

BIBLIOGRAFIE

1. ȘTEFAN, M. *Educarea copiilor cu vedere slabă. Ambioapie*. București : Ed.: Didactică și Pedagogică, 1981. <http://www.scribd.com/doc/58954937/Educarea-Copiilor-Cu-Vedere-Slaba-Mircea-Stefan#scribd> (vizitat 17.11.2015).
2. TODOR, O. *Metoda Feuerstein - Program de îmbogățire instrumentală BASIC*. Brașov, 2018. <https://otiliator.ro/2018/03/21/metoda-feuerstein-programul-de-imbogatire-instrumentala-basic/> (vizitat 21.03.2018).
3. <https://explore100.ro/courses/metoda-feuerstein> (vizitat 17.10.2019).

COMUNICARE EMOȚIONALĂ VERSUS AUZUL EMOȚIONAL – FACTORI PRIMORDIALI ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ A COPILULUI CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

*Ciubotaru Natalia, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU:376.356:159.922.7

Abstract

The study of the development of emotional communication and emotional hearing in children with hearing disabilities is necessary to understand their mental development characteristics as a basis for improving psycho-pedagogical correction. The need to study emotional communication and emotional hearing in children with hearing impairments is associated with the high importance of the developed structure of the activity of stable regulatory mechanisms that contribute to the development of emotional control of their own behavior. All these contributions on the line of theorizing the process of emotional communication versus emotional hearing in children with hearing disabilities, we present, at least in general terms, as well as effective methods in their development.

Key-words: emotional hearing, emotional communication, emotional sphere, audio-visual perceptions, phonetic graphism, polisensory and phonetic symbolism.

Problema dezvoltării sferei emoționale în surdopsihologie se abordează din perspectiva concepției savantului L.S.Vîgotski, privind existența legilor generale ale dezvoltării psihice a copiilor tipici și a copiilor cu dizabilități de dezvoltare, precum și ideea structurării sistemice a psihicului.

Dezvoltarea problemei dezvoltării comunicării emoționale și a auzului emoțional la copii cu deficiențe de auz are o importanță deosebită datorită faptului că procesul de reglementare internă a comportamentului și activității este asigurat în mare măsură de componenta emoțională a activității umane. Dezvoltarea comunicării emoționale și a auzului emoțional – procesul schimbării continue a acumulării totalității proprietăților emoționale și a calităților volitive – este considerată o componentă importantă în structura dezvoltării personale (M. M. Nudelman) [6], actualizarea de sine, îmbunătățirea de sine a personalității, este o premisă importantă pentru cognitiv (L.S. Vîgotsky) [4]. În general, este studiată mai mult dezvoltarea emoțională și mai puțin comunicarea emoțională și auzul emoțional, ceea ce determină, la momentul actual, studierea asiduă pentru înțelegerea mecanismelor, aducând un aport în domeniul de specialitate. Deficientul de auz dispune de o gamă largă de procese afective, cum ar fi: sentimente, emoții, dispoziții, pasiuni, care nu au orientare și sunt foarte variabile. Studiarea particularităților comunicării emoționale și a auzului emoțional a copiilor cu dizabilități auditive este una dintre problemele majore ce poate fi soluționată numai prin efortul comun al psihologilor, pedagogilor,

medicilor. Totuși, cercetătorii din domeniul surdopsihopedagogiei își orientează eforturile pentru a găsi remediile corecționale întru creșterea capacității de reglaj emoțional [8].

De altfel, întreaga problematică a disfuncției senzoriale astăzi este reluată și aprofundată în multiple cercetări, accentual fiind pus pe rolul indispensabil al sferei emoționale în compensarea și dezvoltarea proceselor afective, efect determinant în formarea relațiilor interpersonale și a personalității copiilor cu deficiențe de auz.

În studiile audiopsihologice interne, s-au acumulat date despre problemele de recunoaștere a emoțiilor prin dezvoltarea auzului emoțional și de exprimare a stărilor emoționale prin comunicare emoțională (V. Petshak, M. E. Khvattsev, S. N. Shabalin, N.G. Lagovsky), tulburări emoționale la o vârstă timpurie și preșcolară (E. N. Vinarskaya, E. I. Isenina, T. G. Bogdanova, L. M. Kobrin, B.D. Korsunskaya, V. M. Matveev etc.).

În etapa actuală a dezvoltării psihologiei speciale există contradicții între:

1) dezvoltarea binecunoscută a problemei legate de rolul componentei emoționale a dezvoltării psihice în psihologia generală și a numărului mic de studii empirice ale problemei corespunzătoare în psihologia corecțională;

2) un rol vizibil al componentei emoționale în dezvoltarea mentală a copiilor cu deficiențe de auz și atenție insuficientă a cercetătorilor în studierea condițiilor pentru îmbunătățirea reglării auzului emoțional și a comunicării emoționale a activităților lor;

3) un interes suficient de exprimat pentru studierea caracteristicilor reglării emoționale a comportamentului copiilor cu deficiențe de auz și a studierii insuficiente a trăsăturilor specifice ale influenței auzului emoțional și a comunicării emoționale asupra succesului activității cognitive și dezvoltării personale a unei persoane cu deficiențe de auz.

În această privință, una dintre sarcinile prioritare în domeniul audiopsihologiei este necesitatea unui studiu concentrat al posibilităților de optimizare a condițiilor psihologice și pedagogice pentru corectarea dezvoltării auzului emoțional și a comunicării emoționale a copiilor surzi, pentru a îmbunătăți perspectivele de adaptare socială a acestora.

Experiența emoțională este formată și îmbogățită în procesul de comunicare ca urmare a empatiei cu alte persoane, în timp ce percepem opere de artă și muzică. De exemplu, simpatia față de persoana iubită apare pe baza acumulării unui copil satisfăcător și plăcut pentru actele sale de comunicare situațional-personală. O astfel de emoție poate apărea în raport cu o persoană care comunică adesea cu un copil. Acest lucru este demonstrat și de sensibilitatea crescută a sugariilor cu auz sonor la influențele verbale în prima jumătate a vieții. Dar, deja în primul an de viață, există diferențe între copiii auzitori și copiii cu deficiențe de auz, în dezvoltarea emoțiilor în sine, care, în viitor, adesea cresc [3].

O serie de studii realizate de cercetători ruși au abordat problemele particularității dezvoltării emoționale a copiilor surzi, datorită inferiorității comunicării emoționale și verbale cu oamenii din jurul lor, încă din primele zile ale vieții lor, ceea ce provoacă dificultăți în socializarea copiilor, adaptarea lor la societate și reacțiile nevrotice. Studierea dezvoltării auzului emoțional și a comunicării emoționale la copiii cu deficiențe de auz devine din ce în ce mai relevantă în prezent, datorită faptului că succesul a fost obținut în dezvoltarea unei teorii generale a emoțiilor, în determinarea naturii și cauzelor posibilelor tulburări în dezvoltarea emoțională a copiilor [7].

Dezvoltarea sferei emoționale a copiilor surzi este afectată de anumiți factori defavorabili. Încălcarea comunicării verbale izolează parțial pe surzi de oamenii din jurul său, ceea ce creează

dificultăți în stăpânirea experienței sociale. Copiii cu deficiențe de auz nu sunt disponibili în percepția laturii expresive a vorbirii și a muzicii. Tardul de vorbire afectează negativ conștientizarea stărilor emoționale ale propriei persoane și ale celorlalți și determină simplificarea relațiilor interpersonale. Introducerea ulterioară în ficțiune sărăcește lumea experiențelor emoționale ale unui copil surd, duce la dificultăți în formarea empatiei cu ceilalți oameni și eroii ficțiunii. Factorii care influențează favorabil dezvoltarea auzului emoțional și a comunicării emoționale a copiilor surzi includ atenția lor asupra laturii expresive a emoțiilor, capacitatea de a stăpâni diferite tipuri de activități, utilizarea expresiilor faciale, mișcări expresive și gesturi în procesul de comunicare [5].

O varietate de factori influențează dezvoltarea comunicării la copiii cu pierderi de auz. Acești factori includ gradul de pierdere a auzului, vârsta de debut, vârsta de identificare, prezența altor dizabilități și timpul intervenției (Sininger, Grimes, & Christensen, 2010; Vohr și colab., 2012). Identificarea timpurie a deficienței de auz poate îmbunătăți limbajul și bunăstarea academică și social-emoțională ulterioară (Fitzpatrick, Durieux-Smith, Eriks-Brophy, Olds, & Gaines, 2007; Yoshinaga-Itano, 1999). Multe dintre aceste studii care evaluează abilitățile social-emoționale sunt limitate în domeniul lor de aplicare a tehnicii de măsurare și, prin urmare, Moeller (2007) a subliniat importanța explorării intenționate a acestui domeniu mai îndeaproape. În cele din urmă, având în vedere tendința de educare a copiilor cu dizabilități auditive plasați în medii generale (Powers, 2001), au o mai bună înțelegere a rolului dezvoltării auzului emoțional și a comunicării emoționale sociale în plus față de abilitățile de vorbire și limbaj, ar părea un domeniu important de investigare. În prezent există dovezi minime cu privire la starea social-emoțională a copiilor cu pierderi de auz care folosesc abordarea limbii ascultate și vorbite.

Majoritatea cercetărilor actuale se concentrează pe rezultatele legate de producția de vorbire și limbă, percepția vorbirii și abilitățile academice și de alfabetizare în general (Dornan, Hickson, Murdoch și Houston, 2007). Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria și Knox (2009) subliniază că studiile de dezvoltare ar trebui să ia în considerare schimbările cognitive și de maturizare ale unui individ care apar în timp. Acest lucru sugerează că în studiile asupra copiilor cu dizabilități de auz există o nevoie crucială de a descrie mai sistematic și mai de rutină rolul auzului emoțional și a comunicării emoționale în dezvoltarea psihică a copilului [3].

Activitatea constituie un factor primordial în dezvoltarea psihică a copilului. Psihologul rus A. Leontiev a determinat tipul dominant de activitate în dependență de vârsta omului. Realizarea acestei activități determină formarea sistemului de neformațiuni caracteristice etapei date de vârstă. Dezvoltarea psihică a subiectului este în dependență directă de conținutul acesteia și de cunoștințele ce sunt achiziționate pe parcursul activității [5].

Activitățile manipulative, de învățare și instructiv-profesională sunt forme ale activității obiectuale (practice și cognitive), iar comunicarea nemijlocit-emoțională, jocul și activitatea social-utilă sunt forme de asimilare a normelor de relaționare umană (D. Felidștein).

În dezvoltarea sa, neauzitorul cunoaște aceleași activități dominante corespunzător vârstei ca și copiii cu auz normal, dar cu unele particularități. Primele dificultăți în activitate apar de timpuriu, începând cu *comunicarea emoțională* [2].

Comunicarea emoțională determină formarea conștiinței psihologice a personalității copilului la vârsta prunciei. Analiza procesului de dezvoltare funcțională denotă că comunicarea nemijlocit-emoțională dintre prunc și mamă (sau alte persoane apropiate) determină dezvoltarea precoce a sferei emoțional-afective a copilului și aduce un aport semnificativ în procesul general

de formare a personalității lui (A. Zaporojet). Scopul acestei activități este stabilirea contactelor sociale „copil – adult”. La etapa pregătitoare are loc reacția de concentrare a atenției, apare zâmbetul, apoi apare „complexul înviorării”. Complexul înviorării este o activitate psiho-motorie ce include vocalizări, mișcări expresive și percepții audio-vizuale în baza cărora, mai târziu, se constituie și se diversifică motricitatea mâinii, reacțiile emoționale (zâmbetul și râsul) și sunetele emane de copil. Această activitate se realizează în afara colaborării practice cu adulții și pune început unei comunicări nemijlocite. În timpul comunicării copiii utilizează totalitatea mijloacelor expresive: mimica, pantomimica, gestul [2].

Sistemul prelingval de comunicare, ce începe să se formeze pe parcursul comunicării emoționale a copilului cu persoanele apropiate și se dezvoltă pe parcursul activității practice și servește pentru expunerea stărilor proprii și reprezentărilor privind realitatea înconjurătoare, a fost denumită de E. Isenina „propriolimbaj” sau „limbaj al trupului”. Această formă de comunicare este dominantă până la vârsta de 1-2 ani. Ea se prezintă drept o formă premergătoare achiziționării limbajului verbal și gestual și se formează atât la copiii tipici, cât și la cei surzi, pe parcursul comunicării cu adulții.

În familiile de surzi, spre deosebire de familiile unde părinții sunt auzitori, copiii învață mai de timpuriu gesturile naturale. Totodată, la neauzitori, mai târziu, se formează conținutul funcțional al gestului (de exemplu: *vreau, dă, na*), deoarece la auzitori utilizarea corectă a gestului e ajustată prin vorbire. Deci, în constituirea comunicării emoționale la surzi se atestază o reținere ușoară.

Dezvoltarea *activității obiectual-practice* este precedată de numeroase încercări de a manipula cu obiectele. Manipulările pot fi nespecifice și specifice (în situația când obiectele sunt folosite conform destinației sale funcționale se consideră că sunt manipulări specifice). Transferul la activitatea obiectual-practică propriu-zisă la neauzitori are loc într-un ritm mai lent. Acest fapt este condiționat de subdezvoltarea comunicării emoționale, de incapacitatea de a-și focaliza atenția și motivarea slabă către activitatea cu obiectele [2].

Capacitatea de a înțelege emoțiile celorlalți oameni reflectă nivelul de dezvoltare emoțională a copilului și gradul de conștientizare a propriilor stări emoționale. Înțelegerea stării emoționale a unei alte persoane contribuie la percepția manifestărilor sale externe, în expresii faciale, gesturi, pantomime, reacții vocale și intonație de vorbire. O astfel de înțelegere are mai mult succes dacă percepătorul este familiarizat cu situația în care a apărut starea emoțională observată sau cu această persoană, trăsăturile personalității sale și poate sugera ce a determinat această afecțiune. Înțelegerea stărilor emoționale implică o generalizare a multor stări similare observate anterior și simbolizarea lor, desemnarea verbală. Pe măsură ce simpatia pentru o altă persoană se dezvoltă, copilul dezvoltă sintonie ca capacitate de a răspunde la starea emoțională a altei persoane, în primul rând, una apropiată. Sintonia stă la baza empatiei, deoarece capacitatea de a „adecva” proprietățile de bază ale stării emoționale a unei alte persoane și de a se simți în situația sa de viață [3].

În condiții normale, copiii cu deficiențe de auz au puțin acces la percepția intonației modificate emoțional verbal (pentru percepția acesteia este necesară o muncă auditivă specială folosind echipament de consolidare a sunetului). Întârzierea și originalitatea în dezvoltarea vorbirii afectează stăpânirea cuvintelor și a frazelor care denotă anumite stări emoționale. În același timp, printr-o comunicare socială și emoțională reușită cu rudele apropiate, copiii surzi formează foarte devreme o atenție sporită asupra expresiei fețelor oamenilor care comunică cu

ei, la mișcările și gesturile lor, la pantomimă. Treptat, ei stăpânesc structurile faciale-gestive naturale pentru comunicarea cu alte persoane și vorbirea gestuală acceptată în comunicarea dintre surzi, astfel încât lipsa de înțelegere a intonației vorbirii și dezvoltarea vorbirii verbale este compensată de o atenție sporită la expresiile faciale și gesturile altora, desemnarea stărilor emoționale prin intermediul limbajului semnelor [5].

Potrivit abordării comunicativ-interpersonale, însușirea limbajului, formarea lui la copilul surd nu poate avea loc izolat de relațiile interpersonale, de aceea reprezintă componenta imprescriptibilă a dezvoltării generale a individului în procesul socializării lui. Comunicarea se realizează pe 2 nivele intercomplementare: la început, la nivelul relațiilor interpersonale analogice structurate, apoi, la nivelul lingvistic informațional. Interdependența ambelor varietăți comunicaționale care se influențează reciproc, face necesară luarea în considerație a relațiilor comunicativ interpersonale la formarea limbajului copilului surd. Cunoștințele de bază despre formarea limbajului în procesul comunicării se fundamentează pe lucrările psiholingviștilor americani. Potrivit cercetătorului E.L. Kaplan, copilul la început reacționează la semnalele paralingvistice (intonația, accentul), ca mai apoi să înțeleagă cuvinte separate și propoziții. Mimica și gesturile, la fel și limbajul corpului servesc drept punct de orientare ajutătoare în înțelegerea mesajelor lingvistice. Astfel, cu ajutorul glasului, a mimicii și a gesturilor se transmit semnale analoage (simpatia, bunăvoința, gingășia, căldura, și alte informații), care sunt decisive pentru dezvoltarea emoțională normală și pentru dezvoltarea capacităților comunicative, ca bază ale comunicării emoțional-lingvistice. În comunicarea maturilor este importantă semnificația pentru decodarea mesajelor lingvistice. Aici un rol important îl joacă componentele semnificative. Astfel, diferite exprimări sunt interpretate diferit în dependență de felul exprimării, de mimica ce o însoțește, gesturi și limbajul corpului, în ce împrejurări situaționale a fost exprimată: în calitate de rugămintă, întrebare, cerință, revendicare fundamentată sau nefundamentată – și poate stârni reacții diferite [1].

Formarea comunicativ interpersonală a limbajului la persoana surdă, în teorie, reiese din aceea că, în condițiile deficitului mijloacelor lingvistice, este necesar de a lua în considerație și de a folosi forme analoage, la fel și posibilitățile ce le compensează și le înlocuiesc. Baza instruirii în concepția comunicării emoționale este ajutorul multilateral, timpuriu acordat copilului. O sarcină importantă pentru familie în formarea limbajului este compensarea insuficienței percepției informației analoage prin introducerea și amplificarea adresării tactile (contactul fizic), cu o mimică expresivă și gesturi auxiliare pentru a asigura o stare emoțională necesară. În procesul relațional cu cei din jur, modalitatea informațională (purătorul informației verbale) treptat se integrează și se structurează. La aceasta contribuie: perceperea sunetelor, formarea deprinderilor citirii de pe buze, dezvoltarea auzului emoțional și a exprimării imitate. Dezvoltarea limbajului în școală, didactic, include viitoarea devenire a deprinderilor comunicativ-verbale zilnice. Împreună cu achiziționarea însușirilor comunicative are loc formarea vocabularului, însușirea legităților gramaticale, a structurilor sintactice [3].

În continuare vom prezenta careva din metode eficiente în dezvoltarea comunicării emoționale și a auzului emoțional.

Grafismul fonetic este o abordare particulară în cadrul amplului proces de studiere și învățare a limbajului. *Esența acestuia constă în elaborarea de exerciții de limbaj, cu ajutorul unui grafism figurativ ghidat prin dinamica formației, aceasta fiind sincronizată cu producția grafică.* Deci, originea și scopul grafismului fonetic se leagă cu vocea umană, cu afectivitatea

exprimată liber într-un mod figurativ sau nonfigurativ, apoi cu toate stimulările sonore importante pentru limbaj și pentru comunicare. Principiile active ale grafismului fonetic servesc mai multor *obiective*:

- Provocarea și favorizarea *proceselor creative*, care sunt bazate pe libertatea și spontaneitatea individuală, pentru atingerea unei comunicări sociale cât mai bogate, proces bazat pe stimularea producerii mâzgăliturilor (grafice sau pictate), modalități ilustrative ale stărilor verbogene și comunicative.
- Obținerea unei *pronunții agreabile*, corecte, eficiente în cadrul structurilor expresionale determinate prin obiective sociale.
- *Pregătirea lecturii și a scrierii* (este posibilă utilizarea și altor semne), la vârstă preșcolară și școlară, acasă și la școală, mergând de la limbaj la gest și de la gest la limbaj.
- *Interpretarea diferitelor semne grafice*: desene, imagini, ilustrații, matematici moderne, hărți geografice, notații muzicale; precum și transferarea mesajului dintr-un cod în altul.
- *Pregătirea expresiei grafice individuale* (documentară sau artistică), plecând de la prezentări grafice de obiecte, raporturi și acțiuni.
- *Exersarea rapidității evocării*, prin antrenarea și facilitarea memoriei.
- Obținerea unei *bune percepții și înțelegeri* datorită dinamicii diverselor stimulări combinate.
- *Reeducarea deficiențelor senzoriale* (auditive, vizuale, kinestezice etc.), printr-o bună percepție realizată prin stimulări directe asupra altor canale senzoriale.

Numitorul comun al limbajului și grafismului este ritmul. Ritmul este modul în care corpul nostru manifestă viața. Relațiile pe care le putem discerne între ritmicitatea corporală (inclusiv cea a limbajului) și ritmicitatea grafismului vor fi relevante atât pentru unul cât și pentru altul. Mai întâi, *o formă grafică se prezintă ca o organizare în spațiu, deci ca un element ritmogen.* Ca urmare, *o putem analiza pe parcursul realizării sale, sau când ea este deja constituită.* De exemplu: percepția vizuală prezintă o evoluție în spațiu și timp, limbajul, fiind un proces psihic, are un traiect evolutiv, deci putem raporta cu ușurință ritmicitatea sa la cea a grafismului.

Polisenzorialitate și simbolism fonetic. Activitatea verbală spontană a copilului auzitor apare într-un context social dinamic, care asigură dezvoltarea limbajului prin sincronizări și coordonări ale stimulilor auditivi cu toate celelalte stimulări. Acest fapt ridică problema *relațiilor intersenzoriale*.

În timp ce se pronunță silabe, se trasează grafisme (semne grafice) corespunzătoare acestora. *Se pune problema cui corespund aceste semne: unei valori simbolice a sunetelor sau unei calități a actului motor fonator?*

A fost aplicată, după Köhler, proba de identificare a două prozodeme necunoscute prin desene necunoscute, prezentate subiecților, și s-a constatat că răspunsurile sunt convergente.

Aceasta confirmă teza unui simbolism fonetic. Autorii (Gladic, 1992) au găsit că răspunsurile sunt convergente chiar și la persoanele cu surditate profundă congenitală, care au înțeles cele două prozodeme pe baza observației faciale. Se pune problema dacă nu intervine alt mecanism al generalizării intersenzoriale (transfer intersenzorial). Aceasta nu înseamnă neapărat că oamenii dau semnificație unui sunet izolat (exemplu: că <i> reprezintă bucuria, <n> tristețea și melancolia etc.), dar nu se poate nega faptul că se poate manifesta o anumită interpretare (motivare, justificare) a sunetelor, de exemplu, <pa> apare ca fiind „mai mic”, decât <ba> etc.

Formele grafice utilizate în grafismul fonetic sunt definite prin fotograme și pictograme, care se referă înainte de toate la aspectul vizual al obiectului. *Fonogramele stilistice* ale

grafismului fonetic fac apel la *experiența noastră polisenzorială* referitoare la obiect, *inclusiv experiența verbală*, producerea și perceperea cuvintelor corespunzătoare.

Experiența verbală a substantivului, experiența cuvântului pronunțat (având de asemenea caracter polisenzorial) sunt cuprinse în mod egal în imaginea obiectului. Alegerea nu va fi aceeași pentru toate persoanele, nici chiar pentru același individ, dar această alegere va fi diferită de la o limbă la alta, de la un context la altul.

În grafismul fonetic s-a căutat crearea unor *caractere ideo-verbo-motorii*, care pot fi considerate ca o serie de *mimograme ale experienței noastre globale*. Lucrând cu copii cu dizabilități auditive, se vor sublinia diverse aspecte ale pronunției materialului verbal pe care vrem să-l predăm [1].

În concluzie pot să subliniez faptul că atât comunicarea emoțională cât și auzul emoțional sunt instrumente indispensabile ale dezvoltării psihice a copilului cu dizabilități. În măsura în care ele se întrepătrund cu actele de limbaj care constituie comunicarea, cunoașterea lor ajută la o mai bună determinare a însuși particularităților acestui proces.

BIBLIOGRAFIE

1. ANCA, M.D. *Intervenții psihopedagogice în antrenarea funcției auditiv-verbale*. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001. Din grantul 214 cu Banca Mondială. Nr. 24 3400.
2. BODORIN, C. *Surdopsihologia*. Chișinău: Ed. Valinex, 2009.
3. STĂNICĂ, I.; POPA, M. *Psihopedagogie specială. Deficiențe senzoriale*. București: Pro Humanitate, 1997.
4. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 6 : Учение об эмоциях / Л.С. Выготский*. М.: Педагогика, 1984.
5. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. *Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций: учебное пособие / ред.Ю.Б. Гипенрейтер, М.В. Фаликман – Издание 2-е, стереотипное*. М.: ЧеРо: Омега-Л:МПСИ, 2006.
6. НУДЕЛЬМАН, М.М. *Особенности психического развития глухого ребенка : учебное пособие для студентов-заочников педагогических институтов / В. А. Синяк, М. М. Нудельман ; ред. Ю. В. Меньшов*. М.: Просвещение, 1975.
7. ПЕТШАК, В. *Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников / В.Петшак // Дефектология: научно-методический журнал: издается с января 1969 года: выходит раз в два месяца / ред. В.И. Лубовский, 1989, №6 1989, с. 61-65*.
8. СОЛОВЬЕВ, И.М., ШИФ, Ж.И., и др. *Психология глухих детей*. М.: «Советский спорт», 2006.

STRATEGII DE INTERVENȚIE PSIHO-LOGOPEDICĂ ÎN DISLEXO-DISGRAFII

*Ponomari Dorina, dr., lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 376.36:159.922.7

Abstract

The importance of oral language but also of written language is studied and full argued, at the current stage communication through written language is more current than ever.

Communication disturbances conditioned by the impossibility to use there sources of reading and writing language can have negative consequences on the training process but also on the personality level.