecte: plasticitatea corporală, conștientizarea poziției corporale, a senzațiilor corporale

5. Tehnica : Discriminarea vizuală - Potrivirea umbrelor

Scop: – identificarea diferentelor subtile

Efecte: îl ajută pe copil în identificarea diferentelor subtile între obiecte sau imagini. Această componentă a percepției vizuale, poate fi descrisă ca “atenția acordată detaliilor”.

Despărțirea

Ședința 2. Limbajele comunicării

Scop: a forma la copii reprezentări despre diversitatea mijloacelor și căilor de cunoaștere a lumii înconjurătoare, a le educa deprinderi de comunicare cu natura vie și nevie.

Rezultate finale: copiii vor înțelege unitatea omului cu natura, își vor da seama că și ei reprezintă părți ale mediului, vor percepe și conștientiza importanța organelor de simț în perceperea lumii înconjurătoare; vor recunoaște limbajele utilizate în comunicarea dintre animale, oameni – expresii faciale, gesturi, poziție, reacții emoționale ale interlocutorului.

1. Convorbiri despre unitatea omului cu cele patru elemente ale naturii: pământ, apă, aer, foc.
2. Jocul „*Patru elemente*”.

Obiectiv: coordonarea atenției auditive și a mișcărilor.

Desfășurarea jocului: copiii stau așezați pe scaune, în cerc. La comanda Psihologului, își mișcă mâinile.

Pământ – mâinile sunt repliate lângă trunchi.

Apă – mâinile sunt întinse în față.

Aer – mâinile sunt ridicate în sus.

Foc – mâinile efectuează rotații în regiunea articulațiilor.

3. Jocul „*Cine (ce) a venit în vizită?*”.

Obiectivul: dezvoltarea mișcărilor emoțional-expresive.

Desfășurarea jocului: Fiecare copil reprezintă un obiect sau o ființă prin pantomimă, gesturi (ex: iepuraș, balon, urs, etc.)

4. Jocul „*Fruitele și legumele*”.

Obiectiv: dezvoltarea creativității. În prealabil se pregătesc măști ce reprezintă fructe și legume (variantă: desenează imagini de fructe, legume – eventual decupate, și fixează-le cu ajutorul unui elastic). Psihologul explică: „Vom merge în grădină și vom strânge fructe și legume, ce vom găsi”

Desfășurare: Imaginându-și că sunt în grădină, copiii culeg de pe podea legume și fructe imaginare, încercând să imite, prin diferite gesturi, specificul plantei culese. Psihologul continuă: „Fruitele și legumele sunt obosite și se ofilesc, deoarece de mult timp n-a plouat” și începe să numere. La „unu” copiii apleacă capul, la „doi” mâinile cad obosite, ofilite de-a lungul trunchiului, la „trei” se așează jos. Psihologul continuă: „Început să picure stropi de ploaie și totul în jur a început învie” (copiii execută mișcările în ordine inversă). Toate legumele și fructele exprimă bucurie și se prind în horă.

5. Discuție: Limbajul mimic, gestual, pantomima.

Obiectiv: diferențierea stărilor emoționale ale omului și animalelor în dependență de mimică, gesturi, pantomimă, mers.

Desfășurarea: Psihologul, împreună cu copiii, exprimă și demonstrează stări de bucurie, ură, agresivitate, acceptare, compătimire, blândețe, bunătate, spaimă, frică, turbulență, invidie, furie, proprietate, superioritate, autoritate, servilitate, curiozitate, indiferență, atenție, mirare, repulsie, vinovăție, încredere, plictiseală etc.

Model de ședință, modul *Gestionarea conflictului*.

Ședința 1.

1. *Salutul. Exercițiu: Cum vă simțiți?*

Scop: conștientizarea emoțiilor proprii

2. *Exercițiu: Calm sau ciudos*furios. Tehnica de expresie corporală*

Scop: exprimarea emoțiilor

Descriere: copiii exprimă corporal un animăluț bland și unul supărat. Cu cine se aseamănă el în aceste situații.

Efecte: descărcare emoțională și conștientizarea emoțiilor, a stării proprii, prezența /absența conflictului

3. *Tehnica: Turtița-joc psihosocial pe masă*

Scop: reactualizarea conflictelor trăite pentru diminuarea lor

Descriere: există un traseu. Copiii își aleg culoarea și modelează din plastilină un animăluț ce îl reprezintă. Aruncă zarul și se mișcă pe traseu. Dacă nimerește în căsuța sa, culoarea sa, poate sta liniștit, dacă nimerește în căsuță străină își cere permisiune. Aici se divulgă conflictele și de ele depinde dacă va fi acceptat să rămână în căsuța dată sau nu.

Efecte: verbalizarea situațiilor de conflict trăite personal

4. *Jocul* "Urlă, leule și mârâie; bate, trenulețe, șuieră

Scop: eliberarea de emoții negative (conflicte)

Descriere: Prezentatorul spune: "Suntem toți lei, o familie de lei mari. Hai să organizăm o competiție, care va urla mai tare. De îndată ce spun: "Urlă, leule și mârâie; Să se audă cel mai tare urlat" "Și cine poate mârâi chiar mai tare? Trebuie să îndemnați copiii să urle, cât mai tare posibil, exprimând poziția leului.

Apoi, fiecare se așează în rând unul după altul, cu mâinile pe umerii persoanei din față. E o locomotivă. Ea se umflă, fluieră, roțile funcționează exact, în ritm, toată lumea ascultă și se adaptează vecinului. Locomotiva cu aburi călătorește prin cameră în direcții diferite, ba repede, ba încet, ba întorcându-se, ba virând, făcând zgomot puternic și fluierând. Mașinistul se schimbă la stații. La sfârșitul jocului, se poate produce un "accident", și toată lumea cade pe podea.

Efecte: calmitate, diminuarea conflictelor

5. *Discuții. Despărțire*

Ședința 2 Diversitatea caracterelor

Obiectiv: de a aprecia trăsăturile de caracter ale interlocutorului și reflectarea lor în relații.

Rezultate finale: copiii vor diferenția trăsăturile pozitive și negative de caracter și vor putea analiza faptele, comportamentul lor în dependență de trăsăturile specifice.

1. Discuția „Tipuri de personalitate și diferențe de caracter”. Psihologul întreține un monolog tematic, apoi trece la dialog cu copiii, vorbind despre propria sa experiență de viață: când spunem despre o persoană că este un om bun, când nu; care este legătura dintre faptele omului și trăsăturile lui de caracter.

2. Jocul „Spune-ți părerea!”.

Desfășurarea: Psihologul selectează poze cu persoane cunoscute și necunoscute, care au o expresie mimică nuanțată diferită. Pentru început, copiilor li se arată poze cu persoane cunoscute – artiști, scriitori, părinții alți copii din grup. Copiii examinează pozele și fiecare își spune părerea despre persoana din poză, adică face o caracteristică a personalității, străduindu-se să aprecieze caracterul, dispoziția, profesia, stilul de comportament și modul de viață al persoanei respective.

Apoi, Psihologul prezintă altă serie de poze, ale unor persoane necunoscute copiilor. Copiii le caracterizează în același mod. La următoarea etapă, copilul trebuie să compună biografia personajului, așa cum l-a perceput el, și să-și spună părerea dacă ar putea să fie sau nu prieten cu această persoană.

3. Discuția „Binele și răul”, „Fapte bune și rele”, „Om bun – om rău”. Psihologul întreabă copiii ce înțeleg prin bine și rău, prin fapte bune și fapte rele, le cere să dea exemple, le solicită să descrie situații când s-au comportat politicos și atent și când au făcut fapte rele, când au fost mulțumiți de sine, când nu, cum au fost apreciați de alții, să spună pe cine și când îl numim om bun și când om rău.

4. Lecturi literare. Psihologul selectează din timp povestiri scurte la tema „Bine – rău, oameni și fapte bune și rele”. După ce audiază lecturile, copiii dialoghează cu pedagogul, își spun opinia, formulează concluzii.

5. Disputa asupra proverbului „Lauda de sine nu miroase bine”, „Omul bun și cinstit se cunoaște după privire”.

6. Discuția „Inevitabilitatea conflictelor”. Psihologul inițiază discuția, adresând întrebări copiilor: „V-ați certat vreodată cu mama, tata, bunica, fratele, prietenul?”, „Ați strigat la cineva?”, „Ați trântit vreodată ușa?”, „V-ați supărat pe cineva?”. „Dacă da, încercați să vă aduceți aminte cum s-a întâmplat asta, din ce cauză, v-ați împăcat sau nu: dacă da - cum?, dacă nu - de ce?”. Aceste neînțelegeri neplăcute se numesc situații de conflict. Fiecare dintre noi avem anumite sentimente, necesități, gusturi, preferințe, dorințe, opinii, convingeri, valori care pot să coincidă, dar și pot fi diferite. Atunci când ele diferă foarte mult, conflictele sunt inevitabile. Conflictele distanțează oamenii, distrug armonia, relațiile și atmosfera caldă din familie, dintr-un grup de copii sau de maturi. Oamenii suferă mult din cauza conflictelor, se

simt rău chiar pot să se îmbolnăvească. Conflictele pot apărea pretutindeni, în orice situație, dar asta nu înseamnă că ele nu pot fi evitate; trebuie doar să respectăm dorințele, sentimentele, opiniile celorlalți.

Model de ședință, modul *Comportamentul verbal – acțional.*

Ședința 1.

1. Salutul.

2a. Tehnica Conversația cu mâinile.

Scop: să învețe copiii să-și controleze acțiunile.

Descriere. Dacă un copil s-a bătut cu cineva, a spart sau a provocat cuiva o durere, îi puteți oferi un astfel de joc: să-și traseze palma pe foaia de hârtie. Apoi, cere-i să-și reînvie palmele – să-I deseneze ochi, gura, să coloreze degetele cu creioane colorate. După aceasta, puteți începe o conversație cu mâinile. Întrebați: “Cine sunteți?, cum vă cheamă?”, “Ce vă place să faceți?”, “Ce nu vă place?”, “Cum sunteți?”. Dacă copilul nu se conectează la conversație, vorbiți singur, răspundeți. Este important să subliniem faptul că mâinile sunt bune, știu cum să facă multe (specificați exact ce anume), dar uneori nu se supun stăpânului lor. Finalizați jocul cu “încheierea unui contract” între mâini și stăpânul lor. Lăsați mâinile să promită că în termen de 2-3 zile (din seara asta, dacă lucrați cu copii hiperactivi, chiar o perioadă mai scurtă de timp), ele se vor strădui să facă numai lucruri bune: să meșterească ceva, să se salute, să se joace dar să nu supere pe nimeni. Dacă copilul este de acord cu astfel de condiții, atunci după o perioadă prestabilită de timp este necesar de repetat din nou acest joc și să se încheie un contract pentru o perioadă mai lungă, laudând mâinile ascultătoare și stăpânul lor.

2.b. Jocul „Vorbește!”

Scop: dezvoltarea capacității de a controla acțiunile impulsive.

Descriere: Spuneți copiilor următoarele. “Copii, vă voi pune întrebări simple și complexe. Dar voi puteți răspunde numai atunci când dau comanda: “Vorbește!” Să practicăm: “Ce anotimp e acum?” (Profesorul se oprește) “Vorbește!”; “Ce culoare are tavanul odăii” ... “Vorbește!”; “Ce zi a săptămânii este?” ... “Vorbește!”; “Cât vor fi doi plus trei?”. Jocul poate fi desfășurat atât individual cât și cu un grup de copii.

Efecte controlul, stabilizare comportamentului verbal și acțional.

3. Jocul cu marionete/păpuși/figurine/jucării din pluș.

Scop: verbalizarea liberă sau condiționată de text

4. Jocul Regele a spus

Scop: comutarea atenției de la un tip de activitate la altul, depășirea automatismelor motorii.

Descriere: Toți participanții împreună cu psihologul stau în cerc. Psihologul va prezenta diferite mișcări (fizice, dans, comice), iar jucătorii ar trebui să le repete doar dacă adaugă cuvintele “Regele a spus”. Cine va face o greșeală, trece la mijlocul cercului și îndeplinește o sarcină pedeapsă, de la participanți, de exemplu, să zâmbească, să sară pe un picior etc.

Efecte: control comportament, atenție, voință

5. Tehnica Reporter sau operator de televiziune

Scop: implicarea copiilor în câteva roluri

Descriere: operatorul filmează; reporterul relatează evenimentul

Efecte: când copilul este operator – el doar filmează o situație și se concentrează asupra comportamentului său acțional (ce doresc mâinile/picioarele să facă, cum este mimica copilului); asupra comportamentului verbal: ce vrea la moment să spună și ce gândește. Situații: “Bătrânică traversează strada”, “Doi prieteni”, după povestirea “Doi prieteni” exemplul cu ursul.

6. Jocul Ora de tăcere și ora de “se poate”

Scop: arderea surplusului de energie acumulată, iar adultul să direcționeze comportamentul copilului.

Descriere: Înțelegeți-vă cu copiii că atunci când sunt obosiți sau fac ceva important, în grup va fi ora “de tăcere”. Copiii trebuie să se comporte liniștit, să joace calm, să deseneze. Dar, ca recompensă, uneori vor avea ora “se poate”, când li se va permite să sară, să strige, să alerge, etc. “Orele” pot fi alternate într-o singură zi, dar și în zile diferite, cel mai important fiind faptul că acestea se fie ceva “ordinar”, obișnuit în grup sau în clasă. Este bine să specificați în prealabil ce acțiuni sunt permise și care sunt interzise. Cu acest joc, puteți evita un flux nesfârșit de “nu se poate” pe care un adult le înaintează unui copil hiperactiv (iar el nu le “aude”).

Discuții. Despărțire.

Ședința 2. Autoreglarea și autocontrolul

Obiectiv: de a dezvolta aptitudini de autocontrol și autoreglare a comportamentului în diverse situații.

Rezultate finale: copiii vor însuși unele tehnici simple de relaxare, își vor putea coordona comportamentul în diferite situații, vor putea depăși timiditatea și frica în relații.

Metode și tehnici aplicabile:

1. Discuția „*Relaxează-te*”. Pedagogul explică ce înseamnă relaxare, efectele ei.
2. Exercițiul „*Relaxarea capului, mâinilor, picioarelor, a abdomenului*”
3. Jocul „*Bătălia*”.

Desfășurarea: se repartizează rolurile: balaur, împărat, împărăteasă, slugi. Subiectul jocului: „În timp ce împăratul era plecat la vânătoare, balaurul a venit, a legat slugile și a furat împărăteasa. Când împăratul s-a întors, slugile i-au povestit ce s-a întâmplat. El a plecat să salveze împărăteasa. A găsit balaurul și între ei s-a încins o luptă crâncenă, din care împăratul a ieșit învingător. A eliberat-o pe împărăteasă și ambii s-au întors acasă”. Rolul împăratului se dă copiilor timizi, fricoși, neîncrezători. La sfârșit, se recomandă să se discute despre ceea ce a simțit fiecare personaj. Copilului i se sugerează să deseneze frica, așa cum și-o imaginează și o simte.

4. Jocul „*Întunericul*”.

Desfășurarea: jocul include trei etape. Întâi, pedagogul selectează copiii care se tem de întuneric. Apoi, ia un copil de mână și intră împreună într-o cameră întunecoasă. Copilul își imaginează că este un pușor micuț și fricos. Stau împreună 2-3 minute, ținându-se de mână. În altă zi, procesul se repetă, copilul imaginându-și că este un pușor neînfricat. În a treia zi, copilul intră în camera întunecoasă, stă acolo până se aude muzică din exterior. Atunci iese din camera întunecoasă, imitând sunete de cocoș, cioară, rață, oaie etc.

Ședința 3. Lumea adulților

Obiectiv: de a-i învăța pe copii să cunoască lumea maturilor și să învețe a comunica cu aceștia, modelând situații de viață.

Rezultate finale: copiii vor afla detalii despre familia lor și își vor cultiva o atitudine respectuoasă față de ceilalți, vor percepe și conștientiza relațiile cu membrii familiei - părinți, frați, vor putea analiza și aprecia faptele maturilor în situații cotidiene, vor însuși forme comportamentale corecte în locuri publice.

1. Discuția „*Familia mea. Obiceiuri și tradiții în familie*”. Psihologul introduce copiii în discuție, explică semnificația cuvintelor „familie”, „rude”, „membri ai familiei”, „sărbători tradiționale” etc. În continuare, fiecare copil povestește despre familia sa, celebrarea sărbătorilor, obiceiurile din familie.

2. Improvizații: petreceri de sărbătoare: Anul nou, 8 martie, Paști, Ziua Internațională a Copiilor – 1 iunie ș.a.

3. Jocuri: „*La un magazin de jucării, alimentară etc.*”, „*La spital*”, „*La frizerie*”, „*La teatru*”, „*În ospetie*”, „*În transport*”. Pentru realizarea acestor jocuri e necesar ca, în prealabil, să se organizeze excursii cu copiii, apoi să se discute cu ei și doar după aceea să se repartizeze rolurile.

4. Discuția „*Profesiile adulților*”. Copiii sunt rugați să discute cu părinții despre profesiile lor, iar apoi se discută în grup. Se utilizează imagini în care se prezintă munca adulților. Apoi, fiecare copil spune ce profesie ar dori să aibă, își argumentează opinia.

5. Lecturi artistice. Psihologul selectează istorioare și povestiri tematice scurte, le citește, apoi implică copiii în discuție.

Discuții. despărțire

Model de ședință, modul *Conduita verbală*.

Ședința 1

1. *Salutul.*

2. *Jocul “Modificări în corpul uman”; “Transformer-ul mașinii”*

Scop: implicarea imaginației, gândirii, limbajului. Urmărirea expresiilor verbale.

Descriere: condiția: să modificăm până la necunoscut

Efecte: eliberarea emoțiilor, antrenarea abilităților verbale.

3. *Jocul "Ghici la ce mă gândesc"*

Scop:

4. *Jocul Bomba*

Scop: conștientizarea lingvistică

Descriere: Joc cu concepte generice și specifice „Jocul bombă”. Acesta decurge în felul următor: se pornește un cronometru, se introduce într-un săculeț și se propune un anumit cuvânt, de exemplu, pădure. Apoi, toți membrii vor spune un cuvânt legat de pădure până când sună ceasul. Cel care are săculețul atunci când sună ceasul va hotărî următorul cuvânt. Aceasta este, din nou, o modalitate foarte concretă de a utiliza limba în joc. Se pot repeta cuvinte care au fost deja spuse, pentru că aceasta le mărește capacitatea de conștientizare lingvistică.

Efecte: extensia vocabularului și aspectelor pragmatice ale limbajului

5. *Exercițiu "Anotimpurile planetei"*

Scop: Antrenarea abilităților verbale

Descriere: Psihologul vorbește despre anotimpuri în diferite părți a lumii. Ulterior copiii povestesc, selectând materiale, imagini descrierea anotimpului ales.

Efecte: dezvoltă cunoștințe și conduita verbală

6. *Joc "Eu spun țara, tu spui oraș"; "Tipuri de mașini", "Animale sălbatice"; etc*

Scop: Antrenarea abilităților verbale și cunoștințelor

Descriere: Cineva numește o țară – copiii trebuie să numească un oraș din acea țară; nu se fac evaluări. Cineva numește un animal sălbatic – altul spune unde trăiește; Eu spun unu – tu multe; etc.

Efecte: dezvoltare, extensia vocabularului

7. *Tehnici de brainstorming și concentrare a atenției;*

8. *Cântecul "Am o căsuță mică", Broșuțele oac-oac; Răzuștele pe lac". Frământare de limbă.*

Scop: Antrenarea abilităților verbale în ritm și tempou diferite îmbinate cu motricitatea

Descriere: copiii cântă, spun frământări de limbă, le învață pe de rost.

Efecte: amuzament, învățarea poeziilor, amuzament, emoții pozitive

Despărțirea.

Ședința 2. Cultura comunicării

Obiectiv: familiarizării copiilor cu regulile etice de comunicare și comportament.

Rezultate finale: copiii vor însuși regulile de utilizare corectă a formulelor de mulțumire, de salut, de rămas bun, a mijloacelor de întreținere a unei comunicări eficiente.

1. *Discuția „Cuvintele fermecate”.* Psihologul, împreună cu copiii, definește semnificația „cuvintelor fermecate” - buna ziua, la revedere, mulțumesc, vă rog, cu plăcere, mă scuzați /ierțați, utilizarea lor în dependență de situație, persoană.

2. *Jocul „Sunteți chemat la telefon”.*

Desfășurarea: Pedagogul improvizează discuții telefonice. Sună telefonul. Un copil este de serviciu la telefon. El invită copilul solicitat. Se desfășoară un dialog între pedagog și copil. Ceilalți ascultă discuția și punctează argumentat greșelile din discuție.

3. *Discuția /jocul „Servirea mesei”.*

Desfășurare: Psihologul dialoghează împreună cu copiii despre cum se servește masa, apoi, copiii îndeplinesc rolurile de ospătar /meseni la restaurant, acasă.

4. *Relațiile dintre genuri* are obiectivul de a dezvolta cultura comunicării între copii de sexe diferite - băieți și fete – în activități comune, activități copil-adult, ținându-se cont de diferențele specifice.

Rezultate finale: copiii își vor forma reprezentări despre feminitate și masculinitate, vor învăța să aibă grijă de exteriorul lor, de conduită, vor putea analiza conduita și faptele lor în raport cu partenerul de activitate.

5. *Comunicarea pe teme de etică și estetică.* Psihologul introduce copiii în temă cu ajutorul unor relatări despre normele etice existente în societate: cine salută primul, cum se salută, cum facem cunoștință cu persoane necunoscute, cum ne adresăm cu „tu” sau „dumneavoastră”, cum

se întreține o discuție telefonică, cum ne includem într-o discuție dintre două sau mai multe persoane.

6. Jocul „*Ghici cum mă cheamă*”.

Desfășurarea: în pliculețe sunt puse imagini, plasate într-o anumită ordine, astfel încât inițialele denumirilor obiectelor reprezentate în imagini să formeze numele copilului. Acest joc poate fi modificat pentru a fi utilizat în situații complexe, de exemplu, pentru alegerea partenerului de dans, când fetițelor li se dau pliculețele cu numele băieților și invers. Fiecare ghicește numele și își găsește partenerul.

7. Înscenarea „*Băiatul bun*”: Este iarnă. Copiii se joacă în curte. O fetiță și-a pierdut mănușa și i-au înghețat degetele. Un băiat a observat și i-a propus mănușa sa.

8. Jocul „*Ce nu este în ordine?*”.

Desfășurarea: se distribuie imagini cu băieți și fetițe, îmbrăcăminte a căroră are un defect: cămașa nu are un nasture, fundița la cosiță e desfăcută etc. Fiecare copil identifică defectul și explică de ce trebuie să fim îngrijiți.

9. Jocuri: „*La frizerie*” – copiii se familiarizează cu stilurile de coafură pentru fetițe și băieți; „*La casa de modă*” – copiii se familiarizează cu diferențele dintre hainele pentru bărbați și cele pentru femei; „*La curățătorie*” – copiii se familiarizează cu regulile de îngrijire a îmbrăcăminte, încălțăminte, în dependență de anotimp.

10. Discuții și improvizări ludice: „Cum să ne comportăm în ospetie sau când avem musafiri”

Anexa 9.2. Anexa JOCURI - EXERCITII

“**Jocul regizoral**” Scopul principal: stabilirea contactului emoțional cu copiii, eliminarea emoțiilor negative, controlul emoțional și comportamental, reducerea stării de tensionare interioară, diminuarea și autogestionarea stărilor conflictuoase; Dezvoltarea activității cognitive.

Esența Jocului regizoral constă într-o varietate de experiențe. În procesul jocului are loc o implicare profund emoțională și eficientă în lumea basmului. Una dintre principalele condiții pentru desfășurarea jocului după conținutul basmului este posibilitatea de a realiza acțiuni cu personaje basmului în plan intern, imaginar; însăși procesul în sine este determinat de particularitățile experiențelor emoționale proprii, trăirilor afective ale copilului, de atitudinea sa față de subiectul basmului, față de acțiunile eroilor basmului. Manifestările emoționale în comportamentul copiilor sunt dezvăluite și mai viu în momentul în care își asumă un anumit rol, în desfășurarea acțiunilor cu eroii basmelor.

“**Vântul suflă ...**” Scop: cunoștință, evidențierea copiilor cu probleme de comunicare și acordarea ajutorului

Cuvintele “Vântul suflă pe ...” Psihologul începe jocul. Pentru ca participanții la joc să învețe mai multe despre ei, întrebările pot fi după cum urmează: “Vântul suflă pe cel cu păr blond”, “toți cei cu părul blond se adună într-un grup”. Vântul suflă asupra celui care ... are o soră”, “care iubește animalele”, “care plânge mult”, “care nu are prieteni”, etc. Psihologul trebuie să fie schimbat, oferind ocazia fiecărui participant să se adreseze grupului

“**Găsiți un prieten**”. Jocul se desfășoară între copii sau între părinți și copii. O jumătate din participanți este legată de ochi, au posibilitatea de a umbla în cameră și de a găsi un prieten (sau părintele lor). Recunoașterea se face cu mâinile, atingând părul, hainele, mâinile. Atunci când se găsește un prieten, jucătorii își schimbă rolurile.

“**Ghemulețul**”. Scop: cunoștință, evidențierea copiilor cu probleme de comunicare și acordarea ajutorului

Jocul este util în compania copiilor necunoscuți. Copiii stau într-un cerc. Psihologul ține un ghem, înfășurând firul de ață în jurul degetului. Acordă orice întrebare unui participantilor de joc (de exemplu: „Care este numele tău, dacă vrei să fii prieten cu mine, ce îți place, de ce îți-e frică,” etc.) și îi aruncă mingea. Copilul prinde mingea, înfășoară firul de ață pe deget și răspunde la întrebare. Apoi el întreabă ceva, pe următorul jucător. Astfel, la sfârșitul jocului ghemul se întoarce la facilitator. Toată lumea vede firele de ață care leagă participanții la joc într-un întreg. Copiii se cunosc, învață multe despre un altul.

Notă: Dacă Psihologul este nevoit să ajute pe un copil în dificultate, el ia ghemul înapoi la el, îl ajută să răspundă și aruncă ghemul din nou copilului. Ca urmare, puteți vedea copiii care întâmpină dificultăți în comunicare. Psihologul va avea legături duble și triple cu acesta.

“Sculptură vie”. Participanții sunt liberi, stau împreună. Psihologul (are rol de sculptor) oferă unui copil să iasă în mijlocul sălii și să ia o anumită poză, să înghețe, dar în care îi este convenabil să stea. Următorul participant este rugat să adere la primul, la fel să înghețe. Apoi se alătură al treilea, al patrulea. Se memorează sculptura general, se discută

Pictograme – creșterea activității proceselor emoționale și gândire. Ele dezvoltă capacitatea de a concentra atenția asupra conținutului din basm, de a completa ceea ce sa spus și de a face judecăți. Se folosesc diferite variante de pictograme.

Opțiunea 1. Un set de imagini, pictograme personaje din diferite povești. În centrul pictogramei, subiectul basmului, în jur cerculețe desenate cu personaje din diferite povești. Psihologul roagă copilul să selecteze doar cerculețele cu personajele pictogramei centrale, de exemplu, basmul “Frumoasa adormită”, și să le aranjeze în jur. În cazul în care copilul a făcut o greșală, a pus un personaj dintr-un alt basm, cu ajutorul profesorului povestește povestea, își aduce aminte toate personajele.

Opțiunea 2. În jurul pictogramei centrale sunt puse pictograme cu personaje din diferite povești. Copilul le acoperă pe acelea care nu corespund basmului După ce copilul a terminat sarcina, se are loc o discuție: el explică de ce acest personaj a fost acoperit, din care povestește eroul? Copiii sunt invitați să însceneze povestea prin teatru de masă.

“Cum arata starea de spirit?”. Participanții pe rând vorbesc, cu ce moment al anului, fenomen natural, vremea se aseamănă starea de spirit/dispoziția actuală. Începe adultul: „Starea mea este ca un nor alb pufos pe un cer albastru senin, dar a ta?” Exercițiul se desfășoară în cerc. Psihologul rezumă care-i starea de spirit a grupului: trist, distractiv, amuzant, rău, etc. Când în răspunsurile copiilor domină vremea rea, frig, ploaie, „cer sumbru - elemente agresive, indică prezența problemelor emoționale.

“Urlă, leule și mârâie; bate, trenulețe, șuieră. Prezentatorul spune: “Suntem toți lei, o familie de lei mari. Hai să organizăm o competiție, care va urla mai tare. De îndată ce spun: “Urlă, leule și mârâie; Să se audă cel mai tare urlet”.

“Și cine poate mârâi chiar mai tare? Trebuie să îndemnați copiii să urle, cât mai tare posibil, exprimând poziția leului.

Apoi, fiecare se așază în rând unul după altul, cu mâinile pe umerii persoanei din față. E o locomotivă. Ea se umflă, fluieră, roțile funcționează exact, în ritm, toată lumea ascultă și se adaptează vecinului. Locomotiva cu aburi călătorește prin cameră în direcții diferite, ba repede, ba încet, ba întorcându-se, ba virând, făcând zgomot puternic și fluierând. Mașinistul se schimbă la stații. La sfârșitul jocului, se poate produce un “accident”, și toată lumea cade pe podea.

Jocul energizant „Ghemul”

Obiective:

- 1) introducerea lejeră în subiectul ce urmează a fi discutat la reuniune;
- 2) relaxarea și stabilirea bunei dispoziții;
- 3) exprimarea liberă a sentimentelor vis-a-vis de personalul din cadrul grupului.

Desfășurarea jocului:

- Grupul se aranjează în cerc. Moderatorul începe jocul, aruncând ghemul fără a se mișca din loc. Cea care prinde ghemul, se unește, spune de unde vine, numește jocul preferat din copilărie, sau utilizat mai des în cadrul activităților sale, apucă de fir și aruncă ghemul mai departe. Jocul se oprește când ultima persoană din grup prinde ghemul, important este să nu se rupă ața.

Se atrage atenția: Participanții parcă ar țese o pânză, la fel și activitatea integrată se aseamănă cu o pânză unde împletirea armonioasă a obiectivelor programate de pedagog realizează demersul educațional propus

“Găsiți diferența” Scop: dezvoltarea abilității de a-și concentra atenția asupra detaliilor.

Copilul desenează orice “ceva” simplu (pisică, casă, etc.) și transmite desenul Psihologului și se întoarce. Adultul adaugă câteva detalii și returnează imaginea. Copilul trebuie să observe ce sa schimbat în desen. Apoi, adultul și copilul pot schimba rolurile. Jocul se poate desfășura în grup de copii. În acest caz, cineva desenează, se întorc cu spatele (cu posibilitatea de mișcare nu este limitată). Psihologul adaugă desenează câteva detalii elemente. Copiii, după ce privesc desenul, trebuie să spună ce schimbări au avut loc.

“Lăbuțele gingașe” Scop: diminuarea tensiunii, blocajelor și crampelor musculare, reducerea agresivității, dezvoltarea percepției senzoriale, armonizarea relației dintre copil și adult.

Adulții selectează 6-7 obiecte mici de textură diferită: o bucată de blană, o perie, un flaconaș de sticlă, mărgelă, vată etc. Toate acestea sunt expuse pe masă. Copilul își dezgolește brațul până la cot; Psihologul explică că ceva “animăluț” va merge de-a lungul mâinii și-l va atinge cu lăbuțele gingașe. Este necesar să ghiciți cu ochii închiși, ce “animăluț” a atins mâna, de fapt să ghicești obiectul. Atingerea ar trebui să fie mângâietoare, gingașă, plăcută.

“Babilonie” Scop: dezvoltarea concentrării atenției.

Unul dintre participanți (dacă se dorește) devine ghid și iese după ușă. Grupul alege orice frază sau rînd dintr-un cântec bine-cunoscutul, care se distribuie după cum urmează: fiecare participant primește câte un cuvânt. Cel de după ușă intră și toți copiii simultan, în cor, încep să repete cu voce tare fiecare cuvânt. Copilul trebuie să ghicească ce cântec este, aranjând cuvintele.

Este recomandabil ca, înainte, fiecare copil să repete cu voce tare cuvântul pe care la primit.

“Forumul de testare” Scop: dezvoltarea abilităților de comunicare, activarea copiilor.

Jocul se desfășoară într-un cerc, participanții aleg un lider care se ridică și își scoate scaunul din cerc, astfel că rămân mai puține scaune decât jucători. Psihologul spune: Cei care au ... (păr blond, ceas, etc. își schimbă locurile ...). participanții, având semnul numit trebuie să se ridice repede și să schimbe locurile. În timp ce ei se schimbă Psihologul încearcă să ocupe un scaun liber. Participantul rămas fără scaun, devine lider.

Conversație cu mâinile. Scop: să învețe copiii să-și controleze acțiunile.

Dacă un copil s-a bătut cu cineva, a spart sau a provocat cuiva o durere, îi puteți oferi un astfel de joc: să-și traseze palma pe foaia de hârtie. Apoi, cere-i să-și reînvie palmele – să-I deseneze ochi, gura, să coloreze degetele cu creioane colorate. După aceasta, puteți începe o conversație cu mâinile. Întrebați: “Cine sunteți?, cum vă cheamă?”, “Ce vă place să faceți?”, “Ce nu vă place?”, “Cum sunteți?”. Dacă copilul nu se conectează la conversație, vorbiți singur, răspundeți. Este important să subliniem faptul că mâinile sunt bune, știu cum să facă multe (specificați exact ce anume), dar uneori nu se supun stăpânului lor. Finalizați jocul cu “încheierea unui contract” între mâini și stăpânul lor. Lăsați mâinile să promită că în termen de 2-3 zile (din seara asta, dacă lucrați cu copii hiperactivi, chiar o perioadă mai scurtă de timp), ele se vor strădui să facă numai lucruri bune: să mășterească ceva, să se salute, să se joace dar să nu supere pe nimeni. Dacă copilul este de acord cu astfel de condiții, atunci după o perioadă prestabilită de timp este necesar de repetat din nou acest joc și să se încheie un contract pentru o perioadă mai lungă, laudând mâinile ascultătoare și stăpânul lor.

“Vorbește!” Scop: dezvoltarea capacității de a controla acțiunile impulsive.

Spuneți copiilor următoarele. “Copii, vă voi pune întrebări simple și complexe. Dar voi puteți răspunde numai atunci când dau comanda: “Vorbește!” Să practicăm: “Ce anotimp e acum?” (Profesorul se oprește) “Vorbește!”; “Ce culoare are tavanul odăii” ... “Vorbește!”; “Ce zi a săptămânii este?” ... “Vorbește!”; “Cât vor fi doi plus trei?”, Etc. “

Jocul poate fi desfășurat atât individual cât și cu un grup de copii.

Mișcarea Browniana. Scop: dezvoltarea abilității de a distribui atenția.

Toți copiii stau într-un cerc. Conducătorul rostogolește una după alta bile de tenis în centrul cercului. Copiii sunt informați despre regulile jocului: bilele nu trebuie să se oprească și să se rostogolească din cerc, pot fi împinse cu piciorul sau cu mână. Dacă participanții îndeplinesc cu succes regulile jocului, liderul include un număr suplimentar de bile. Este important de a stabili un record pe echipă pentru numărul de bile din cerc.

“Ora de tăcere și ora de “se poate” Scop: arderea surplusului de energie acumulată, iar adultul să direcționeze comportamentul copilului.

Înțelegeți-vă cu copiii că atunci când sunt obosiți sau fac ceva important, în grup va fi ora “de tăcere”. Copiii trebuie să se comporte liniștit, să joace calm, să deseneze. Dar, ca recompensă, uneori vor avea ora “se poate”, când li se va permite să sară, să strige, să alerge, etc.

“Orele” pot fi alternate într-o singură zi, dar și în zile diferite, cel mai important fiind faptul că acestea se fie ceva “ordinar”, obișnuit în grup sau în clasă. Este bine să specificați în prealabil ce acțiuni sunt permise și care sunt interzise. Cu acest joc, puteți evita un flux nesfârșit de “nu se poate” pe care un adult le înaintează unui copil hiperactiv (iar el nu le “aude”).

“Transmite mingea” Scop: eliminarea activismului motor.

Așezați pe scaune sau în picioare într-un cerc, jucătorii încearcă să transmită mingea vecinului cât mai repede posibil, fără a o lăsa să cadă. Puteți să aruncați mingea unul celuilalt în cel mai rapid ritm sau să o transmiteți întorcându-vă spatele spre cerc și cu mâinile la spatele. Puteți complica exercițiul prin a cere copiilor să se joace cu ochii închiși sau folosind mai multe mingi în același timp.

“Gemenii siamezi” Scop: să îi învețe pe copii flexibilitatea în comunicarea dintre ei, pentru a încuraja încrederea între ei.

Spuneți copiilor următoarele. “grupați-vă în perechi, stați umăr la umăr, cuprindeți-vă unul pe altul cu o mână de centură, plasați piciorul drept lângă piciorul stâng al partenerului. Acum sunteți gemeni siamezi: două capete, trei picioare, un trunchi și două brațe. Încercați să vă plimbați prin cameră, faceți ceva – culcați-vă, ridicați-vă în picioare, săriți, bateți din palme, etc. puteți imobiliza fixa piciorul comun cu o bucată de sfoară sau o bandă de cauciuc. Se poate “concrește” și cu spatele, capul etc.

“Plasați-vă gardienii” Scop: dezvoltarea abilităților de reglare volitivă, abilitatea de a concentra atenția asupra unui anumit semnal.

Copiii merg acompaniați de muzică unul după altul. Înainte este comandantul, care alege direcția mișcării. De îndată ce comandantul bate din palme, ultimul copil trebuie să se oprească imediat. Toți ceilalți continuă să marcheze și să asculte ordinul. Astfel, comandantul aranjează toți copiii în ordinea pe care a conceput-o (într-o linie, într-un cerc, în colțuri etc.). Pentru a auzi comenzile copiii trebuie să se miște în tăcere.

“Regele a spus ...” Scop: comutarea atenției de la un tip de activitate la altul, depășirea automatismelor motorii.

Toți participanții împreună cu Psihologul stau în cerc. Psihologul va prezenta diferite mișcări (fizice, dans, comice), iar jucătorii ar trebui să le repete doar dacă adaugă cuvintele “Regele a spus”. Cine va face o greșală, trece la mijlocul cercului și îndeplinește o sarcină pedeapsă, de la participanți, de exemplu, să zâmbească, să sară pe un picior etc.

“Mișcarea interzisă” Scop: Jocul cu reguli clare organizează, disciplinează copiii, unește jucătorii, dezvoltă viteza de reacție și provoacă o creștere emoțională sănătoasă.

Copii se confruntă cu liderul. Pe fondal muzical Psihologul arată niște mișcări. Apoi se selectează o mișcare care nu poate fi executată. Oricine repetă mișcarea interzisă, părăsește jocul. În locul mișcărilor, puteți folosi numerele. Participanții repetă în cor toate numerele cu excepția celei interzise, de exemplu, cifra “cinci”. Când copiii o aud, ei vor trebui să bată din palme sau să se învârtă.

“Ascultă bătăile” Scop: dezvoltarea atenției și controlul activității motorii.

Toată lumea merge într-un cerc sau se mișcă în jurul camerei într-o direcție liberă. Atunci când liderul bate din palme o singură dată, copiii trebuie să se oprească și să ia postura de “barză” (să stea pe un picior, cu mâinile lateral) sau în altă poză. Dacă liderul bate de două ori, jucătorii trebuie să ia poziția “broască” (stau jos, călcâiele împreună, vârful degetelor și genunchi în lateral, mâinile între picioare pe podea). La trei bătăi, jucătorii reiau mersul pe jos.

“Îngheață” Scop: dezvoltarea atenției și a memoriei.

Copiii sar în ritmul muzicii (picioarele lateral - împreună, săriturile sunt însoțite de lovituri de asupra capului și peste șolduri). Dintr-o dată, muzica se oprește. Jucătorii “îngheață în poziția în care a fost oprită de muzică. Dacă unul dintre participanți nu reușește, el iese în afara jocului. Se continuă până când nu mai rămâne decât un singur jucător în cerc.

“Să ne salutăm” sau “Orologiul” Scop: ameliorarea tensiunii musculare, comutarea atenției.

Copiii la semnalul Psihologului se deplasează haotic prin odaie și se salută cu cei care se întâlnesc în drumul lor (este posibil că copiii vor căuta în special să-l salute pe acel cu care de obicei nu se salută. Se salută într-un anumit fel:

- 1 bătaie din palme – se salută prin strângere de mână;
- 2 bătăi – se salută cu umerii;
- 3 bătăi - ne salutăm cu spatele.

O varietate de senzații tactile care însoțesc jocul vor da copilului hiperactiv posibilitatea de a-și simți corpul, să-și elibereze tensiunea musculară. Schimbarea partenerilor în joc vă va ajuta să scăpați de sentimentul de înstrăinare, respingere, izolare. Pentru completitudinea senzațiilor tactile este de dorit introducerea unei interdicții asupra conversațiilor în timpul acestui joc.

“**Intrusul**” Joc de logică – enumeră-i 4-5 cuvinte care sunt din aceeași poveste (flori, fructe, culori etc), între care strecuri un intrus – ceilalți i-l deconspiră.

“**Ce au în comun**” îl învață pe copil să grupeze logic obiecte cu anumite caracteristici comune. Tu enumeri 4-5 obiecte, iar el trebuie să recunoască ce au în comun (de ex: bicicletă, minge, role și rachetă de tenis – sunt pentru sport)

Discriminarea vizuală – îl ajută pe copil în identificarea diferențelor subtile între obiecte sau imagini. Această componentă a percepției vizuale, poate fi descrisă ca “atenția acordată detaliilor”. *Exemple de activități:* Potrivirea umbrelor, puzzle incastu, găsirea perechilor, găsește intrusul, găsirea diferențelor; Sortarea formelor geometrice după culoare sau forma; Exerciții de categorizare; labirint”

Anexa 9.3. JOCUL LINGVISTIC

Orice joc poate fi tratat ca un limbaj, piesele jocului alcătuind vocabularul, gândit ca mulțime a acelor forme sensuri care conectate în diferite feluri generează descrieri-simulări ale spațiilor naturale, personale sau sociale.

Jocul lingvistic posedă reguli sintactice și semantice. Regulile sintactice identifică și impun criteriile de corectă corelare între piesele sensuri, pentru a crea o compoziție stabilă și coerentă, regulile semantice specifică modul de construcție-interpretare-modalizare a formelor-sensuri și a lanțurilor de cuvinte-sensuri. Tot regulile semantice indică și relațiile de echivalență semnificativă între sensuri sau șiruri de sensuri.

Scopul sau finalul unei partide de joc lingvistic este formarea în spațiul interpretat al individului, a unei realități simbolice, cât mai asemănătoare structural, relațional, și personalizată, cu lumea externă, transpusă în obiecte sens și condiții reglementate și comunicante de relație și evoluție obiectuală. Jocul lingvistic seamănă parțial cu un joc spațial configurant în care se alege un set de forme geometrice de bază și se propune construcția a cât mai multor compoziții stabile, surprinzătoare prin aspect.

Exemple:

Jocul bombă. Joc cu concepte generice și specifice „Jocul bombă”. Acesta decurge în felul următor: se pornește un cronometru, se introduce într-un săculeț și se propune un anumit cuvânt, de exemplu, pădure. Apoi, toți membrii vor spune un cuvânt legat de pădure până când sună ceasul. Cel care are săculețul atunci când sună ceasul va hotărî următorul cuvânt. Aceasta este, din nou, o modalitate foarte concretă de a utiliza limba în joc. Se pot repeta cuvinte care au fost deja spuse, pentru că aceasta le mărește capacitatea de conștientizare lingvistică.

Construiește turnuri colorate. Multor copii le fac plăcere micile provocări în ceea ce privește activitățile. Un joc popular este „Construiește turnuri colorate”. Jocul pune accent pe abilitatea copilului de a recunoaște culorile și de a urma instrucțiunile. Pentru acest joc este nevoie de cuburi de diferite culori. Se explică pe scurt: vom construi așa cum spun eu. Ești gata? Așază întâi cubul albastru – pune-l pe cel roșu deasupra – așază cubul alb sub cel albastru” etc. (variații de la simplu la complex)

Ghici la ce mă gândesc? “Ghici la ce mă gândesc” este un joc care poate fi jucat oriunde: în sala de cursuri, în mașină, pe bicicletă sau acasă. În acest joc extrem de simplu copilul trebuie să ghicească la ce se gândesc adulții. Copiii ghicesc și apoi descriu detaliile.

În cazul în care copilul este mai mic, este important să se aleagă un obiect care se află în câmpul vizual al copilului. Un exemplu poate fi: „Obiectul la care mă gândesc este ceva în care te poți vedea pe tine însuși (oglinza)”.

Urmează instrucțiunile mele. De exemplu, puteți ascunde un ursuleț de pluș într-un loc neașteptat. Copilul caută conducându-se de reacțiile calde, rece, calduț, fierbinte, etc

Numește obiecte de: forma..., culoarea..., lung..., scurt..., înalt..., jos...,

Solilocviul înseamnă vorbirea cu voce tare cu noi înșine. În mod normal, aceasta formă se întâlnește la copii (pana la 5 ani). La adult, vorbirea cu sine însuși apare doar situațional sau în stări patologice.

Monologul presupune existența unui destinatar extern, care să recepteze fluxul mesajelor fără a replica după fiecare secvență, ci doar la sfârșit. De regulă, monologul este centrat pe o anumită temă, și el are ca obiectiv informarea auditoriului.

Dialogul este forma cea mai frecventă de realizare a limbajului oral. El se desfășoară prin alternarea pozițiilor celor doi termeni ai relației de comunicare și are caracter de schimb reciproc de

mesaje. Dialogul poate fi structurat si liber-situational. In primul caz, dialogul se axează pe o problema anume, și prin el se urmărește ajungerea la un acord, consens sau rezultat final. Dialogul liber se încheagă și se desfășoară spontan.

Anexa 9.4. Basme terapeutice

BASME TERAPEUTICE PENTRU COPII, ADOLESCENTI SI PARINTI . Simpronia Filipoi, 2012, 210 p.

Mitul, parabola sau fabula, basmul lărgeste și luminează spațiul interior al ascultătorului. Basmul seamănă mai curând cu o lecție indirectă, emoțională, de viață. Basmul vine cu un mesaj terapeutic care îndulcește afectiv situații normale, dar amare de viață (de exemplu, situații de teamă, neliniște, tendința de a abandona, sentimentul de a fi epuizat, eșecurile dezamăgitoare, rivalitatea, desconsiderarea, disprețul, respingerea, o imagine de sine deficitară, o traumă, dorința să schimbăm pe cineva al cărui comportament ne deranjează ș.a.m.d.). Mesajul terapeutic îi permite ascultătorului să se identifice cu calitățile unui personaj mai eficient.

Recomandări: Copilul instabil cu un autocontrol slab este o problemă pentru educator, chiar dacă adevărata problemă este de fapt *ceea ce se petrece în sufletul său*: anxietatea, sentimentul permanent de nereușită, de a nu fi iubit de nimeni, autosubaprecierea și imposibilitatea de a se proiecta în viitor (23).

Basme cu care se poate începe sau termina lista de povești istorisite într-o ședință sunt 25 și 40.

Dificultățile de acomodare, de stabilire a relațiilor interpersonale se datorează de cele mai multe ori incapacității, inabilității de exprimare și de comunicare cu cei din jur. Un copil dezamăgit de insuccesele sale, pierde dorința de a mai comunica, este hiperemotiv (33), devine trist și tinde să se subaprecieze (19, 22,35), este neprietenos și agresiv (22, 23, 30, 39), întârzie în dezvoltare (44), fuge de acasă (45), devine perfecționist (32). Emotivitatea, timiditatea scad siguranța de sine și afectează randamentul școlar. Conștientizarea acestei stări crește capacitatea de autocontrol (1).

Fapta unui meșter priceput (povestea nr. 40)

Undeva în nordul îndepărtat, se afla un cătun în care trăiau oameni foarte simpli și care duceau o viață la fel de simplă. Tot ce făceau era cât se putea de simplu și fără complicații, mai ales obiceiurile lor, cum era de exemplu acela de a trage un clopot și a-l face să sune în fiecare seară la apusul soarelui. La dangătul lui, toți locuitorii ieșeau din case, se întâlneau pe o culme de deal și se bucurau de viața lor simplă și liniștită, cântând și jucând. Fiecare iubea sunetul clopotului pentru că era un semnal că a sosit vremea să se relaxeze, să cânte și să se distreze.

Dar timpul a trecut și lucrurile au început să se schimbe în cătun. Viața a început să se complice. Mai întâi micul cătun s-a transformat într-un sat mare, iar apoi într-un oraș cu mulți comercianți și mărfuri de tot felul. Oamenii erau foarte ocupați, fiecare cu treburile lor, astfel încât seara nu mai aveau timp să iasă din case și să se bucure de viața lor la semnalul pe care îl dădea clopotul. Rând pe rând n-au mai fost dansatori, apoi n-au mai fost cântăreți, iar mai pe urmă nici clopotul n-a mai sunat. Nefolosită de atâta timp limba clopotului s-a desprins și a căzut, pierzând-se în pământiu timp clopotul s-a mai legănat mut și fără rost în vintul care împrăștia peste el tot mai mult praf și murdărie. Până la urmă a fost îngropat cu totul în pământ. La fel a fost îngropată și veselia de pe fetele locuitorilor care erau apăsați acum de multe griji, de frica tâlharilor și hoțiilor, a crimelor și a altor rele.

Odată s-a întâmplat că primarul localității a angajat un meșter priceput ca să repare tot ce era stricat sau degradat dintre lucrurile vechi. Din întâmplare el a descoperit pe o alee locul unde zăcea clopotul. Văzând că nu are limbă i-a rugat pe copiii care se jucau pe acolo să-i spună ce s-a întâmplat cu clopotul. Dar copiii nu puteau să-și amintească mare lucru despre timpurile vechi când oamenii din cătun trăiau fericiți. Ei erau mult prea tineri și nu apucaseră să audă vreodată clopotul. Așa că meșterul s-a apucat să facă săpături și să cerceteze pământul din zona respectivă. La un moment dat a atins ceva tare în pământ. Și ce să vezi? Era chiar limba clopotului, acoperită de umezeală și rugină, dar din fericire absolut întregă. Meșterul a curățit-o și a atârnat-o din nou în interiorul clopotului. Apoi a lustruit suprafața lui și l-a ridicat iarăși în locul unde era mai demult. Ba chiar s-a apucat să-l tragă și să-l facă să sune.

De îndată ce s-a auzit sunetul neobișnuit al clopotului răsunând peste localitate, toată lumea s-a oprit din treabă ca să-l asculte. Cei bătrâni și-au amintit bucuria vremurilor trecute, când oamenii se adunau și se bucurau laolaltă, așa că la fel ca atunci au ieșit din nou din casele lor și s-au adunat în centrul localității. Cei mai tineri erau și ei curioși, așa că i-au urmat. Și la fel au făcut și copiii. La auzul sunetului

de clopot, cei care își mai aminteau vremurile trecute au început să zâmbească, să ridă, să se bucure, pentru că clopotul le readucea în minte ceva foarte plăcut. Încetul cu încetul cei mai tineri au luat exemplu învățând de la ei descoperind sau redescoperind bucuria vieții.

Meșterul avea pe buze un zâmbet șugubăț și înțelept în timp ce se uita la ei. El știa că făcuse mult mai mult decât să repare un clopot stricat, iar asta era foarte important.

Puicuța * și scaietele cel țepos (povestea nr. 33)

Într-o ogradă largă trăia odată o puicuță, împreună cu toată familia ei. Nu făcea altceva toată ziua decât să se joace cu ceilalți pui. De cele mai multe ori se simțea fericită și mulțumită, dar, alteori era indispusă de parcă ar fi avut o supărare înăuntrul ei. Asta se întâmpla ori de câte ori părinții ei cocoșul și găina cloșcă, erau nemulțumiți de ceva, sau când prietenii ei nu erau prea drăguți cu ea, sau o jigneau. La fel se întâmpla când învățătorul ei, curcanul se răstea la ea. Atunci puicuța era plină de un sentiment de nefericire. Ea încerca să spună câte ceva, dar nu prea reușea, încât mai degrabă aștepta să-i treacă. Zilele se scurgeau mai departe, iar puicuța se juca, mânca, dormea, cu un cuvânt, făcea tot ceea ce făceau puii din curte. Dar era mult mai singuratică, zburda mai puțin, de parcă i s-ar fi întâmplat ceva. Puicuța a observat că sentimentul acela de nefericire o apăsa tot mai mult. Parcă avea un nod în gât, de care nu mai scăpa. Îi era teamă să spună cuiva despre asta, pentru că nu-și dădea seama ce putea fi nodul acela. Știa doar că nu se simțea bine deloc. Uneori îi venea chiar să-și facă singură vreun rău la picior sau la aripă, atât de neplăcut se simțea în sufletul ei. Când celelalte păsări o observau cum se rânise, i se făcea rușine și se simțea și mai rău.

Într-o zi, după ce s-a plimbat prin livadă, puicuța a adormit lângă un pârâiaș și a visat un vis, în care se făcea că pe malul celălalt al apei era un cal minunat și alb. Calul era fermecat. Puicuța ar fi dorit să treacă pe celălalt mal ca să-l vadă mai de aproape, dar pârâiașul o împiedica. Puicuța a zărit nu departe o punte peste pârâiaș. “Ce bine!” și-a spus ea și cu grijă a pășit peste punte până pe malul celălalt.

Calul fermecat a observat că puicuța era tulburată și a întrebat-o ce necaz avea; Puicuța a început să-i spună despre nodul pe care îl avea în gât.

“ Oh, asta înseamnă că ai ciugulit un scaiete plin cu țepi”

“Un scaiete țepos?” s-a mirat puicuța.

“Mda” a pufăit calul cel alb. “Cred că te cam doare, nu?”

Auzind ce a zis calul, puicuța a izbucnit într-un plâns nervos de se scutura toată.” Da! Da! Nu mai pot să suport! Cum să-l scot? Cum să mă scap de el?” Calul cel alb și fermecat a atins-o ușurel pe puicuță cu copita sa de aur. Și ce să vezi? Scaietele cel țepos a făcut-o pe puicuță să tușească puțin, și a sărit afară, rostogolindu-se pe jos. Era într-adevăr plin de țepi mici și ascuțiți. “Acum privește aici” a îndemnat-o calul fermecat. Cu copita de aur, foarte grijuliu, calul a desfăcut scaietele. Înăuntru, spre marea uimire a puicuței nu era decât o ființă mică aurie. Puicuței nu-i venea să creadă. Cum era cu puțință așa ceva???

“Acum vorbește-i “ a îndemnat-o calul fermecat.

Asaltatoare, puicuța a început să vorbească micii ființe aurii. Au tot povestit una cu alta multă vreme. Aproape că se însera când și-au dat seama că era timpul să plece.

“Dar acum ea este prietena mea și eu sunt prietena ei”, î-a spus puicuța calului alb. El a zâmbit înțelegător și cu copita lui de aur a pus-o pe mica creatură aurie drept în inima puicuței. Puicuța a simțit deodată ca un fior cald și plăcut în tot corpul ei. Și-a dat seama că va ști să-și amintească totdeauna de acest moment. Cu o privire i-a spus la revedere calului alb și fermecat, a trecut peste râu și s-a trezit din vis. Apoi a luat-o la fugă pe cărare spre casă.

Deși nu vom putea ști niciodată ce a șușotit puicuța cu creatura aceea aurie, toate păsările din ogradă au observat că puicuța s-a schimbat, că a devenit altfel. De exemplu, atunci când găina cloșcă mama ei cârâia înfuriată, puicuța avea curajul să se ducă la ea și-i spunea: “Pentru ce ești înfuriată?” Când era cu ceilalți pui prin curte la diferite jocuri, ea le spunea direct : “Asta îmi place, asta nu-mi place”. Iar când cineva încerca să o jignească, puicuța se simțea destul de puternică să-i spună “Gata, termină!”

Toți erau surprinși, dar cel mai important lucru era că puicuța era prietenoasă și caldă cu fiecare. Asta pentru că o avea pe mica ei prietenă chiar în inima ei. Nici prin cap nu-i mai trecea puicuței să-și facă singură rău sau se disprețuiască, pentru că nu o mai jigneau nimeni și se simțea minunat de împăcată cu ea însăși.

*NOTA: Dacă spunem povestea unui băiețel, ea se va întitula “Cocoșelul și scaietele cel țepos” iar eroul principal va fi un cocoșel.

Băiatul * și furtuna vijelioasă (povestea nr. 30)

Într-o vreme de demult trăia un băiat care avea înăuntrul lui o furtună vijelioasă. Era extraordinar pentru el să o stăpânească, pentru că se știe că furtunile au multă forță și vânt puternic care se abate în valuri, între băiat și furtuna vijelioasă era o legătură așa de strânsă, încât furtuna care se dezlănțuia continuu în interiorul lui îl făcea să fie totdeauna mâniaș.

Băiatul se temea de această furtună cu care nu se putea înțelege și de aceea se străduia din răputeri pe dinafară să pară calm și să arate de parcă n-ar fi fost absolut deloc mâniaș. Însă pe mulți din jurul său nu-i putea păcăli cu prefăcătoria sa și ei își dădeau seama că de fapt el este tulburat. Când îl întrebau dacă are nevoie să fie ajutat, băiatul se grăbea să răspundă “Nu, deloc.” Nu dorea nicidecum ca cineva să știe că el avea o furtună în interiorul său. Era de-a dreptul speriat.

Se știe că furtunile vijelioase nu pot sta ascunse multă vreme. Cu cât stau mai mult, cu atâta strâng mai multă putere, vântul face vârtejuri și se repede cu și mai multă furie. La fel și furtuna din interiorul băiatului devenea tot mai neastâmpărată și de nestăpănit și îl supăra tot mai mult. A ajuns să-l deranjeze atât de tare, încât băiatul nu mai avea astâmpăr și nu mai putea sta cuminte deloc. Așa că s-a hotărât să caute pe cineva care l-ar putea ajuta în legătură cu furtuna; dacă nu ar fi făcut așa, simțea că furtuna îl va sfâșia.

Din fericire, în orașelul lui trăia un om bătrân și foarte înțelept, care aflase multe și cunoștea destul de multe lucruri despre furtunile vijelioase, pentru că o bună parte din viața lui locuise într-un ținut foarte bântuit de furtuni. Băiatul s-a dus la el și i-a spus că ar vrea să-i spună ceva între patru ochi. Omul l-a invitat să ia loc pe un scaun. Dar băiatul nu prea putea să stea liniștit pe un scaun, pentru că furtuna vijelioasă din interiorul său îl făcea să fie fără stare, așa că se mișca tot timpul de colo-colo, de parcă l-ar fi urmărit un roi de albine.

Bătrânul cel înțelept l-a întrebat pe băiat: “Ce s-a întâmplat? Pentru ce ai venit să vorbești cu mine? Pentru ce nu șezi pe un scaun?”

“Păi, cred că trebuie să spun cuiva că am o furtună vijelioasă în mine și am nevoie de ajutor ca să scap de ea.”

“O, sunt mulți oameni pe care-i supără asemenea furtuni” i-a răspuns Bătrânul.

Foarte uimit băiatul a zis: “Chiar așa? Eu n-am auzit niciodată pe cineva spunând că ar avea o furtună vijelioasă!”

Bătrânul a răspuns zâmbind: “Asta din cauză că oamenii nu-ti spun când au în ei o furtună vijelioasă, pentru că se tem. Am eu un mijloc special să o alung afară din tine, în așa fel încât să nu te mai supere vreodată.” Zicând acestea Bătrânul s-a apucat să șoptească niște cuvinte în urechea băiatului. Deodată furtuna s-a năpustit afară chiar prin gura băiatului. I-a făcut un zgomot îngrozitor când a ieșit. Băiatul se temea că furtuna vijelioasă iar putea să se repeadă iarăși asupra lui. Se simțea cu adevărat calm pe dinăuntru și era foarte ușurat acum că furtuna plecase afară din el. “Dar oare n-o să se mai întoarcă?”, l-a întrebat el pe bătrân. “Cum ai reușit să o scoți?”

“Ei, asta este ceva ce fac de ani de zile” i-a mărturisit bătrânul. Trebuie că adânc în sinea ta ai avut toată încrederea că eu te pot ajuta. De aceea ai și venit la mine. Este foarte important ca chiar atunci când simți că începe săi se formeze și să se învârtă o furtună vijelioasă prin tine să-ți amintești cum să-i dai drumul afară.

Băiatul i-a mulțumit bătrânului înțelept și a plecat în drumul său. S-a hotărât foarte serios să verifice în fiecare zi dacă nu cumva a început să se formeze vreo nouă furtună în interiorul lui. În caz că găsea vreuna, îi dădea drumul afară imediat când era de față cineva care îl înțelegea și știa cum să-l ajute. Pe măsură ce trecea timpul, se simțea din ce în ce mai bine. În fiecare zi afla tot mai multe despre el însuși, așa că a început să-i placă de el însuși și de felul cum se comporta. Acum era în stare să vorbească celorlalți despre furtunile sale vijelioase, dar mai ales de felul în care reușea să le stăpânească. Rînd pe rînd s-a convins că furtunile vijelioase îi trecuseră de tot.

*NOTĂ: Dacă spuneți povestea unei fetețe, povestea se va întitula “Fetița și furtuna vijelioasă”, iar eroina principală va fi o feteță.

Anexa 9.5. Cum îi învățăm pe copiii comportamente «pozitive» ?

Ghid pentru părinți, **Domnica Petrovai.**

[http://sspt.md/biblioteca/carti/Ghid \(1\).pdf](http://sspt.md/biblioteca/carti/Ghid%20(1).pdf)

Autorul ghidului ajută să găsim răspunsuri la așa întrebări ca: De ce nu funcționează unele metode pe care le aplicăm ? Care sunt beneficiile aplicării unor metode de disciplinare eficiente? Cum încurajăm ca părinți dezvoltarea încrederii în sine? Care sunt principiile de bază ale învățării unui comportament sau ale disciplinării eficiente? Cum pot face părinții să prevină problemele de comportament ale copiilor? Cum reacționăm când copilul manifestă un comportament problematic? Ce poate face un părinte pentru a încuraja comportamentele pozitive? Cum învață un copil un comportament? Ce învățăm când observăm comportamentul copilului? A cui este responsabilitatea unui comportament? Ce înseamnă să întărim un comportament? Există metode de învățare comportamentală sau disciplinare care pot fi aplicate la orice vârstă ?

Anexa 9.6. TESTUL “DOUĂ CASE”

Metodă proiectivă indicată pentru cercetarea percepției familiei de către copii. A fost propusă de către Wandvik în 1994. Persoana supusă examinării trebuie să numească toate persoanele care locuiesc cu el împreună și să le repartizeze în una din cele două case desenate de experimentator. Autorul remarcă că prin compararea rezultatelor obținute prin combinarea testării cu interviuarea, 30% din cei examinați, și care uitau să se plaseze pe sine în una din case aveau indici diminuati la socializare.

Testul “FETELE ȘI EMOȚIILE”

Metodă indicată diagnosticării respectului de sine la preșcolari și școlarii mici.

Copilului se propun patru însărcinări:

1. Să deseneze șase personaje, cele mai importante pentru el: mama, tata, învățător, familia în întregime, prieteni, alți oameni, animale, ș.a.
2. Să deseneze șase situații, deosebit de importante în viața copilului: casa, școala, vacanța, timp liber, matematica, citirea, ș.a.
3. În trei cercuri să deseneze câte o mutră (mimică), care în viziunea copilului ar exprima emoția de bucurie, tristețe și neutră.
4. Să indice care-i mutre din cele trei, corespunde fiecare din cele 12 desene (însărcinarea 1 și 2), în fond , reflectă emoțiile pe care copilul le încearcă, le trăiește într-o situație sau alta, în prezența unei sau altei persoane.

Prin intermediul metodei se evidențiază sursa de autorespect a copilului: persoane și situații semnificative.

Autorii A.Djahez și N.Manschy menționează că Tehnica permite un înalt nivel de proiecție. Desenul copilului reprezintă modelul propriu de interpretare – analiză a unei persoane sau situații importante, spre deosebire de alte metode în care modelul (desenul) e pregătit anticipat de matur. Copilul nu are nevoie să explice desenele deoarece el le “asimilează”, “conștientizează” nemijlocit în timpul desenării.

Pentru copil, imaginea mamei pe desen reprezintă mama sa, doar el singur o desenează. Figurilor omenesti nu sunt obiect de studiu. Respectul de sine se formează într-o anumită ambianță, în colaborare cu anumite persoane și în interiorul anumitor situații în care se formează atitudine reciprocă.

S-a constatat că concepția despre sine “bun” sau “rău” formată sub influența persoanelor și ambianței importante relevă închipuirea copilului despre importanța, valoarea sa ca personalitate, iar prin urmare și respectul de sine.

Anexa 9.7. METODA “INTERVIEVAREA MONOLOGICĂ”

Scopul metodei constă în studierea atitudinii personalității față de cei din jur și față de sine.

Îndeplinirea metodei constă în aceea că persoana supusă examinării nu se află postură de respondent, ca în cazul răspunsurilor la anchetă, ci în funcție de subiect activ al cercetării, care singur își formulează întrebările în scopul cunoașterii și autocunoașterii. Cel supus examinării singur își adresează întrebări sie-și (ia interviu). Metoda se bazează pe formularea întrebărilor, pe desenare.

Subiectului se dă instrucțiunea: “Va trebui să formulezi câte trei întrebări unor persoane indicate de mine, și tot singur să răspunzi la ele,, din numele persoanei căreia I-au fost adresate.”

Aceste persoane pot fi tata, mama, ș.a.

Prin conținutul întrebărilor și răspunsurilor depistăm relațiile și atitudinile copilului către alte persoane, al persoanelor concrete față de copil, al copilului față de sine.

La analiza întrebărilor și răspunsurilor ne conducem de trei criterii:

1. Analiza microstructurală a conținutului, prioritate în structura vocabularului
2. Analiza macrostructurală a conținutului, conținutul semantic al celor relatate.
3. Analiza psihologică a conținutului celor relatate.

ANEXA 10. Material didactic pentru consilierea parentală

Anexa 10.1. Inteligente multiple

“În om e un șir nesfârșit de oameni”

Mihai Eminescu

În 1985 Howard Gardner formulează pentru prima dată Teoria inteligențelor multiple și este considerată drept cea mai importantă descoperire în domeniul pedagogiei

Howard Gardner susține că toate ființele umane au inteligență multiplă. Aceste diverse tipuri de inteligență pot fi alimentate și întărite sau dimpotrivă ignorate și slăbite. El crede că fiecare individ posedă 9 tipuri de inteligență:

- **inteligența verbal-lingvistică:** abilități verbale bine dezvoltate și sensibilitate la sunete, ritmul și sensul cuvintelor;
- **inteligența logico-matematică:** abilitatea de a gândi conceptual și abstract, ca și capacitatea de a discerne modele logice sau numerice;
- **inteligența muzicală:** abilitatea de a produce și aprecia ritm și timbru;
- **inteligența spațio-vizuală:** capacitatea de a gândi în imagini și reprezentări, de a vizualiza cu acuratețe și abstract;
- **inteligența kinestezică:** abilitatea de a-și controla mișcările corpului și de îndemănare în manipularea obiectelor;
- **inteligența interpersonală:** capacitatea de a detecta și răspunde în mod adecvat la stările, motivațiile și dorințele celorlalți;
- **inteligența intrapersonală:** capacitatea de a fi conștient și conectat la sentimentele interioare, valori, convingeri și procese de gândire;
- **inteligența naturalistă:** abilitatea de a recunoaște și de a categoriza plante, animale și alte obiecte din natură;
- **inteligența existențială:** sensibilitate și capacitate de a aborda întrebări profunde despre existența umană, cum ar fi: sensul vieții, de ce murim? și cum am ajuns pe planeta asta?

Inteligența predominantă:

- **inteligența verbal-lingvistică:** vor avea de comentat, de compus pe marginea temelor propuse;
- **inteligența logico-matematică:** vor face legături logice între anumite momente evocate în poezie, vor da date exacte, vor crea jocuri matematice;
- **inteligența muzicală:** vor transpune pe melodii textul poeziei;
- **inteligența spațio-vizuală:** vor picta, desena tablouri în funcție de text;
- **inteligența kinestezică:** vor interpreta jocuri de rol;
- **inteligența interpersonală:** vor încerca să găsească răspunsuri la întrebările apărute;
- **inteligența intrapersonală:** capacitatea de a fi conștient și conectat la sentimentele interioare, valori, convingeri și procese de gândire.
- **inteligența naturalistă:** vor crea un spațiu natural pentru desfășurarea proiectului; vor reprezenta natura;
- **inteligența existențială:** vor formula întrebări cu privire la condiția de geniu;

Anexa 10.2. Fereastra lui Johari

Fereastra lui Johari reprezintă o metodă folosită în psihologie, dar și în diverse joburi pentru a construi o imagine personală clară. Botezată după prenumele celor 2 cercetători (Joseph și Harry), această metodă definește clar limitele în care ne vedem noi, cum ne cred ceilalți

Maniera în care individul uman comunică cu ceilalți este puternic influențată de maniera în care el se percepe pe sine însuși, adică de valoarea și puterea pe care el și-o atribuie sieși. În toate formele de comunicare și indiferent de nivelul la care aceasta are loc (intrapersonală, interpersonală, în grup sau publică), pivotul central al afirmării eului este conștiința de sine. Aceasta este reprezentarea percepției pe care individul o are asupra lui însuși. Maniera în care se valorează pe sine determină maniera sa de a comunica cu ceilalți. Conștiința de sine este forma de percepție interiorizată prin care omul se raportează

simultan ia în sine însuși, la lumea sa interioară, ca și la exterior, la lumea în care trăiește. Conștiința de sine este percepția propriei identități ca și parte a lumii.

Oscar Wilde spunea că numai oamenii superficiali pot afirma că se cunosc pe ei înșiși. Cunoașterea sinelui nu este posibilă în afara relației cu ceilalți.

Un instrument al cunoașterii de sine este așa numită *fereastra a lui Johari*, după numele inventatorilor săi, Joseph Luft și Harry Ingham. Este o reprezentare metaforică a sinelui, sub forma unei ferestre cu patru ochiuri. Fiecare ochi simbolizează una dintr-cele patru zone ale sinelui: șinele deschis, șinele orb, șinele ascuns și șinele necunoscut.

Zona deschisă, în ceea ce mă privește, de exemplu, este constituit din ansamblul informațiilor despre însușirile, gândurile, sentimentele și comportamentele mele, cunoscute atât de mine însumi, cât și de alții. Poate fi vorba de nume, înălțime, anul nașterii, culoarea pielii, sex, și vârstă, îmbrăcăminte, religiei sau meserie, de exemplu. Ponderele zonei deschise, în întregul sine, variază în funcție de tipul de personalitate, de numărul de persoane cu care comunicăm și de profunzimea comunicării. Dezvăluirea sinelui față de ceilalți se produce în mod selectiv, în sensul că ne deschidem față de unii, dar păstrăm secretele în fața altora.

Zona oarbă reprezintă ceea ce alții știu despre mine, iar eu însumi nu. Este acea parte a sinelui pe care alții o cunosc, dar individul însuși o ignoară, în expresie populară, ar fi ceva de genul: „Ce știe tot satul nu știe bărbatul”. Sinele orb privește multe dintre atitudinile și comportamentele individuale. Poate fi vorba de tendința de a dramatiza, de a fi suspicios, de vanitate, de dorința de a atrage atenția etc. Poate fi vorba de fapte și întâmplări trecute, care sunt uitate sau care au rămas necunoscute, precum o căzătură din pat la vârsta de treisprezece luni sau un conflict cu iubita, în urmă cu cincisprezece ani. Mai poate fi vorba de ticuri verbale sau nervoase, pe care partenerii de comunicare le văd, iar noi înșine le ignorăm. Cel mai frecvent este vorba de folosirea abuzivă a unor vocabule de genul: „Auzi?”, „înțelegi?”, „Deci...” etc. Zona oarbă este un gen de gaură în cunoașterea de sine. Ea poate împiedica comunicarea fluentă și, uneori, ne poate face penibili, ridicoli și nesuferiți.

Zona ascunsă este, într-un fel contrariul sinelui orb și reprezintă tot ceea ce eu știu despre mine însumi, dar nimeni altcineva nu știe. Este partea sinelui care conține secretele pe care nule-am desconspirat încă. Poate fi vorba de speranțe și scopuri nemărturisite, de fantasmе și vise secrete, dar și experiențe și întâmplări jenate, imorale, ilegale sau de sentimente de care ne este rușine sau pe care este primejdios să le împărtășim altora. Secretele sunt selective, în sensul că ceea ce putem spune cuiva anume, nu putem spune la toată lumea. Există destule secrete individuale absolute, pe care cei mai mulți dintre noi nu le-au împărtășit nimănui. Ele împovărează conștiința de sine poate fi mai liberă și comunicarea mai profundă, mai liberă.

Zona necunoscută reprezintă acele aspecte ale existenței individuale pe care nici individul în cauză și nici altcineva din afara sa nu le cunoaște. Sinele necunoscut se ascunde în subconștientul individual și poartă abilități, pulsuni, dorințe, emoții și sentimente care nu au fost conștientizate și nici nu au devenit observabile din exterior.

Anexa 10.3. Firea copiilor

Unii copii sunt precum niște roabe: trebuie să fie împinși,

Unii sunt precum bărcuțele: trebuie să fie vâslite,

Unii sunt precum zmeiele: dacă nu le ții strâns de sfoară, vor zbura departe, sus,

Unii sunt precum pisicuțele: tare mulțumite când sunt mângâiate.

Unii sunt ca niște remorci: folositoare numai când sunt trase.

Unii sunt precum baloanele: tare ușor de vătămat, de nu le mânuiești cu grijă.

Unii sunt mereu de nădejde și gata să te ajute. **(autor necunoscut).**

Anexa 10.4. Interpretarea TESTUL “FAMILIA MEA”

Testul reprezintă reflectarea trăirilor și perceperea locului său în familie, atitudinea sa față de familia sa, de unii membri ai familiei.

Instrucție: “Aveți creioane colorate. Desenați, familia dvs.”. Desenarea durează până la 30 minute .

După ce desenul e gata, se adresează următoarele întrebări: “Spuneți-mi cine e desenat aici”, “Unde se află?”, “Ce fac?”, “Lor le este vesel sau trist, de ce?”, “Cine din cei desenați e cel mai fericit, de ce?”

Ultimele două întrebări solicită discutarea deschisă a sentimentelor și trăirilor sale, la care nu fiecare copil decide să vorbească. Nu se recomandă să insistăm.

Interpretarea desenului se face din trei puncte de vedere: analiza structurii desenului, interpretarea prezentării grafice a membrilor familiei, analiza procesului de desen.

Persoana, care trăiește satisfacția emoțională în familie, va desena întregit familie. Denaturarea componenței familiei denotă prezenta conflictului emoțional. Aspectul denaturărilor: în desen nu sunt desenați oameni dar animale, păsări, obiecte, persoane din afara familiei, lipsa unor membri. Aceste aspecte denotă reacții de apărare a copilului, care voalează: trăiri traumatizante legate de familie, sentimentul înstrăinării, respingeri, nivel înalt de alarmantă.

Mai des persoanele uită să deseneze acei membri care pentru ei sunt mai puțin emoțional atractivi, cu care au relații conflictuale, astfel parcă se produce o descărcare emoțională. Frecvent frații și surorile lipsesc din desen sau sunt desenate sub formă de păsări, animale. Aceasta relevă situația de concurență sau tendința de diminuare a domineții lor în familie. Se dă întrebarea: “Cu cine, ce, îi identifică?”

Dacă persoana nu se desenează pe sine sau, din contra se desenează numai pe sine – definește faptul, că el se izolează, trăiește sentimentul singurătății, nu se poate integra în familie. Mărirea numărului de membri în familie prin desenarea subiecților din afara familiei, exprimă necesități nesatisfăcute. Includerea unei persoane adulte, vorbește despre aceea că copilul caută o persoană care l-ar satisface necesitățile în emoții pozitive.

Plasarea membrilor pe foaia de desen denotă specificul interrelațiilor în familie. Măinile unite, includerea tuturor într-o activitate comună – exprimă satisfacție, unire; plasarea izolată a membrilor reflectă contradicție, singurătate, nepăsare. Gruparea persoanelor, demască existența coalițiilor în familie. Atitudinea binevoitoare, acceptabilă, grafic se reproduce prin o mulțime de elemente decorative, utilizarea culorilor și, invers, atitudinea negativă se desen schematic, analitic. Rolul fiecărui membru în familie în desen se redă prin mărimea figurilor.

Pentru interpretarea exactă a testului sunt solicitate experiența practică a specialistului.

Anexa 10.5. Modelul educațional în familie

FAMILIA e cea pe care o avem. Putem face ceva?

Pentru toți copiii pe care îi avem în grijă, de cea mai mare importanță este ca ei să se simtă în siguranță cu noi.

Copiii care provin din familii unite și afectuoase sunt de obicei mult mai apti să accepte și să se bucure de noul mediu. Experiența lor pozitivă îi determină să creadă că lumea este în general un loc agreabil și te poți încrede în ceilalți.

Pe de altă parte, copiii care vin din medii în care sunt frecvent pedepsiți, și care se simt adesea nefericiți, pot manifesta prudență și suspiciune în ceea ce privește cei care-l înconjoară.

Mediul familial se impune ca primul în care se instalează copilul în perspectiva cronologică și cel de care va fi dependent mult timp. Valorile și cunoștințele transmise de către familie, precum și stilurile educative parentale, contribuie asupra diferențelor de reușită, intervenția lor fiind profitabilă dacă are loc în „momentele cheie” ale dezvoltării, fiind cunoscut faptul existenței unor „perioade critice” în cursul cărora organizarea psihică este deosebit de sensibilă la anumiți stimuli ce contribuie la însușirea de noi experiențe și achiziții.

La trei ani copilul trăiește criza de opoziție față de adult, care marchează dependența sa de altă persoană. Elementul esențial al crizei este încercarea copilului de a face totul singur, de a acționa pentru sine odată cu cucerirea pronumelui „eu”.

Deși conduitele autonome ar trebui să-i bucure pe părinți și să fie favorizate de aceștia, practicile educative puse în funcțiune de aceștia îi diferențiază:

- părinți, care recunosc normal acest moment al evoluției și care pune bazele viitoarei conduite independente: ei îl lasă pe copil să facă singur tot ceea ce acesta încearcă și poate face singur, pornind de la convingerea că altfel nu se va descurca mai târziu;

- părinți supra protectori sau rejecții care intervin în activitatea copiilor, îi întrerup și își oferă mereu ajutorul.

Primii cultivă independentă, încrederea în sine, cei din a doua categorie, dezvoltă timiditatea, inhibiția, indecizia, iresponsabilitatea, ș.a. Violenta sau persuasiunea nu-și au locul în rezolvarea crizei de opoziție.

Între 3-6 ani copilul parcurge o perioadă de intensă dezvoltare psihică aflându-se în mediul de grădiniță, diferit de cel familial. Rolul familiei rămâne esențial, ceea ce impune concentrarea atenției asupra atitudinilor și practicilor parentale față de următoarele achiziții ale acestei perioade:

- „foamea de realitate” sau interogația și adaptarea la noul mediu
- activitățile de joc, ca mijloc de formare a personalității
- expansiunea (dezvoltarea) cogniției prin experiențe noi de viață

Atitudinile parentale și formele disciplinei familiale în care a fost crescut copilul, determină o adaptare reușită sau eșecul adaptării, renunțând de a aduce copilul la grădiniță, ceea ce se va reflecta asupra debutului școlarității.

În legătură cu debutul școlarității se recomandă respectarea unor condiții de către familie, pentru asigurarea reușitei școlare a copilului:

- Debutul școlarității nu trebuie să coincidă cu evenimente declanșatoare de emoții puternice la copil, cum ar fi, divorțul părinților, nașterea unui frate. Deseori părinții consideră că acestea pot să-l elibereze de responsabilități față de copil, dându-i posibilitate să-și rezolve problemele proprii.

- Pregătirea afectivă a mamei de despărțirea de copil, știut fiind că o mamă hiperprotectoare nu va face din intrarea copilului în școală o reușită.

Atitudinea față de școală se va constitui în funcție de motivația care i-a fost inoculată, având mult mai puține șanse de reușită școlară copilul care privește școala din perspectiva punitivă. Practicile educative aduc în atenție o problemă esențială a învățământului: **educarea părinților pentru profesiunea de părinte.**

Reușita școlară a copilului constituie un efect direct al **stilului familial**, care se distinge prin asocierea a două dimensiuni: **control și susținere**. *Controlul* se referă la contrapunerea dintre permisivitate – constrângere, libertatea de acțiune – supraveghere, vis-a-vis de activitățile copilului. *Supportul* se evaluează prin contrapunerea afectivității – ostilității, măsurându-se prin timpul petrecut de părinți cu copiii.

Se evidențiază următoarele stiluri familiale: *permisiv*: control slab și suport crescut; *autoritar*: control crescut și suport slab; *autorizat*: control și suport crescut.

Pentru a viza reușita școlară este necesară flexibilitatea acestor stiluri în funcție de evoluția copilului. La începutul școlarității e indicat stilul autorizat, în adolescență, o eficiență mai mare are stilul permisiv.

În formarea stilului familial un rol determinant îl au **motivele** respectării normelor de conduită ale conștiințozității și ale responsabilității, iar motivația acționează ca o tensiune internă pentru declanșarea unei activități, a unui comportament. Obținerea echilibrului tensiunii motivelor e posibilă doar cu ajutorul stimulării din partea părinților prin cele 2 dimensiuni menționate sus - *control și susținere*. Motivația e rezultatul educației în familie. Aici se pun bazele structurii motivaționale familiale care devine o condiție preliminară a activității de motivare a pedagogului, adică condiție necesară educației. În fine, motivația poate fi o rezultată a educației – sub influența sistemică a stimulării și întăririi se formează la copil tendințe motivaționale mai valoroase.

În literatura de specialitate a motivației învățării și a educației sunt disociate 2 noțiuni de bază: **motivarea și motivația**. *Motivarea* reprezintă o activitate cu ajutorul căreia pedagogul – părinții – cadrele didactice, contribuie la formarea sistemului motivațional al elevului. *Motivația* este structura dinamicii tensiunilor din familie, în contextul sistemului de motivare acceptat de unul sau celălalt părinte. Altfel spus, cei care contribuie la formarea sistemului motivațional al copilului/elevului, aparțin și dețin un sistem/ model educațional – motivațional familial pe care îl aplică în educarea propriului copil.

Care sunt principalele modele educaționale în contextul structurilor familiale ale motivației?

Înainte de a descrie modelele sau sistemele educaționale familiale, W.C.Becher (1964) recomandă familiarizarea cu modelele conduitei părinților: *3 perechi de atitudini educaționale sau influențe de motivare de bază*:

- a) atitudine educațională caldă și rece;
- b) atitudine educațională autoritară și indulgentă;

c) atitudine educațională anxioasă și distantă

Influențele motivaționale în modelul educațional

Dimensiunea motivațională	Influențe motivaționale		
	+	O	-
Afectivă	Caldă – satisfacerea din punct de vedere motivațional	Nesatisfăcătoare afectiv, dar fără efect de frustrare	Rece – frustrare afectivă
Cognitivă	Deschisă – sprijină realizarea copilului; asigură conducerea dezvoltării libere a acestuia	Nu ajută, dar face posibilă formarea personalității copilului în orice direcție	Închisă – frustrează prin interdicții realizarea personalității copilului, pretinde realizarea obiectivelor educaționale prescrise
Conativă	Fermă – consecvență în respectarea cerințelor educaționale	Unele cerințe educative sunt respectate, altele nu sau nici educațional nu le respectă	Slabă – nesigură, frustrează prin inconsecvență, prin atitudine indulgentă sau autoritară

Copilul vine în instituția educațională cu o predispoziție spre învățare generată de o multitudine de factori. Combinarea dimensiunilor și a influențelor motivaționale va forma un model educațional al copilului.

1. Model educațional armonios (+ + +). Acest model oferă copilului o educație democratică, deschisă, fermă. Părinții adepți acestui model educă cu dragoste, cu o flexibilitate optimă și cu multă siguranță. Părinții manifestă față de copil înțelegere, dorință de colaborare, iar cerințele față de copil sunt clare și ferme. Acest model oferă posibilitatea realizării cu ușurință a contactelor cu părinții în care normele educative se integrează cu desăvârșire.

2. Model educațional autonom (- + +). În centrul acestui model se situează respectul reciproc. Părinții din punct de vedere afectiv sunt reci, rezervați; consideră ca datorie morală educarea cât mai corectă a copilului, dar cu păstrarea autonomiei proprii, educându-l pe copil în spiritul acestei autonomii. Respectă opinia copilului și normele de conduită stabilite în comun. Copilul este orientat spre cunoaștere, devine inteligent, onest însă afectiv nesatisfăcut, cu timpul manifestă agresivitate orientată prosocial – își apără colegii mai slabi, se angajează în îndeplinirea sarcinilor, este creativ, posedă un autocontrol puternic și o autoapreciere ridicată. Pedagogul conlucrează fructuos cu părinții și copiii.

3. Modelul educațional normativ (+ - +). Părinții își iubesc copilul, dar doresc să-i dirijeze toate activitățile, nu-i oferă autonomie. Pentru acest stil este important respectarea normelor, conștiinciozitatea, onestitatea. Copilul crescut în această ambianță înclină spre dependență și adaptare, devine conștiincios mai cu seamă în clasele primare, îngăduitor. Emoțional este satisfăcut însă lipsește inițiativa. Învăță bine dar mai mult din datorie decât din interes cognitiv, evită eșecul, nu aspiră la atingerea succeselor înalte. Prin acest tip de educație se formează o personalitate demnă de încredere, străduitoare însă lipsită de creativitate.

4. Modelul educațional protector (+ - -). Conform constelației se observă prezenta afecțiunii, chiar e vorba de alintare, dădăcire, hipertutelar și lipsa celorlalte dimensiuni – aspectul cognitiv este închis, din punct de vedere donativ se educă o personalitate frustrată deoarece întâmpină interdicții mari în realizarea sa. Părinții nu-l stimulează, din contra încearcă să culpabilizeze copilul, inducându-i frica, astfel lezând autonomia, libertatea în decizii. Însăși părinții sunt nesiguri, inconsecvenți, când manifestă atitudine educativă indulgentă când prea autoritară. Cu ei este dificil să stabilești contacte cu toate că sunt prezenți foarte des la școală pentru plângeri născocite la adresa copilului. Copilul este, egocentric, pasiv, evită eșecul, recurgând la încălcarea normelor morale pe căi necinstite.

5. Modelul educațional liberal. (+ + -). Părinții stimulează autonomia, independența copilului, asigură posibilitatea realizării libere. În centrul acestui tip de educație se află motivarea cognitivă, rămânând în afară calitățile de personalitate ale copilului. Copilul crește o ființă afiliați-vă, egocentrică, activă, motivat spre sociabilitate pentru a obține roluri de lider fără să posede în autocontrol constant. Din aspectul educabilității prezintă multe dificultăți, însă pentru popularitate comite multe încălcări. Față de părinți nu exprimă atașament și responsabilitate, deoarece ei pentru el nu sunt persoane respectabile și referente.

6. Modelul educațional autoritar (- - +). Părinții induc frici și învinuiri, urmăresc acțiunile copilului limitându-l în independență. Copilul crescut în acest mediu devine foarte frustrat, neîncrezut în sine, nehotărât și agresiv. Părinții revendică cerințe, obligațiuni iar copilul de frică îndeplinește automat fără să-i fie ascultată opinia. Posibil în viitor să apară tendința de răzbunare.

7. Modelul educațional indiferent (- + -). Este un stil educațional nepăsător, dar în același timp contradictoriu. Părinții pretind a educa independența în propriul copil, în fond e vorba de indiferență, irresponsabilitate. Mai des sunt îngrijorați să nu fie copilul o povară pentru ei.

8. Modelul educațional disarmonios (- - -). Părinții, adepți ai acestui model sunt personalități deviate, nivelul lor emoțional, intelectual și moral este scăzut. Sunt neerotici. Îl brutalizează pe copil, îl umilesc, dar nu-l stimulează și nu-i dezvoltă personalitatea. Copilul crescut în acest mediu devine agresiv, pasiv și egocentric, lipsit de autocontrol. În schimb atestăm simptome somatice, psihogene: ură, agresivitate, culpabilitate, până la simptome paranoice.

Structura motivațională familială începe să se formeze încă înaintea nașterii copilului. Felul cum este așteptată nașterea copilului, cu anxietate, cu disperare determină în mare măsură structura afectiv-motivațională a copilului. De asemenea depinde de orientarea cognitivă și pregătirea adulților la rolul de părinte: și-au elaborat ei sau nu planuri educative? Din punct de vedere donativ, autocontrolul părinților au de asemenea ponderea lor în formarea acestei structuri motivaționale familiale. Formarea structurii motivaționale constituie o sarcină importantă atât din perspectiva educației familiale, cât și în sprijinirea muncii instructiv-educative a școlii.

Anexa 10.6. Rolul și formele de joc la preșcolari

Ghidul de bune practici pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani,
București, 2008, p.26.

Conform lui Piaget, tipul de joc al copilului se modifică în strânsă legătură cu stadiul dezvoltării sale cognitive. Astfel, până la 2 ani, jocurile manipulative (de explorare și manipulare a obiectelor) sunt cele dominante, de la 2 la 7 ani, jocul simbolic este cel corespunzător stadiului pre operațional al gândirii, iar de la 7 la 12 ani și mai departe, sunt jocurile cu reguli, corespunzătoare etapei operațiilor concrete. Sentimentul de siguranță, încredere și acceptare pe care i le conferă contextul jocului, permit copilului să își exprime emoțiile, să-și asume riscuri, să încerce să experimenteze, să descopere lucruri noi, să treacă peste dezamăgiri, nereușite. În joc nu există corect și greșit, pentru că la vârsta preșcolară jocul simbolic permite să schimbăm/inventăm realități, reguli, personaje!

Două categorii mari de jocuri se diferențiază în funcție de inițiatorul jocului:

Jocul liber – este tipul de joc pe care copilul îl utilizează tot timpul pe parcursul zilei îmbrăcând diferite forme.

Jocul didactic este inițiat numai de către adult, scopul fiind acela de a urmări atingerea unor obiective educaționale.

Jocul simbolic – copilul utilizează mediul pentru a pune în scenă realitatea așa cum o percepe el, interpretează roluri, personaje reale sau imaginare.

Dramatizarea presupune: 1. Alegerea selectivă a textului care urmează să fie dramatizat (acesta trebuie să cuprindă acțiuni accesibile și dinamice, dialog bogat, viu care mobilizează copiii și facilitează înscenarea conflictului, cuprinderea unui număr mare de personaje) 2. Însușirea temeinică a textului poveștii (basmului), în vederea transpunerii lui în joc. 3. Cerințele materiale ale dramatizării (asigurarea tuturor condițiilor materiale menite să-i sprijine reușita).

Jocul cu reguli – sunt jocurile cu reguli formulate fie de către copii sau de către adulți.

Jocurile dinamice/de mișcare au la bază acțiuni motrice mai simple sau mai complexe dirijate de anumite reguli, prin care se consolidează deprinderile motrice de bază (mers, alergarea, aruncarea, prinderea, săritura, cățărarea, echilibrul), se dezvoltă calitățile motrice (viteza, forța, rezistența) și stări emoționale pozitive.

Pentru ca jocul să contribuie cât mai semnificativ la dezvoltarea copilului sunt necesare câteva *condiții*: • jocul să permită copiilor ocazia unor descoperiri, experimente sub supravegherea adultului; • materialele puse la dispoziția lor să solicite copilul și să-l antreneze în noi experiențe, să-i faciliteze formarea deprinderilor, să-i extindă cunoașterea; • interesul copilului, preocupările lui imediate să fie satisfăcute prin situațiile de joc create; • să se încurajeze interacțiunea, să se stimuleze dezvoltarea socio-emoțională; • să se creeze un spațiu adecvat abordării jocului ca activitate complexă și completă; • jocul copilului reprezintă feed-back-ul influenței educative a adultului asupra sa. Jocul influențează pozitiv dezvoltarea ulterioară a copilului, prin joc se declanșează mecanismul propice cultivării unor calități morale: perseverență, curaj, inițiativă, precum și educarea voinței, a stăpânirii de sine, autocontrolul.

Anexa 10.7. Tipuri de părinți

1. Părintele Indulgent

- îi permite copilului să se manifeste cum vrea el, fără prea mari restricții;
- cea mai mare valoare o reprezintă libertatea de expresie;
- manifestă sensibilitate la drepturile altora;
- se consultă cu copilul atunci când ia o decizie;
- manifestă căldură și interes față de tot ce face copilul;
- cazurile în care îl pedepsește pe copil sunt foarte rare;
- copilul își dezvoltă o identitate proprie, va avea o personalitate distinctă, marcantă, originală;
- copilul se simte important, special, fapt ce îi va determina creșterea stimei de sine;

Dezavantaje: copilului crescut într-o manieră indulgentă, îi va fi greu să înțeleagă rolul limitelor, al regulilor și să țină cont de ele atunci când situația o va cere; pentru foarte mulți adulți, el poate fi considerat obraznic sau chiar copil – problemă. Părinții se pot aștepta ca în curând el „să preia controlul familiei” în sensul că va face numai ce vrea el și cu greu va accepta sfaturi. Părintele va fi depășit de problemă.

2. Părintele Autoritar

- îi cere să respecte cu strictețe, fără să comenteze, regulile impuse;
- aceste reguli au valoare absolută, iar la cea mai mică greșală este urmată de pedeapsă;
- părintele nu se simte obligat să răspundă întrebărilor suplimentare: „De ce? Pentru că sunt mama / tatăl tău! Nu discutăm!”
- intenția copilului de a-și manifesta independența este interpretată ca o formă de răzvrătire, fapt ce reprezintă o sursă importantă a conflictelor părinte – copil;
- de obicei părintele este rece și detașat față de copil impunând respectul muncii și a efortului;
- acest stil autoritar îl învață pe copil să devină ordonat, disciplinat, respectuos față de cei de care îi este frică, îi dezvoltă simțul critic, îl învață să devină perfecționist;

Dezavantaje: un copil crescut de părinți autoritari va învăța foarte greu să devină maleabil, sensibil la dorințele altora, va fi neiertător cu cei care greșesc; va întâmpina dificultăți în realizarea unei comunicări eficiente; va fi lipsit de inițiativă, de curaj, veșnic nemulțumit, se va teme permanent să nu greșească; pentru el, a greși e sinonim cu „a fi un ratat”; preocuparea lui majoră este „Ce va zice tata / mama când va afla?”; scade stima de sine „Am greșit! Nu sunt bun de nimic! Niciodată nu voi putea să...! Un nivel scăzut al stimei de sine în copilărie are urmări negative marcante pe parcursul întregii vieți, asemenea unui coșmar care te urmărește în permanentă și de care (în cazuri fericite) scapi cu mare greutate.

3. Părintele Protector

- este aparent un părinte model, extrem de atent la nevoile copilului și se dedică cu toată ființa meseriei de părinte;
- prioritatea lui este să-i ofere copilului securitate, deoarece conștientizează că un copil este o ființă foarte fragilă, care are nevoie de sprijin și protecție;
- își învață copilul să fie precaut și rezervat față de tot ce vine din afara sferei familiei;
- uneori protecția acordată copilului este exagerată, părinții devin veșnic îngrijorați, văd catastrofe și calamități la fiecare colț de stradă;
- când își văd copilul plângând, ei devin agitați, creând fără să-și dea seama, mai multă tensiune;
- când apare o problemă, părintele protector se grăbește să caute vinovații și să țină morală;
- asemeni părinților autoritari, acceptă greu situația în care copilul începe să-și dezvolte independența, însă ei nu creează conflicte, ci intră în panică, „se consumă”.

Dezavantaje: când sunt foarte mici, copiii care au părinți exagerat de protectori pot manifesta tulburări ale somnului și ale regimului alimentar, stări de frică nejustificate; o dată cu trecerea timpului, copilul se simte din ce în ce mai sufocat și are tendința de a se îndepărta de părinți, găsește că e dificil să comunice direct cu părintele despre problemele personale, de teamă că nu-l va înțelege și se va îngrijora; copilul va învăța să ascundă informații, va avea o viață secretă, personală, nebănuită de părinte; când va fi pus în situația de a-și exprima frustrarea sau mânia, preferă să se exprime indirect prin acte de răzbunare sau de sabotaj.

4. Părintele Democratic

- are în vedere ca întotdeauna să fie respectate drepturile copilului;

- stabilește reguli pe care le aplică cu consecvență;
- pentru el nu legea este pe primul loc ci omul;
- este indulgent, flexibil, deschis spre nou pentru a accepta tot ce ar putea ameliora viața copilului și a familiei;
- este suficient de autoritar pentru a impune o disciplină riguroasă, pentru a-l învăța pe copil să respecte reguli și să îndeplinească eficient sarcinile care i se dau;
- încurajează copilul să fie independent, respectându-i opiniile, interesele și personalitatea;
- manifestă căldură față de copil, îl apreciază, îl consideră membru responsabil al familiei;
- copilul își va dezvolta un echilibru emoțional, își va dezvolta deprinderi de comunicare eficientă, va manifesta creativitate, inițiativă, capacitate decizională, autonomiei personale;
- va avea curajul să –și exprime punctul de vedere;
- va fi capabil să-și aleagă meseria care i se potrivește cel mai bine, își va îndeplini propriile vise nu pe cele ale părinților;

Dezavantaje: se va adapta cu greu stilului autoritar (pe care îl va întâlni la școală, în grupurile de prieteni etc.) ar putea fi considerat „bleg” pentru că nu va executa prompt sarcinile care i se dau, sau „Impertinent” pentru că „discută” ordinele.

O persoană poate avea mai multe stiluri parentale în funcție de diferiți factori

Într-o familie, fiecare dintre părinți poate avea propriul stil parental care se completează cu cel al partenerului sau poate fi incompatibil, ajungând să dezorienteze copilul și să-i creeze un climat afectiv nefavorabil dezvoltării lui armonioase

Anexa 10.8. Algoritmul comunicării nonviolente

(Analiza și sinteza cărții „Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții”)

Am învățat să vorbim, dar nu și să comunicăm,

Iar acest fapt n-e conduce spre o profundă supărare

Personală și socială (Vicky Robin)

Comunicarea nonviolentă (CNV) este un mod de comunicare ce conduce spre dorința de a trăi din toată inima. Studiind factorii care afectează capacitatea noastră de a rămâne îngăduitori, binevoitori, au fost șocați de rolul crucial al limbajului și cuvintelor pe care le utilizăm. Cu toate că am putea să nu considerăm “violent” modul în care vorbim, cuvintele noastre, deseori, ne provoacă durere, spune Marshall Rozenberg autorul CNV. CNV se bazează pe un limbaj și pe niște deprinderi de comunicare, apte să cimenteze capacitatea noastră de a rămâne oameni, chiar în condițiile celor mai dificile încercări, CNV ne ghidează în procesul reevaluării modului în care ne exprimăm și îi auzim pe alții. Cuvintele nu vor rămâne niște reacții obișnuite, automate, ci vor deveni niște răspunsuri conștiente, bazate pe înțelegerea faptului ce anume urmărim. CNV ne învățăm să observăm cu grijă și să fim capabil să specificăm comportamentele și condițiile care ne afectează.

Astfel ne învățăm să identificăm și să expirăm clar, concret ceea ce dorim pentru situația anumită. Forma este simplă, având însă o imensă forță de transformare deoarece CNV înlocuiește vechile noastre patternuri de apărare sau atac în cazul unei critici sau acuzații; începem să ne vedem pe noi și pe alții într-o lumină nouă. Rezistență și reacțiile violente se accentuează. Prin accentual pe care-l pune pe ascultarea profundă CNV educă respectul, atenția și generează dorința reciprocă de a oferi. Atunci când dăruim ceva din toată inima și facem acest lucru de bună voie, atât pe care oferă cât și cea căreia I se oferă, beneficiază din cele din urmă: cel care a primit se bucură, cel ce a dăruit simte respect de sine, deoarece a contribuit la crearea bunei dispoziții altei persoane.

Componentele CNV.

Exprimarea onestă

În continuare vom descrie algoritmul CNV, elaborate de către Ph.D. Marshall B. Rozenberg, renumit psiholog American.

În primul rând, *ce observăm într-o situație concretă, de exemplu, când spun sau acționează alte persoane? Ce anume din cele spuse sau înfăptuite de ele ne-ar putea îmbogăți viața sau invers, ne-ar sărăci-o? Turcul constă în capacitatea de a spune ce am observat fără a recurge la acuzații sau evaluări, adică doar a spune ce fac persoanele în cauză, ce ne place sau nu ne place în acțiunile lor.*

În al doilea rând – noi comunicăm *cum/ce simțim* când observăm aceste acțiuni: ne simțim răniți, speriați, veseli, amuzați, iritați, etc?

În al treilea rând analizăm care din *necesitățile noastre* sunt conectate la sentimentele și emoțiile care le-am identificat recent. Conștientizarea acestor trei componente e prezentă atunci când utilizăm CNV pentru a exprima clar și onest cum suntem.

Spre ex., o mamă îi poate comunica aceste trei componente fiului preadolescent: „Felex, când văd două perechi de șosete murdare, aruncate sub măsura de reviste, și alte trei perechi lângă televizor mă nervez, deoarece am nevoie de mai multă ordine în camera care ne este comună.” Mama ar putea să aplice cea de-a patra componentă să vină imediat cu cea de-a patra componentă, să vină cu o rugămintă foarte concretă: „Vrei să-ți pui șosetele în lada pentru rufe murdare?” aceasta a patra, componentă se referă la cea ce am dori noi să obținem de la o altă persoană, ceva ce ne-ar face viața mai împlinită sau mai plăcută.

Așa dar, un aspect al CNV este exprimarea acestor patru segmente de informație într-un mod foarte clar, fie verbal, fie prin intermediul altor mijloace. Alt aspect constă în recepționarea a patru segmente similare de informație din partea altor oameni. Conectându-ne la alte persoane, aflând ceea ce ele *observă, simt, necesită*, descoperim ceea ce le-ar îmbogăți viața, adică *rugămintea/cerința lor*. CNV nu constă dintr-un set de formule scrise, și se adaptează la diferite situații, la stilurile personale și culturale. E posibil să se utilizeze toate cele patru componente ale procesului, fără a pronunța măcar un cuvânt.

Recepționarea empatică

Recepționarea empatică, relatează M.Rozenberg, înseamnă a auzi ce observă alte persoane, simt ele, ce necesități au și care este rugămintea lor. Empatia este o înțelegere respectuasă a sentimentelor pe care le trăiesc alte persoane.

Holley Humphrey a identificat câteva comportamente răspândite care ne împiedică să fim suficient de prezenți pentru a ne conecta cu empatie la alte persoane. Iată câteva exemple:

- a oferi sfaturi: „eu cred că tu ar trebuie să...” „Cum de n-ai făcut?...”
- a privi de sus: „Aceasta-i un fleac, așteaptă să auzi ce mi s-a întâmplat mie...”
- a educa: „Aceasta putea să se transforme într-o experiență foarte utilă pentru tine dacă ar fi...”
- a consola: „Nu a fost vina ta, ai făcut tot ce a despins de tine în situația dată”
- a povesti: „Acest lucru îmi amintește de timpul când...”
- a stopa: „Capul sus. Nu te mai necăji atâta!”
- a simpatiza: „Vai sărmănica de tine!...”
- a interoga: „Eu te-și fi sunat, dar...”
- a corecta: „Nu, lucrurile nu s-au întâmplat chiar așa!”

Înțelegerea pur intelectuală, mintală blochează empatia. Componenta – cheia a acestui enunț este empatia. Trebuie să fim totalmente implicați în ceea ce trăiește interlocutorul la moment. Anume această calitate a prezenței deosebește empatia atât de înțelegerea mintală, cât și de simpatia față de persoana dată. Cu toate că, din când în când putem manifesta simpatie față de alți oameni, simțim ceea ce simt ei, este totuși necesar să fim conștienți de faptul că în timpul când oferim simpatie noi nu oferim simpatie.

În procesul CNV, indiferent de cuvintele pe care le utilizează oamenii pentru a se exprima pe sine însuși, noi ascultăm observațiile, trăirile sufletești, necesitățile lor, precum și rugămintele care le-ar întregi viața.

Pentru a verifica ceea ce am înțeles din mesajul interlocutorului utilizăm parafrazarea, care se deosebește puțin de repetere (desore e s-a vorbit anterior) și înseamnă a reda spusele altor persoane pentru a confirma celelalte persoane că am recepționat mesajul.

CNV recomandă ca parafrazarea să ia formă unor întrebări care ar dovedi că am înțeles mesajul, oferind paralel corectările necesare. Întrebările ar putea viza următoarele aspecte.

a. ce observă alte persoane: „Reacționezi astfel din cauza că fiecare seară din cursul săptămânii trecute am fost plecat?”

b. ce simt alte persoane și care sunt necesitățile ce au provocat trăirile lor sufletești: „Te simți lezat din motivul că ai fi dorit mai multă apreciere a eforturilor tale, decât ai primit?”

c. ce cer alte persoane: „ai dori să-ți explic motivele care m-au făcut să spun ceea ce am spus?”

Nu există reguli cu privire la faptul când anume se cere o parafrază. Se recomandă să parafrăzăm mesajele care au o încărcătură emoțională și atunci când acest procedeu contribuie la compasiune și înțelegere mai profundă.

Când parafrăzăm cuvintele cuiva, este extern de importantă intonația vocii. Oamenii, când ne aud parafrăzându-le afirmațiile, devin sensibili la cea mai mică nuanță de critică sau sarcasm. La fel, ei pot fi afectați de o intonație declarativă, care subliniază că noi le spunem ce se întâmplă în interiorul lor. Dacă ascultăm conștient trăirile sufletești și necesitățile altor oameni, tonul nostrum trebuie să comunice că noi vrem să clarificăm dacă am înțeles corect sau nu, dar nu pretindem că am înțeles.

Anexa 10.9. Recomandări pentru părinți

Participați la jocul copilului dacă vă acceptă („Ce zici dacă eu aș dori să cumpăr de la magazinul tău, două pâini și un pachet de biscuiți?”; Jucați-vă efectiv cu copilul, stimulați-l să manipuleze obiecte și situații, diversificându-i modurile și modalitățile de joc („Acum e rândul meu să așez cubul roșu. Care piesă urmează?”) Folosiți materiale potrivite pentru nivelul de dezvoltare a copilului și stimularea sa (la 3-4 ani oferim copiilor cuburi mai mari, viu colorate, ușoare, puzzle-uri mari; la 5-6 ani se pot juca cu lego, piese mai mici care necesită precizie în mișcare, multă atenție, răbdare, perseverență și experiență); Materialele alese să fie colorate, sigure și durabile (jocurile și jucăriile să fie din materiale rezistente, ușor de mănuit, estetice, să nu prezinte pericol de accidente, să atragă prin formă, culoare, mărime, să corespundă preocupărilor de vârstă și scopului urmărit. Nu vom folosi obiecte din sticlă, sârmă, nasturi, pioane la 3-4 ani și nici cuburi grele sau alte jucării care presupun efort fizic ce depășește posibilitățile acestora); 4 Planificați activitățile în așa fel încât copilul să-și antreneze cât mai multe abilități (În momentul în care copilul a căpătat o deprindere e necesar să complicăm jocul, solicitând copilul să rezolve sarcini cu un grad mai mare de dificultate. „Dacă ai adus toate păpușile pe canapea, hai să le așezăm în ordine, de la cea mai mică la cea mai mare”).

Atrageți copiii să se joace dacă este nevoie „Știi că nu mă simt prea bine, am răcit, vrei să-mi faci tu un ceai?” sau „Eu sunt copilul, vrei să fii tu mama și să ne jucăm de-a familia?”; Apreciați mereu pozitiv eforturile copilului în joc „Ce frumos ai construit, ești grozav!”, „Bravo, ți-a reușit prăjitura pentru păpușă!”, „Ce mult îmi place cum ai aranjat mașinuțele!”; Extindeți acțiunile copiilor și propuneți și altele „Acum că ați terminat de gătit, haideți să așezăm masa pentru toate păpușile și să facem niște invitații să participe și alți invitați. Unii dintre noi aranjează masa și alții vom scrie invitațiile. De câte farfurii avem nevoie?”; Lăsați copiilor destul timp să se gândească, să-și dezvolte jocul și să găsească soluții la problemele ivite, nu le răspundeți dumneavoastră Când vin cu solicitarea: „Nu știu cum să fac aici, ajută-mă!” nu vă grăbiți să oferiți soluția, spuneți-le “Oare cum ar fi mai bine? Tu la ce te gândești? Încearcă...și vom vedea dacă e bine...” și lăsați-le un timp să găsească variante, soluții, să experimenteze, să învețe din greșeli, să persevereze; Îmbogățiți cunoștințele copilului cu materiale noi pe care el le poate folosi jucându-se, introduceți idei noi, pentru a extinde cunoștințele și experiențele copilului în jocul “De-a brutarii” dați copiilor făină, drojdie, sare și apă și ajutați-i să frământă aluatul din care ei vor modela cele mai minunate produse. Puneți la dispoziția lor semințe de mac sau susan și sugerați-le să modeleze “specialități” folosind aceste ingrediente. Creați copilului posibilități multiple de a se juca cu alții; stimulați copilul să stabilească relații de joc cu alți copii, dezvoltați jocul în comun al copiilor Când ieșiți în parc încurajați copilul să relaționeze cu alți copii: “Uite ce minge frumoasă are băiețelul acela, întrebă-l cum se numește și roagă-l să se joace cu tine!”, “Ia și fetița cu tine ca să plimbați împreună păpușa cu căruciorul, să fiți două mămici!”; Folosiți-vă întreaga dumneavoastră creativitate și experiență pentru a descoperi împreună cu copilul noi obiecte și materiale ce îi pot stimula și lărgi experiența prin joc În timpul plimbărilor adunați materiale din natură: crenguțe, frunze, ghinde, pietricele, păstrați ambalaje, haine vechi, vase, aparate – toate sunt o sursă inepuizabilă pentru subiecte noi de joc, dezvoltă imaginația, creativitatea, gândirea, satisfac curiozitatea, îmbogățesc experiența de viață a copiilor”; Folosiți toate ocaziile pentru a dirija atenția copilului spre obiectele și evenimentele naturale/reale care pot stimula și satisface curiozitatea sa Urmăriți transformările din natură, venirea și plecarea păsărilor, zborul fluturașului, viața găzelor, răspundeți la întrebările copiilor, creșterea plantelor; Îmbogățiți cunoștințele copiilor cu teme variate despre evenimentele, lucrurile, fenomenele din lumea înconjurătoare, lărgiți tematica și arealul de subiecte. Vorbiți copilului despre nașterea lui, despre botez, despre evenimentele religioase pe care le sărbătoriți, despre tot ce se întâmplă și el este părtaș, satisfaceți-i orice curiozitate cu explicații adecvate nivelului său de înțelegere;

Valorificați experiența personală a copilului și integrați-o cu noile cunoștințe și deprinderi prin situațiile de învățare pe care le creați. Prin joc acest lucru este cel mai lesne de realizat. Fiți în permanentă căutare de noi modalități prin care să facem jocul copiilor pe măsura posibilităților acestora. Porniți cu jocuri simple, accesibile, care trezesc interes, satisfac nevoia de cunoaștere și acțiune, îmbogățiți-l prin noi materiale și reguli, introduceți personaje, situații noi de învățare și experimentare, urmăriți cu atenție cum se joacă, cât se joacă și cu cine se joacă: Acordați timp suficient și spațiu ambiental într-un mediu curat și securizant unde jocul să fie o experiență benefică și sigură. Copilul trebuie să se joace într-un spațiu curat, bine aerisit, luminos unde există mobilier adecvat, jocuri și jucării ce nu-i pun în pericol viața sau sănătatea, sub directă supraveghere a adultului. Copilul se joacă atâta timp cât își satisface nevoia de cunoaștere, de mișcare, cât timp mediul îl stimulează iar adultul îi oferă suport. Asigurați participarea tuturor copiilor în joc, îndeosebi a celor care sunt timizi sau nu au încredere că pot să contribuie și ei la derularea jocului prin asumarea unui rol sau nu sunt solicitați de alți copii. „Eu am aflat că și Daniel are acasă un câțeluș și chiar el are grijă de el. Cred că vă poate ajuta el la prepararea mâncării pentru Pongo”.

Anexa 10.10. Exercițiu pentru părinți.

Cel mai frecvent termen asociat cu învățarea de comportamente este cel de *disciplinare sau de control comportamental*. Disciplinarea copiilor reprezintă unul dintre cele mai importante roluri pe care le are părintele și probabil și cea mai dificil dintre ele. Disciplinarea eficientă din cadrul familiei este forma prin care copiii învață comportamente pozitive pentru tot restul vieții. Îl ajută pe copil să crească și să se dezvolte într-un mod echilibrat și sănătos din punct de vedere emoțional și social. Disciplinarea eficientă și pozitivă îl învață pe copil comportamente pozitive și nu este o metodă de „supunere” a copilului la regulile impuse de adult. Pedepsa nu face decât să elimine pentru moment un comportament, însă nu îl învață pe copil cum să realizeze comportamentul în parametrii acceptați. Pedepsa este o modalitate de atac la persoană și este o formă de abuz.

1. Disciplinarea îl învață pe copil responsabilitatea propriului comportament.
2. Disciplinarea îl învață pe copil autocontrolul și auto-disciplinarea.
3. Disciplinarea previne apariția sau menținerea problemelor de comportament.
4. Disciplinarea este o metodă de învățare și nu de pedeapsă.

Realizați un calendar sau o agendă în care pe o perioadă pe 10 zile notați calitățile, comportamentele, aspectele pozitive sau lucrurile pe care le observați la copilul d-voastră! Acest exercițiu vă va ajuta să observați acele comportamente pozitive pe care uneori le ignorăm sau le uităm când ne gândim la copilul nostru. Veți constata după acest exercițiu cât de multe lucruri grozave face sau știe copilul d-voastră !

1zi: Îmi spune “multumesc” de fiecare dată când îi ofer ceva. A adunat jucăriile după ce s-a jucat cu ele. S-a bucurat când a ascultat muzica preferată A citit o poveste.

- 2 zi:
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10.....

Anexa 10.11. Povești psihoterapeutice

Nosraat Peseschkian, Povești orientale ca instrumente în psihoterapie,
Editura Trei, București, 2003

Cine sunt eu? Am să vă spun o poveste psihoterapeutică scrisă de Anthony de Mello, preot iezuit și psihoterapeut:

“O femeie aflată în coma era pe punctul de a muri. Dintr-o dată, ea s-a simțit ridicată la cer și s-a trezit în fața Scaunului Judecății de Apoi.

- Cine ești? a întrebat-o o Voce.
- Sunt soția primarului, a răspuns ea.
- Nu te-am întrebat a cui soție ești, ci cine ești tu.
- Sunt mama a patru copii.
- Nu te-am întrebat a cui mama ești, ci cine ești tu.
- Sunt învățătoare.
- Nu te-am întrebat ce profesie ai, ci tine ești tu.

Și dialogul a continuat în același fel. Orice ar fi răspuns femeia, cuvintele ei nu păreau să răspundă la întrebarea: „Cine ești tu?”

- Sunt creștină.
- Nu te-am întrebat care este religia ta, ci cine ești tu.
- Sunt cea care a fost la biserică în fiecare zi și le-a dat de pomana celor sarmani.
- Nu te-am întrebat ce ai făcut, ci cine ești tu.

În mod evident, ea nu a trecut de examen, căci a fost trimisă înapoi pe pământ. Când s-a trezit din coma, femeia s-a decis să afle cine este. Și astfel, întreaga ei viață s-a schimbat.”

Comerciantul și papagalul

Un comerciant oriental avea un papagal. Într-o zi, pasarea a trântit o sticlă de ulei. Comerciantul a devenit foarte furios și l-a lovit pe papagal peste cap. Din acel moment, papagalul care părea foarte inteligent înainte nu a mai putut vorbi. Și-a pierdut penele de pe cap și curând a devenit chel. Într-o zi, în timp ce el stătea pe un raft din biroul stăpânului său, un client care era chel a intrat în magazin. Înfățișarea omului l-a încântat foarte mult pe papagal. Fâlfâind din aripi, el a început să țopăie și spre surpriza tuturor, în cele din urmă și-a recâștigat graiul și a spus, “și tu ai scapat o sticlă de ulei și ai fost lovit peste cap, astfel încât nu mai ai par deloc?”

Anexa 10.12. TESTUL PSIHOGOMETRIC

O metodă proiectivă de studiere a personalității, frecvent utilizată în consultarea psihologică.

Materialul stimulativ constă din cinci figuri geometrice: pătrat, dreptunghi, zigzag, triunghi și cerc. Subiectului se propune să “perceapă forma sa” și să aleagă cea figură despre care poate spune: “acesta sunt Eu” (sau prima cară ia în atenție). Figurile rămase se aranjează în ordinea solicitată de persoană.

Interpretarea rezultatelor se reperează pe semnificația simbolică a figurilor.

Pătratul reprezintă persoane insistente, tenace, perseverente, raționale și emoționale.

Dreptunghiul semnifică persoane neconsecvente, dispuși înspre acțiuni imprevizibile, starea psihică denotă mai mult sau mai puțin derută, confuzie, rătăcială, încurcătură în probleme proprii și nedeterminare față de sine la momentul dat.

Cercul reprezintă persoane binevoitoare, sincere, interesate în relații bazate pe onestitate, valoare supremă a lor sunt oamenii, bunăstarea lor.

Triunghiul caracterizează persoane născute să fie lideri, energici, onești, orientați spre finalitate și de obicei realizează scopurile înaintate.

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, 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.

Ponomari Dorina

Semnătura

Data

CV-ul autorului

Date personale: Ponomari Dorina

Data: 24.12.1977

Locul nașterii: Republica Moldova, Ungheni

Studii: superioare, masterat, doctorat

Aptitudini și competente personale:

- **Limba maternă:** limba română
- **Limbi străine cunoscute:** rusa, engleza, franceza
- **Utilizare calculator:** Word, Excel, Power Point, Internet Explorer - nivel înalt.

Date de contact:

Adresa: Chișinău, Drumul Viilor 38/1, ap.105

Telefon: mob.069016594

E-mail: dorinaponomari@yahoo.com

Activitatea profesională: 17 ani.

Domeniile în activitate științifică: Psihopedagogie specială, psihologie, logopedie.

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2007 – 2010 – Studii prin doctorat la specialitatea: Psihologia specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

2003 – 2004 - Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, titlul de magistru în psihologie.

1998 – 2003 – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, titlul de licențiat în psihologie specialitatea psihopedagogie specială, specializare - psihopedagog și logoped

1993 – 1998 – Colegiul de Medicină din mun. Bălți

1985 – 1993 – școala medie de cultură generală, Stolniceni, Ungheni

- Workshop: *Tehnici de lucru pentru activitatea cu adolescenții întru prevenirea comportamentului violent*. UPSC, Chișinău, 10 octombrie 2014.
- Workshop: KREATICON: *Rolul familiei în dezvoltarea limbajului la copil și implicații în corectarea tulburărilor de limbaj*. ULIM, Chișinău, 23-24.03.2018. Certificat nr. 726,
- Curs de formare profesională continuă: *Dislexia, disgrafia și discalculia la copil: strategii de psihodiagnostic clinic și intervenții educaționale*. 2.06.2018. Certificat nr. 726,
- Curs de formare profesională continuă: *Intervenții specifice ale asistenței psiho-sociale și protocoale clinice pentru tulburări (anxietate, depresie și tulburări înrudite)*. Bacău, România - 2.11.18. Certificat nr.18.
- Curs de formare profesională continuă: *Prizonierii divorțului conflictual – demers de evaluare și intervenție psihologică*. Bacău, România, 2.11.18. Certificat nr. 4.
- Curs de formare profesională continuă: *Evaluarea copiilor cu ces*. UPSC, Chișinău, 23.11.2018. Certificat nr. 849.
- Workshop: *Evaluarea complexă în logopedie*. UPSC, Chișinău, 22.02.2019.

Activitatea didactică

2017 – până în prezent - Lector la catedra de Psihopedagogie specială a UPS „Ion Creangă”.

2013 – 2017 - Lector la catedra de Psihologie, la Institutului Științe Penale și Criminologie Aplicată.



2004 – 2013 - Lector la catedra de Psihopedagogie specială, Pedagogia Învățământului Primar, Științe ale Educației, a UPS „Ion Creangă”.

2002 – 2004 - Logoped, grădinița specială nr. 175, mun. Chișinău.

Participări la foruri științifice naționale și internaționale:

- Conferința științifico-practică *Strategii de recuperare a persoanelor cu nevoi speciale*, UPS „I.Creangă” 2-3 decembrie, Chișinău 2005.
- Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor, UPS „Ion Creangă” 14-15 martie, Chișinău 2007.
- Conferința anuală a doctoranzilor și competitorilor, UPS „Ion Creangă” Chișinău, 2008.
- Conferința Internațională *Vedere slabă – teorie și practică*, UPS „Ion Creangă”, 1-3 Octombrie 2009, Chișinău, RM.
- Conferința științifică internațională jubiliară a UPSC - 40 ani *Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății*. Chișinău, 2010.
- Seminarul internațional, *Autism-metode de intervenție, comunicare alternativă*. UPS „Ion Creangă”, 14-15 iunie 2012.
- Masa rotundă - *Medierea în Moldova: provocări și soluții*. IȘPCA, Chișinău, 8 noiembrie 2013.
- Conferința științifică anuală a cadrelor didactice și științifice, 21 martie 2014, IȘPCA.
- Conferință științifică cu participare internațională *Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional*, UPS „Ion Creangă” 10 octombrie Chișinău, 2014.
- Seminarul metodic – moderator Ponomari D. *Consiliere psihologică: valorificarea sferei emoționale*, SAP or. Hâncești, 15.10.2015.
- Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă” Chișinău 2016.
- Conferința științifică națională cu participare internațională, *Intervenții psihopedagogice pentru copiii cu CES în spațiul educațional modern* UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 1.12.2016.
- Seminar teoretico-practic: *Metode eficiente de dezvoltare/recuperare a vorbirii la copii de vârstă preșcolară cu TFFL*, cu comunicarea: *Particularitățile dezvoltării comunicării la preșcolarii cu tulburări de limbaj*. DGTS, IP nr.2, Chișinău, Durllești 26.10.2016.
- Reuniunea metodică a logopezilor *Serviciul logopedic, perspective și oportunități*, cu comunicarea: *Diagnosticul logopedic – facilitator în recuperarea/dezvoltarea vorbirii*. Liceul teoretic “Olimp”, Chișinău 13.09.2017.
- Conferința anuală a doctoranzilor și competitorilor UPS „Ion Creangă” - Chișinău, 2017.
- Seminar teoretico-practic: *Metode de cercetare și evaluare a comunicării la preșcolarii cu TL*, - moderator Ponomari D., DGTS, SAP Chișinău, 28.11.2017.
- Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor, UPS „Ion Creangă” - Chișinău 2018.
- Simpozionul Internațional KREATIKON: *Creativitate-formare-performanță*, ediția a XIV-a, 23-24 martie, 2018.
- Conferința științifică internațională: *Научное обеспечение практико-ориентирование сопровождения воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья*, 23-24 octombrie 2018, Moscova, Rusia.
- Simpozionul cu participare Internațională: *School - the best way keeping the liberty of soul in oppressive environment*, editia a II-a, 1-2 noiembrie 2018, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România.

- Conferința științifică internațională: *Asistența logopedică, actualitate și orizonturi*, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 22-23.11.2018.

Lucrări științifice publicate:

1. Ponomari D. Program complex de dezvoltare a comunicării la preșcolarii mari cu tulburări de limbaj. În: *PSIHOLOGIE, Revistă științifico-practică*, Nr. 1-2, 2019, p. 62-74.
2. Ponomari D. Consilierea parentală – parte componentă a programului de intervenție psihologopedică. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*. 2017, nr. 3 (48), p. 96-104.
3. Ponomari D. Evaluarea conduitei verbale la preșcolarii cu tulburări de limbaj. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*. 2018, nr. 2(51), p. 113-124.
4. Olărescu V., Ponomari D. Anxietatea la preșcolarii cu tulburări de limbaj. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*. 2018, nr. 3(52), p. 114-124.
5. Олэреску В., Пономарь Д. Взаимосвязь между тревожностью и формой общения у детей с нарушенным речевым развитием. În: *Научное обеспечение практико-ориентирование сопровождения воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. Вып. 4. Москва: АСОУ, 2018. с. 422-431.
6. Ponomari D. Diagnosticul formei de comunicare a preșcolarilor. În: *School - the best way keeping the liberty of soul in oppressive environment. Materialele simpozionului cu participare internațională*. Ediția a IV-a, Bacău, România, 1-2 noiembrie 2018. p. 345-350.
7. Olărescu V., Ponomari D. Algoritmul și procedura examenului logopedic. În: *Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. Materialele conferinței internaționale jubiliare a UPSC - 40 ani. Vol II*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010, p. 50-56.
8. Ponomari D. Abordări psihologice a diagnosticului logopedic. În: *Asistența logopedică, actualitate și orizonturi. Materialele conferinței științifice internaționale logopedice din 22-23.11.2018*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2019. p. 88-91.
9. Olărescu V., Ponomari D. Dimensiunea istorică și modele explicative ale tulburărilor de limbaj și comunicare. În: *Intervenții psihopedagogice pentru copiii cu CES în spațiul educațional modern. Materialele Conferinței Științifice Națională cu Participare Internațională*, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016, p. 87-94.
10. Olărescu V., Ponomari D. Dezvoltarea comunicării la preșcolarii marcați de tulburări de limbaj. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și*

- competitorilor 2008. Vol. VII, partea II-a. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2008, p. 368-378.
11. Ponomari D. Specificul dezvoltării comunicării la preșcolarii marcați de tulburări de limbaj. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor. Vol. XVI, partea a II-a. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 173-181.
 12. Olărescu V., Ponomari D. Viziuni teoretice despre dinamica dezvoltării comunicării la preșcolari. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor. Seria XIX. Vol. I. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 167-173.
 13. Ponomari D. Particularitățile psihologice la copiii cu TL. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Seria XX. Vol. I. Materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2018, p. 105-112.
 14. Olărescu V., Ponomari D. Asistența logopedică și psihologică: Principii. Metodologii. Perspective. Chișinău: Editura Elena V.- I., 2012. 252 p.
 15. Олэреску В., Пономарь Д. Логопедия – от теории к практике. Chișinău: Elan Poligraf, 2016. 380 p.
 16. Olărescu V., Ponomari D. Logaritmica. Chișinău: S. n., Tipogr. “Pulsul Pieței” 2019. 68 p.
 17. Ponomari D., Jelescu P. ș.a. Dezvoltarea vorbirii: Grupa medie. Grupa mare: Suport metodico-didactic. Chișinău: Poligraf-Design, 2008. 76 p.
 18. Olărescu V., Ponomari D. Intervenția complexă psiho-logopedică în tulburări de limbaj: Ghid metodologic. Chișinău: S. n., Tipogr. “Pulsul Pieței” 2019. 46 p.