

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

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 376.4:37.037.1(043.3)

CEBOTARU NINA

**FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA
ELEVI CU RETARD MINTAL PRIN ACTIVITĂȚI DE
EDUCAȚIE FIZICĂ**

Specialitatea: 534.01 – Pedagogie specială

Teză de doctor în Științe ale educației

Conducător științific:



RACU AURELIA,
*doctor habilitat în istoria
științelor,
profesor universitar*

Autor:



CEBOTARU NINA

CHIȘINĂU, 2021

© Cebotaru Nina, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
LISTA TABELELOR	9
LISTA FIGURILOR	10
INTRODUCERE	11
1. INTERPRETĂRI CONCEPTUAL-TEORETICE PRIVIND FORMAREA COMUNICATIVITĂȚII LA ELEVII CU RETARD MINTAL	
1.1. Dezvoltarea conceptului „competență comunicativă”.....	17
1.2. Particularitățile dezvoltării copiilor cu retard mintal	29
1.3. Ludicul ca formă primordială și universală de comunicare a copilului.....	42
1.4. Concluzii la Capitolul 1.	47
2. CADRUL METODOLOGIC ȘI EMPIRIC AL FORMĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVII CU RETARD MINTAL	
2.1. Designul cercetării experimentale	49
2.2. Niveluri de formare a competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal din clasele primare, etapa de constatare	55
2.3. Aprecierea nivelului de dezvoltare psihologică și psihomotorie la elevii cu RMU	68
2.4. Aspecte sociopedagogice de perfecționare-inovare a procesului de formare a competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal ușor	74
2.5. Concluzii la Capitolul 2.	81
3. METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ELEVILOR CU RETARD MINTAL UȘOR	
3.1. Modelul formării competențelor de comunicare la elevii de vârstă școlară mică cu retard mintal ușor	83
3.2. Impactul aplicării experimentale a <i>Modelului FCC</i> asupra formării competențelor comunicative la elevii cu retard mintal ușor	106
3.3. Concluzii la Capitolul 3.	115
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	117
BIBLIOGRAFIE	120
ANEXE	132
Anexa 1. Chestionar. Atitudinea elevilor față de comunicare (clasa a III-a)	132
Anexa 2. Test. Stabilirea nivelului de dezvoltare a memoriei la elevii mici cu retard mintal	133

Anexa 3. Test. Stabilirea nivelului de dezvoltare a gândirii la elevii mici cu retard mintal.....	135
Anexa 4. Test. Stabilirea nivelului de dezvoltare a atenției la elevii mici cu retard mintal.....	137
Anexa 5. Test. Stabilirea dezvoltării socio-afective la elevii mici cu retard mintal	141
Anexa 6. Test. Măsurarea indicilor morfofuncționali: parametrii somatici, parametrii fiziologici (elevi cu CES)	143
Anexa 7. Test. Măsurarea indicilor morfofuncționali: parametrii somatici, parametrii fiziologici (elevi cu DN).....	145
Anexa 8. Criterii de apreciere a nivelului de formare a CC la elevii cu RMU.....	147
Anexa 9. Eșantioanele de elevi încadrați în cercetare	148
Anexa 10. Experimentul de constatare. Testarea omogenității grupelor de subiecți.....	149
Anexa 11. Modelul pedagogic de formare a competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal ușor	169
Anexa 12. Plan calendaristic al competițiilor și concursurilor pentru anul școlar 2018-2019	210
CERTIFICAT DE IMPLEMENTARE	215
DECLARAȚIE DE ASUMARE A RĂSPUNDERII	216
CV-ul AUTORULUI	217

ADNOTARE

Cebotaru Nina. Formarea competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal prin activități de educație fizică. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2021.

Volumul și structura tezei. Teza s-a constituit din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (222 surse), 12 anexe. Volumul de bază al tezei: 131 pag.; 12 figuri, 18 tabele. Rezultatele obținute în cadrul cercetării sunt reflectate în 12 publicații științifice.

Cuvinte-cheie: competență, comunicare, retard mintal ușor, educație fizică, jocuri dinamice, activități sportive, model pedagogic.

Domeniul de studiu: teoria generală a educației – educația lingvistică în cadrul activităților de educație fizică.

Scopul cercetării: Fundamentarea științifică a unei metodologii de formare-dezvoltare la elevii de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare în cadrul jocurilor dinamice.

Obiectivele cercetării: stabilirea particularităților comunicării la copiii de VȘM cu RMU; identificarea reperelor teoretice de formare a competențelor de comunicare la copiii de VȘM cu RMU în condițiile jocurilor dinamice; studiul practicii școlare de formare la elevii de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare; elaborarea unui model pedagogic de formare elevilor de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare și validarea experimentală a acestuia; desfășurarea unui sistem de activități experimentale în cadrul jocurilor dinamice de formare la elevii cu RMU a competențelor de comunicare; analiza statistică și matematică a datelor experimentului pedagogic; evidențierea valorilor competențelor de comunicare ale elevilor, formate experimental în cadrul jocurilor dinamice; elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor practice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constau în:

- revelarea esenței și conturarea conceptelor de bază: *comunicare, competență comunicativă, retard mintal ușor, jocuri dinamice*;
- elaborarea și validarea experimentală a unei metodologii originale de formare la elevii de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare (*Modelul FCC*).

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice soluționate:

- precizarea particularităților formării competenței de comunicare elevilor de VȘM cu RMU în cadrul jocurilor dinamice;
- metodologia formării la elevii de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare în cadrul jocurilor dinamice (*Modelul FCC*).

Semnificația teoretică:

- stabilirea reperelor epistemice (idei, concepte, principii, teorii) de formare a competențelor de comunicare la copiii cu RMU în cadrul jocurilor dinamice;
- modelizarea teoretică a metodologiei formării competenței comunicative la elevii de VȘM cu RMU în cadrul jocurilor dinamice.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în:

- oportunitatea utilizării *Modelului FCC* în formarea competențelor de comunicare la elevii de VȘM cu RMU în cadrul jocurilor dinamice;
- utilizarea datelor și instrumentelor experimentului de formare a competenței de comunicare în cadrul jocurilor dinamice – anchete, teste, metode și procedee etc.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin experimentarea *Modelului FCC*, prin comunicări la foruri științifice și articole în reviste științifice.

АННОТАЦИЯ

Чеботару Нина. **Формирование компетенций общения у школьников с умственной отсталостью методами физического воспитания.**

Диссертация на степень доктора педагогических наук. Кишинев, 2021 г.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, общих выводов, рекомендаций, библиографии (222 источников), 12 приложений. Основной объем диссертации: 131 стр.; 12 рисунков, 18 таблиц. Полученные в рамках исследования результаты отражены в 12 научных публикациях.

Ключевые слова: компетенция, общение, легкая форма умственной отсталости, физическое воспитание, подвижные игры, спортивные мероприятия, педагогическая модель.

Область исследования: общая теория воспитания, языковое воспитание в рамках мероприятий по физическому воспитанию.

Цель исследования: научное обоснование методологии формирования/развития компетенций общения у детей с легкой формой умственной отсталости младшего школьного возраста при помощи подвижных игр.

Задачи исследования: выявление особенностей общения у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости; определение теоретических основ формирования компетенций общения у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости в условиях проведения подвижных игр; изучение педагогической практики формирования компетенций общения у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости; разработка педагогической модели формирования компетенций общения у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости и ее экспериментальное подтверждение; применение системы экспериментальных действий в рамках проведения подвижных игр, призванных сформировать у школьников с легкой формой умственной отсталости компетенций общения; статистический и математический анализ данных, полученных в рамках педагогического эксперимента; отражение параметров, характеризующих компетенции общения у школьников, сформированные в рамках подвижных игр; представление общих выводов и прикладных рекомендаций.

Научная новизна и оригинальность исследования выражаются в следующих аспектах:

- раскрытие сущности и формулирование основных концептуальных понятий: *общение, коммуникативная компетенция, легкая форма умственной отсталости, подвижные игры;*
- разработка и экспериментальное подтверждение оригинальной методологии формирования компетенций общения у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости (*Модель ФКО*).

Полученные результаты, способствующие решению поставленной научной задачи:

- уточнение особенностей формирования компетенций общения у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости в рамках проведения подвижных игр;
- методология формирования у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости компетенций общения в рамках проведенных подвижных игр (*Модель ФКО*).

Теоретическая ценность исследования выражается в следующих аспектах:

- установление эпистемологических основополагающих понятий (идей, концепций, принципов, теорий) формирования у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости компетенций общения в рамках подвижных игр;
- теоретическое моделирование методологии формирования у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости компетенций общения в рамках подвижных игр.

Прикладная ценность исследования выражается в следующих аспектах:

- целесообразность использования *Модели ФКО* для формирования у детей младшего школьного возраста с легкой формой умственной отсталости компетенций общения в рамках подвижных игр;
- применение экспериментальных данных и инструментов формирования компетенций общения в рамках подвижных игр: опросы, тесты, методы, приемы и т. д.
- **Внедрение результатов научного исследования** проводилось путем экспериментирования *Модели ФКО*, в рамках представленных на научных конференциях докладах и опубликованных в научных журналах статей.

ANNOTATION

Cebotaru Nina. Training communication skills in students with mental retardation through physical education activities. PhD thesis in education sciences. Chisinau, 2021.

Volume and structure of the thesis. The thesis was consisted of an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (222 sources), 12 annexes. Basic volume of the thesis: 131 pag.; 12 figures, 18 tables. The results obtained in the research are reflected in 12 scientific publications.

Key-words: competence, communication, mild mental retardation, physical education, dynamic games, sports activities, pedagogical model.

Field of study – general theory of education – language education in physical education activities.

The purpose of the research: The scientific substantiation of a training-development methodology for LSA students with MMR of the communication skills within the dynamic games.

The objectives of the research: establishing the particularities of communication in children of LSA with MMR; identification of the theoretical landmarks for the formation of communication skills in LSA children with MMR in the conditions of dynamic games; the study of the school practice of training communication skills in LSA students with MMR; elaboration of a pedagogical model for training LSA students with MMR of communication skills and its experimental validation; carrying out a system of experimental activities within the dynamic training games for students with MMR of communication skills; statistical and mathematical analysis of pedagogical experiment data; highlighting the values of students' communication skills, experimentally formed in dynamic games; elaboration of general conclusions and practical recommendations.

The novelty and scientific originality of the research consist in:

- revealing the essence and outlining the basic concepts: *communication, communicative competence, mild mental retardation, dynamic games*;
- development and experimental validation of an original methodology for training LSA students with MMR in communication skills (*CST Model*).

The results obtained which contribute to the solution of the solved scientific problem:

- specifying the particularities of forming the communication competence of LSA students with MMR within the dynamic games;
- methodology for training LSA students with MMR in communication skills in dynamic games (*CST Model*).

Theoretical significance:

- establishing epistemic landmarks (ideas, concepts, principles, theories) for the formation of communication skills in children with MMR through dynamic games;
- theoretical modelling of the methodology for forming communicative competence in LSA students with MMR within dynamic games.

The applicative value of the research consists in:

- the opportunity to use the *CST Model* in training communication skills in LSA students with MMR through dynamic games;
- use of data and tools of the experiment to form communication skills in dynamic games – surveys, tests, methods and procedures, etc.

The implementation of the scientific results was achieved by experimenting with the *CST Model*, through communications to scientific forums and articles in scientific journals.

LISTA ABREVIERILOR

CC	– competență de comunicare
CCL	– competență comunicativ-lingvistică
CES	– cerințe educaționale speciale
CLL	– competență literară-lectorală
DN	– dezvoltare normală
EF	– educație fizică
EL	– educație lingvistică
ELA	– educație literar-artistică
GE	– grupa experimentală
GMN	– grupa martor normă
GMCES	– grupa martor cu cerințe educaționale speciale
GME	– grupa experiment
JD	– jocuri dinamice
IP	– instituție publică
IȘPP	– Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice
LLR	– limba și literatura română
LT	– Liceu teoretic
MȘÎ	– Ministerul Științei și Învățământului
RM	– retard mintal
RMU	– retard mintal ușor
VȘM	– vârstă școlară mică
MFCC	– Modelul formării competențelor de comunicare (la elevii cu retard mintal ușor)
BOA	– Baza de orientare a acțiunii

LISTA TABELELOR

<i>Tabelul 1.1</i>	Interpretări ale noțiunii de competență comunicativă	21
<i>Tabelul 2.1</i>	Criterii de aprecierea nivelului de formare a CC la elevii cu RMU	80
<i>Tabelul 3.1</i>	Structura didactic-educativă a Modelului de formare-dezvoltare experimentale la EVȘM cu RMU a competențelor de comunicare.....	99
<i>Tabelul 3.2</i>	Proiectarea activităților Modelului FCC la elevii cu RMU conform curriculumului disciplinar	102
<i>Tabelul 3.3</i>	Datele comparative statistice ale indicilor de dezvoltare fizică, etapa inițială a experimentului de formare	106
<i>Tabelul 3.4</i>	Datele comparative statistice ale indicilor de pregătire psihomotorie la elevii cu CES, etapa inițială a experimentului de formare	106
<i>Tabelul 3.5</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GMN, etapa inițială (punctaj)	106
<i>Tabelul 3.6</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GE, etapa inițială (punctaj)	107
<i>Tabelul 3.7</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMN și GE, etapa inițială (punctaj).....	108
<i>Tabelul 3.8</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GMN, etapa finală (punctaj).....	108
<i>Tabelul 3.9</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GE, etapa finală (punctaj)	109
<i>Tabelul 3.10</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, grupul GMN și GE, etapa finală (punctaj)	109
<i>Tabelul 3.11</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GE, etapa inițială și finală (punctaj).....	110
<i>Tabelul 3.12</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GMN, etapa inițială și finală (punctaj)	111
<i>Tabelul 3.13</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES, etapa inițială și finală (punctaj).....	111
<i>Tabelul 3.14</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GMN, etapa finală (punctaj)	112
<i>Tabelul 3.15</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GE, etapa finală (punctaj)	112
<i>Tabelul 3.16</i>	Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GMN și GE, etapa finală (punctaj).....	113

LISTA FIGURILOR

<i>Figura 1.1</i> Clasificarea jocurilor după E. Claparede	45
<i>Figura 2.1</i> Valorile cantitative ale atitudinii față de comunicare ale elevilor	63
<i>Figura 2.2</i> Modalitatea comunicării elevilor	64
<i>Figura 2.3</i> Partenerii de comunicare preferați de elevii din clasele a III-a.....	64
<i>Figura 2.4</i> Modalitatea exprimării în procesul comunicării.....	64
<i>Figura 2.5</i> Blocajele comunicării	64
<i>Figura 2.6</i> Elocința	65
<i>Figura 2.7</i> Blocaje de comunicare cu învățătoarea	66
<i>Figura 2.8</i> Sursele de informare	66
<i>Figura 2.9</i> Preferințe pentru timpul liber	67
<i>Figura 2.10</i> Autoevaluarea sincerității.....	67
<i>Figura 3.1</i> Structura modelului de formare la elevii de vârstă școlară mică cu RMU a competenței de comunicare	91
<i>Figura 3.2</i> Forme de manifestare a competenței de comunicare a elevilor de vârstă școlară mică cu RMU	92

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei este argumentată de premise teoretice și practice.

• *Importanța generală a comunicării pentru ființa umană.* Activitatea de comunicare verbală este definitorie omului și umanității. Ea este universală și omniprezentă și se produce independent de caracteristicile individului – sex, vârstă, studii, statut social, etnie, reședință etc.

Eficiența comunicării însă este în funcție de nivelul de dezvoltare a competențelor de comunicare ale persoanelor care comunică. Iar competența în comunicare presupune capacitatea persoanei (în sens larg) de a-și folosi resursele interioare pentru a se orienta la aspirația firească și la potențialul comunicativ al interlocutorului într-o situație concretă de comunicare, precum și, la necesitate, de a identifica soluții optime problemelor de comunicare.

Producându-se comunicarea, ea însăși provoacă persoanei comunicante dezvoltare multiplă, îi formează competența de comunicare, angajează și influențează/determină întreaga viață a omului. Competențele și deprinderile de comunicare constituie un factor definitoriu al succesului în orice sferă a activității umane, iar absența acestora, constată E. N.Toțkaia, produce conflicte în cadrul activității colective [193].

În modernitate, datorită globalizării, oamenii comunică mai mult ca oricând. Formarea și dezvoltarea competenței comunicative devine astfel o problemă de stringentă actualitate atât la nivel individual (educabil), cât și la nivel comunitar (națională, regională, mondială).

Importanța comunicării pentru formarea personalității copiilor și elevilor. Dezvoltarea aptitudinilor și abilităților de comunicare se bazează pe practica rațională și cea funcțională a limbii, iar deprinderile de comunicare – pe relaționarea verbală îndelungată între oameni.

Tipul de activitate specific elevilor de VȘM sunt jocurile. În cadrul lor elevii își dezvoltă capacitatea cultivării independente a noilor competențe și abilități de comunicare. Competențele de comunicare reprezintă capacitatea de interacționare a individului cu persoanele din jur, decide dezvoltarea lor, depinde de calitatea interacțiunii cu lumea exterioară. Capacitatea de a stabili contacte și relații personale cu persoanele din anturaj, alături de cunoașterea obiectelor principale, a legilor și a regulilor școlare de bază, constituie indicatorii pregătirii copilului pentru o viață independentă.

Deci educației fizice îi revine sarcina de a asigura fiecărui copil o dezvoltare firească multilaterală, deplină și continuă. Cercetători precum M.G. Agavelean [125]; B.G. Ananiev [129]; A.A. Leontiev [165]; B. Rey [107]; T. Slama-Cazacu [114] au stabilit că competențele și priceperile, fiind bază a activității de învățare, sunt esențiale pentru elevii de VȘM.

• *Importanța comunicării pentru copiii cu nevoi speciale.* Una dintre principalele dificultăți cu care se confruntă copiii cu RM este incapacitatea lor de a se lansa într-o

comunicare productivă atât cu semenii, cât și cu adulții; acești copii nu pot rămâne, pentru mult timp, în contact cu alte persoane, cauza acestui fenomen constând în autoreglarea volitivă slabă. Dificultățile se manifestă clar la VȘM, când, în mod normal, se produce tranziția de la un tip de activitate diriguitor la altul.

• *Factorul autohton.* Istoricește, în țara noastră s-a stabilit un cadru sociolingvistic specific, caracterizat de bilingvismul român-rus, monolingvismul persoanelor rusofone; cota sporită, comparativ cu alte zone ale românității, a lexicului de proveniență slavă și rusă și existența a două sisteme paralele de învățământ și a două sisteme de mass media, în limba română și în limba rusă, care mențin și consolidează această situație; moștenirea sovietică încă neînlăturată de izolare a învățământului special și de orientare a acestuia la formarea unor deprinderi elementare de muncă fizică – în detrimentul dezvoltării generale etc. Cota de cca 11% a copiilor cu nevoi speciale din învățământul național și a cea de cca 5% a copiilor cu RMU atribuie formării competențelor de comunicare la această categorie de educabili importanță practică și științifică [110].

• *Contradicții definitorii.* Analiza stării actuale a educației fizice în cadrul instituțiilor de învățământ din țară (S.N. Danail [43;4], T. Grimalschi [58]) și de peste hotare (A. Dragnea [45], F.T. Septimiu [112], L.N. Voloșina [139]) a identificat o serie de contradicții de fond în obiectul cercetării, precum:

- între particularitățile de vârstă ale formării la copii a competențelor de comunicare și mecanismele insuficient elaborate de influență asupra gradului de manifestare a acestora la VȘM;
- între potențialul de formare și dezvoltare considerabil al jocurilor dinamice și utilizarea limitată a acestora în procesul educației fizice a copiilor de VȘM;
- între spectrul larg de oportunități oferite de jocurile dinamice în contextul formării competențelor comunicative ale elevilor de VȘM și elaborarea insuficientă a metodologiei științific întemeiate, care ar facilita valorificarea acestora.

Premisele teoretice și cele practice, precum și contradicțiile dintre ele, au identificat **problema științifică:** slaba dezvoltare a competențelor de comunicare la elevii cu RMU de VȘM este cauzată de cadrul teoretic și metodologic neelaborat al învățării comunicării de acești copii.

Gradul de cercetare a problemei. Problema formării și a dezvoltării competențelor de comunicare la elevii cu RM a constituit obiectul de studiu al unui număr mare de autori din țară [N. Bucun, E. Lapoșina, V. Olărescu, A. Racu ș.a.] și de peste hotare [L. S. Vîgotschi, D.V. Popovici, A.R. Luria, V.I. Lubovskii, M.S. Pevzner, L.M. Șipițina ș.a.], care au stabilit că comunicarea are un rol important în dezvoltarea mentală a elevilor cu dizabilități de intelect.

Acești copii manifestă subdezvoltare a vorbirii monologate și a celei dialogate; au dificultăți în comunicarea nonverbală; dau răspunsuri incomplete, motiv pentru care competențele lor de comunicare/comunicare interpersonală sunt subdezvoltate [128]. Deci pentru copiii cu RM învățarea comunicării are o importanță deosebită, deoarece aceasta determină atât dezvoltarea capacității de comunicare propriu-zisă, cât și dezvoltarea întregii sale ființe: psihofizică, intelectuală, socială, spirituală.

B.G. Ananiev [129], V. I. Lubovskii [168], M. S. Pevzner [181], J. I. Șiff [202] subliniază că pentru copiii de VȘM cu RM cel mai accesibil gen de activitate, prin care se formează și competențele de comunicare, este activitatea ludică.

Numeroase date științifice confirmă faptul că dezvoltarea insuficientă a competențelor de comunicare conduce la apariția dificultăților de interacțiune a copiilor din categoria dată cu adulții și cu alți copii. Corecția dezvoltării competențelor de comunicare se recomandă a fi realizată în cadrul celui mai potrivit copiilor de VȘM tip de activitate – jocul. În cadrul acestora copiii învață să cunoască fenomenele lumii din diferite poziții și puncte de vedere, să ia în considerare acțiunile și interesele celor din alteritate, să respecte normele și regulile impuse de contextul respectiv. Fiind o reflecție a vieții sociale, jocul exercită o influență considerabilă, multiaspectuală și asupra dezvoltării copilului. Căci colectivitatea ludică este, în esență, un organism social, în care se înfiripă și se dezvoltă relațiile de colaborare, competențele de comunicare interpersonală, conchide A.A. Liublinskaia, în anul 1971 [171].

Jocurile dinamice sunt practicate în instituțiile de învățământ la orele de educație fizică, în timpul plimbărilor în aer liber, dar și în cadrul evenimentelor sportive și de agrement, și își propun ca finalitate principală satisfacerea necesităților elevilor de a se mișca și, implicit, de a-și consolida tehnicile motorii. Însă o atare abordare, afirmă specialiștii, nu poate ține cont întotdeauna de întreg potențialul de dezvoltare al jocurilor dinamice [139; 158; 149].

Repere epistemice pentru soluționarea problemei cercetării oferă produsele cunoașterii științifice, aferente obiectului cercetării, precum:

- teoria instruirii formative (V.V. Davîdov [145], D.B. Elconin [49]);
- teoria privind dezvoltarea personalității infantile (B.G. Ananiev [129], L.S. Vîgotschi [141], S.L. Rubinștein [186], A. N. Leontiev [165] ș. a.);
- conceptul de competență (L.F.Bachman [203], X. Roegiers [212], S. Cristea [36], Vl. Pâslaru [81; 82] ș.a.);
- teoria legăturii esențiale dintre gândire și limbaj (J. Piaget [86], N. Chomsky [207], L.S. Vîgotschi [140]);
- teoria lui P.I. Galperin privind acțiunile mentale [142; 143; 144];

- bazele teoretice ale metodologiei jocurilor dinamice (N.I. Dvorkina [147], R. Dumitrescu [48], I. Ghimp, A. Budevici-Puiu [54] ș. a.);
- conceptele privitoare la caracterul integrat și integrator al educației fizice (C. Ciorbă [25], S.N. Danail [42], I. Carp [12] ș. a.);
- conceptele despre unitatea sferelor bio-psiho-fizică, intelectuală și spirituală în formarea personalității umane și importanța majoră a educației fizice în acest proces (V. K. Balisevici [130], C. Ciorbă [23], M. Acsinte [2] ș. a.).

Premisele cercetării, problema științifică și reperele epistemice de soluționare a acesteia ne-au condus la formularea **scopului cercetării**:

Fundamentarea teoretică și validarea experimentală a unei metodologii de formare-dezvoltare la elevii de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare în cadrul jocurilor dinamice.

Atingerea scopului propus pe calea ipotetică indicată a solicitat realizarea următoarelor **obiective (generale) ale cercetării**:

1. Stabilirea pe cale teoretică a particularităților învățării comunicării de către copiii de VȘM cu RMU.
2. Identificarea reperelor teoretice de formare-dezvoltare a competențelor de comunicare la copiii de VȘM cu RMU în condițiile jocurilor dinamice.
3. Studiul practicii școlare de formare-dezvoltare la elevii de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare.
4. Elaborarea unui model didactic-educativ de formare-dezvoltare elevilor de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare și validarea experimentală a acestuia.
5. Desfășurarea unui sistem de activități didactic-educative experimentale în cadrul jocurilor dinamice de formare-dezvoltare la elevii cu RMU a competențelor de comunicare.
6. Analiza statistică și matematică a datelor experimentului pedagogic, comentarea și interpretarea acestora prin judecăți de valoare, care să contureze valorile competențelor de comunicare ale elevilor, formate-dezvoltate experimental în cadrul jocurilor dinamice.
7. Elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor practice.

S-a considerat că atingerea scopului propus este posibilă parcurgând calea marcată de următoarea **ipoteză a cercetării**:

Formarea-dezvoltarea competențelor comunicative la elevi de VȘM cu RMU poate avansa semnificativ în condițiile aplicării unei metodologii științific întemeiate pe valorificarea potențialului educativ al jocurilor dinamice.

Se va considera că ipoteza s-a adevărat dacă:

– metodologia propusă va putea fi extinsă prin tranziția treptată de la jocurile dinamice cu caracter preponderent individual la jocurile dinamice de echipă, cu caracter competitiv, bazate pe interrelaționarea activă dintre participanți;

– în procesul organizării activităților didactic-educative pe durata zilei se va ține cont de alternarea optimă a activităților fizice la clasă, în afară de clasă și extrașcolare cu elevii.

Metodologia cercetării a antrenat metode:

– *teoretice*: documentarea științifică, modelizarea teoretică, analiza și generalizarea datelor științifice;

– *praxiologice*: anchetarea și interviuarea; observarea pedagogică; testarea nivelului de dezvoltare fizică și de pregătire psihomotrică; testarea gradului de formare a competențelor de comunicare;

– *hermeneutice*: comentarea și interpretarea datelor științifice;

– *experimentale*: experimentul pedagogic;

– *statistice și matematice*: analiza matematică a datelor statistice.

Sumarul capitolelor tezei. În Capitolul 1, *Interpretări conceptual-teoretice privind formarea comunicativității la elevii cu retard mintal*, sunt examinate și structurate conform specificului obiectului cercetării și problemei științifice identificate, caracteristicile teoretice ale *comunicării umane*, conceptului *competență comunicativă*, *particularitățile dezvoltării copiilor cu retard mintal*, *ludicul ca formă primordială și universală de comunicare a copilului*.

S-a stabilit, că comunicarea este definitorie ființei umane, deoarece determină esențialmente toate sferile care o compun – psihofizică, intelectuală și spirituală. De asemenea, comunicarea umană este direct responsabilă de calitatea de ființă socială a omului, de capacitatea acestuia de a se forma-dezvolta ca ființă bio-psiho-fizică, intelectuală și spirituală, deci de calitatea de educabil a omului pe tot parcursul vieții.

Trecerea în revistă a conceptelor și definițiilor competenței/competenței comunicative, formulate de autori notorii pe plan mondial și național, a evidențiat caracteristicile definatorii ale acesteia: originea paternului în persoana educabilului, caracterul sintetic, unitar și insecabil – sintetizează cunoașterea, formarea, dezvoltarea și atitudinile umane; valoarea dublă – de obiectiv educațional și de finalitate educațională etc.

Sintetizarea particularităților copiilor cu RM a demonstrat valoarea și importanța comunicării în corecția activității lor comunicative și în formarea-dezvoltarea competenței comunicative pentru dezvoltarea deplină complexă a acestei categorii de educabili.

Abordarea ludicului din perspectiva copiilor de VȘM și a celor cu RM a particularizat modul de antrenare a acestora în cadrul jocurilor dinamice la orele de educație fizică și în afara lor.

În Capitolul 2, *Cadrul metodologic și empiric al formării competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal*, sunt sintetizate reperetele teoretice pentru formarea-dezvoltarea la elevii de VȘM cu RMU a competenței de comunicare în cadrul jocurilor dinamice; este prezentat designul cercetării experimentale, sunt prezentate datele studiului practicii educaționale în formarea la elevii de VȘM a competenței de comunicare și stabilite nivelurile de formare a competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal din clasele primare a două licee teoretice din mun. Chișinău.

O preocupare distinctă a autoarei în Cap. 2 este aprecierea nivelului de dezvoltare psihologică și psihomotorie a elevilor cu RMU, care, la rândul ei, au servit pentru stabilirea aspectelor sociopedagogice de perfecționare-inovare a procesului de formare a competențelor de comunicare la această categorie de elevi.

În Capitolul 3, *Metodologia formării competențelor de comunicare elevilor cu retard mintal ușor*, este prezentat experimentul pedagogic. Acestuia i-a precedat prezentarea *Modelului formării competențelor de comunicare* la elevii de vârstă școlară mică cu retard mintal ușor. *Modelul FCC* se întemeiază pe reperetele epistemice stabilite în capitolele teoretice ale tezei cu privire la comunicare, competență/competență de comunicare, activitate ludică/jocurile dinamice, particularitățile comunicării elevilor de VȘM cu RMU etc.; stabilește un sistem specific de metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de formare elevilor de VȘM cu RMU a competențelor de comunicare în condițiile antrenării lor în jocuri dinamice, la orele de educație fizică și în afara lor.

Partea cea mai mare din volumul capitolului este rezervată prezentării datelor experimentelor de constatare (partea a II-a) și de formare. Prin experimentul de constatare au fost stabilite caracteristicile competenței de comunicare la subiecții din cele trei grupe antrenate în experiment: GE, GMN, GMCES – în scopul stabilirii gradului de omogenitate a acestora. S-a constatat că subiecții din cele trei grupe prezintă, în mare, potențiale asemănătoare de comunicare.

Impactul aplicării experimentale a *Modelului FCC* asupra formării competențelor comunicative la elevii cu retard mintal ușor în cadrul jocurilor dinamice a constituit obiectul prezentării experimentului de formare. Datele obținute au demonstrat o creștere satisfăcătoare și bună a parametrilor integrare socioafectivă și interrelaționare cu participanții obișnuiți ai comunicării elevilor de VȘM cu RMU – părinții, învățătorii, colegii, sămașii, persoane diferite din anturajul social.

Astfel ipoteza cercetării a fost confirmată, iar *Modelul FCC* validat experimental.

1. INTERPRETĂRI CONCEPTUAL-TEORETICE PRIVIND FORMAREA COMUNICATIVITĂȚII LA ELEVII CU RETARD MINTAL

1.1. Dezvoltarea conceptului *competență comunicativă*

Obiectul cercetării noastre este circumscris conceptelor *comunicare* și *relaționare*.

Sursele psihologice și pedagogice atestă câteva abordări ale acestora.

A comunica și a relaționa nu sunt acțiuni identice. Ele nu se suprapun, ci se află în interdependență. Astfel, relaționarea se poate produce și în afara comunicării verbale sau nonverbale, comunicarea însă presupune, în mod obligatoriu, și relaționare. Cu ajutorul comunicării verbale/nonverbale orice relaționare devine mai bogată în sensuri, trăiri emoționale, mesaje informative etc. Este recomandabil, deci, ca ambele noțiuni să fie abordate în unitate și integralitate, constituit în urma confluentei și întrepătrunderii de sensuri și semnificații [14].

Obiectul cercetării ne solicită, de asemenea, precizarea noțiunilor *competență* și *competență comunicativă*.

Competența, menționează Vl. Pâslaru, a fost examinată și definită de un număr mare de autori de referință pe plan mondial, precum G.P. Cepec (1991), A. Beauchesne și colab. (1993), X. Roegiers (1998), M. Minder (2003), J.Henry și J.Cormier (2007), dar și de autori autohtoni, precum Al. Crișan, M.Cerkez (1997), un grup de 29 autori de la Institutul de Științe ale Educației (1997); V. Goraș-Postică (1999, 2000, 2006), M. Hadârcă (1999, 2000, 2006); L. Papuc și I. Negură (2000, 2005); N. Socoliuc și V. Cojocaru (2007) etc. [81, p. 12]. Însuși Vl. Pâslaru a examinat și definit competența în mai multe lucrări (2020, 2018, 2014, 2013, 2011, 2011, 1997, 1995).

X. Roegiers definește competența drept ”ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exercitate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [212].

Conform lui J.Henry și J.Cormier, competența este: *complexă, relativă, potențială, exercitată într-o anumită situație, completă și insecabilă* (nu poate fi decompozată în alte elemente, precum ”subcompetențele” sau ”unitățile de competență”), *transferabilă* (în alte tipuri de activitate și nu la alte persoane), *conștientizată* și asociată necesităților și intențiilor [Apud: 47, p. 30].

S. Cristea menționează abordarea psihologică și abordarea pedagogică a competenței. Conform definițiilor psihologice, competența este o formațiune a persoanei ca potențialitate, care nu poate fi tradusă în performanțe, iar ca termen pedagogic, competența depășește opoziția dintre

competență și performanță, înregistrată de psihologie, atribuindu-i valoare complexă, realizabilă în context curricular la nivelul tuturor structurilor sistemului de instruire și educație [37; 36, p. 466].

VI. Pâslaru realizează o definiție a competenței în termeni curriculari: ”*Competența* este termenul generic pentru *valoarea* educațională proiectată (=obiectiv), care în procesul educativ-didactic se *integrează gradual* în *achiziție a educatului* (=finalitate), având structură triadică insecabilă, se manifestă în varia niveluri de dezvoltare, în funcție de vârsta educatului, calitatea educației și orientarea generală de devenire a acestuia întru propria ființă” [83, p. 3].

Un alt autor din spațiul educațional al Republicii Moldova, V.Cojocaru, definește competența drept complex de cunoștințe, deprinderi și abilități, formate în procesul învățării și exprimate prin capacitatea și disponibilitatea subiectului de a efectua, în procesul soluționării diverselor sarcini de ordin comportamental și practic-funcțional, acțiuni independente, selective și proiective [31, p. 16].

Deprinderile și abilitățile însă, așa cum am arătat mai sus, în baza autorilor citați ulterior, sunt formații complexe în raport cu competențele, deci au un statut superior în ierarhia trăsăturilor de personalitate față de competențe.

Termenul **competență comunicativă** presupune însușirea de către individ a cunoștințelor lingvistice, a informației privind modul de funcționare a limbilor, condițiile de funcționare a comunicării prin intermediul limbii, mijloacele de relaționare prin intermediul vorbirii, sarcinile vorbitorului, înțelegerea modului de relaționare între interlocutori, capacitatea de a organiza relaționarea/comunicarea cu respectarea normelor de conduită sociale etc. [69].

În anii '90 ai secolului trecut, fiind declanșat procesul de destrămarea URSS, în republicile unionale a început o mișcare de conceptualizare a învățământului național. RSS Moldovenească a fost prima republică unională care a elaborat propria concepție a învățământului [98], aceasta fiind ulterior revăzută și perfecționată în câteva variante, în ultimă variantă fiind aprobată de Parlament în 1995 [98]. Concomitent s-a lucrat și la elaborarea concepțiilor celorlalte tipuri de învățământ, inclusiv a învățământului special [98]. Acest document însă nu conține nici o referință cu privire la formarea-dezvoltarea comunicativă a copiilor cu nevoi speciale, inclusiv a celor cu RMU. Dimpotrivă, în loc să se pună accentul pe dezvoltarea comunicativă a copiilor cu nevoi speciale drept cel mai important factor de reabilitare-dezvoltare generală a acestora, concepția învățământului special continuă orientarea strategică a învățământului sovietic de centrare a acestuia pe adaptarea socială prin dezvoltarea unor deprinderi elementare de muncă [ibid., p. 277].

Așteptările noastre s-au regăsit însă în documentele și studiile de conceptualizare a învățământului general din Republica Moldova. Astfel, conceptul de *competență comunicativă* descinde din conceptul de *educație lingvistică*, termen introdus pe plan mondial de E. Coșeriu și preluat de Vl. Pâslaru într-o definiție pedagogică: ”*educația lingvistică* – formarea pedagogic orientată a capacităților de comunicare la elevi prin cunoașterea sistemelor limbii și angajare apropiată în producerea valorilor limbii în funcțiune” [82, pag. 126].

În același document (*Concepția* a fost aprobată de Ministerul Învățământului), Vl. Pâslaru structurează cinci principii ale educației lingvistice și educației literar-artistice:

”1) *comunicațional* – angajarea elevilor în cele patru domenii de comunicare – *înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea* – și formarea capacităților respective de comportament verbal/nonverbal în situațiile de comunicare declanșate în domeniile indicate”, făcând precizarea: ”La nivelul personalității – când acestea au devenit capacități ale elevului – *înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea* au valoare de *deprinderi integratoare generale*;

2) *al convenționalității artei* – angajarea conștientă, emoțional-afectivă și atitudinală a elevului cititor în re-crearea sistemului de imagini al operei literare, valorizându-le apropiat conform legilor creației artistice; lectura, interpretarea și producerea textelor literare de către elevi sunt activități de cunoaștere prin auto-reflexie, de re-creare a mesajului artistic prin contribuția *imaginației și gândirii artistice proprii*;

3) *coordonării sistemelor lingvistic și literar de cunoștințe instrumentale* (noțiuni, categorii);

4) *diferențierii sistemului de activitate* al elevului/profesorului conform tipului de text abordat/elaborat sau situației de comunicare;

5) *extrapolării și complementarității capacităților comunicative/literar-artistice*” [ibid.].

Descoperim astfel o unitate epistemică în abordarea competenței de către doi autori români de referință, Vl. Pâslaru, 1995 (Republica Moldova) [82] și S. Cristea, 2015 (România) [36].

Concepția EL-ELA structurează cu claritate epistemologia (principiile), teleologia (scop – sistem de obiective), conținuturile și metodologiile *specifice* instruirii-educației în cadrul disciplinei *Limba și literatura română*, iar termenii *educație lingvistică* și *educație literar-artistică* întemeiază, pe plan național, european și mondial, prima abordare a educației în funcție de tipurile de cunoaștere și de rolul subiectului cunoscător în cadrul cunoașterii tehnologice (EL) și artistic-estetice (ELA). Astfel, educația lingvistică, conform *Concepției EL-ELA*, acordă elevului comunicant calitatea de subiect creator al limbii în care comunică. Ceea ce înseamnă că și copiii cu RMU sunt capabili să se producă, la un nivel prestabilit individual, în calitate de re-

creatori ai limbii materne. Iar acest lucru readuce în prim-plan atitudinea umanistă față de persoanele cu nevoi speciale, prescriu dezvoltării comunicative a acestora principii didactic-educative deduse din natura limbii-comunicării și cunoașterii-comunicării copiilor cu RMU.

Cu un an mai devreme, Al. Crișan diseminează cei patru termeni ai deprinderilor integratoare (cunoscuți și aplicați în occident) – *înțelegerea după auz, vorbirea, citirea, scrierea* – în Republica Moldova [83].

În 1997 apare studiul *Curriculum disciplinar de limba și literatura română* [83], reprezentând primul model teoretic de curriculum din întregul spațiu educațional românesc, în care cele patru deprinderi integratoare sunt indicate drept componente definitorii ale culturii comunicativ-lingvistice.

Centrarea educației comunicative pe cele patru deprinderi integratoare s-a menținut în documentele școlare din Republica Moldova până în 2009, când în Curriculumul de LLR au fost substituite cu componente ale culturii comunicării în limbile străine. Au fost eliminate din curriculum până și obiectivele EL-ELA, acestea fiind înlocuite cu așa-zisele ”subcompetențe”, termen inexistent în dicționarele limbii române [Cf.: 80; 47].

Specialiștii în domeniu însă n-au renunțat la componentele definitorii ale culturii comunicării, deduse din natura cunoașterii și comunicării verbale.

Astfel, Vl. Pâslaru a definit nu doar termenul general *competență* (1911, 1914), dar și termenii aferenți cercetării noastre, *competență comunicativ-lingvistică* (CCL) și *competență literară-lectorală* (CLL) (2011, 2013, 2018, 2020) [81; 80; 79; 78], pe care îi examinează drept componente principale ale teoriei educației literar-artistice, acreditată în 1998 și publicată în 2001. Pornind de la definiția generală a lui X. Roegers a competenței, Vl. Pâslaru elaborează propria definiție a *competenței comunicativ-lingvistice: ansamblu integrat de cunoștințe lingvistice și comunicative, capacități de explorare a valorilor sistemelor limbii și de antrenare a lor în varia contexte de comunicare și atitudini față de fenomenele limbii, comunicării și ale mesajelor comunicate/receptate, exersate în mod spontan, care permit realizarea activității de comunicare generală și specială* [80, p. 11].

Originalitatea abordării CCL și CLL de către Vl. Pâslaru constă în:

- definirea acestora pornind de la tipurile cele mai generale ale cunoașterii umane (empirică, mitic-religioasă, artistic-estetică, științifică), în timp ce toți ceilalți autori examinează competența exclusiv ca element al cunoașterii științifice, validat praxiologic;
- în diferențierea netă a obiectivului educațional (competență proiectată) de finalitatea educațională (competență formată);

- în atribuirea competenței exclusiv persoanei educate (și nu disciplinei școlare, standardelor educaționale etc.);
- în stabilirea riguroasă, pe cale teoretică și experimentală, a structurii și conținuturilor specifice ale competențelor comunicativ-lingvistice și literare-lectorale;
- în elaborarea unui concept original de evaluare a CCL și CLL etc.

De asemenea, Vl. Pâslaru este un aprig militant împotriva denaturărilor conceptului de competență, gen ”subcompetență” și ”unități de competență” [80; 81; 82], care nu au nici o acoperire epistemologică.

În România, expertul internațional al Consiliului Europei, Divizia de Politici lingvistice, Mina-Maria Rusu, identifică comunicarea cu abilitatea de a comunica, enumeră conținuturile și elementele comunicării în limba maternă și contextele comunicării – toate aceste elemente fiind proprii și competenței de comunicare: ”Comunicarea în limba maternă este abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber” [87].

Atestăm și alte interpretări ale noțiunii de *competență comunicativă* în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Interpretări ale noțiunii de competență comunicativă

Autorul	Interpretări ale competenței comunicative (CC)
<i>Iu.M. Jukov</i>	CC este însușirea tuturor tipurilor și mijloacelor de activitate verbală, a culturii verbale [153];
<i>V.A. Lavrova</i>	CC este capacitatea persoanelor de a realiza, prin intermediul mijloacelor lingvistice, a diverselor obiective comunicaționale, în diferite domenii și situații de relaționare [161];
<i>V. Goraș-Postică</i>	CC este ansamblul cunoștințelor, abilităților și deprinderilor ce țin de mijloacele verbale și nonverbale de comunicare destinate unei percepții și reflecții adecvate a realității în diferite situații de relaționare [57].
<p>În toate definițiile atestăm însă o caracteristică comună a competenței comunicative: <i>omniprezența acesteia</i> – învățarea comunicării a fost, este și va fi temelia oricărei școli.</p>	

Problema comunicării s-a instalat ferm în preocupările teoreticienilor și practicienilor la începutul secolului al XX-a. Sursele științifice ale vremii examinează comunicarea prin prisma relației reciproce dintre două doctrine filosofice esențiale:

- *bibehaviorismul* – fundamentul acestui tip de comunicare nu este limbajul ca sistem, ci semnalele verbale nemijlocite; prin corectarea acestora, orice individ, indiferent de particularitățile sale comportamentale, poate fi educat/reeducat [65];

- *personalismul* – comunicarea este considerată drept capacitatea fizică interioară a individului de a descoperi în sine sentimentele corespondente ale altui individ.

În a II-a jum. a sec. al XX-lea au fost identificate alte două abordări ale noțiunii de comunicare:

- *prima*, legată de numele lui Bell și Brzezinski, definește mijloacele de informare drept unic stimulent și unică sursă de dezvoltare socială [161; 193];

- *a doua abordare* presupune, ca rezultat definitiv al comunicării, înțelegerea reciprocă dintre doi indivizi, cu alte cuvinte, înțelegerea unei persoane de către altă persoană.

O pleiadă numeroasă de cercetători include în noțiunea de comunicare verbală și comunicarea tehnică, ceea ce, în opinia noastră, intră în contradicție clară cu cele două abordări nominalizate mai sus.

Comunicarea verbală este reprezentată frecvent de schema:

emitentul (expeditorul) *informației* interacționează cu *receptorul* (destinatarul) *informației*, ambii realizând *activitatea de comunicare verbală*, în rezultat obținându-se un *produs al comunicării*, numit *mesaj* comunicat-receptat.

În cazul dat, canalul de legătură dintre emitentul și receptorul vorbirii va fi considerat drept condiție de desfășurare a acțiunii verbale, iar destinatarul și expeditorul mesajului – drept proprietate a mecanismelor verbale de comunicare. În cazul relaționării verbale se ia în calcul situația în care are loc aceasta.

Mai mulți cercetători (M.Ia. Demianenko, K.A. Lazarenko ș. a.) disting cinci componente de bază ale comunicării verbale:

- situația relaționării;
- emitentul vorbirii;
- receptorul vorbirii;
- condițiile de desfășurare a acțiunii verbale;
- comunicantul verbal [Apud 161].

În procesul instructiv-educativ, situația relaționării este propusă de către cadrul didactic. Drept obiect al activității verbale servesc gândurile exprimate în strânsă legătură cu anumite motivații și neapărat în limitele unei anumite teme.

Au fost stabilite trei motive esențiale care provoacă relaționarea:

- *lucrativ* – se determină prin capacitatea elevului de a conlucra eficient cu profesorul și cu colegii în procesul învățării și al activităților extrașcolare, precum și prin aspirația spre o activitate în comun/echipă;

- *cognitiv* – este generat de necesitatea obținerii unor noi impresii și a formării unor noi cunoștințe; în această situație adultul servește drept sursă a informației dorite sau aceasta poate fi un auditor atent, capabil să aprecieze la justa valoare dilemele și raționamentele elevului;
- *personal* – este condiționat de unele calități ale elevului, de relațiile acestuia cu alte persoane; în acest caz, imboldul către relaționare/comunicare îi aparține elevului [217].

În calitate de imbold către actul vorbirii poate servi atât o situație interioară, ce rezultă din necesitățile implicite persoanei, cât și o situație exterioară, provocată de o altă persoană. Situația poate conține implicit anumite contradicții care vor putea fi soluționate în procesul relaționării comunicative. O atare situație se numește „de problemă”. Dinamica ce caracterizează schimbarea de situații depinde de gradul activismului manifestat de către comunicanți, de cointeresarea fiecăruia dintre ei în comunicare, de existența unui cerc comun de interese, de atitudinea unuia față de celălalt și, totodată, față de situația în care s-au pomenit ambii [Apud: 161].

Conform lui C. Păunescu, unul dintre criteriile de bază de stabilire a gradului de formare a competenței comunicative este reflecția. Aceasta este necesară elevului pentru aprecierea propriei poziții raportate la poziția și interesele partenerului de comunicare. De asemenea, este necesar ca elevul să-și formeze capacitatea de a stabili relația cu interlocutorul, de a analiza mesajele acestuia, de a reacționa adecvat la ele, utilizând abil atât mijloacele de comunicare verbală, cât și cele nonverbale [75].

Potrivit studiilor psihopedagogice, competența comunicativă se constituie din:

- *componenta emoțională*, care presupune receptivitate emoțională, empatie, sensibilitate față de altă persoană, compasiune și retrăire a unor sentimente împreună cu persoana de alături, atenție față de acțiunile partenerilor;
- *componenta cognitivă*, care este condiționată de capacitatea individului de a studia personalitatea celui din alteritate, de a anticipa comportamentul acestuia, de a soluționa eficient diverse probleme care apar între oameni;
- *componenta comportamentală*, care reflectă capacitatea copilului de a colabora, în egală măsură, cu adulții și cu semenii, aspirația spre o activitate în comun, spiritul de inițiativă, caracterul adecvat al comunicării, calitățile de organizator etc. [7; 56].

Studiind relaționarea dintre persoane prin prisma schimbului comunicativ, L.A. Petrovskaia evidențiază o serie de dexterități comunicative, cea mai importantă fiind considerată capacitatea de a-ți asculta/auzi interlocutorul [185, p. 70].

L. Bachman consideră că noțiunea de *competență comunicativă* este una complexă, constituită din câteva competențe:

- *competența lingvistică* – capacitatea de exprimare în orice limbă, cu condiția asimilării cunoștințelor referitoare la limba respectivă;
- *competența discursivă* – capacitatea de a construi enunțurile coerent, logic;
- *competența pragmatică* – capacitatea de a transmite clar informația;
- *competența conversativă* – capacitatea întreținerii unei discuții/conversații în tempou firesc;
- *competența socială* – alegerea conștientizată a locului, timpului, manierei, interlocutorului pentru dialogul concret;
- *competența corelațională dintre gând și expresie verbală* – capacitatea de a crea un raport corect dintre problematica unei comunicări și cunoștințele referitoare la aceasta, ca rezultat având loc o formulare/exprimare verbală coerentă [203, p. 10].

Examinând această structură a competenței de comunicare în raport cu structura generală a competenței dată de X. Roegiers, constatăm că, de fapt, chestiunea e în definirea noțiunii de *capacitate*, una din cele trei elemente componente ale competenței, pe care L. Bachman o numește *competență*.

Chestiunea rămâne însă nerezolvată, deci definirea competenței e o încă o problemă științifică. În plus, unii autori consideră că termenul *competență* e unul specific învățământului profesional și nu celui general, unde e logic să se opereze cu termeni precum cunoștințe, capacități, atitudini, deprinderi, abilități, aptitudini ș.a. Pentru cercetarea noastră diversele structuri și definiții ale competenței de comunicare descoperă aspecte ale comunicării, necesar a fi formate-dezvoltate elevilor cu RMU.

Analiza definițiilor și structurilor competenței comunicative arată că toate sunt elaborate în abordare sistemică. Deci și abordarea practică a competenței comunicative urmează să se facă păstrându-i caracteristicile de sistem integrat în alt sistem – adică fiind determinate caracteristicile, relațiile și interdependențele intrinsece ale acesteia ca sistem.

O atare abordare a problemei orientează cadrul didactic spre necesitatea primordială a dezvoltării la elevi a capacităților de gândire/vorbire și, implicit, a formării competenței comunicative. Pentru realizarea acestui obiectiv, standardele educaționale stabilesc nomenclatorul acțiunilor universale de comunicare, la care se referă determinarea scopului, definirea problemei, soluționarea conflictelor, exprimarea deplină și exactă a propriilor gânduri, însușirea dialogului și a monologului ca forme dominante ale vorbirii [60; 77].

Acest model de competență comunicativă, la fel ca și celelalte modele din această serie, se bazează pe abordarea în două niveluri care se rezumă la completarea reciprocă în cadrul tandemului „cunoștințe – realizare”.

Competența lingvistică presupune cunoașterea fenomenelor și sistemelor limbii, fără de care nu este posibilă elaborarea unor construcții lingvistice (propoziții, fraze) corecte, ce asigură evoluția activității verbale și capacitatea de a comunica eficient.

Competența lingvistică include cunoștințele lingvistice ale elevului (limba ca sistem – practica rațională a limbii) și experiențele sale verbale (practica funcțională a limbii) [Cf.: 83], din ultimele făcând parte și formațiunile redate de termenii *priceperi*, *deprinderi* și *abilități*.

Competența verbală este un gen de activitate complex, care se desfășoară în baza cunoștințelor, deprinderilor și abilităților. Ea poate fi calificată ca esențială, deoarece anume ea se află la temelia altor tipuri de competențe.

În modernitate, pledează autorii de referință, competența comunicativă urmează a fi formată și dezvoltată în strânsă conexiune cu abilitățile informaționale de învățare. Dezvoltarea abilităților de comunicare în limbajele oral și scris nu ar trebui abordată ca un scop în sine, ci ca un mijloc de formare, la nivel avansat, a diverselor cunoștințe și abilități.

Abilitățile sus-menționate, capacitatea de a stabili și a menține contactul cu oamenii au fost definite de către o serie de autori drept competență comunicativă [153; 185; 195 ș. a.].

La vârsta școlară mică se formează și se dezvoltă o nouă orientare a personalității, care se manifestă atât în atitudinea față de oamenii din jur, cât și în comportamentul manifestat în diverse situații [J.C. Abric, 1]. Aceste particularități specifice comunicării elevului constituie garanția unei evoluții pozitive a dezvoltării personalității sale, evidențiate în enunțurile:

- Comunicarea are ca obiect principal schimbul de informație între participanții la o activitate comună într-un proces complex de dezvoltare a contactelor dintre oameni, necesare activității în comun.

În educație, comunicarea se identifică cu interacțiunea elevilor – percepere și cunoaștere reciprocă, învățare (activitate nouă) în comun, participare la forme avansate de activitate ludică.

- Comunicarea are o importanță enormă în formarea psihicului uman, în dezvoltarea acestuia și în statornicirea unui comportament rezonabil și cult al individului. Prin comunicarea cu parteneri mai dezvoltați psihic, copilul comunicant cu RMU își formează toate capacitățile și calitățile sale de cunoaștere, devenind el însuși o personalitate cu un nivel sporit de dezvoltare.

- Nevoia de comunicare reprezintă prima necesitate socială a copilului. Comunicarea părinților cu copiii este preponderent afectiv-emoțională. Acest tip de comunicare sensibilizează copilul la trăirile altora, îi formează și îi dezvoltă mecanisme de protecție față de acțiunile neprielnice, reale sau virtuale, din exterior, dezvoltându-i independența; îi îmbogățește personalitatea.

S-a stabilit [41], că eficiența comunicării afectiv-emoționale a părinților cu copiii este în funcție de frecvența, durata și diversitatea acesteia.

- Formarea corectă a personalității copilului este esențial determinată de încadrarea corectă în colectivul școlar, unde se formează treptat un nou tip de orientare a personalității, *orientarea socială*. Inserția adecvată a copilului în orientarea socială este determinată triplu: congenital, educațional și social propriu-zis.

- Comunicarea pedagogică este una de tip interacțional prin definiție, deci e cea mai importantă și mai complexă, ea realizând simultan câteva funcții de bază în formarea personalității copilului: de unificare (asociere), perceptivă și interactivă. Cadrul didactic explorează în acest scop întregul ansamblu de mijloace disponibile: verbale, plastice, simbolice, kinetice [19].

- Comunicarea este un factor-cheie în formarea identității, una dintre principalele activități umane de autocunoaștere și autoapreciere prin intermediul altor persoane.

Unii cercetători [84, 99] abordează comunicarea ca fiind o interacțiune a două sau mai multe persoane, îndreptată spre concordarea și unirea eforturilor depuse de acestea în scopul stabilirii relațiilor și al obținerii rezultatului comun. Comunicarea atribuie personalității capacitate de exprimare (afirmă, condamnă, întreabă, solicită etc.) și capacitate de reglare comportamentală.

Au fost identificate două categorii mari de mijloace de comunicare: verbale și nonverbale [90]. Sursele științifice, didactice și metodice utilizează și termenii *comunicare verbală*, *comunicare nonverbală*.

Comunicarea nonverbală. Forma cea mai importantă a comunicării nonverbale, specifică și VȘM, este *comunicarea augmentativă*. Ea se regăsește în orice formă de comunicare, substituind sau extinzând aria vorbirii. Fiecare om folosește tehnicile și mijloacele de comunicare augmentativă, doar că nu întotdeauna conștientizează acest lucru. Cu mult înainte de a avea acces la limbajul oral, copiii cu dezvoltare normală interacționează cu adultul din preajmă prin intermediul tehnicilor augmentative nonverbale elementare, precum zâmbetele, privirile, vocalizările etc. O astfel de comunicare oferă dovada unei intenții de interacțiune timpurie, având un efect comunicativ pronunțat [34, p. 21].

Comunicarea augmentativă constituie un multisistem de componente integrate – verbale, gestuale, pictografice, care oferă suport și sporesc nivelul de comunicare, învățare, participare, gradul de independență și calitatea vieții, în general, a persoanelor care îl folosesc. Cu cât deficiența de intelect este mai severă, cu atât copilul are nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, destinate fortificării actului comunicativ oral-rezidual. Când exprimarea verbală

lipsește în totalitate și vorbitorul apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem a face cu o comunicare alternativă, ca singura modalitate de interacțiune prin coduri [ibid., p. 30].

Comunicarea verbală este cel mai important tip de comunicare la VȘM. Este definită drept cumulara normelor și tradițiilor comunicării unui grup anumit de persoane, totalitatea factorilor lingvistici și extralingvistici, care asigură interacțiunea dintre persoane [5].

Comportamentul verbal al copilului de VȘM depinde de gradul de dezvoltare a percepției și reprezentărilor sale, a orientării sale sociale, de diversitatea formelor și mijloacelor de comunicare (verbale, nonverbale) pe care le deține. De asemenea, el este determinat de forma, obiectul și mijloacele de comunicare. În cazul dezvoltării normale, comunicarea copilului la vârstă preșcolară mare – ajunul integrării în școlaritate, capătă o formă nesituativ-cognitivă și nesituativ-personală, obiectul comunicării devenind semenul, iar mijlocul de bază – limbajul [8].

S-a stabilit, de asemenea, că nu atât modul în care comunică oamenii sau limbajul pe care îl folosesc primează ca importanță, ci capacitatea acestora de a interacționa eficient. Importanța procesului de comunicare este atât de mare încât condiționează chiar și dezvoltarea societății umane: manifestarea recunoștinței, construirea relațiilor de prietenie, depășirea conflictelor, edificarea unei lumi mai bune – solicită o comunicare cultă [18].

Autori reprezentativi (D.V. Popovici [89]; E. și Fl. Verza [121]; L. Cuznețov [41]; V. Olărescu [72]; A. Bolboceanu [7]; J. Racu [99] ș. a.), care, prin studii valoroase teoretice și practice despre comunicarea copilului cu adultul, au făcut o temă centrală de dezbatere, elucidând factorii fundamentali ai comunicării care își aduc aportul la dezvoltarea generală și experiențial-pragmatică a copilului.

Drept instrument pentru realizarea comunicării verbale servește *limbajul verbal*. Anume limbajului îi revine rolul de purtător al ideilor, de stimulator al răspunsurilor și reacțiilor interlocutorilor, de generator de acțiuni. Limbajul este factorul care provoacă și susține concentrarea atenției, sinteza și analiza mesajului transmis de la un interlocutor către altul [95].

Limbajul este unul dintre mijloacele cele mai specifice umane, cel mai des folosit în comunicarea interumană, el fiind definit ca vehicul ce transportă intenții și atitudini, mijloc complex de transmitere a informațiilor care circulă fără rezistență de la un sistem cognitiv la altul [103].

Conform lui M. Zlate [124], limbajul este mai mult decât un mijloc de transmisie, el este și un mod aparte de conduită a individului (conduita verbală), care implică o diversitate de activități: vorbire, ascultare, schimb de idei, reținere de mesaje sonore, reproducerea sau traducerea acestora.

Este general acceptat faptul [120] că limbajul, ca facultate inerentă și specifică speciei umane, constituie expresia și realizarea conduitelor verbale. În contextul globalizării, studiul limbajului presupune investigarea unor aspecte definitorii, precum: perceperea limbajului, înțelegerea discursului, memorizarea propozițiilor și a textelor, achiziția și elaborarea limbajului [117].

Problemele emisiei vocale, a percepției și înțelegerii sunt cel puțin la fel de importante ca psihologia limbajului și problema achiziției și structurării treptate a limbajului în cadrul comunicării interumane [9].

Limbajul depășește limitele comunicării propriu-zise, desfășurându-se, într-un fel sau altul, când nu are loc comunicarea interumană (limbajul continuând ”să fie” chiar și atunci când subiectul nu comunică cu nimeni din exterior). Totodată, comunicarea depășește limitele limbajului verbal, angajând o serie de comportamente specific umane: imitația, contaminarea, repetiția. Limbajul este o activitate verbală care reprezintă comunicarea prin intermediul limbii; este una dintre formele activității comunicative umane [167].

D.V. Popovici [90] specifică că limbajul nonverbal revendică eforturi speciale nu numai din partea emițătorului, dar și din partea celui căruia îi este destinat mesajul, motiv pentru care, la fel ca și limbajul verbal, cel nonverbal necesită a fi învățat, însușit pas cu pas, de la cea mai fragedă vârstă a copilului, iar de către adulții din preajmă (părinți, rude etc.) – din primele luni de viață a acestuia. Doar în acest caz, mesajele, semnalele transmise prin limbajul corpului, gest, mimică etc. vor putea fi decodificate și înțelese ca atare.

În lucrarea sa, S. Belibova menționează: “începând cu primele etape ale ontogeniei, comunicarea capătă un caracter personal și sugerează posibilitatea unei cooperări practice a copilului cu adultul. În acest context, comunicarea este un concept mult mai amplu decât cel de vorbire orală. Există un număr impunător de indivizi care nu pot articula cuvinte, dar care totuși comunică cu succes – în limbajul semnelor. În același timp, există persoane care, deși nu au probleme fizico-organice de articulare a sunetelor, înregistrează totuși probleme de comunicare. Această situație confirmă o dată în plus caracterul complex, multiaspectual, neunivoc al fenomenului comunicării” [6, p. 24].

E. Lapoșin [162], consemnează că trebuința de comunicare apare la copil în rezultatul comunicării emoționale cu mama, iar cu trecerea timpului, această nevoie capătă un caracter tot mai reliefat. Dezvoltarea ulterioară a copilului depinde, în totalitate de faptul cum se realizează această necesitate, ce loc ocupă comunicarea în viața lui, cu cine comunică, care este cercul și caracterul comunicării. Contactul emoțional se transformă treptat în colaborare – condiție

necesară dezvoltării copilului. Colaborarea are loc în diferite forme, în timpul interacțiunii directe și/sau indirecte, și nu întotdeauna se limitează la procesul de comunicare.

În concluzie. Definirea competenței mai este o problemă științifică nerezolvată deplin. Totuși studiile realizate până-n prezent îi conturează caracteristici esențiale, precum:

Competența este entitate proiectată (obiectiv educațional) și finalitate educațională.

Competența este insecabilă, omniprezentă și transferabilă în alte situații și activități.

Conținutul, competența include atât componentele afectivă, cognitivă și comportamentală, cât și componentele verbală, lingvistică și socioculturală.

Conceptul de competență comunicativă este esențial legat de conceptul de comunicare și constă în dualitatea acestuia: presupune prezența obligatorie a celui de al doilea subiect al comunicării, precum și o situație de comunicare, care-i determină pe cei doi subiecți să interacționeze. Interacționând, ei săvârșesc cel mai important act de socializare.

Competența de comunicare este: sumă de cunoștințe lingvistice și capacități de comunicare; ansamblu de cunoștințe-deprinderi, abilități; formațiune unitară a unor cunoștințe-capacități-atitudini, implicite unui tip de activitate (de ex., comunicării).

Caracteristicile mai sus-indicate ale competenței de comunicare argumentează cercetarea formării-dezvoltării acesteia la copiii de VȘM cu RMU în sfera ludicului – cea mai potrivită activitate categoriei respective de educabili.

1.2. Particularitățile dezvoltării copiilor cu retard mintal

Fiecare copil este diferit și special în felul său, fiecare își are propriile nevoi, fie că ne referim la copilul cu dizabilități sau la cel cu DN. Copiii cu CES (cerințe educaționale speciale) sunt diferiți prin tipul și gradul deficiențelor care pot fi fizice și/sau psihice, de intelect, senzoriale, de ordin emoțional etc. Respectiv, copiii cu CES sunt copiii a căror stare ridică bariere, de multe ori imposibil de depășit, în asimilarea programelor obișnuite de învățământ. Și doar atunci când le sunt create condiții speciale de învățare devine posibilă și asimilarea materiei școlare.

De obicei, grupurile elevilor cu CES sunt extrem de neomogene. Din ele fac parte copiii cu diverse deficiențe de dezvoltare: de auz, vedere, vorbire, ale aparatului locomotor, ale intelectului, disfuncții evidente ale sferei volitiv-emoționale. Sunt diferite și gradele acestor deficiențe, fie că vorbim de un retard ușor, de o stare complexă, cu deficiențe asociate sau de tulburări grave, severe. Deci prioritatea de bază în activitatea cotidiană cu astfel de copii este abordarea individuală, prin care este evidențiat specificul sănătății psihofizice a fiecărui copil [96].

L.S. Vîgotski a propus diferențierea particularităților esențiale (nucleare) de stratificările secundare și terțiare, suprapuse peste nucleu [141]. În cazul RM, deficiența nucleară constă în

leziunea totală a creierului. Iar prima complicație, care apare ca sindrom secundar în RM, este, conform lui L.S. Vîgotski, subdezvoltarea funcțiilor psihice superioare [140]. În acest context, G.E. Suhareva a formulat două legități esențiale ce caracterizează RM:

- manifestarea totală a deficienței;
- manifestarea ierarhică a deficienței [190].

Totalitatea deficienței apare ca urmare a leziunii organice a encefalului, când are de suferit nu numai activitatea cognitivă, ci și personalitatea, în ansamblu. Caracterul ierarhic al afecțiunii preconizează că afecțiunea encefalului atrage după sine afecțiunea activității cognitive, care, la rândul său, condiționează apariția perturbărilor în sfera emoțional-volitivă și, implicit, a problemelor de socializare a persoanei [160].

Perturbările în activitatea de cunoaștere a copiilor cu RM se manifestă în diverse moduri. De exemplu, copiii demonstrează un interes cognitiv redus față de tot ce se întâmplă în jur. Din cauza dereglării funcțiilor psihice superioare, ei nu manifestă și necesitatea de a cunoaște [177].

Dezvoltarea psihofizică este o noțiune complexă, care îmbină dezvoltarea psihică și dezvoltarea fizică. În copilărie, acestea sunt legate între ele cel mai strâns și, asigurându-i copilului dezvoltarea psihofizică integrală, putem crea un fundament sigur pentru dezvoltarea integrală la celelalte etape ale vieții sale. Deci dezvoltarea psihică și fizică reprezintă două laturi interconexe și reciproc condiționate ale unuia și aceluiași proces [4].

La baza dezvoltării fizice se află parametrii creșterii, masa corporală, proporțiile dezvoltării unor părți ale corpului, precum și gradul de dezvoltare a capacităților funcționale ale organismului (capacitatea vitală a plămânilor, puterea musculară a mâinilor etc.; dezvoltarea musculaturii și tonusul muscular, starea ținutei, a aparatului locomotor, dezvoltarea stratului adipos subcutanat), care depind de diferențierea maturității elementelor celulare ale organelor și țesuturilor, de capacitățile funcționale ale sistemului nervos și ale aparatului endocrin. Despre dezvoltarea fizică se poate judeca, în fond, în baza caracteristicilor morfologice exterioare. Însă valoarea unor asemenea caracteristici crește incomparabil în îmbinare cu datele privind parametrii funcționali ai organismului. Anume din acest considerent, pentru evaluarea obiectivă a dezvoltării fizice, parametrii morfologici urmează a fi examinați odată cu indicatorii stării funcționale [59].

În abordarea conceptului de pregătire fizică este recomandabil să se pornească de la definiția acesteia. Astfel, în tot mai multe lucrări [13; 25; 43; 46 ș. a.] sensul principal al noțiunii *pregătire fizică* este formulat ca fiind nivelul dezvoltării posibilităților motrice ale individului, nivel atins în procesul repetării sistematice a exercițiilor fizice.

S-a stabilit [102], că dezvoltarea psihică reprezintă modificarea logică a proceselor psihice în timp, cu evidențierea modificărilor cantitative, calitative și structurale. Dezvoltarea psihică presupune apariția noilor calități și funcții, modificarea caracteristicilor cantitative și calitative ale acestora și, totodată, transformarea formelor deja existente ale psihicului.

Dezvoltarea psihofizică se realizează pe anumite etape de vârstă, la fiecare dintre ele manifestându-se anumite particularități individuale. Au fost stabilite cinci etape de dezvoltare psihică a copiilor:

- neonatală – de la naștere la 1 an;
- antepreșcolară – de la 1 an la 3 ani;
- preșcolară – de la 3 la 7 ani;
- școlară mică – de la 7 la 12 ani;
- adolescentină – de la 12 ani [215; 220].

Odată cu înscrierea la școală, debutează perioada copilului de VȘM. La copii încep să se diferențieze mai evident jocul și învățarea și fiecare dintre aceste genuri de activitate ocupă locul său distinct, are propriul său motiv, orientarea sa. Treptat însă învățarea începe să ocupe locul cel mai important în activitatea copilului, ceea ce reprezintă un factor deosebit de important în dezvoltarea personalității sale. Deosebit de intens se dezvoltă și se perfecționează funcțiile psihice superioare: memoria logică, atenția voluntară, formele complexe ale gândirii etc. [35].

Se produc modificări substanțiale la nivelul memoriei. Apare capacitatea de a orienta activ și voluntar atenția, de a o reține și concentra asupra unui anumit obiect al activității. Apare gândirea bazată pe abstracție și generalizare [137; 204].

Modificări esențiale se produc și în dezvoltarea sferei emoțional-volitive, care în esență reglează întreaga activitate intelectuală a persoanei. Se observă cea mai mare creșterea creierului – de la 90% din creierul omului matur la 95% la vârsta de 10 ani. Continuă evoluția sistemului nervos. Se dezvoltă noi legături între celulele nervoase, se intensifică specializarea emisferelor creierului. Către vârsta de 7-8 ani țesutul care unește emisferele devine mai rigid și asigură o mai bună interacțiune a acestora. Modificările atestate la nivelul sistemului nervos pun bazele etapei ulterioare a dezvoltării intelectuale a copilului [222].

Este deosebit de evidentă creșterea oaselor faciale și a oaselor lungi ale membrelor superioare și inferioare. Dinții de lapte (temporari) sunt înlocuiți în totalitate cu cei permanenți [148].

Deși mușchii devin mai puternici și mai rezistenți, totuși ei funcționează altfel decât la persoanele adulte. Mișcările stângace, necoordonate, incapacitatea de a sta mult timp liniștit și oboseala care survine rapid sunt caracteristice pentru copiii la care țesutul muscular este

insuficient dezvoltat. Pe măsură ce mușchii se fortifică, copiii simt o necesitate din ce în ce mai mare de a se mișca, de a se implica în activități fizice. La elevii cu vârste cuprinse între 7 și 11 ani, de regulă, nu se observă o ameliorare la fel de bruscă a capacităților motorii ca în perioada de la naștere până la 5 ani. Însă la această vârstă abilitățile de mișcare se dezvoltă considerabil, ceea ce le permite să însușească diverse tipuri de activități fizice complexe, să-și perfecționeze abilitățile de mișcare [101].

Autori, precum N. Bucun, A. Racu, B. Sermeev, S. Racu, ș.a., au stabilit că *dezvoltarea psihofizică a copiilor cu RM diferă de cea a copiilor cu parcurs normal de dezvoltare*.

Copiii cu RM ajung la vârsta școlară cu aceleași particularități pe care le au și copiii preșcolari de vârstă mare, fapt cauzat de aproximativ același nivel de pregătire pentru școală: cunoștințele și reprezentările despre realitatea înconjurătoare sunt fragmentare, incomplete; operațiile de gândire sunt formate insuficient, iar cele existente sunt instabile; interesele cognitive sunt exprimate foarte slab; lipsește motivația pentru învățare; dorința de a merge la școală este legată doar de însemnele externe (ghiozdanul, creioanele colorate, caietele etc.); vorbirea este încă slab dezvoltată, lipsesc, în special, elementele vorbirii monologice și reglarea voluntară a comportamentului, menționează N. Bucun [10].

Consecințele particularităților copiilor cu RM sunt nerespectarea regimului școlar, a regulilor de comportament, dificultățile adaptării școlare și, implicit, productivitatea școlară redusă [119].

La copiii de VȘM cu RM atenția este instabilă, iar instabilitatea atenției se îmbină cu distragerea accentuată. Deși lipsesc deficiențele primare de vedere, auz și alte tipuri de sensibilitate, se remarcă încetinirea și caracterul fragmentar ale percepției. În sfera emoțional-volitivă se evidențiază instabilitatea, caracterul schimbător, slăbiciunea eforturilor de voință, lipsa de independență și sugestibilitatea, infantilismul [201; 204].

RM face parte din tipologia tulburărilor mintale și de comportament, reprezentând o dizabilitate de intelect care se manifestă prin incapacitatea de însușire a noilor deprinderi și abilități sau prin realizarea acestui obiectiv în ritm încetinit față de cel obișnuit pentru copiii cu parcurs normal de dezvoltare.

RM se măsoară printr-un test ce determină coeficientul de inteligență (IQ).

Conform clasificării internaționale actuale a bolilor (CIB – rev. 10), în baza cercetărilor psihometrice, RM se divide în:

- *intelect limitrof* (IQ: 71 – 84): copiii cu IQ > 70 pot urma o școală cu instruire normală, dar necesită ajutor în activitățile ce le desfășoară;

- *retard mintal ușor* (este educabil) (IQ: 70 – 50): 90% dintre copiii cu RM fac parte din această categorie. Majoritatea dintre aceștia necesită o instruire în școli specializate;

- *retard mintal moderat* (antrenabil) (IQ: 49-36): terapia cu acești copii trebuie să fie concentrată pe obținerea abilităților de autoîngrijire și pe formarea unor achiziții intelectuale;

- *retard mintal sever* (IQ: 35-20): copiii își vor putea forma abilități minime de autoasistare și vor putea iniția conversații simple. Acești copii necesită supraveghere îndeaproape pe tot parcursul vieții;

- *retard mintal profund* (IQ <20): copii din această categorie necesită îngrijire permanentă pentru toată viața. Un număr foarte mic dintre ei vor obține controlul sfincterian. Posedă un limbaj nedezvoltat [220].

În cazul RM, menționează L.R. Schiefelbusch, se atestă lipsa totală a caracterului ierarhic al dezvoltării psihicului și intelectului. În baza tabloului structurii clinice se disting formele simple și cele complicate ale RM [210].

Formele complicate ale RM sunt determinate de îmbinarea dezvoltării insuficiente a creierului cu leziunile acestuia. Altfel spus, defectul de intelect este însoțit de un șir de disfuncții neurodinamice și encefalopatie. Este posibil, de asemenea, să se manifeste un grad mai accentuat al dezvoltării insuficiente sau leziunile funcțiilor cerebrale locale, de exemplu, cele ale vorbirii, cunoașterii, praxis-ului, reprezentărilor spațiale, capacităților de calcul, citit, scris [22].

De-a lungul timpului, particularitățile psihicului la copiii cu RM au fost studiate în toată profunzimea și în complexitatea lor de către cercetători cu renume, precum: R. Zazzo [123], J. Itard [97], L.S. Vîgotschi [141], H.S. Zamski [154], E.M. Mastiukova [174], M.S. Pevzner [181], A.P. Luria [169], V.M. Siniov [189], E. și Fl. Verza [121], Gh. Radu [102], D.V. Popovici [88], N. Bucun [10], V. Rusnac [110], A. Racu [98] ș.a.

Una dintre principalele concluzii la care au ajuns cercetătorii este că pentru elevii cu RM este caracteristică dezvoltarea insuficientă a intereselor cognitive. Or, nevoia lor de cunoaștere este mult mai redusă decât la semenii cu dezvoltare normală. Elementele dezvoltării insuficiente, iar în unele cazuri – dezvoltarea atipică a funcțiilor psihice, la elevii cu RM se atestă la toate etapele procesului de cunoaștere. Ca urmare, elevii cu RM își formează reprezentări incomplete despre lumea înconjurătoare, uneori denaturate [129].

Procese senzoriale asigură primul contact informațional al copilului cu propria persoană și cu mediul. Informațiile senzoriale se constituie ca stimuli necondiționali care, prin asociere cu o mișcare de tip reflex, vor constitui premisa elaborării unor deprinderi complexe. Cu ajutorul acestora copilul va interveni, în mod activ și voluntar, în mediul său. De exemplu: atingerea întâmplătoare a unei jucării va determina reflexul de prindere și scuturare; sunetul emis

de jucărie îi va aduce copilului satisfacție. De aceea, statuează C. Păunescu, ulterior va prinde și va scutura în mod voit jucăria pentru a produce sunetele care să-l bucure [74, p. 102].

Potrivit lui J. Piaget, prin compararea procesului de construire a realului cu fazele construirii schemelor sensorial-motorii care intervin în funcționarea reflexelor, deprinderilor sau chiar a inteligenței, se constată existența unei legi a dezvoltării care prezintă valoare, deoarece va reglementa întreaga evoluție intelectuală ulterioară a copilului [85, p. 90].

Sfera emoțional-volitivă a elevilor cu RM. I. Arsene observă, că emoțiile copiilor cu RM sunt uniforme/monotone. Le lipsesc în totalitate sau sunt extrem de sărace nuanțele emoționale. Reacțiile emotive apar, de regulă, la excitanții externi, care se referă nemijlocit la persoana lor. Însă reacția emoțională apare în mod obligatoriu atunci când copiii simt un disconfort de oricare natură, dar preponderent fizic, ceea ce vorbește despre faptul că ei nu sunt capabili să-și suprime/controleze manifestările sferei afective. Sunt frecvente cazurile când copiii au o reacție afectivă exagerată în raport cu motivul, real sau imaginar, care a provocat-o [4].

Emoțiile copiilor cu RM sunt volatile, schimbându-se rapid și în mod radical. De exemplu, un asemenea copil, aparent fără motiv, brusc, începe să plângă pentru ca o clipă mai târziu să izbucnească în hohote de râs, la fel fără o cauză evidentă [55].

Emoțiile acestor copii sunt rudimentare, atașate la simțul plăcerii. De aceea starea de afect poate surveni oricând. Este frecventă invidia dușmănoasă, furia oarbă, agresivitatea, deseori îndreptată asupra propriei persoane (copiii se mușcă, se zgârie, își aplică lovituri). Sugestibilitatea este mărită, respectiv, autocontrolul este slab. Incapacitatea de a-și învinge atracțiile, de a chibzui bine asupra consecințelor faptelor lor le provoacă un comportament impulsiv. Procesele psihice sunt inerte. Predomină reacții de ordin personal: sunt supărăcioși, se jenează de infirmitatea lor, reacționează adecvat la muștrare sau la aprobare [197].

Calitățile volitive subdezvoltate îi fac pe acești copii incapabili de a înfrunta chiar și cele mai neînsemnate dificultăți. Deseori ei nu-și duc la bun sfârșit lucrul, pierd interesul pentru el, abandonându-l la primul obstacol apărut, fie și lipsit de orice importanță. Lipsa oricărei motivații interioare la acești copii este o sarcină extrem de dificilă pentru pedagog să-i facă să revină la lucrul abandonat [200].

Sfera volitiv-motivațională la elevii cu RM se caracterizează prin slăbiciunea și nesiguranța intențiilor, ei fiind predispuși spre motivare proximă și de scurtă durată. Din cauza insuficienței stimulilor durabili (impulsuri, imbolduri), se produce slăbirea acțiunilor volitive, care sunt determinate de reducerea activității funcționale a creierului și de slăbirea tonusului sferei emoționale. Se observă lipsa de maturitate a actului volitiv, elevii cu RM nu au o înțelegere corectă a ambianței, posedă o concepție instabilă despre lume, ei n-au convingeri

clare. Formarea acțiunilor volitive este îngreuiată de incapacitatea de a determina de sine stătător scopul acțiunii, de a prevedea rezultatul acesteia, de a stabili un plan și de a alege mijloacele necesare de realizare a acestuia [196].

În sfera emoțională și de personalitatea copiilor cu RM se produc diverse tulburări grave, cum ar fi: hiperemia (excitarea), hipotemia (inhibarea), fundalul euforic al dispoziției, fundalul disforic al dispoziției, exploziile afective ale paraboliei [161].

Procesele de învățare pe parcursul miciei școlariții, conform lui I. Mușu, devin mai accentuate în clasele a II-a – a IV-a, când, sub impactul unor discipline școlare mai diversificate, se produce un act de îmbogățire și diversificare a învățării. Cunoștințele însușite devin priceperi și deprinderi, iar pentru elev apar dificultăți mai accentuate în soluționarea noilor sarcini, aceasta făcând să crească și nivelul de vârstă mentală căruia îi corespunde fiecare nouă sarcină [71].

În clasa a II-a principala problemă se referă la criteriile de determinare a complexității psihologice reale a unei sarcini, a potențialului ei stimulativ pentru dezvoltare, a relevanței ei pentru ceea ce pot elevii. Independența și creativitatea în învățare se câștigăși se consolidează gradual, distingându-se, mai întâi, o fază de autonomie exterioară, când elevul este capabil să lucreze în absența învățătorului (conducându-se de modelul demonstrat la lecții) și apoi vine o fază de autonomie internă autentică (detașarea treptată a elevului de modelul extern), la această treaptă începând manifestarea capacităților de abstractizare, generalizare, comparare, memorare logică.

În clasa a III-a se extinde câmpul învățării, elevul fiind solicitat pe mai multe direcții, ceea ce antrenează o creștere a probabilității de dispersare a atenției. Sporește importanța modului de a învăța, abilitatea de a ordona și coordona informațiile, capacitatea de a opera cu esențialul în contexte epistemice diferite.

Elementele care beneficiază de cel mai mare quantum de asigurări și întăriri instructionale sunt procesele mnezice și capacitatea discriminativ-analitic-discursivă.

La faza terminală a învățământului primar, clasa a IV-a, se produce o evoluție semnificativă a proceselor de devenire a personalității elevului [213].

Particularitățile de dezvoltare a fiecărei funcții psihice în condițiile RM.

În cazul deficiențelor de intelect, defectuoasă se dovedește a fi chiar prima treaptă a cunoașterii – *percepția*, pe lângă multe alte particularități, aceasta având un pronunțat tempou de încetinire în comparație cu copiii cu DN. Percepția copiilor cu RM este lipsită de precizie, lacunară și cu frecvente tulburări, de aici și imaginea distorsionată a mediului ambiant, căci înainte de a înțelege lumea, copilul, inclusiv cel cu RM, o percepe. Dacă perceperea este deficientă, atunci imaginea lumii este distorsionată [93].

Percepția copiilor cu RM este marcată de o serie de particularități distincte.

Capacitate redusă de diferențiere. La copiii cu RM percepția nu este suficient de activă, iar capacitatea de diferențiere este slab dezvoltată. Inițial, copiii percep doar semnalmentele exterioare ale obiectelor: culoare, formă, dimensiuni. Este dereglată orientarea în timp și spațiu, persistă limitarea percepției vizuale. La acești copii se observă o serie de tulburări grave, cum ar fi: iluziile, halucinațiile, disfuncțiile percepției vizuale, motrice, tactile, agnoziile auditive etc. Psihologi A. D. Vinogradova, N. L. Kolomenskii ș. a. relevă că, spre deosebire de semenii cu DN, copiilor cu RM le sunt proprii caracterul limitat al reprezentărilor despre lumea înconjurătoare și primitivismul intereselor [161].

În tratatele lui J. Piaget este exclusă interpretarea noțiunilor ce țin de inteligență, ca fiind nimic altceva decât rezultate din percepții prin simple procese de abstragere și de generalizare, deoarece, în afară de informații perceptivă, ele conțin întotdeauna, în plus, construcții specifice, de natură mai mult sau mai puțin complexă [85].

Efectele de câmp. Potrivit lui Zazzo (1979), dacă efectele de câmp rămân relativ constante cu avansarea în vârstă, activitățile perceptivă, dimpotrivă, se dezvoltă progresiv. Este, în primul rând, cazul celei mai importante dintre ele: explorarea configurațiilor prin deplasări mai mult sau mai puțin sistematice ale privirii și ale punctelor ei de fixare [123].

Caracterul fragmentar al percepției. Copiii cu RM sunt în stare să numească doar obiecte separate, fără a face legătură între ele. Această deficiență îi împiedică să perceapă obiectul ca un tot întreg [128].

Volumul redus al elementelor percepute. În percepția copiilor cu RM se observă un volum redus al elementelor percepute care se asociază și cu caracterul slab diferențiat al imaginii percepute. În plus, ei mai și confundă lucrurile asemănătoare, confundă și „văd“ mai puținenuanțe de culori [127].

Încetinirea percepției vizuale – copiii cu RM au nevoie de mai mult timp pentru a recunoaște și a numi un obiect, chiar dacă l-au mai văzut anterior. Volumul redus al percepției nu le permite, în măsură deplină, să ia cunoștință de mediul ambiant. Ei nu reușesc să mențină concomitent în câmpul vizual un număr mare de obiecte.

Interes redus față de ceea ce îi înconjoară – dovada unui deficit clar al percepției vizuale. Ei nu observă obiectele noi, dar nici pe cele deja cunoscute atât în spațiile mari, cât și în imediata proximitate [131].

Atenția spontană subdezvoltată, de cele mai dese ori aceasta fiind subdezvoltată și sub aspect voluntar [22]. Ei reușesc să-și concentreze atenția doar asupra unui număr limitat de obiecte (1–2 obiecte). Deci este redus și volumul atenției [4]. Copiii cu RM nu sunt în stare să-și mențină atenția pentru mult timp. Stabilitatea redusă a atenției și gradul înalt de surmenare le

face imposibilă activitatea minuțioasă, pe o durată mare de timp, cu utilizarea aceluiași set de obiecte. Este motivul pentru care copiii cu RM deseori abandonează ocupația înainte de a ajunge la finalul dorit.

De asemenea, copiii cu RM răspund cu greu acțiunilor de trezire a atenției, ceea ce atrage după sine lipsa de interes pentru obiectele din jur [172].

Flexibilitatea redusă a activității de cunoaștere. Astfel, având în vedere particularitățile psihofizice de mai sus, o sarcină dificilă pentru acești copii este și trecerea rapidă de la un obiect la altul [125].

Manifestarea excesivă a atenției involuntare, în detrimentul atenției voluntare. Atenția acestor copii se fixează greu și durează timp puțin, dispersându-se rapid. Acest fenomen, de regulă, se produce asociat cu schimbarea frecventă a obiectelor atenției și genurilor de activitate, respectiv, cu reducerea volumului atenției. Ca urmare, adesea se atestă dereglări, precum distragerea, extenuarea, lipsa de asiduitate, denaturarea procesului de distribuire a atenției [74].

Dezvoltarea intelectuală. Copiii cu parcurs normal de dezvoltare încep să se maturizeze intelectual imediat după apariția pe lume și asta datorită percepției și atenției lor, aceste funcții stând la temelia dezvoltării capacităților intelectuale. În cazul copiilor cu afecțiuni ale encefalului, deficiența de percepție și de atenție se reflectă asupra capacităților de a se dezvolta intelectual [127].

Dezvoltarea gândirii. Se știe că percepția și atenția sunt indisolubil legate de *gândire*. Caracteristicile marcante ale gândirii copiilor cu RM, conform lui Em. Verza și C. Păunescu, sunt: caracterul concret, situativ, bazat pe clișee verbale, pe limitarea mecanică a acțiunilor și limbajului celor din jur. Se atestă, de asemenea, lacune majore în achiziția conceptelor abstracte și o slabă capacitate de discernământ; copiii sunt incapabili să ajungă la conexiuni dintre obiecte și fenomene (sau le percep greșit), să sintetizeze și să structureze formele și structurile parțiale în ansambluri, să emită raționamente complete, plecând de la date parțiale, subiective, fără semnificație [75, p. 16].

Caracteristicile gândirii copiilor cu RM influențează formarea imaginii lor de sine prin faptul că nu diferențiază suficient calitățile proprii, au o lipsă vizibilă de coerență în exprimarea verbală atunci când vorbesc despre sine, dar și despre alții. Operațiunile esențiale ale gândirii – analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstracția și concretizarea, la copiii cu RM fie sunt în stare rudimentară, fie prezintă caracteristici deosebite, ceea ce impune o abordare individualizată din partea pedagogului [20].

Copiii cu RM analizează haotic, fără vreun sistem, obiectele, omițând proprietățile de primă importanță ale acestora. Din cauza subdezvoltării capacității de a analiza, în cazul acestor

copii are de suferit procesul de sinteză. Evidențiind unele aspecte separate ale obiectului, ei nu pot stabili relația dintre ele, ceea ce conduce la incapacitatea de a percepe obiectul în ansamblu.

Copiii cu perturbări de dezvoltare a intelectului nu sunt capabili să compare obiectele. De cele mai multe ori comparația are loc conform unor semne necorelative. Acești copii se confruntă cu probleme serioase atunci când li se solicită să nominalizeze diferențele în cazul unor obiecte asemănătoare și semnele comune în cazul unor obiecte diferite. Deosebit de dificilă este pentru ei stabilirea similitudinilor dintre obiecte [100].

O particularitate distinctă a modului de gândire de care dau dovadă copiii cu RM în comparație cu cei fără deficiențe de intelect, observă T.V. Egorova, constă în lipsa, la primii, a gândirii discursive, ceea ce atrage după sine incapacitatea de a-și aprecia obiectiv propria activitate. Ei nu-și conștientizează eșecul și sunt mereu satisfăcuți de lucrul prestat. Din cauza gradului redus de evoluție a rolului reglator al gândirii, elevii cu deficiențe de intelect se apucă de lucru fără a asculta până la capăt instrucțiunile pedagogului și, deci, fără a înțelege ce au de făcut, fără a vedea în față scopul de atins și fără a-și face un plan de acțiuni [151].

Memoria copiilor cu RM, inclusiv dezvoltarea ei, este strâns legată de deficiențele de dezvoltare a proceselor psihice de percepere, atenție și gândire. I.V. Beliakova și V.G. Petrova concluzionează deci, că „principala particularitate distinctă a memoriei copiilor cu arierație mintală constă în dificultatea reproducerii informației obținute”, atunci când se confruntă cu situații similare [184]. Fenomenul dat necesită studierea minuțioasă, în complex și în interacțiune, a tuturor particularităților mnemonice ale acestei categorii de persoane.

Memoria elevilor cu RM este redusă, menționează T.V. Egorova, predominând memoria de scurtă durată, precum și memoria involuntară și cea mecanică, iar memorizarea nemijlocită este la ei mai bună decât cea mijlocită. Pentru acești copii sunt caracteristice hipomnezia (reducerea memoriei sau a unor componente ale acesteia), hipermnazia (acutizarea bolnăvicioasă, selectivă a memoriei), amnezia (lipsa de memorie). În particular, amnezia este legată de surescitarea sistemului nervos din cauza slăbiciunii generale. La această categorie de elevi, mai des decât la semenii cu DN, survine starea de inhibiție protectoare [151].

Memoria copiilor cu RM *este predominant mecanică*. O caracteristică evidentă este penuria continuativă a informațiilor reținute de către copiii cu RM în comparație cu copiii cu DN [164].

Memoria copiilor cu RM *este imprecisă* în procesul de evocare; copiii omit detaliile. M. Roșca descrie acest fenomen prin „insuficienta exercitare a funcției de reglare de către cuvintele-noțiuni incluse în sarcina de memorie“ [108].

Pentru copiii cu RM este caracteristică *instabilitatea* („volatilitatea”) *memoriei*. Copiii uită imediat ce li s-a comunicat și chiar ceea ce au făcut cu propriile mâini.

Memoria copiilor cu RM, afirmă A. Racu, se caracterizează prin *amnezie episodică*. Copiii pot să uite unele părți din volumul de informație, inclusiv esențiale asimilării materiei școlare sau a regulilor de conduită habituală, comunitară [98].

Conform lui Gh. Radu, gradul redus de memorare este condiționat, între altele, de subdezvoltarea la copiii cu RM a capacității de a înțelege și a conștientiza caracteristicile/semnele distincte ale obiectului: copiii nu pot defini legăturile logice interne dintre obiecte și fenomene, deci subdezvoltarea memoriei este legată de dezvoltarea intelectuală generală, inclusiv de cea a gândirii [102].

Imaginația. „La copiii cu arierație mintală, menționează M. Roșca, imaginația are caracter fragmentar, imprecis și schematic. Dată fiind experiența de viață inconsistentă și actul de gândire subdezvoltat, procesul de formare a imaginației decurge pe o temelie nefavorabilă” [108].

Dificultățile de imaginație sunt puternic legate de insuficiența gândirii, a bagajului senzorial-perceptiv-reprezentativ, precum și de activitățile practice. Subdezvoltarea imaginației la copiii cu RM este certificată de incapacitatea de previziune și de creativitate, de lipsa de inițiativă și de originalitate pozitivă. În aceste condiții, imaginația este substituită de pseudoimaginație.

Pseudoimaginația, arată Em. Verza, are forma unor manifestări de pseudocreativitate bazate pe mecanismele pseudocompensatorii. Acest fenomen de pseudocompensare și pseudocreativitate se manifestă adesea în comportamentul cotidian sub forma unor modele negative de conduită [121].

Nivelul redus de dezvoltare a imaginației are un impact negativ asupra capacității de învățare și de adaptare a acestor elevi la mediul școlar și comunitar. De exemplu, un asemenea copil nu este capabil să compună o mică istorioară după tablou, efortul său soldându-se doar cu alcătuirea unor propoziții nedezvoltate și nelegate între ele. Imaginația rudimentară, gradul de percepere compromis, operațiile logice denaturate fac imposibilă realizarea acestei sarcini didactice elementare.

Comunicarea/Comunicarea verbalăa copiilor cu RM are aceeași structură didactică ca și cea a copiilor cu parcurs normal de dezvoltare: înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea, lectura (citirea) [Cf.: 40, p.12]. Termenul *vorbirea*, utilizat în teză, urmând o tradiție a învățământului special din Republica Moldova, reprezintă și sintetizează celelalte trei deprinderi integratoare, *înțelegerea după auz*, *scrierea* și *citirea*, astfel că în principiile, teleologia, conținuturile și metodologia dezvoltării competenței de comunicare a copiilor cu RM, examinate în teză, se

regăsesc, integral sau parțial, fiecare din cele patru deprinderi integratoare ale comunicării verbale.

Cauzele de bază ale disfuncției vorbirii, conform V. Olărescu, sunt subdezvoltarea funcției de contactor a scoarței cerebrale, prelucrarea încetinită a noilor legături convenționale diferențiate la toți analizatorii sau, preponderent, la unul dintre aceștia, dereglarea dinamicii generale a proceselor nervoase, care fac dificilă instalarea stereotipurilor dinamice – legăturile dintre analizatori [72].

Conștientizând că vorbesc diferit de ceilalți, elevii cu RM evită comunicarea verbală, fapt care se răsfrânge negativ asupra dezvoltării competenței abilităților generale de comunicare. În consecință, ei reușesc cu greu să interacționeze cu alte persoane, adulți sau copii. Mai mult decât atât, ei înțeleg insuficient ceea ce vorbesc oamenii din preajma lor și, respectiv, nu se comportă în mod adecvat. De fapt, comunicarea lor se produce în condițiile unor situații limitate, ce se repetă multiplu.

Autori precum O. Stepina, V.G. Petrova ș.a., au ajuns la concluzia că la acești copii sunt afectate toate aspectele vorbirii: fonetic, lexical, gramatical [183, 191]. Devierile de dezvoltare verbal-comunicativă la acești copii sunt sintetizate de caracteristicile:

- în vorbirea copilului predomină substantivele concrete și foarte rar se întâlnesc adjectivele, verbele și substantivele abstracte;
- utilizează doar construcții gramaticale simple, nedezvoltate; frazele complexe lipsesc;
- deseori coordonarea cuvintelor în propoziție este greșită.

Ca urmare a bagajului lexical sărac, constată D. Ponomari, la acești copii se atestă o multitudine de tulburări ale scrisului, dificultăți la însușirea tehnicii cititului, reducerea drastică a nevoii de comunicare verbală [73]. Chiar dacă sunt provocați la discuții, ei fac față, mai mult sau mai puțin, doar unor teme simpliste, din arealul experienței lor reduse de viață.

Impactul asupra proceselor cognitive. L.S. Vigotschi afirmă că afecțiunile sferei cognitive constituie o deficiență secundară în cazul copiilor cu RM, însă impactul acestora asupra vieții lor poate fi catastrofal [141].

Lipsiți de spirit critic și de capacități de analiză obiectivă a fenomenelor din jur, copiii cu RM sunt ușor influențabili, răspund la orice sugestie din exterior, ceea ce îi face o țintă comodă pentru persoanele rău-intenționate. Respectiv, ei necesită un grad sporit de protecție psihică, și nu numai.

În ***dezvoltarea personalității copiilor cu RM*** un rol negativ esențial revine subdezvoltării proceselor psihice superioare și tulburărilor activității nervoase superioare.

De obicei, la acești copii se atestă un nivel exagerat de autoapreciere. G. M. Dulneva și B.I. Pinski au stabilit următoarea formulă corelațională, valabilă în cazul acestora: cu cât este mai pronunțată deficiența, cu cât mai derizorii sunt succesele lor școlare, cu atât mai înalt este nivelul lor de autoapreciere și de pretenții. Acești copii sunt convinși că pot face față cu brio oricărei sarcini școlare sau extrașcolare, ceea ce nu corespunde nici pe departe realității. Având o asemenea convingere eronată, ei nu consideră necesar să asculte până la capăt îndrumările pedagogului, să-și elaboreze un plan de acțiuni, ci se avântă în activitatea propusă de pedagog fără să știe ce au de făcut. Evident, în scurt timp încep să apară problemele, iar aceasta îi face să abandoneze lucrarea, pierzând orice interes pentru ea. Este un comportament tipic pentru copiii cu RM [193].

Copiii cu RM au un nivel exagerat de apreciere a propriilor capacități, în special, cele privind orientarea profesională, cei mai mulți optând pentru profesii neconforme statutului lor psihoemoțional și intelectual, deci nu le pot fi accesibile [ibid., p.193].

Asupra formării capacității de autoapreciere a copiilor cu RM influențează aceiași factori externi ca și în cazul copiilor cu parcurs normal de dezvoltare: aprecierea exagerată de către adulți a faptelor lor îi determină să-și formeze o apreciere de sine nemotivat de înaltă, și invers, subaprecierile și lipsa încurajării le provoacă o autoapreciere sub potențialul lor real de dezvoltare.

Activitatea copiilor cu RM, constată N. Chiperi, se caracterizează prin numeroase trăsături distincte, însă toate tipurile de activitate, fără excepții, sunt marcate de aceleași neajunsuri:

- devieri de orientare spre scopul propus – copilul cu RM nu se orientează suficient de bine în condițiile problemei ce îi este pusă în față și nu conștientizează importanța rezultatelor activității sale, situația complicându-se și din cauza incapacității lui de a depăși obstacolele apărute în procesul lucrului;
- dificultățile transferului de experiență în condițiile noi;
- motivație redusă și instabilă pentru lucru, interes fluctuant, incapacitate de a planifica activitatea și a anticipa rezultatele;
- înțelegerea insuficientă și fragmentară a instrucțiunilor verbale privind executarea lucrării, atenția voluntară și puterea de concentrare sub orice nivel [22, p. 12].

În concluzie. Copiii cu RM sunt mult mai vulnerabili decât copiii cu parcurs normal de dezvoltare, deoarece majoritatea mecanismelor și funcțiilor psihofiziologice și, respectiv, ritmul de învățare-dezvoltare sunt încetinite, diminuate sau chiar subdezvoltate. În consecință, ei au o

imagine limitată asupra lumii exterioare, iar universul lor intim este guvernat de necesități, motivații și interese rudimentare.

Comportamentul deviant, problemele de socializare, dereglarea stimei de sine ș.a. sunt asociate nivelului redus al competențelor de comunicare ale copiilor cu RM.

Aceste caracteristici le impune un activism redus în familie și în colectivitatea școlară, respectiv, o capacitate nesatisfăcătoare de comunicare, conlucrare și integrare.

Multe dintre deficiențele examinate, inclusiv cele de comunicare, fiind abordate, studiate și interpretate într-o modalitate specifică, preponderent individuală și minuțioasă, la nivelul tuturor proceselor de învățare-dezvoltare, pot fi diminuate sau chiar evitate prin aplicarea unor măsuri oportune speciale de profilaxie și corecție.

Una din căile de ameliorare a situației copiilor cu RM aplicarea ideii lui L.S. Vîgotski despre similaritatea acțiunii metodologice asupra copiilor cu parcurs normal de dezvoltare și a celor cu RM, deosebirea fiind în ritmul de învățare-dezvoltare [216].

În acest context, valorificarea cu discernământ pedagogic a ludicului, în special a jocurilor sportive, poate aduce rezultate așteptate.

1.3. Ludicul ca formă primordială și universală de comunicare a copilului

Ludicul (DEX: ceea ce se referă la joc) este trebuința și însușirea omului de a se juca. Ludicul este un fenomen general universal, propriu tuturor oamenilor, mamiferelor, păsărilor ș.a. vietăți. Spre deosebire de acestea, omul se joacă conștient toată viața. De asemenea, ludicul, la om, este parte componentă a tuturor activităților sale.

Recunoscut în această calitate, ludicul încă nu este studiat deplin, în toate aspectele și manifestările sale.

Activitatea ludică a copiilor a fost cercetată de D. Elconin [49]; P.I. Galperin [51]; J. Huizinga [62]; N. Dvorkina [147]; G. Antohe, I. Barna [3]; R. Dumitrescu [48]; C. Ciorbă, E. Mocrousov [24]; A. Ghimp, A. Budevici-Puiu [54]; A. Rotaru [109] ș. a.

Activitatea ludică în formarea competențelor de comunicare a elevilor a fost studiată de E. Claparede [3]; E. Toțcaia [193]; S.N. Danail [146].

Specificări cu privire la aplicarea jocurilor în formarea competențelor de comunicare a copiilor cu RM au realizat J. Piaget [85], U. Șchiopu [115], Racu S.[217]. Aceștia consideră că jocurile trebuie să fie principala formă a activității de învățare a acestei categorii de elevi, iar experiența în domeniu confirmă acest postulat, inclusiv pentru activitatea de învățare a comunicării.

Jocul este o formă a reflectării lumii înconjurătoare, el se schimbă în funcție de condițiile sociale și istorice. Cu ajutorul jocului se dezvoltă imaginația, activitatea creativă, capacitățile cognitive și cele morale ale copilului. În timpul jocului, copiii învață să comunice unii cu alții, să renunțe la propriile dorințe, subordonându-și interesele personale celor comune. De asemenea, jocul este și un mijloc de corecție a comportamentului deviant, având în vedere că în timpul jocului copiii trebuie să urmeze instrucțiunile, să respecte anumite reguli, astfel însușindu-și normele de comportament în raport cu adulții și semenii, în colectivitate școlară și în societate.

Jocul este important pentru constituirea colectivului de copii, în efortul de formare a independenței lor, precum și în crearea unei atitudini pozitive față de munca proprie și față de munca altor oameni. Ținându-se cont de particularitățile activității de joc, se impune necesitatea creării condițiilor care ar asigura formarea și corecția abilităților de comunicare ale copiilor. Munca de dezvoltare-corectare prin joc și, nemijlocit, în procesul activității ludice se poate efectua fără restricții de vârstă, sociale și fizice. Acest fapt confirmă o dată în plus importanța cercetării noastre.

După forma sa, jocul poate fi de grup și individual. În prezenta lucrare examinăm ambele forme de joc, întrucât considerăm că în efortul didactic de dezvoltare a abilităților de comunicare ale copiilor de VȘM cu RM diversitatea mijloacelor ludice aplicate este un important factor al succesului.

Activitatea de joc este activitatea de bază a copiilor de vârstă preșcolară, dar nici către vârsta școlară mică ea nu-și pierde importanța. Iar pentru copiii de la treapta învățământului primar jocul continuă să fie activitatea de bază în sensul că el constituie temelia formațiunilor nervoase noi, necesare noului tip de activitate, învățării; fără joc n-are loc constituirea activității de învățare, respectiv, comunicarea, în general. Deci activitatea de joc necesită a fi studiată mai minuțios, întrucât include procese complexe ca formă și ca organizare.

În funcție de vârstă, copiii practică diverse forme de joc. Dacă la vârsta timpurie acestea sunt jocurile manipulative sau jocurile cu obiecte, atunci către vârsta preșcolară în prim-plan apare deja jocul de rol. Un loc important ocupă, de asemenea, jocurile dinamice, jocurile de construit, jocurile sportive. Cu vârsta, jocurile copiilor se complică și devin mai pline de conținut. Iar către vârsta școlară mică copilul trebuie să poată folosi toate tipurile de joc. Modul în care copilul interacționează cu adulții și semenii se reflectă totalmente în joc.

Conform lui D.B. Elkonin, jocul este o sferă a realității, el este ceea ce reproduce copilul, el reprezintă atitudinea sa concretă față de condițiile de viață și de aspectele sociale ale vieții. În joc se manifestă diversele necesități ale copilului [49, p. 62].

Însă jocul, precizează J. Huizinga, reflectă nu doar partea exterioară a vieții umane, ci și trăirile interioare, relațiile interpersonale, care pot fi atât pozitive, cât și negative – de la relații bazate pe grijă și atenție până la manifestări diametral opuse – de ostilitate și neacceptare [62].

Jocul nu are limite temporale stabilite în prealabil: dacă astăzi nu ai încheiat un joc sau altul, îl poți continua mâine sau ești liber să nu mai revii la el vreodată [219].

Jocul deci reprezintă o activitate de bază în arsenalul activităților de formare a unor calități personale esențiale ființei umane, în general, și formării-dezvoltării abilităților de comunicare, în special, care, la rândul lor, includ abilități de relaționare cu cei din jur și cu sine însuși, de conviețuire armonioasă cu mediul familial și comunitar, de integrare în societate, de existență autonomă etc. [17]

Pentru copiii cu dezvoltare normală activitatea ludică este esențială de-a lungul întregii copilării, și doar la vârsta școlară mică aceasta este înlocuită, treptat, cu activitatea școlară. Însă la copiii cu RM, ca urmare a dezvoltării insuficiente a funcțiilor psihice generale, se atestă întârzierea în dezvoltarea generală, astfel încât pentru elevii de VȘM cu RM jocul rămâne a fi activitatea de bază.

Tipologia jocurilor pentru copii. Jucându-se, copiii învață să urmeze regulile, să însușească relațiile sociale, să treacă peste eșecuri, să trăiască bucuria succesului. Jocul le oferă libertatea în luarea propriilor decizii. Jocul, pe lângă faptul că aduce diversitatea în cotidianul școlar, contribuie la disciplinarea și concentrarea copilului pe o perioadă mai lungă de timp. Activitatea ludică este, în același timp, distracție, descătușare, învățare, integrare în comunitate.

Jocul este principala activitate a copilului. Prin joc, el cunoaște lumea înconjurătoare. În timpul jocului i se dezvoltă vorbirea, memoria, atenția, perspicacitatea, inteligența. Cu alte cuvinte, jocul contribuie la formarea personalității copilului, pregătind-o de integrarea și socializarea comunitară.

Jocul face învățarea mai accesibilă pentru copiii cu RM, indiferent de vârstă. Acest proces are loc în baza activității practic-obiectuale, care le oferă copiilor posibilitatea cunoașterii lumii prin utilizarea tuturor analizatorilor, implicați în manipularea diverselor obiecte și jucării, în efectuarea diverselor acțiuni și mișcări.

Jocuri de formare copiilor cu RM a competențelor de comunicare.

În organizarea jocurilor mobile, conform lui A. Rotaru [109], este necesar să se țină cont de necesitatea alternării celor dinamice cu cele liniștite, și invers. De asemenea, afirmă I. Ghimp, se va ține cont de starea copilului înainte de începerea jocului. În timpul jocului propriu-zis, momentele de mișcare activă vor alterna cu cele de odihnă. În legătură cu faptul că pentru copiii cu RM de vârstă școlară nu există jocuri mobile speciale, învățătorul va utiliza

jocurile pentru preșcolari, adaptându-le la particularitățile copiilor din categoria dată. Cu cât este mai mică vârsta elevilor, cu atât mai simple trebuie să fie mișcările de joc [54].

Este foarte important să se aleagă jocuri pe înțelesul copiilor, după conținutul lor, și simple ca utilizare. În timpul organizării jocurilor motrice/dinamice este necesar să se țină cont de caracteristicile sezoniere ale vremii și de temperatură. Înainte de începerea jocului este necesară pregătirea din timp a inventarului de joc. Explicațiile pe care le face pedagogul în timpul jocului trebuie să fie succinte și clare. În timpul unei lecții nu este cazul să se organizeze mai mult de două jocuri. Pentru început, jocurile vor fi cât se poate de accesibile, de exemplu, copiii pot pur și simplu să alerge. Treptat, odată cu dezvoltarea lor, jocurile devin mai complicate. Drept măsură de complicare a jocului poate servi mărirea distanței de alergare, creșterea numărului jucătorilor, introducerea în joc a unor obiecte noi [112].

Clasificarea jocurilor după E. Claparede

1. Jocuri de funcții generale:

- jocuri senzoriale;
- jocuri motrice;
- jocuri psihice: intelectuale, afective.

2. Jocuri cu funcții speciale:

- jocuri de luptă;
- jocuri de vânătoare;
- jocuri sociale;
- jocuri familiale;
- jocuri de imitație.

Figura 1.1. Clasificarea jocurilor după E. Claparede [Apud: G. Antohe, 3]

E. Claparede, pedagog elvețian și specialist în psihologia infantilă, a elaborat o clasificare din perspectiva funcției formative a jocurilor, afirmând că: *jocurilor motrice antrenează îndemânarea, coordonarea mișcărilor, agilitatea. Exemple de astfel de jocuri sunt: jocul cu mingea, cu elasticul, cu coarda, gimnastică, aruncatul cupraștia, etc. Jocurile motrice sunt specifice tot vârstei mici, ajungând la coordonarea mișcărilor, dezvoltarea forței, a promptitudinii și chiar a vorbirii* [3, p.8].

A. Ghimp și A. Budevici-Puiu evidențiază locul și rolul jocurilor dinamice în educația fizică școlară, și faptul că dezvoltă la elevi deprinderi motrice elementare, simțul colectivității, al

inventivității și mai ales al cunoașterii, influențând multilateral asupra întregii personalități a copilului [54, p.127].

De fapt, elevul conștientizează nu atât cuantumul informațional dobândit, cât satisfacția/insatisfacția propriu-zise în urma jocului.

D.V. Popovici consideră că aprecierile pedagogului vor fi pozitive dacă:

- acțiunea a fost executată corect;
- succesiunea operațiilor a fost respectată;
- regulile au fost respectate;
- disciplina jocului a fost respectată (impactul educativ al execuției).

O atenție deosebită se va acorda exactității răspunsurilor, formei verbale, coerenței și consistenței semantice [88].

Specificul activității ludice la copii de VȘM cu RM. Conform lui H.S. Zamski [154], RM reprezintă o tulburare persistentă, cu caracter difuz, a sferei cognitive a personalității, apărută ca urmare a leziunii organice a scoarței cerebrale. În legătură cu aceasta are loc încetinirea tempoului de dezvoltare a tuturor funcțiilor psihice

Treapta superioară a activității ludice este jocul de rol, pe care copiii cu DN îl posedă excelent deja la vârsta de 5-7 ani, ceea ce corespunde perioadei preșcolare superioare. Însă copiii cu RM în această perioadă de vârstă nu sunt capabili să însușească de sine stătător jocul de rol. În cazul lor, fără învățare specială, etapa de bază rămâne a fi manipularea simplă a obiectelor, jucăriilor.

În cazul copiilor cu RM, jocul nu are un obiectiv clar, conținutul său nu reflectă viața cotidiană, mijloacele utilizate sunt insuficiente. La vârsta preșcolară acțiunile de joc ale copiilor cu RM, de cele mai multe ori, sunt monotone, stereotipice, lipsite de conținut, marcate de un număr extrem de mic de elemente și acțiuni ludice. De regulă, copiii preferă să se joace de unii singuri, neacceptând compania semenilor. Uneori, ce-i drept, se poate observa asocierea a 2-3 copii, însă astfel de cazuri sunt rare, de scurtă durată, copiii încep să ia jucăriile unul de la altul, apare conflictul [104].

Odată cu înscrierea copiilor cu RM la școală, activitatea de joc continuă să ocupe locul central în viața lor. Deși copilul posedă deja o anumită experiență de viață, poate executa de sine stătător anumite acțiuni practice obiectuale, sfera ludică rămâne a fi preocuparea sa prioritară [ibid., p. 25].

Având o imaginație dezvoltată insuficient, copiilor cu RM le este practic imposibil să se implice în jocuri care presupun creativitate, inventivitate, imaginație. Acești copii se pot juca doar cu obiecte reale și atunci jocul lor durează o perioadă scurtă, deoarece obosesc foarte repede, deoarece capacitatea lor de concentrare a atenției este slabă. Statutul intelectual deficient

face ca acești copii să nu înțeleagă, de multe ori, esența, regulile jocului. Pedagogul va fi deci obligat să explice repetat condițiile jocului, însoțind explicațiile cu demonstrații practice.

În linii generale, elaborarea itinerarului școlar ulterior al acestor copii trebuie să ia în calcul vârsta lor, structura și profunzimea deficienței, momentul debutului activității de dezvoltare-corectare. Un rol important îi revine principiului zonei de dezvoltare proximă, fundamentat de L.V. Vîgotski: „Zona de dezvoltare proximă este determinată de faptul că copilul nu poate de sine stătător să realizeze sarcina, dar o poate realiza cu ajutorul adultului. Zona dezvoltării actuale indică dezvoltarea sferei cognitive a copilului în etapa actuală de dezvoltare, adică ceea ce copilul poate îndeplini de sine stătător” [141, p. 135].

Putem susține deci cu certitudine că jocul este un gen de activitate care cuprinde întreaga personalitate, influențează asupra tuturor sferelor vieții copiilor de VȘM nu numai cu DN, dar și cu RMU. Jocul comportă o valoare inestimabilă în lucrul cu copiii, întrucât are culoare emoțională, ceea ce face ca toate procesele de formare-dezvoltare să decurgă mai activ și mai eficient. În acest caz obiectivul declarat al activității didactice de a-l ajuta pe copil să se cunoască pe sine și să cunoască lumea din jur devine o perspectivă absolut reală.

Dezvoltarea competențelor de comunicare la copiii cu RM prin activitatea de joc.

- Jocul este deosebit de important pentru dezvoltarea abilităților de comunicare, deoarece copilul aplică modelele cunoscute de comunicare, învață altele noi.
- Pentru dezvoltarea competențelor de comunicare este important însuși procesul jocului, și nu finalul sau deznodământul acestuia.
- Procesul de dezvoltare a competențelor de comunicare în condițiile activității de joc a fost studiat de numeroși cercetători.
- Este cunoscut faptul că originile cunoașterii și educației sunt în sfera afectivă a omului. Pentru copiii cu RM acest postulat este demonstrat științific.

În concluzie. Dezvoltarea competenței de comunicare a copiilor de VȘM cu RM este recomandată a fi întemeiată pe: principiul zonei dezvoltării proxime (L.S. Vîgotski), menținerea priorității cunoașterii emoțional-afective, menținerea în calitate de activitate dominantă a activității ludice, diminuarea caracterului axiologic-formativ-comunicativ al jocului.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

1. Deși definirea competenței este o problemă științifică nesoluționată deplin, științele aferente pedagogiei au conturat caracteristici esențiale competenței, printre care definiții sunt atribuirea exclusiv la personalitatea educabilului, valoarea de entitate proiectată (obiectiv educațional) și de finalitate educațională, structura insecabilă (incluzând cunoștințele, capacitățile și atitudinile; caracterul afectiv, cognitiv și comportamental).

De asemenea, competența este omniprezentă și transferabilă în alte situații și activități.

2. Conceptul de competență comunicativă este implicit conceptului de comunicare: presupune prezența obligatorie a celui de al doilea subiect al comunicării și o situație de comunicare, care-i determină pe cei doi subiecți să interacționeze. Interacționând, ei săvârșesc cel mai important act de socializare.

Conținutul și structural, competența de comunicare are valoare verbală, lingvistică și socioculturală.

Epistemic – ca valoare a cunoașterii, competența de comunicare are similitudini esențiale cu ludicul, ceea ce-i atribuie importanță didactic-educativă deosebită.

3. Copiii cu RM sunt mult mai vulnerabili decât copiii cu parcurs normal de dezvoltare, deoarece majoritatea mecanismelor și funcțiilor psihofiziologice și, respectiv, ritmul de învățare-dezvoltare sunt încetinite, diminuate sau chiar subdezvoltate. În consecință, ei au o imagine limitată asupra lumii exterioare, iar universul lor intim este guvernat de necesități, motivații și interese rudimentare. Aceste caracteristici le impune și o comunicare axiologic, gramatical și stilistic diminuată, precum și un proces defectuos de învățare a comunicării, respectiv, de interrelaționare și socializare.

4. Comunicarea este factorul primordial de dezvoltare psihosocială și de psihosocializare a copiilor cu RMU, iar activitatea ludică – tipul principal de activitate, elementul-cheie în formarea competenței de comunicare uzuală, cognitivă, formativă, relațională etc.; în dezvoltarea tuturor trăsăturilor de personalitate.

5. Metodologia formării la elevii cu RMU a CC se recomandă a fi întemeiată pe:

- principiul zonei dezvoltării proxime;
- menținerea priorității cunoașterii emoțional-afective;
- menținerea în calitate de activitate dominantă a activității ludice;
- diminuarea caracterului axiologic-formativ-comunicativ al jocului.

2. CADRUL METODOLOGIC ȘI EMPIRIC AL FORMĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVII CU RETARD MINTAL

2.1. Designul cercetării experimentale

Studiul teoretic (Cap. 1) a demonstrat că problema formării competențelor de comunicare la elevii cu RMU în cadrul activității ludice nu este soluționată deplin, fapt care a necesitat elaborarea cadrului metodologic-organizațional al cercetării.

Astfel, atingerea obiectivelor generale ale cercetării a necesitat stabilirea-aplicarea unor metode adecvate obiectului cercetării și particularităților psihofiziologice ale subiecților cercetării. Dezideratelor noastre au răspuns lucrările unor autori de referință, precum M. Zlate [124], M. Roșca [108], C. Cucuș [39], A. Dragnea [46], din care am sistematizat metodele:

- *teoretice*: documentarea științifică; analiza teoretică, generalizarea și sinteza ideilor, conceptelor, principiilor, teoriilor, paradigmatelor; modelizarea teoretică;
- *praxiologice*: observarea pedagogică, convorbirea, sondajul sociopedagogic, testarea; studiul documentelor școlare de planificare și proiectare didactică;
- *hermeneutice*: comentarea și interpretarea prin judecăți de valoare a datelor teoretice și experimentale;
- *experimentale*: experimentul pedagogic;
- *statistice și matematice*: inventarierea și stocarea datelor; analiza matematică a datelor experimentului.

Documentarea științifică, analiza și generalizarea teoretică. Stabilirea spectrului de legături a temei de cercetare doctorală cu preocupările științifice ale specialiștilor în domeniu, studiul metodologiilor aplicate pentru formarea de competențe comunicative elevilor de VȘM cu RMU prin jocurile dinamice, precum și pentru a stabili condițiile pedagogice de valorificare pe teme științifice a acestora, au fost studiate peste 200 surse științifice, didactice și metodice de autori din trei zone geografice: occident, Rusia-URSS-spațiul post-sovietic, România și Republica Moldova.

Drept repere epistemologice (metodologice) și teoretice ne-au servit idei, concepte, principii, teorii și paradigme, precum:

- conceptul de competență [203; 212; 36; 81; 82 ș.a.];
- teoria instruirii formative [145;49];
- teoria legăturii esențiale dintre gândire și limbaj [86; 207; 140];
- teoria lui P.I. Galperin privind acțiunile mentale [142; 143; 144];
- teoria privind dezvoltarea personalității infantile [129; 141; 186; 165 ș. a.];

- bazele teoretice ale metodologiei jocurilor dinamice [48; 54; 147 ș. a.];
- conceptele privitoare la caracterul integrat și integrator al educației fizice [25; 42; 12 ș.a.];
- conceptele despre unitatea sferelor bio-psiho-fizică, intelectuală și spirituală în formarea personalității umane și importanța majoră a educației fizice în acest proces [2; 23; 130 ș. a.].

Studiul pieselor curriculare școlare a arătat că în instituțiile de învățământ/clasele primare instruirea și educația copiilor de VȘM este concepută, proiectată și desfășurată conform unor programe analitice complexe sau particulare. Acestea însă nu conțin recomandări privind aplicarea jocurilor dinamice de intensitate diversă, orientate epistemic, teleologic, conținutal și metodologic spre dezvoltarea unei motricități eșalonate dozată pe durata zilei. Iar acest fapt diminuează și importanța jocurilor dinamice în abilitarea motorie și comunicativă a copiilor cu RM.

S-a stabilit, de asemenea, că în teoria și metodologia educației fizice a copiilor de VȘM nu sunt abordate, în măsură suficientă, aspectele ce țin de oportunitățile oferite de jocurile dinamice în stabilirea și dezvoltarea relațiilor interpersonale în colectivitățile de copii. Iar acest fapt creează impedimente în utilizarea jocurilor dinamice la lecțiile de educație fizică și în afara lor.

Observările pedagogice, având caracter constatativ, au fost desfășurate în scopul examinării particularităților de utilizare a jocurilor dinamice în instituțiile de învățământ, care particularități ne-au oferit informații despre nivelul de pregătire fizică a elevilor de VȘM și gradul de dezvoltare a competențelor de comunicare a acestora. Procesul de cercetare a fost divizat în trei etape, eșalonate pe durata anilor 2016-2020. Activitățile de cercetare s-au desfășurat în două instituții publice din mun. Chișinău – LT „Alexandru Ioan Cuza” și LT „Mihail Sadoveanu”, cu implicarea elevilor de 8-10 ani.

La *prima etapă*, de identificare teoretică, valorile practice examinate au fost supuse analizei științifice, fiind astfel determinate scopul și obiectivele cercetării, s-a conturat ipoteza cercetării; a fost conturată situația cu privire la competențele de comunicare ale copiilor, a nivelului de pregătire și dezvoltare și fizică. A fost stabilită conexiunea dintre dezvoltarea calităților fizice și dezvoltarea competențelor de comunicare ale subiecților.

La *etapa a doua*, experimentală, s-a desfășurat experimentul formativ, în cadrul căruia a fost elaborată și pusă în aplicare metodologia de autor privind utilizarea jocurilor dinamice cu acțiune orientată asupra procesului de dezvoltare a competențelor de comunicare la copiii de VȘM.

La *etapa a treia* au fost precizate aspectele teoretic-metodologice ale educației fizice a copiilor de VȘM cu RMU; au fost analizate și generalizate datele experimentului, fiind aplicate metodele de statistică matematică; s-a desfășurat implementarea rezultatelor cercetării.

La faza finală a acestei etape a fost redactată teza de doctorat.

Veridicitatea rezultatelor obținute este asigurată de baza metodologică fiabilă a cercetării, de caracterul adecvat al metodelor aplicate în conformitate cu obiectivele urmărite, de volumul considerabil al datelor empirice, de selectarea pe principii reprezentative a subiecților cercetării, de corectitudinea și obiectivitatea utilizării metodelor de statistică matematică, de aplicarea metodicilor și tehnologiilor informaționale moderne.

Sondajul sociopedagogic a fost aplicat pentru stabilirea problematicii și modalităților de aplicare a jocurilor dinamice, a timpului rezervat acestora, precum și a perspectivelor de perfecționare a acestei activității ludice. Sondajul a fost aplicat unui număr maxim posibil de învățători – respondenți de înaltă calificare, care își desfășoară activitatea în școlile primare din Republica Moldova.

Chestionarul a fost fundamentat metodologic pe principiile și tehnicile aferente, stabilindu-se în prealabil condițiile determinării eșantioanelor (*Anexa 1*).

Au fost formulate întrebări factuale ce țin de anumite comportamente sau situații cunoscute de către subiecți; de opinie: de atitudinile subiecților vizavi de problema cercetată; închise și deschise. Aplicarea chestionarului a respectat metodologia corespunzătoare [27].

Se știe că vârsta școlarității este perioada în care se pun bazele relaționării concludente a copiilor cu semenii în procesul activităților desfășurate în cadrul regimului zilei, precum și în afara acestuia, iar jocurile dinamice posedă, în acest sens, un important potențial de dezvoltare.

Metoda testării este una dintre cele mai standardizate metode de control și evaluare acunoștințelor, capacităților și atitudinilor subiecților cercetării. Respectarea exigențelor testării, care se referă atât la elaborarea, cât și la aplicarea acestora, asigură evitarea neajunsurilor specifice altor metode de evaluare și control.

Testul este definit de H. Pieron (1968), ca fiind o probă determinată, ce implică o sarcină de îndeplinit, identică pentru toți subiecții examinați în baza unei tehnici precise, în scopul aprecierii succesului/eșecului sau notării numerice a reușitei. Sarcina poate fi relativă fie la cunoștințele dobândite, fie la funcțiile senzorial-motrice sau mentale [118].

Testul constă dintr-o probă, mai frecvent, dintr-o serie de probe constituite în scopul stabilirii prezenței (sau absenței) unui aspect, a particularităților de manifestare sau a gradului dezvoltării acestuia.

În corespundere cu sarcinile înaintate, prin metoda testării, au fost studiați indicii stării morfofuncționale, psihomotrice, motrice generale și ai dexterității manuale.

Au fost aplicate și teste pentru stabilirea nivelului omogenității grupelor antrenate în cercetare la nivel de gândire, memorie, atenție și socio-afectivitate (*Anexele 2-5, 10*).

Pentru măsurarea indicilor morfofuncționali au fost aplicate următoarele teste (*Anexa 6*):

1. *Parametrii somatici* au fost stabiliți prin măsurătorile desfășurate în condițiile cabinetului medical al școlii cu un aparataj special: *înălțimea* (cm) și *masa corporală* (kg).

2. *Parametrii fiziologici: dinamometria mâna dreaptă și mâna stângă* (kg); *capacitatea vitală a plămânilor*.

Pentru aprecierea nivelului de pregătire motrică la elevii claselor primare cele mai indicate au fost următoarele teste:

- *Săritura în lungime de pe loc*. Acest test reflectă starea capacităților de forță-viteză în combinație cu coordonarea mișcărilor. S-a desfășurat în condițiile sălii sportive a școlii conform metodologiei general acceptate. S-a aplicat măsurarea verbală din trei încercări, luându-se în calcul cel mai bun rezultat. Timpul s-a fixat cu ajutorul cronometrului electric.

- *Alergarea de viteză 30 m*. Acest test reflectă starea capacităților de viteză și coordonare. S-a realizat în condițiile școlii, pentru calcul s-a utilizat cronometrul sportiv conform metodicii general acceptate (de la startul înalt) cu exactitate de până la 0,05 sec.

- *Alergare de suveică* – măsurarea capacităților de viteză și coordonare în condițiile școlii, utilizând cronometrul sportiv conform metodicii clasice (de la startul înalt), cu exactitate de până la 0,05 sec.

- *Alergare de 800 m*. – evaluarea capacității de rezistență. S-a realizat în condițiile școlii, fiind folosit cronometrul sportiv conform metodicii clasice (de la startul înalt), exactitate 0,05 sec.

- *Proba „Romberg”* – a fost aplicat doar un item, cel care stabilește capacitatea persoanei de a menține echilibrul, orientarea spațială și pricepera de a-și dirija propriile mișcări elementare. Mod de realizare: elevul este ridicat în picioare și rugat să-și închidă ochii; pierderea echilibrului este interpretată ca semn Romberg pozitiv.

- *Tracțiuni la bara fixă* – s-a realizat în condițiile școlii; inspirarea și începerea ridicării trunchiului încet și controlat, prin flexarea brațelor până când pieptul sau bărbia ajunge la același nivel cu bara. S-a aplicat măsurarea verbală din trei încercări, luându-se în calcul cel mai bun rezultat. Timpul s-a fixat cu ajutorul cronometrului electric.

Experimentul pedagogic. VȘM este perioada când influența orientată spre un scop concret, asupra dezvoltării copilului, trebuie să afecteze toate tipurile de activitate. Formele de bază ale activităților de educație fizică, din care fac parte și jocurile dinamice orientate spre dezvoltarea competențelor de comunicare, sunt exercițiile de cultură fizică, gimnastica de dimineață, jocurile dinamice în timpul plimbărilor, odihna activă, întrecerile sportive.

Experimentul s-a desfășurat în două etape: *experimentul de constatare* și *experimentul de formare*.

Subiecți: două grupe de elevi cu RMU (20) și o grupă de control (10) cu DN.

Datele *experimentului de constatare* au servit drept temei pentru identificarea formelor predominante de comunicare în clasele primare, pentru analiza comparativă a pregătirii morfofuncționale, psihomotorii, motorii generale a elevilor claselor a III-a cu și fără RMU, precum și pentru validarea eficacității *Modelului de formare a competențelor de comunicare*.

În cadrul experimentului formativ a fost validată eficacitatea implementării, în cadrul lecțiilor de educație fizică, a *Modelului de influență a jocurilor dinamice asupra dezvoltării competențelor de comunicare*.

Partea experimentală s-a încheiat cu testarea tuturor parametrilor motorii, psihomotorii și a dexterității manuale pentru cele două grupe, GMCES și GE, precum și pentru grupa de control (GMN), precum și cu analiza statistic-matematică a datelor obținute. S-au realizat comparații între valorile inițiale și cele finale pentru fiecare grupă în parte.

Metode statistice și matematice de inventariere, stocare și analiză a datelor experimentului. Statistica este un instrument de neînlocuit în evaluarea fenomenelor sportive, unde, datorită influențelor multiple, există și un anumit grad de imprevizibilitate. Aceste fenomene au o desfășurare probabilistică, motiv pentru care legătura dintre cauză și efect devine mult mai complicată. Interpretarea statistică este absolut necesară pentru înțelegerea naturii specifice a fenomenelor și legităților, în baza cărora se derulează procesele.

În prezenta cercetare au fost folosiți mai mulți indici statistici și de analiză matematică [215; 220].

1. *Media aritmetică* este o cantitate fictivă, care aproximează un centru, în jurul căruia gravitează datele provenite dintr-o măsurare reală. Aproximația este cu atât mai bună, cu cât extremele sunt mai apropiate între ele. Ea reprezintă suma valorilor individuale împărțită la numărul de cazuri, după formula:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} \quad (2.1),$$

unde: \bar{X} – media aritmetică; \sum – suma valorilor individuale; i – indexul de sumare; x_i – fiecare rezultat de măsurare; n – număr de subiecți.

2. *Abaterea standard* reprezintă un număr fictiv, ce aproximează măsura în care rezultatele (unui șir de măsurători reale) se distribuie în jurul valorii centrale, după formula:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n - 1}} \quad (2.2).$$

Cu cât abaterea este mai mică, cu atât valoarea parametrilor tendinței centrale este mai reprezentativă.

3. *Eroarea mediei* (m) se calculează după formula:

$$\pm m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad (2.3),$$

unde: $\pm m$ – abaterea standard a valorii medii; σ – abaterea standard; n – număr de subiecți.

4. *Coeficientul de corelație Breave-Pearsons:*

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{X}) \cdot (y_i - \bar{Y})}{n \cdot \sigma_x \cdot \sigma_y} \quad (2.4),$$

unde: r – coeficientul de corelație; i – indexul de sumare; n – numărul de cazuri; x_i ; y_i – rezultatul de calcul al fiecărei coloane; \bar{X} ; \bar{Y} – media aritmetică; σ_x ; σ_y – media pătratică a abaterii standard.

Studiind coeficientul de corelație a testelor utilizate, s-a stabilit că 96,77% din cazuri aveau coeficienți veridici, care se încadrau în diapazonul de la 0,413 până la 0,641 pentru subiecți, la pragul de semnificație al lui $P < 0,05-0,001$.

5. *Studierea normalității de distribuție a valorilor selective*, în baza metodei Shapiro-Wilkie, s-a calculat după următoarea formulă [215; 220]:

$$W = \frac{b^2}{(n-1) \cdot \sigma^2} \quad (2.5),$$

unde: b^2 – suma pătratelor diferențelor x_{\max} și x_{\min} pe valorile critice ale grupelor comparate.

Ansamblul de date statistice selectate și analizate conform rezultatelor testărilor efectuate corespund normelor de distribuție, sau sunt aproape de acestea, numai în cazul dacă criteriul de calcul W corespunde cu cel din tabel în limitele de la 0,914 până la 0,881 pentru un prag de semnificație $P < 0,05-0,01$. După analiza efectuată, rezultatele experimentale alese, în ansamblu, au înregistrat un criteriu de calcul W de la 0,925 până la 0,886, ceea ce demonstrează legătura lor apropiată cu norma de distribuție. Rezultatele statistice obținute și modul de apreciere a acestora ne permit să utilizăm criteriul t – Student pentru analiza comparativă.

6. *Semnificația statistică a diferenței dintre medii* s-a calculat cu ajutorul *testului t* (Student), pentru grupele dependente:

$$t_{\text{calcul}} = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2 - 2 \cdot r \cdot (m_1 \cdot m_2)}} \quad \text{pentru } f = n-1 \quad (2.6),$$

unde: x_1 – media aritmetică a primului grup; x_2 – media aritmetică a celui de-al doilea grup; m_1 – eroarea medie a primului grup; m_2 – eroarea medie a celui de-al doilea grup; r – coeficientul de corelație; f – numărul gradelor de libertate; n – numărul de cazuri.

7. Criteriul „t” Student pentru grupele independente:

$$t_{\text{calcul}} = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \quad f = n_1 + n_2 - 2 \quad (2.7),$$

unde: \bar{x}_1 – media aritmetică a primului grup; \bar{x}_2 – media aritmetică a celui de-al doilea grup; m_1 – eroarea medie a primului grup; m_2 – eroarea medie a celui de-al doilea grup.

Parametrul t este cu atât mai mare cu cât diferența dintre medii este mai mare și cu cât abaterile standard ale șirurilor respective sunt mai mici [215; 220].

În concluzie. Metodologia experimentului (metode-procedee/tehnici-forme-mijloace) este deci adecvată obiectului cercetării – formarea competenței de comunicare la elevii VȘM cu RMU, și la subiecții cercetării – elevii de vârstă școlară mică cu retard mintal ușor.

Comentarea și interpretarea datelor experimentului este prevăzută a fi realizată în baza analizei statistice și matematice, precum și a caracteristicilor psihologice și pedagogice a categoriei de elevi care formează subiecții cercetării, caracteristici stabilite de un număr mare de autori, inventariate și examinate în subcapitolul următor.

2.2. Niveluri de formare a competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal din clasele primare, etapa de constatare

La începutul sec. al XX-lea s-au declanșat, la scară mondială, polemici la subiectul comunicării. Cercetătorii au ajuns la concluzia, că termenul *comunicare* reprezintă interconexiunea celor două mai importante învățături filozofice:

- *behaviorismul*, care statua că fundamentul comunicării nu este limbajul ca sistem, ci semnalele de vorbire directă care pot fi corectate, și că astfel are loc educarea unei persoane cu orice fel de comportament;
- *personalismul*, care înțelegea comunicarea drept capacitatea fizică internă a individului de a descoperi sentimentele altei persoane.

După a doua jumătate a sec. al XX-lea oamenii de știință au identificat și alte două abordări de bază ale comunicării:

- prima considera că singurul stimul și sursă a dezvoltării sociale este mass-media (Bell, Brzezinski);
- a doua afirma că rezultatul determinant al comunicării este înțelegerea reciprocă între doi indivizi, adică înțelegerea persoanei de către o altă persoană.

Unul dintre principalele criterii pentru formarea competenței comunicative a unei persoane este reflecția, atunci când un elev este capabil să-și evalueze poziția în conformitate cu

poziția și interesele partenerului. Este necesar ca școlarul să aibă, de asemenea, abilitățile de a stabili o relație cu interlocutorul, de a-și analiza mesajele, de a le răspunde adecvat, folosind cu abilitate mijloace de comunicare, atât verbale cât și nonverbale.

Se consideră că, pe plan mondial, conceptul de competență comunicativă a fost introdus în mediul științific de către etnolingvistul american Dell Hymes (1927-2009), care l-a definit drept cunoaștere internă a relevanței situaționale a limbii, drept abilități ale persoanei de a participa la activitatea de vorbire. D. Hymes a subliniat necesitatea utilizării corecte a unităților lingvistice de diferite niveluri în diverse tipuri de situații de viață [106].

Aspecte definerii *competenței comunicative* au fost examinate de un șir de autori.

O. A. Budaceva consideră că, de fapt, competența comunicativă este deținerea unei anumite cantități de informații despre materialul lingvistic, capacitatea de a corela mijloacele lingvistice cu sarcinile și condițiile de comunicare și capacitatea de a organiza comunicarea verbală, ținându-se cont de normele sociale de comportament și de comoditatea comunicativă a celor expuse [Apud: 153, p. 14].

A. V. Dobrovici susține că competența comunicativă este o pregătire constantă pentru contact [Apud: 185, p. 70].

A. Alexeeva consideră că este necesar ca individul să posede abilități de instituire a unei relații cu un altul, astfel încât să fie capabil să perceapă și să înțeleagă mesajele acestuia, să răspundă în mod adecvat, folosind cu abilitate mijloacele de comunicare verbale și nonverbale [Apud: 157, p. 79].

S.I. Vinogradov prezintă următoarele elemente ale competenței comunicative:

- *caracteristicile psihofizice ale personalității* (determină capacitatea de a gândi vorbirea și comunicarea individului);
- *caracteristicile sociale și statutul personalității* (origine, sex, vârstă, profesie, apartenența la un anumit grup social);
- *fondul cultural al individului* (cunoștințe enciclopedice și valori alocate);
- *competența lingvistică* (include o combinație de abilități pentru a arăta sensul dorit în diverse moduri, pentru a extrage sensul din cele spuse, pentru a recunoaște enunțurile lingvistice corecte din șirul celor expuse, a selecta dintr-un număr mare de opțiuni pe cele care vor corespunde situației de comunicare, a exprima caracteristicile personale ale participanților la comunicare);
- *pragmatismul personalității* (este o abilitate comunicativă care conține cunoștințe comunicative, abilități, stăpânirea normelor comunicative, capacitatea de a începe și menține un contact comunicativ, o sferă motivațională). [199, p. 113].

E. A. Bîstrova definește competența comunicativă drept stăpânire a diferitelor tipuri de activități de vorbire și fundamentele culturii vorbirii orale și scrise, abilități de bază în utilizarea limbii în zonele vitale și situații de comunicare pentru o anumită vârstă. O componentă obligatorie a conceptului *competență comunicativă*, apreciază autoarea, sunt competențele și deprinderile comunicative [Apud: 135, p. 25].

Competențele și abilitățile de vorbire sunt împărțite în productive (*vorbire, scriere*) și receptivă (*ascultare, citire*).

Conceptul de *capacități și abilități de vorbire* este explicat de teoria activității de vorbire a lui L.S. Vîgotschi, A. N. Leontiev și S.L. Rubinștein, conform căreia acestea implică o instruire orientată a tipurilor respective de activități.

Prin noțiunile *capacități și abilități de vorbire*, consideră E.A. Bîstrova, ar trebui să înțelegem abilitățile și capacitățile de înțelegere și utilizare a unităților lingvistice și de vorbire în forme de vorbire orală și scrisă în procesul elaborării unui enunț (text) [ibid., p. 27].

Abilitățile și capacitățile de comunicare presupun o înțelegere primară adecvată a vorbirii orale și scrise în conformitate cu situația comunicării vorbirii, precum și crearea de discursuri monologice și dialogice orale pe teme socio-culturale, morale, etice, cotidiene și educaționale relevante, în asonanță cu obiectivele și situația comunicării.

Conform M. I. Lisina și E. O. Smirnova, *comunicarea* este un tip special de activitate, având componente structurale proprii: necesități, subiecte, motive și mijloace [167, p. 15].

Potrivit mai multor cercetători (I.M. Mihailova, B.F. Lomov, B. D. Parîgin, V. B. Iurcik ș.a.), procesul de comunicare include trei aspecte-etape:

- *comunicativă* – comunicarea ca proces de transmitere și înțelegere a informațiilor;
- *perceptivă* – comunicarea ca proces de percepție reciprocă a comunicanților;
- *interactivă* – comunicarea ca proces de interacțiune a comunicanților, interacțiunea de idei, comportament, activități reciproce [Apud: I.M. Mihailova, p. 96].

E. O. Smirnova susține că comunicarea constă dintr-un set de acte comunicative (sau de vorbire), executate succesiv, care apar întotdeauna într-o anumită situație de comunicare. Și, ca urmare, în fiecare act comunicativ individual, participanții realizează transferul sau schimbul de informații, ținând cont de toți factorii situaționali [Apud: 196, p. 25].

VȘM este cea mai importantă perioadă din viața unui individ, el fiind antrenat într-un nou tip de activitate principală, *învățarea*, când statutul său social se schimbă, iar numărul de persoane antrenate în comunicarea sa crește semnificativ.

K.R. Zaițeva subliniază că formarea competenței comunicative, formarea activă a comportamentului social, capacitatea de comunicare și abilitățile comunicative de vorbire și

modalitățile de diferențiere a situațiilor sociale se formează în mod optim la vârsta școlară mică [Apud: 177 p. 248].

S.G. Batîreva constată că competența comunicativă implică capacitatea și disponibilitatea unui elev din clasele primare de a realiza comunicarea interpersonală și interculturală cu indivizii din jurul său [196, p. 27].

M. Bălănescu subliniază că elevii din ciclul primar se pot confrunta cu anumite dificultăți de însușire a competenței comunicative. Cauzele pot fi foarte diferite: un nivel redus al vocabularului, cultura lecturii și a vorbirii subdezvoltată, tulburări de vorbire etc. Nivelul scăzut al stimei de sine, instabilitatea emoțională, izolarea pot duce, de asemenea, la limitări în însușirea competenței comunicative [5].

Una dintre principalele prevederi ale psihologiei și pedagogiei speciale este că dezvoltarea afectată a psihicului se supune legilor de bază în dezvoltarea psihicului unui copil cu parcurs normal de dezvoltare.

A. V. Mudrik notează că elevii din ciclul primar comunică mai ales în jocuri și activități care îi interesează și în care sunt implicați. Componenta grupurilor de copii de VȘM este instabilă, variind în funcție de activitățile reale, precum și de stările de spirit și afecțiuni. În această situație, opinia și evaluarea profesorului influențează atitudinea pozitivă a elevilor de VȘM față de principalele elemente ale vieții școlare și extrașcolare [176, p. 34].

O. A. Veselkova a efectuat un amplu studiu al culturii comunicative la elevii de VȘM, manifestată prin abilități comunicative. Rezultatele acestuia indică faptul că, la acești copii, cunoașterea valorilor și normelor de interacțiune comunicativă este în concordanță cu potențialul de vârstă. Totuși, această cunoaștere nu își îndeplinește, de cele mai multe ori, scopul și, prin urmare, nu este aplicată în situații de viață. Conștiința elevilor din clasele primare este centrată pe calități precum bunătatea, simțul umorului, capacitatea de a fi prieteni, sociabilitatea, iar atunci când vor ajunge în clasele gimnaziale tendința spre aceste calități va fi punctul de plecare în formarea culturii lor comunicative, afirmă O. A. Veselkova. Elevii identifică cu ușurință stările opuse, simple, de spirit (bucurie-mâhnire), dar au dificultăți în delimitarea sentimentelor complexe (surpriză, plăcere, plictiseală, indiferență). Cercetătoarea consideră că această situație este o consecință a lipsei efortului sistematic de dezvoltare a sensibilității emoționale la elevi. Majoritatea copiilor de vârstă școlară tind să interacționeze cu oamenii din jurul lor, sunt deschiși pentru comunicare, dar organizarea activităților comune în procesul educațional, asistența reciprocă depind în mare măsură de calitățile individuale, personale și profesionale ale pedagogului [187, p. 102].

În procesul studierii nivelurilor de formare la elevii din clasele primare a competenței comunicative și, în special, a abilităților comunicative, care sunt componenta principală a acesteia, cercetătoarea L.R. Munirova a obținut date care atestă un nivel comunicativ scăzut la contingentul implicat în studiul dat. Ea constată că pedagogii din școala primară se confruntă cu dificultăți în organizarea activităților de formare la elevi a deprinderilor comunicative, iar această situație este cauzată, în mare parte, de insuficiența materialelor metodologice și a recomandărilor didactice în problema respectivă [196, p. 18].

În condițiile disontogenezei, procesul de formare a competenței comunicative și însuși procesul de comunicare sunt determinate, în totalitate, de structura deficienței elevului, de particularitățile sale individuale, de așteptările familiei în raport cu școala etc. Fără a ține cont de acești și alți factori, pedagogul nu va avea succesul scontat în activitatea sa de abilitare comunicativă a contingentului său de elevi, fie cu RM, fie cu DN.

Studii profunde privind caracteristicile formării competenței comunicative la copiii cu RM au fost realizate de numeroși cercetători, printre care și nume de referință, precum: I.V. Karlin, A.P. Luria, O.K. Agavelean, L.M. Șipițina, D.I. Boikov, L.A. Carpenko, I.A. Emilianova, D.V. Popovici, Fl.E. Verza, ș. a.

E.E. Dmitrieva, de ex., afirmă că elevii cu RM caută să evite comunicarea verbală, iar contactul lor vocal se caracterizează prin durată scurtă și poziție de inferioritate, explicând această situație prin epuizarea rapidă a mesajelor, bagajul mic de informații, nivelul scăzut de formare a vocabularului, toate acestea ridicând bariere în formarea unui enunț și a înțelegerii interlocutorului. Elevii cu RM nu manifestă dorință de a înțelege esența conversației; deoarece adesea se detașează de subiectul discuției, răspunsurile și reacțiile lor sunt inadecvate și nu contribuie la continuarea comunicării [196, p. 25].

V.V. Kovaliov, I. A. Korobeinikov, K.S. Lebedinskaia, V.I. Lubovski ș.a. afirmă că pentru elevii claselor primare din grupul acesta de tulburări de dezvoltare sunt caracteristice capacități reduse de socializare, interesul scăzut pentru comunicare în combinație cu formele de interacțiune inadaptabile – înstrăinarea, evitarea sau conflictul [160, p. 77].

Studiind componentele informaționale, comunicative, interactive, perceptivă ale abilităților comunicative, O. S. Stepina observă că elevii de VȘM cu RM au un nivel scăzut de percepție a informației, le lipsește atenția la mesajele interlocutorului, dorința de comunicare dialogică, ei preferând comunicarea monologică, întreruperea frecventă a naratorului în dorința de a-și spune „cuvântul”. Pentru acești copii este caracteristic nivelul redus al capacității de transmitere a informațiilor, ei acceptând să-și exprime gândurile doar cu ajutorul întrebărilor sugestive. Cea mai mare dificultate a lor este capacitatea de a interacționa cu un partener în

planificarea în comun a activităților viitoare. Elevii cu RM sunt capabili să planifice activități comune doar dacă sunt motivați de un adult. În caz contrar, ei refuză orice interacțiune, manifestând neîncredere absolută în interlocutor [191, p. 32].

Rezultatele studiului privind formarea competenței comunicative la elevii de VȘM cu RM ne permit să concluzionăm că nivelul redus de dezvoltare a acestei abilități afectează succesul academic, procesul de adaptare a copilului la exigențele școlare, starea emoțională a acestuia în colectivul de semeni.

Cercetătorii subdivizează adaptarea școlară a copilului în: a) educațională și b) socio-psihologică. Elevul trebuie să se adapteze nu numai la un nou tip de activitate, cea de învățare, ci și la oamenii din jurul său. Încercând să găsească limbaj comun cu semenii, el este nevoit să experimenteze, deseori inconștient, pentru a identifica situațiile care i-ar aduce confort psihologic și satisfacție. Incapacitatea de a relaționa eficient cu semenii îngustează cercul de comunicare, provoacă disconfort, lasă un sentiment de singurătate și izolare în colectivul clasei care poate duce la manifestarea unor forme asociale de comportament [119].

Competența comunicativă este considerată nu numai o condiție pentru bunăstarea elevului, ci și un mijloc de atingere a succesului în viața sa ulterioară. Prin prisma acestei perspective, efortul pedagogilor de formare a competenței comunicative la elevii de VȘM cu RM trebuie să fie unul susținut și bazat pe metode științifice.

A.V. Mudrik formulează câteva obiective de pregătire a elevilor din clasele primare pentru comunicare, pentru formarea competenței comunicative:

- dezvoltarea proceselor de gândire (cognitive), importante comunicării personale;
- dezvoltarea abilității de vorbire;
- formarea trăsăturilor de personalitate aferente unei comunicări de succes (sociabilitate, empatie, spontaneitate);
- formarea atitudinii dezirabil sociale în domeniul comunicării;
- dezvoltarea abilităților comunicative (capacitatea de a-și găsi parteneri, subiecte de comunicare, de a planifica prospectiv cursul comunicării în grup etc.) [176, p. 100].

M. G. Markina consideră că pentru formarea competenței comunicative la elevii de VȘM cu RM sunt necesare următoarele condiții:

- construcția activităților educative și cognitive prin dialog;
- direcționarea impactului pedagogic asupra stăpânirii modalităților de înțelegere a stării interne a oamenilor din jurul elevilor din categoria dată;
- utilizarea interacțiunii sociale ca factor primordial în perfecționarea procedurilor de reglementare arbitrară a propriilor relații cu semenii și adulții.

M. G. Markina prezintă și criteriile de pregătire comunicativă a copiilor cu RM către școlarizare, descriind indicatorii acestora:

- *capacitatea de a întreține un dialog*, care se exprimă printr-o serie de abilități comunicative ale copilului, cum ar fi: să asculte interlocutorul, să evalueze în mod adecvat sensul mesajelor sale, să detecteze punctele conflictuale pentru a le evita și locurile slabe în argumentele partenerului pentru a le critica, să-și realizeze gândul sub forma unor raționamente generalizatoare coerente și logice, pe care interlocutorul să le poată percepe;

- *capacitatea de a naviga în spațiul comunicativ*, care presupune abilitatea copilului de a-și crea propria imagine prin promovarea ideilor despre sine, de a percepe imaginea unui partener de comunicare; de a înțelege corect esența unei interacțiuni specific;

- *capacitatea de a modela un act de interacțiune interpersonală* care include abilitatea de a găsi un subiect și de a planifica cursul comunicării viitoare, de a crea mijloace adecvate de comunicare și de a le implementa; de a evita situațiile de conflict [Apud: 191 p. 50].

Sursele științifice prezintă o gamă largă de domenii de cercetare privind problema interacțiunii și comunicării între copii. În acest context se impune studiul comunicării copilului cu colegii în cadrul conceptului de activitate comunicativă dezvoltat de M. I. Lisina [167].

Conform acestui concept, în practica holistică a copilului există o legătură strânsă între comunicarea cu toate celelalte tipuri de activitate și cu activitatea sa generală în viață. Particularitatea acestei abordări constă în accentul pe caracteristicile calitative substanțiale ale comunicării între copii și colegi la diferite niveluri de vârstă și de dezvoltare. Comunicarea este considerată o activitate complexă, cu numeroase componente structurale (necesități, motive, scopuri, obiective etc.). Analiza documentelor normative destinate învățământului primar indică faptul că o condiție necesară pentru formarea unei persoane adulte social active este formarea competențelor-cheie ale elevilor de VȘM.

Slama-Cazacu T. definește conceptul de competență comunicativă prin „capacitatea de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum și de a percepe interlocutorul, în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ. În educație, capacitatea de comunicare determină înțelegerea dintre profesor și elev în vederea atingerii scopurilor și desfășurării activității de învățare” [114, p.42].

Șoitu L. definește termenul competențe de comunicare ca fiind acea „categorie specială de caracteristici individuale strâns legate de valorile șicunoștințele acumulate”, reliefând două categorii de competențe: directe – competențe lingvistice, discursive, situaționale, para-verbale și indirecte, mediate – competențe psiholingvistice, intelectuale, sociale, culturale, informaționale [117, p.42].

Relevantă circumstanțelor menționate devine concepția M. Cojocaru-Borozaan, potrivit căreia competența de comunicare este suma dobândirii cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor,

atitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracteriale de realizare a funcțiilor comunicării, obținută prin dezvoltarea capacităților de comunicare [28, p.69].

L. Sadovei face diferențierea între capacitatea de comunicare și competența de comunicare: “prima este determinată genetic, fiind ereditară, cea de-a doua dobândindu-se prin educație în cadrul societății, fiind produs al învățării. În același timp, diferențieri rezultă din faptul că, în cazul capacității de comunicare vorbim de o potențialitate, de ceva care există sau care poate fi cultivat și dezvoltat. În cazul competenței de comunicare trebuie formate abilități, priceperi, atitudini, care, pe un suport cognitiv adecvat, să valorifice, predispozițiile native. Rezultă, în concluzie, că distincția între capacitatea de comunicare și competența în comunicare este similar raportului instituit între ceea ce denumim prin ereditar și dobândit” [111, p.13].

Conform M. Timuș, “competența se formează prin explorarea-valorificarea conținuturilor educaționale (instructive și educative propriu-zise) ale fiecărui tip de învățământ și prin exersarea concomitentă de către subiectul învățării a unor activități complexe de *achiziționare* (cunoștințe), *facere* (capacități) și *exprimare* (atitudini)” [118].

Analizând sintagmele *competență comunicativă* și *competență de comunicare*, constatăm că literatura de specialitate oferă diverse abordări: cumularea ansamblului de abilități personale *a ști*, *a ști să faci*, *a ști să devii* definește competența de comunicare, în opinia T. Callo neexistând un mod ideal de comunicare [11].

Fl. Verza, autor de referință în psihologia copiilor cu dizabilități, distinge instabilitatea comportamentului verbal al copiilor cu dizabilități mentale, redat prin greutatea de exprimare logico-gramaticală a cuprinsului situațiilor în care se află și de ajustare a conduitei verbale la schimbările ce se produc în mediul înconjurător [122].

Caracterul precar al comunicării copiilor cu dizabilități, menționează S. Belibova, este amplificat de instituționalizarea de la vârstă fragedă a copilului cu deficiențe și de nepotrivirea condițiilor socio-culturale. Conform autoarei, absența unor deprinderi durabile de comunicare în contexte sociale cât mai variate, blochează inițierea și cultivarea unor relații interpersonale de calitate, ceea ce îi menține pe copiii cu deficiență mintală într-o continuă stare de izolare [6, p.29].

VȘM este o perioadă extrem de favorabilă pentru formarea abilităților comunicative și asta datorită sensibilității speciale a copiilor la fenomenele lingvistice, interesului pentru înțelegerea experienței de vorbire și a comunicării. Formarea competenței comunicative la elevii claselor primare este una dintre cele mai importante probleme în procesul educațional. Deci dezvoltarea competenței comunicative a elevului este o sarcină mereu actuală. Standardele educaționale naționale stipulează capacitatea absolventului școlii generale de a asculta și a auzi interlocutorul, de a-și fundamenta poziția drept finalitate educațională definitivă, reprezentând natura comunicativă a elevului.

Stabilirea nivelului incipient de formare a sus-numitei abilități, precum și a factorilor care o produc, s-a realizat printr-o testare a 30 de elevi din clasele a III-a, LT „Alexandru Ioan Cuza” și LT „Mihail Sadoveanu” din mun. Chișinău (Anexa I). Testele au fost elaborate în baza recomandărilor lui I.T.Radu [105].

Testarea a inclus aspectele social, interpersonal, personal și relațional ale competenței de comunicare.

Datele obținute sunt prezentate în Figura 2.1. Acestea denotă:

- atitudine pozitivă stabilă (perpetuă) față de activitatea de comunicare – 46,43%;
- atitudine preponderent pozitivă față de comunicare, care-i realizată mai rar – 28,57%;
- atitudine preponderent pasivă față de comunicare, realizată rar – 25,00%.

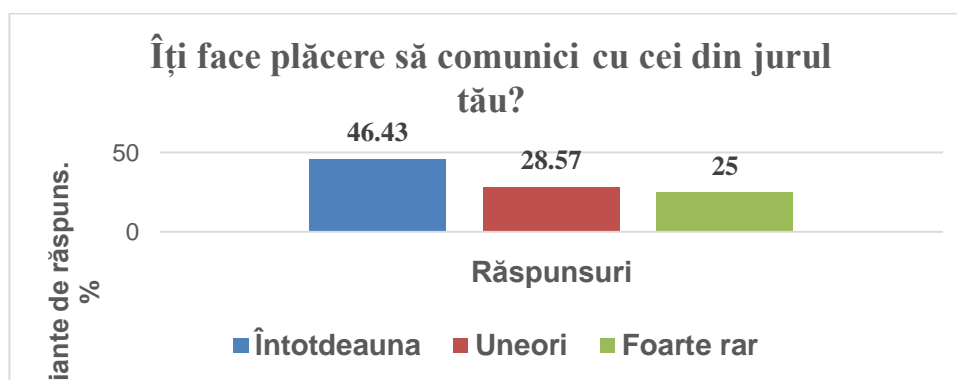


Figura 2.1. Valorile cantitative ale atitudinii față de comunicare ale elevilor

Aceste rezultate sunt sub nivelul standardului național și mondial.

Modalitatea comunicării realizate de elevii din clasele a III-a este sugerată de datele prezentate în Figura 2.2. Preponderența comunicării orale, urmată de comunicarea prin jocuri îi încadrează pe elevii testați în normalitate.

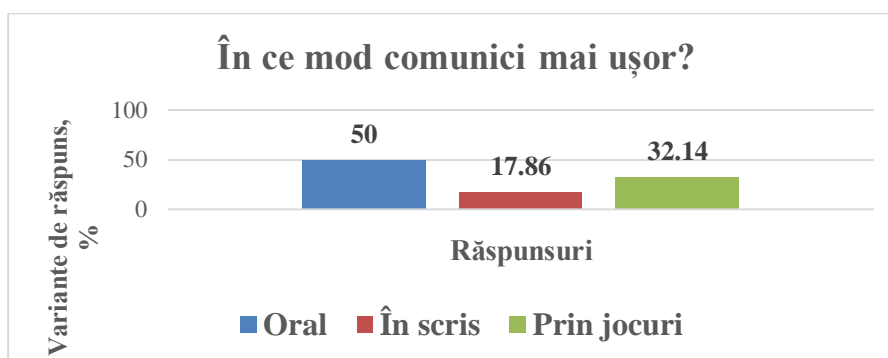


Figura 2.2. Modalitatea comunicării elevilor

Partenerii de comunicare preferați ai elevilor sunt colegii, prietenii, părinții, ceea ce este firesc. Deschiderea a cca 15% dintre ei către comunicarea cu străinii denotă un nivel acceptabil de socializare a acestora.

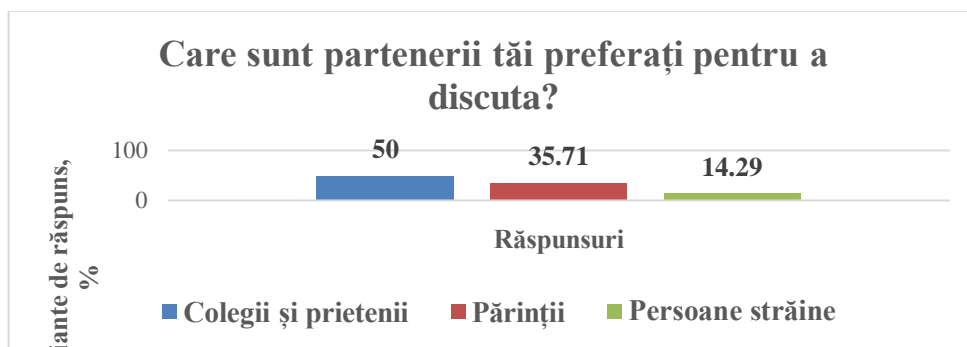


Figura 2.3. Partenerii de comunicare preferați de elevii din clasele a III-a

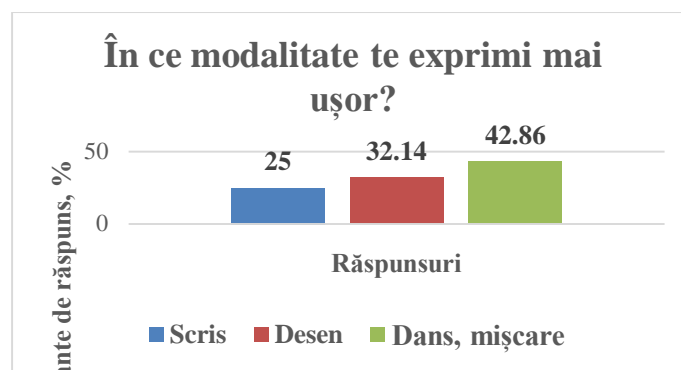


Figura 2.4. Modalitatea exprimării în procesul comunicării

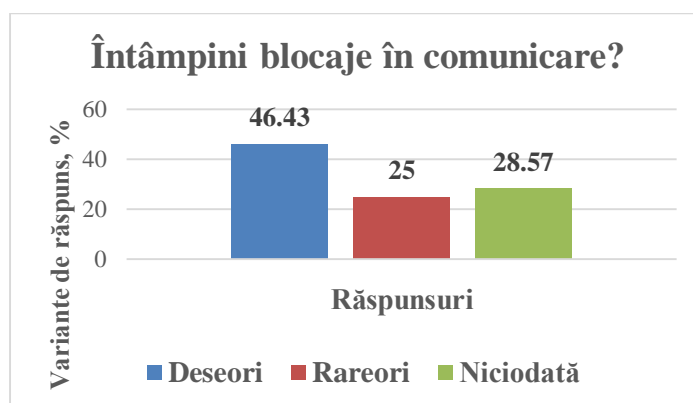


Figura 2.5. Blocajele comunicării

Testarea la modalitatea de exprimare a elevilor (Figura 2.4) a arătat că preferințele lor se află în domeniul dansului și al mișcării – formele cele mai favorabile de a-și exprima eficient gândurile și trăirile și de a lega rapid o prietenie.

Aceasta este urmată de *desen*, *scrierea* ocupând 25%, ceea ce este firesc pentru elevii de această vârstă, știindu-se că chiar și pentru adulți scrierea este una dintre cele mai dificile activități intelectuale.

Compararea datelor prezentate în figurile 2.2 (preponderența exprimării prin *jocuri*) și 2.4 (preferințele de exprimare prin *dans* și *mișcare*) evidențiază valoarea jocului pentru copii ca cea mai importantă formă de comunicare.

Elevii de această vârstă însă întâmpină deseori *blocaje în comunicare*, cca 46,43%, ceea ce, de asemenea, este firesc pentru vârsta lor, 1/4 dintre ei menționând o libertate absolută în comunicare – un indice care trimite mai degrabă la caracterul descătușat al copiilor moderni decât la capacitatea lor generală de comunicare, care urmează a fi evaluată și pe criterii lingvistice, nu doar psiho-emoționale.

Astfel, comparând datele figurilor 2.4 și 2.5, constatăm că elevii care se exprimă mai ușor prin *dans și mișcare* (42,86%), *deseori* întâmpină blocaje în comunicare (46,43%).

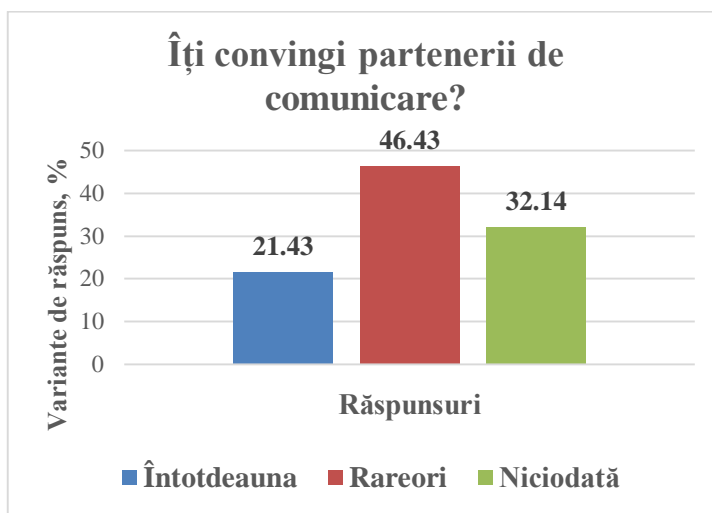


Figura 2.6. Elocința

Elocința reprezintă principiul activ al comunicării. Capacitatea de a convinge partenerul de comunicare răspunde perfect acestui principiu. Elevii din clasele a III-a sunt abia la începuturile formării acestei capacități, 21,43% *întotdeauna* încearcă să-și convingă partenerii de comunicare. Dar 46,43% doar *rareori* încearcă să fie elocvenți cu partenerii de comunicare. O treime însă mai sunt încă foarte pasivi în raport cu partenerii de comunicare.

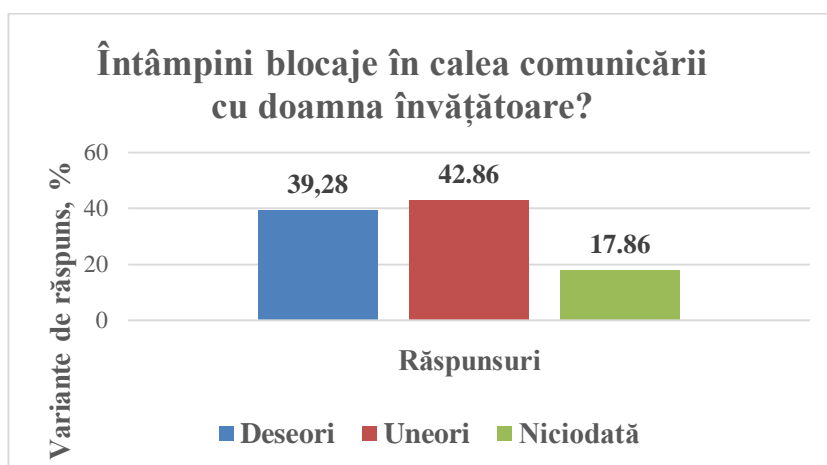


Figura 2.7. Blocaje de comunicare cu învățătoarea

Doar 17,86% dintre elevii din clasele a III-a *niciodată* nu întâmpină blocaje în comunicarea cu învățătoarea. Ceilalți au probleme serioase la acest capitol. Numărul elevilor

care întâmpină blocaje (*deseori și uneori*) în comunicarea cu învățătoarea este în relație cu modalitatea principală de comunicare și cu elocința, ceea ce denotă că elevii de această vârstă se află la pragul de jos al formării competenței de comunicare.

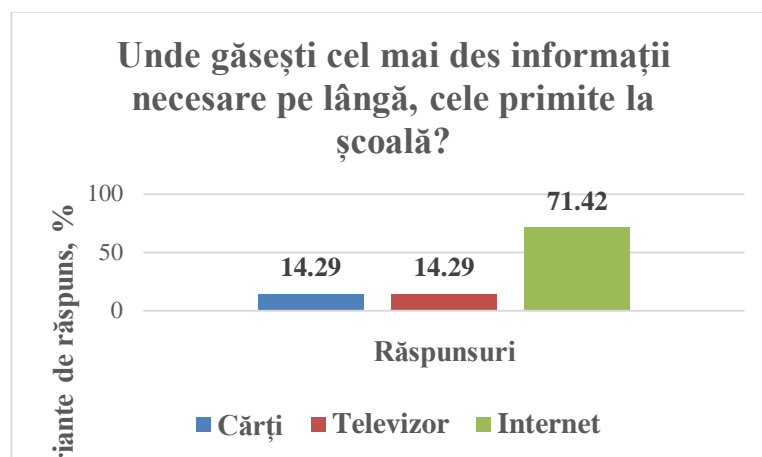


Figura 2.8. Sursele de informare

Internetul este cea mai importantă sursă de informare pentru elevii din clasele a III-a, prioritatea fiind indicată de 71,42%, ceea ce nu-i o surpriză. De notat însă că la elevii care folosesc ore în șir calculatorul și Internetul apare anxietatea, închiderea în sine și încă multe alte probleme care duc la denaturarea sau la stoparea dezvoltării limbajului și comunicării.

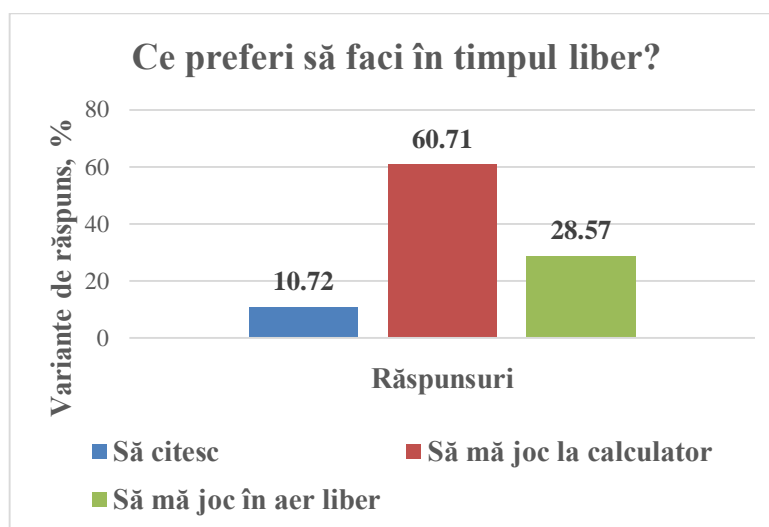


Figura 2.9. Preferințe pentru timpul liber

Ca o urmare firească a predominării internetului printre sursele de comunicare, elevii preferă jocurile la calculator – 60,71% și doar 28,57% aleg să *se joace în aer liber* – o situație apreciată unanim în societate drept nefavorabilă dezvoltării normale a copiilor moderni. Problema însă încă n-a fost cercetată la nivelul dezvoltării psihofiziologice a copiilor moderni în comparație cu aceeași dezvoltare a elevilor din perioada pre-internet.

Se conturează astfel o tendință de izolare și blocarea elevilor în relația cu semenii și apropiații lor. De asemenea, o bună parte dintre elevi manifestă un interes slab față de activitățile cotidiene ce presupun interrelaționarea cu alți semeni. O atare situație duce, inevitabil, la izolare și la blocaj emoțional și comunicativ.

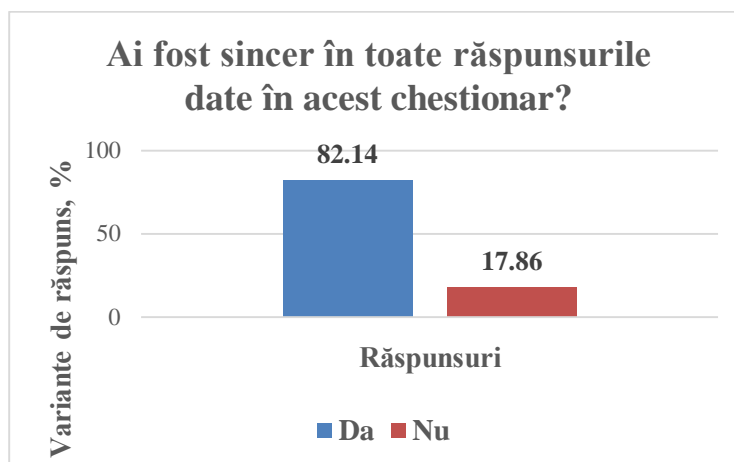


Figura 2.10. Autoevaluarea sincerității

Faptul că 82,14% dintre elevi au menționat că au dat răspunsuri fiind *sincer*, iar 17,86% dintre ei au dat răspuns negativ nu este altceva decât un răspuns de sinceritate la cota de 100%, căci și cei care au răspuns că au fost sinceri, și cei care au recunoscut că nu au fost sinceri în răspunsurile lor au demonstrat astfel că sunt deplin sinceri.

Firește, în comparație cu multiplele aspecte și caracteristici ale comunicării și competenței de comunicare, pe care le-am prezentat mai sus cu trimitere la numeroase surse de referință, valorile dezvăluite de elevi în procesul testării sunt mult mai puține, dar acestea sunt semnificative nivelului incipient de formare a competenței de comunicare într-un cadru puternic socializat (școala), în care predomină un nou tip de activitate, *învățarea*. Deci le vom putea aplica și în experimentul de formare, și în recomandările practice de la finele disertației.

În concluzie. Importanța comunicării pentru dezvoltarea generală și cea specială este menționată unanim de autorii de referință în domeniu, care conturează și tabloul general al caracteristicilor capacității de comunicare a copiilor cu RM. Înșiși copiii (75%) apreciază conștient importanța comunicării pentru propria formare-dezvoltare. Ei comportă în general atitudini pozitive față de comunicarea cu părinții, învățătoarea, colegii de clasă/partenerii de joacă, oamenii străini (necunoscuți), remarcându-i pe colegii de clasă și preferând comunicarea orală. Comunică cel mai ușor și eficient în cadrul activității ludice. Ludicul deține întâietatea și în forma de exprimare. Peste 60% dintre copiii de VȘM preferă să-și petreacă timpul liber la calculator, ceea ce, în contextul obiectului cercetării noastre, reprezintă un transfer semnificativ al centrului de activitate din domeniul ludicului fizic în domeniul ludicului intelectual. Cca jumătate dintre copii au deseori blocaje în comunicare – faptul conștientizării acestui blocaj reprezentând forța motrice implicită a dezvoltării competențelor de comunicare.

2.3. Aprecierea nivelului de dezvoltare psihologică și psihomotrică la elevii cu RMU

În sursele de specialitate termenul *retard mintal* desemnează un grup combinat și clinic eterogen de tulburări de dezvoltare. În pofida eterogenității lor, întârzierile de dezvoltare au caracteristici specifice comune, deci se încadrează într-o categorie distinctă [Cf.: 196, p. 25].

Drept caracteristici definitorii ale RM sunt recunoscute:

- oferta limitată de cunoaștere și percepție a lumii exterioare copilului;
- nivelul scăzut de activitate cognitivă;
- reglementarea insuficientă a activității și comportamentului voluntar;
- capacitatea redusă, în comparație cu copiii care au aceeași vârstă și DN, de a recepționa și a prelucra informațiile perceptivă [68].

În plus, la majoritatea copiilor cu RM atenția voluntară și memoria, precum și alte funcții mentale superioare, sunt insuficient formate. Într-un grup de copii cu RM predomină deficiența intelectuală, în altul – tulburările emoțional-volitivă ale tipului de infantilism mintal etc.[194].

V.I. Lubovski consideră că baza patogenetică a acestui grup de tulburări de dezvoltare mentală de cele mai multe ori o constituie insuficiența organică reziduală a sistemului nervos central, care poate fi cauzată de diverși factori etiologici [168, p. 321]. Insuficiență organică reziduală este cea care determină inferioritatea funcțiilor corticale individuale, precum și devierea parțială a dezvoltării mentale. Cercetătorul susține că activitatea nervoasă mai intensă a copiilor cu RM este caracterizată de scăderea forței principalelor procese nervoase, tendința crescută la iradiere, manifestarea inerției, care determină, în cele din urmă, insuficiență neurodinamică [ibid.].

Variațiile descrise de autor se caracterizează printr-o încetinire a ritmului de dezvoltare, un nivel scăzut de dezvoltare a activității cognitive și o scădere a capacității de învățare. Cu toate acestea, fiecare dintre variațiile RM are propria sa structură specifică clinică și psihopatologică, gravitatea simptomelor și prognosticul care, la rândul său, va fi cauzat, în principal, de o denaturare a funcțiilor emoționale sau intelectuale, de gradul de manifestare a tulburărilor, de combinația lor cu alte tulburări neurologice sau encefalopatice [ibid.].

Studii privind starea psihomotorismului (M.Ș. Adilova, I.F. Markovskaia) apreciază că devierile dezvoltării sferei motorii la copiii din această categorie de tulburări sunt exprimate de tulburări ușoare și latente, acestea fiind cauza subdezvoltării secundare a mișcărilor diferențiate complexe. Caracteristice sunt dificultățile de coordonare, comutare și automatizarea mișcărilor, sincinezia și epuizarea accentuată a mișcărilor. Inferioritatea mișcărilor se manifestă prin acțiuni intenționate și arbitrare [195, p. 167].

Procesul de reproducere nu este precis, se caracterizează prin volum incomplet și încălcarea ordinii materialului perceput, reproducerea unor detalii inutile, secundare, dificultăți în reproducerea generalizărilor și concluziilor logice. Copiii din această categorie au dificultăți în a-și aminti secvența mișcărilor, reproducând o serie de imagini grafice, tipare ritmice. Le este greu să-și amintească anotimpurile, zilele săptămânii, lunile, poeziile [151, p. 29].

Copiii din această categorie se caracterizează printr-un nivel scăzut de dezvoltare a memoriei voluntare și, potrivit lui T.A. Vlasova și M.V. Pevzner, acest fapt constituie principalul motiv al eșecului școlar. Elevii cu RM se confruntă cu dificultăți în a-și aminti condițiile sarcinii, uită rapid materialul citit. Pentru ei este caracteristică utilizarea insuficientă a metodelor raționale de memorare [181, p. 7].

La copiii din această categorie există dereglări ale vorbirii impresionante și expresive. Atât vorbirea orală, cât și cea scrisă, nu numai cea spontană, ci și cea reflectată, sunt inferioare. Potrivit P.O. Omarova, vorbirea impresionantă a copiilor denotă lipsa de diferențiere a percepției vorbirii și auzului, a sunetelor vorbirii. Copiii nu disting sensul cuvintelor individuale, nuanțele subtile ale vorbirii [179, p. 34].

Privitor la caracteristicile tulburărilor de vorbire, E.V. Malițeva identifică *trei grupuri* distincte de copii cu RM:

I – copiii care se caracterizează printr-un defect fonetic izolat, ce se manifestă prin pronunția incorectă a unui grup de sunete. Dereglările de pronunțare a sunetelor sunt cauzate de structura defectuoasă a aparatului articulator, de subdezvoltarea motilității vorbirii [173, p. 9].

II – copiii pentru care sunt tipice tulburările fonetico-fonematice. Două sau trei grupuri de sunete adeseori sunt înlocuite cu sunete apropiate fonetic. Acest grup de copii se caracterizează și prin incapacitatea diferențierii auditive a sunetelor și a analizei fonematice. Subdezvoltarea proceselor fonematice la copiii acestui grup duce la dereglările vorbirii și scrisului. La scriere, de exemplu, se înregistrează următoarele tipuri de erori: înlocuirea literei, denaturarea structurii silabe-sunete a cuvântului, proiectarea incorectă a propoziției [ibid., p. 11].

III – copiii cu subdezvoltare sistemică a tuturor aspectelor vorbirii. Pe lângă tulburările fonetice și fonematice, la ei se constată tulburări grave în aspectele lexical și gramatical ale vorbirii. Acești copii sunt dezavantajați de vocabularul limitat și nediferențiat, structura sintactică primitivă a propozițiilor, agramatismele. Defectele de vorbire repercutează și în vorbirea scrisă. Se observă substituții de litere, substituții semantice ale cuvintelor, distorsiuni ale structurii sunet-silabă a cuvântului, erori de sintaxă și agramatismele [196, p. 7].

Privitor la reproducerea propozițiilor la elevii cu RM din clasele primare, I.A. Emilianova remarcă faptul că oferta limitată de vocabular și de mijloace gramaticale ale acestora se reflectă negativ asupra rostirii cuvintelor: nu se respectă formele gramaticale ale cuvintelor, se admit omisiuni și înlocuiri nemotivate de cuvinte. Acești copii au o disponibilitate redusă pentru însușirea limbajului scris, confruntându-se cu dificultăți în implementarea acestuia [152].

R. D. Triger, studiind caracteristicile generale ale dificultăților de însușire a scrisului și a materialului gramatical de către elevii din această categorie, constată un număr mare de erori în lucrările lor scrise. Denaturările aspectului fonetic-fonematic al vorbirii se manifestă în vocalele și consoanele de la mijlocul și de la sfârșitul unui cuvânt, al unei silabe; au loc substituiri de sunete, permutări și completări de silabe, consoane și vocale. Pentru copiii cu RM, absența sau insuficiența autocontrolului în practicarea limbajului scris sunt tipice [194, p. 49].

Dificultățile de însușire a materialului gramatical și a limbajului scris, conform unor autori (G.N. Rahnakova, R.D. Triger, L.V. Jassman), sunt cauzate nu numai de particularitățile dezvoltării vorbirii (lipsa unei analize solide, a generalizării gramaticale), dar și de insuficiența și labilitatea proceselor legate de gândire și memorie. Această stare de facto afectează învățarea de către copii a regulilor gramaticale, generează incapacitatea lor de a-și actualiza cunoștințele. Atunci când citesc, copiii cu RM au un ritm încetinit, comit un număr mare de erori cauzate de inexactitățile de recunoaștere a literelor, de corelare a sunetelor și a literelor, de îmbinare a literelor în cuvinte și, implicit, de neînțelegerea a ceea ce citesc [Cf.: 155, p. 31]. Particularitățile de dezvoltare a vorbirii și a funcțiilor mentale superioare atestate la elevii cu RM afectează nu numai dezvoltarea educabililor, ci și antrenarea lor în procesul de comunicare atât cu colegii, cât și cu adulții.

Mai mulți autori [Cf.: 148; 150] apreciază că o importanță deosebită pentru soluționarea problemelor de socializarea copiilor cu RM o are educația fizică și sportul, datorită următoarelor circumstanțe: cultura fizică și sportul le permit copiilor să-și manifeste calitățile personale, să-și valorifice plenar potențialul; practicând cultura fizică și sportul, copiii cu RM își extind comunicarea atât cu semenii cu aceleași deficiențe, cât și cu cei fără probleme de intelect, acumulează experiențe motorii foarte necesare zi de zi pentru formarea deprinderilor de autonomie [150, p. 400].

Un număr mare de autori constată faptul că un copil cu RM poate atinge un nivel optim de dezvoltare doar dacă este antrenat în procesul de educație sistematică recuperatoare de la

cea mai fragedă vârstă, această educație acoperind toate domeniile dezvoltării sale individuale [150; 188, p. 16].

În acest caz, un rol special li se atribuie *activităților ludice*. Încărcătura emoțională bine dozată și jocul orientat spre anumite scopuri concrete îi stimulează fizic și psihic pe copiii cu dizabilități mintale, contribuind la necesitatea lor vitală de mișcare [136].

În susținerea acestei constatări vin rezultatele relevante ale evaluărilor stării psihomotorii a copiilor cu RM înainte, în timpul și după jocurile în aer liber.

Astfel, cunoașterea lumii exterioare de către copilul cu DN se produce prin intermediul a trei operații ale gândirii: *subiectuală, concretă și abstractă*. În cazul copilului cu probleme de dezvoltare mintală aceste operații sunt fie grav afectate, fie lipsesc în totalitate [170].

Studiul particularităților psihice și capacității de învățare a copiilor de VȘM cu RM a fost realizat de noi prin analiza unor indicatori relevanți:

- activitatea și orientarea în sarcină,
- susceptibilitatea de a ajuta (calitatea și cantitatea de „lecții sugestive”),
- capacitatea de a practica medierea logică verbală în calitate de funcție generalizatoare a vorbirii.

Rezultatele studiului arată că abilitatea de învățare a copiilor cu dizabilități de intelect, exprimată printr-o serie de indicatori cantitativi și calitativi, diferă de capacitatea de învățare a colegilor lor cu parcurs normal de dezvoltare. Or, elevii de VȘM cu RM diferă la *indicatorul cantitativ* al capacității de învățare, dar și la calitatea procesului de învățare, ceea ce se exprimă prin particularitățile orientării preliminare, susceptibilitatea la ajutorul adulților, posibilitățile divergente brute de transfer logic al modului de acțiune învățat.

Indicatorii calitativi ai învățării vizează insuficiența eforturilor volitive, lipsa unei activități eficiente de cunoaștere a materiei noi, dificultățile de asimilare a acestuia. Susceptibilitatea redusă a acestor copii de a ajuta poate fi diminuată printr-un număr mai mare de „lecții de sugestie”.

Insuficiența funcției generalizatoare a vorbirii se manifestă la acești copii prin labilitatea formulărilor verbale finale, prin incapacitatea de a identifica caracteristica principală a clasificării cifrelor, prin capacitatea redusă de a transfera, în mod logic, abilitatea dobândită în cadrul lecțiilor asupra situațiilor similare ce apar în activitatea extrașcolară.

Prin noțiunea *dezvoltare psihomotorie* înțelegem, în mod obișnuit, un proces caracterizat printr-o unitate de percepție și mișcare. Cu toate acestea, o atare abordare reflectă relația cu mișcarea doar a uneia dintre funcțiile intelectuale ale copiilor cu RM. Potrivit lui A. Vallon, una dintre contradicțiile dezvoltării copilului cu probleme de intelect constă în

corelația dintre corp și minte. Trecerea de la aspectul organic la cel mental trebuie analizată prin prisma conceptelor de stare emoțională, de abilități motorii, de imitație și de socializare. Manifestarea expresivă a propriilor experiențe ale copilului și atitudinea lui față de alți oameni, mișcarea în sine, potrivit lui A. Vallon, constituie o „emoție exteriorizată”. Datorită influenței comportamentului adulților asupra dezvoltării copilului se produce diferențierea funcțiilor motorii ale acestuia. Analiza sistemului complex de interacțiune dintre funcțiile motorii de coordonare și cele de diferențiere a mișcărilor i-a permis lui A. Vallon să identifice legătură dintre emoție și mișcare, tipurile psihomotorii ale dezvoltării copilului și să argumenteze științific trecerea de la dispozitivele senzorial-motorii la planul conștiinței, adică de la mișcare la gândire [137].

Conform teoriilor lui J. Piaget [85] și P. Ia. Galperin [143], punctul de plecare al dezvoltării gândirii este acțiunea obiectivă ca proces de transformare și realizare a unui anumit rezultat sau ca proces obiectiv de orientare a activității. J. Piaget a descris formarea structurii inteligenței senzorial-motorie la copiii cu RM, iar P.Ia. Galperin a realizat numeroase studii privind relația dintre procesele mentale (percepție, atenție, memorie, gândire) și abilitățile motorii ale copiilor. Dezvoltarea senzorială, emoțională și motorie este generalizată de către psihofiziologi în conceptul de *psihomotorism*, înțeles ca principalul tip de obiectivare a psihicului în reacții și acte senzoriale, ideomotorii și emoționale [92; 66; 104]. Potrivit lui I.M. Secenov, aceasta se datorează legăturii strânse a proceselor mentale cu mișcarea, care în sine este veriga finală a activității mentale [Apud: 53].

N. I. Ozerețki a elaborat o scară a componentelor psihomotorii: coordonarea statică și dinamică a mișcărilor, viteza lor, mișcările simultane și sinkinezice [178].

K. K. Platonov definește dezvoltarea psihomotorie ca un set de acțiuni motorii controlate în mod conștient, un proces care generalizează psihicul cu expresia sa motorie – mișcarea musculară [149].

În studiul realizat de noi desemnăm dezvoltarea psihomotorie ca un proces complex de dezvoltare a funcțiilor mentale (senzoriale, intelectuale, verbale, emoționale) și motorii (calități fizice) în anumite forme de activitate motorie (cultura fizică). Activitatea de cultură fizică este examinată ca fiind ”... o activitate umană specifică, manifestată prin necesitatea, determinată genetic, de activitate fizică, care se realizează în procesul de educație fizică” [156]. Ca proces de integrare a formării diverselor calități individuale și personale sub aspectul nevoii sociale emergente pentru dezvoltarea copilului, ”...activitatea fizică organizată adecvat conduce la rezolvarea problemelor generale de educație, culturale, legate de perfecționarea unei persoane,

comunicare, creativitate, relaxare culturală, influență asupra sferei sale emoționale, de atitudine și viziunea lui despre lume” [ibid., p. 128].

Metodologia dezvoltării psihomotorii a copiilor este apreciată de către mai mulți autori ca model de activitate pedagogică în proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului de educație fizică a copiilor de VȘM cu accesibilitate și adaptare la diverse nevoi ale copiilor cu capacități fizice diferite. Această metodologie este concepută pe baza unor abordări psihologice și pedagogice și metode de comunicare specială, folosind mijloace de cultură fizică orientate individual, care reglementează activitățile educaționale ale profesorilor cu copiii care se dezvoltă normal și cu cei care au abateri în dezvoltarea fizică și psihică.

Aplicarea tehnologiei, activitatea corecțională și cea de dezvoltare se realizează pe direcțiile:

- corectării excitării sau inhibiției mentale și fizice sporite, formării controlului precis al mișcărilor în spațiu;
- dezvoltării calităților fizice (forță, rezistență, dexteritate, viteză, flexibilitate) și a capacității de a menține ritmul maxim posibil al mișcărilor, reglării verbale a mișcărilor, imaginației active;
- antrenamentului de asimetrie motorie.

Actualmente, în sistemul educațional al copiilor cu dizabilități, RM și tulburări muscular-scheletice, au fost formulate o serie de teze teoretice noi privind posibilitățile de corectare a funcțiilor psihomotorii afectate; au fost identificate mecanisme de diagnostic și abordare integrativă pentru instruirea, formarea și dezvoltarea lor în cadrul educației incluzive. Studiile atrag atenția asupra faptului că dezvoltarea psihofizică a unor astfel de copii diferă de normă: condițiile preliminare senzoriale, intelectuale, de vorbire, emoționale pentru diverse tipuri de activități nu sunt formate [138; 163].

S-a stabilit experimental că oboseala rapidă, fluctuațiile capacității de lucru și instabilitatea sferei emoțional-volitive la astfel de copii sunt însoțite, de obicei, de indicatori reduși de dezvoltare și de pregătire fizică [126; 174; 134;].

În lucrări mai recente [131; 199] se menționează că nivelul de dezvoltare a abilităților psihomotorii ale copiilor depinde de starea funcțiilor senzorial-motorii ale acestora, de formarea ideilor despre lume, spațiale și temporale, de reprezentări, de dezvoltarea vorbirii etc. Or, printre caracteristicile sferei senzorial-perceptive a copiilor cu RM se remarcă stângăcia motorie, coordonarea insuficientă a mișcărilor și trecerea deficientă de la o mișcare la alta. Acești copii au o dezvoltare mult mai târzie decât indică norma, formându-și cu mare dificultate o serie de mișcări necesare însușirii deprinderilor motrice de orientare spațială (în

mediul ambiant, în propriul corp, pe planul foii, în conturul corpului opus etc.). Coordonarea mișcărilor ambelor mâini, controlul vizual sunt afectate semnificativ (coordonarea vizual-motorie), memoria motorie este redusă etc. (M.Ș. Adilova, N. P. Vaisman, G.A. Butko, V.M. Mozgovoi ș. a.). Aceasta se explică prin formarea lentă a conexiunilor condiționate complexe în procesul de coordonare a mișcărilor, slăbiciunea funcției de închidere a scoarței cerebrale. Cele mai dificile pentru ei sunt exercițiile care necesită coordonarea mișcărilor încrucișate a tuturor membrilor (I. Iu. Gorskaia, V. M. Mozgovoi). G.G. Popova, G.V. Iliina, G. V. Tuguleva subliniază importanța dezvoltării activității senzoriale și motorii pentru dezvoltarea mentală, influența gradului de formare a acestora direct asupra naturii dezvoltării deviate. G.V. Iliina menționează că "...activitatea motorie a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică este interconectată cu restructurarea proceselor mentale [156].

Este important să se ia în considerare caracteristicile utilizării jocurilor de mișcare în aer liber, care determină dinamica favorabilă în dezvoltarea calităților fizice și a abilităților intelectuale ale copiilor. Un proces de educație fizică organizat corespunzător contribuie la dezvoltarea gândirii logice, a memoriei, a inițiativei, a imaginației și a independenței la copii.

În concluzie. Specialiștii în domeniul dezvoltării psihice și psihomotorii a copiilor cu RMU conturează un tablou complex al acestora, din care se evidențiază concluzia generală că retardul general în dezvoltarea psihică și psihomotorie reprezintă cauza principală a diminuării procesului de formare-dezvoltare a competențelor de comunicare verbală. În particular, se constată diminuarea nivelului de dezvoltare a sferelor emoțional-volitivă și verbal-comunicativă; instabilitate psihoemoțională, incapacitate de integrare a părții în întreg, capacitate imaginativă și capacitate corelativă diminuate; capacitate scăzută de sesizare a raporturilor cauză-efect, slabă posedare a elementelor limbajului verbal etc., etc. De unde deducem că ajustarea activităților de formare-dezvoltare a competenței de comunicare a copiilor cu RM trebuie să angajeze antrenarea tuturor proceselor și fenomenelor psihice și fizice, conjugată cu activitatea de corecție a acestora. Specialiștii apreciază că una din cele mai eficiente strategii de formare-dezvoltare copiilor cu RM a capacității de comunicare este antrenarea lor psihologic și pedagogic întemeiată și didactic organizată într-un sistem de activități de educație fizică în cadrul jocurilor sportive.

2.4. Aspecte sociopedagogice de perfecționare-inovare a procesului de formare a competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal ușor

În ultimul timp au avut loc schimbări semnificative, în lume și în țara noastră, în ceea ce privește atitudinea față de persoanele cu deficiențe de dezvoltare, acestea reflectând o nouă înțelegere de către umanitate a drepturilor acestei categorii de persoane. Acest fapt impune o abordare diferită pentru crearea condițiilor de dezvoltare, educație și instruire a persoanelor cu nevoi speciale. În raport cu copiii cu deficiențe de dezvoltare, este promovat insistent conceptul de *societate prietenoasă*, care presupune crearea condițiilor favorabile pentru aceștia de a participa, împreună cu alți membri ai societății, la toate tipurile și formele de viață socială, astfel fiindu-le compensate și deficiențele de dezvoltare și capacitățile limitate [96].

În acest context, una dintre cele mai actuale probleme în educația specială se referă la extinderea ariei de aplicare în societate a educației și integrării copiilor cu deficiențe de intelect. Este un imperativ care rezultă din statistica alarmantă a deficiențelor de intelect, acestea ocupând primul loc după indicele frecvenței dizabilităților din copilărie [221].

În ultimii ani, procesul de socializare calitativă a copiilor cu deficiențe intelectuale a devenit deosebit de relevant. Așa cum s-a stabilit în procesul mai multor ani de cercetare științifică, cu cât mai devreme debutează activitatea cu copiii cu dizabilități intelectuale, cu atât mai înaltă și durabilă va fi calitatea adaptării sociale a categoriei date de copii. În prezent, se produc schimbări nu numai în conținutul educației speciale, ci și în structura, tehnologia, metodele, formele și tehnicile predării. Pentru o înțelegere clară a impactului socializării școlare asupra succesului adaptării ulterioare în societate, este necesar să luăm în considerare aspectele teoretice și să ne familiarizăm cu conceptele prioritare în contextul problemei abordate.

La nivel socio-pedagogic, relevanța prezentului studiu este asociată cu nevoia de adaptare socială a copiilor de VȘM cu RM din Republica Moldova, cea mai importantă condiție fiind formarea-dezvoltarea competențelor de comunicare. Succesul procesului de comunicare este determinat, în mare măsură, de nivelul de dezvoltare a limbajului și a mijloacelor de vorbire. Întrucât copiii de VȘM cu RM au o subdezvoltare sistemică a vorbirii, ei necesită organizarea asistenței logopedice care vizează formarea abilităților verbale de comunicare.

Studiile de specialitate relevă o filosofie umanistă asupra acestei categorii de educabili, corecția și dezvoltarea lor generală și specială fiind reclamată a fi realizată concomitent cu adaptarea lor socială normală.

Acest deziderat descoperă probleme generale și particulare, precum:

- tulburările de comunicare la copiii de VȘM cu RM și lipsa unor criterii fiabile în condițiile cadrului socio-lingvistic al Republicii Moldova pentru evaluarea nivelului abilităților comunicative formate la această categorie de copii;
- relevanța practică a unei metodologii pedagogice (metode-procedee/tehnici-forme-mijloace), adecvate nu doar particularităților copiilor cu RM, ci și condițiilor socio-lingvistice ale Republicii Moldova, de formarea competențelor comunicative acestei categorii de elevi, și care ar complementa reperele teoretice ale metodologiei deja practicate;
- antrenarea în procesul pedagogic de formare-dezvoltare comunicativ-lingvistică a copiilor cu RM a unor repere lingvistice suficiente teoretic și praxiologic, care să satisfacă atât partea lingvistică propriu-zisă, cât și cea de educație lingvistică specifică: diagnosticarea deficiențelor de vorbire fonetic-fonemice și lexical-gramaticale ale copiilor, volumul și însușirea mijloacelor verbale de comunicare, metodologia specifică de corectare a tulburărilor de vorbire la elevii de VȘM.

Studiile de durată în domeniu au stabilit că, desfășurând sistematic activități recuperative, argumentate psihologic și pedagogic și la un nivel înalt de competență profesională, formarea capacităților comunicative și sociale elementare la această categorie de copii este posibilă într-o măsură semnificativă. În context, specialiștii recomandă:

- diagnosticarea oportună și de înaltă calitate pentru a stabili cât mai precis nivelul de dezvoltare intelectuală și gradul de RM;
- înțelegerea clară a structurii esențiale a RM prin prisma specificului acestei deficiențe, astfel încât să se poată grăbi dezvoltarea multiaspectuală a copiilor – a sferei emoționale și volitive, a percepției, atenției, memoriei, gândirii, vorbirii;
- crearea în mediul școlar a unei atmosfere favorabile activității ludice, însușirii modelelor de gândire spațială și obiectivă prin mijloacele ludice și analogice, stimulării și grăbirii activităților recuperative ale copilului;
- evaluarea corectă a potențialului latent al copiilor și valorificarea plenară a acestuia, inclusiv prin abordarea individuală a fiecărui copil [172].

O atenție tot mai mare se acordă implementării principiilor de activitate activă în afara clasei și extrașcolare (jocuri, hipoterapie, delfinoterapie, exerciții recuperative și compensatorii, individuale și de grup etc.), considerate eficiente în sporirea semnificativă a socializării elevilor de VȘM cu RM.

Activitatea ludică ocupă un loc special în demersul general pentru instruirea și educația elevilor cu RMU, jocul fiind forma cea mai potrivită și mai încăpătoare pentru acești copii.

Elevul cu RM se simte în siguranță doar atunci când este înconjurat de persoane și obiecte cunoscute, când din amalgamul de evenimente și fenomene ce se produc zilnic în mediul său proxim reușește să identifice câteva care să-i confere senzația de stabilitate. Un astfel de reper stabil poate fi pentru el jocul. În timpul jocului cu semenii, copilul cu RM își dezvoltă cele mai importante abilități comunicative, care constituie, de fapt, temelia socializării sale, căci jocul îi cultivă responsabilitate, inventivitate, spirit de inițiativă, participare [179].

Jocul răspunde perfect și unui principiu general al activității cu copiii cu RM: centrarea activității pe un factor-cheie al interacțiunii sociale active cu elevii, bazată pe încredere, înțelegere reciprocă și acceptarea punctului individual de vedere. Acest factor, pentru subiecții cercetării noastre, este jocul. Jocul este factor dominant și în atingerea scopului cercetării: formarea unor importante competențe și abilități comunicative, prin care copilul se adaptează la un grad maxim posibil la condițiile de viață și cele sociale, autorealizându-se ca personalitate [209].

Principiile activității cu elevii cu RMU în vederea formării competențelor de comunicare verbală se regăsesc în lucrările lui L.S. Vîgotschi, personalitate de referință pe plan mondial mai ales în psihologia comunicării și cea artistică. Apelând la autoritatea lui Vîgotschi, putem fi siguri că cercetarea inițiată este concepută și desfășurată corect.

Conform lui L.S. Vîgotschi, elevii cu RM preferă să-și aleagă parteneri de comunicare cu grad diferit de dizabilitate intelectuală, de regulă, cu parteneri având o dizabilitate intelectuală mai severă [140]. Autorul numește acest fenomen „serviciu reciproc”. Explicația lui este simplă: un elev cu grad mediu de dezvoltare intelectuală are posibilitate să-și manifeste activitatea socială în raport cu un elev mai puțin dotat și activ, astfel realizându-și capacitatea de a-l patrona, a-l sprijini, a-l îndruma, lucru care este imposibil atunci când comunică cu semeni superiori lui ca dezvoltare intelectuală. Cercetătorul susține că în fiecare individ, inclusiv în cel cu anumite dizabilități, „trăiește” dorința firească, de regulă inconștientă, de a deveni pentru cineva ideal și exemplu de urmat. Elevul cu RM își realizează această dorință alegând să comunice cu semeni inferiori lui ca dezvoltare intelectuală, iar pedagogii nu ar trebui să-i interzică acest lucru [ibid., p. 1221].

Pe de altă parte, elevii cu RM din clasele primare, de regulă, preferă parteneri de comunicare de același sex, însă această preferință nu este de natură fundamentală, deoarece diferența dintre cota asociațiilor partenerilor de joc de același sex și de sex diferit este relativ mică. Cele mai frecvente dimensiuni ale asociațiilor de joc sunt cele de două până la trei persoane, adică se profilează clar predilecția pentru un număr foarte mic de parteneri de comunicare prin intermediul jocului. Cu toate acestea, în cele mai multe cazuri, jocul reprezintă, în esență, „o activitate proximă” și nu „o activitate cu un partener” [193].

Elevii cu RM sunt mai predispuși decât colegii lor cu DN la dificultăți de comunicare, consideră V.G. Petrova. Acest lucru se explică, între altele, prin nivelul scăzut de dezvoltare a vorbirii elevilor din prima categorie. La ei vorbirea, pe lângă faptul că apare mult mai târziu, se caracterizează și printr-o subdezvoltare specifică a tuturor componentelor sale, de la fonematică până la semantică [184].

Ca urmare, vorbirea elevilor de VȘM cu RM nu poate contribui la formarea completă a abilităților de comunicare și la asigurarea unei funcții comunicative de înaltă calitate, ceea ce duce la sărăcirea tuturor tipurilor de activități verbale. Deficitul pronunțat al vorbirii și mijloacelor cognitive contribuie la apariția negativismului în vorbire, a stereotipizării, a lipsei inițiativei verbale [159].

În pofida unei idei clare despre cât de importantă este capacitatea oamenilor de a interacționa între ei, multe aspecte ale formării deprinderilor comunicative la această categorie de copii rămân mai puțin dezvoltate decât alte domenii de pedagogie și psihologie specială. Până la momentul actual, în literatura științifică, accesibilă nouă, nu am întâlnit multe cazuri de examinare amplă și complexă a deprinderilor comunicative, abordarea criteriilor și indicatorilor de formare a acestora la copiii cu deficiențe de intelect, numărul cercetătorilor preocupați de problematica respectivă, care ar lua în considerare aspectele individuale ale procesului de comunicare a elevilor cu RM, fiind destul de mic.

R.J. Schiefelbusch și L.R. Copeland studiază aspectele comunicării și dezvoltării sociale la copii cu retard mintal [210, pp. 174-191]

N. Chomsky face diferență între competența lingvistică (înțelegerea) și performanța lingvistică (exprimarea), reliefând faptul că la deficienții mintal competența are o utilitate limitată, justificată de conjunctura în decurge comunicarea, performanța fiind și mai deficitară [207].

În spațiul rusesc mai importanți sunt recunoscuți trei.

D.I. Boikov examinează problemele comunicării verbale și interacțiunii interpersonale a elevilor de VȘM cu RM în procesul activității școlare comune [132].

O.K. Agavelean este preocupat de comunicarea interpersonală cotidiană a copiilor cu inteligența afectată [125].

L.M. Șipițina abordează problemele formării deprinderilor comunicative la copiii cu RM moderat și sever [200; 201].

În spațiul românesc, comunicarea copiilor cu dezvoltare normală cât și a celor cu CES a devenit o temă extrem de actuală. Mai mulți cercetători (E.Verza, D.V. Popovici, E. Lapoșin, M. Popa, V. Olărescu, A. Bolboceanu, J. Racu ș. a.) au evidențiat în lucrările lor argumente, conform cărora comunicarea se impune ca unul dintre factorii primordiali ce contribuie la

dezvoltarea per ansamblu a copilului. Potrivit lor, anume în activitatea de comunicare cu alte persoane copii însușesc experiența sa de viață.

Elevii cu RM (dizabilități intelectuale), menționează L.S. Vîgotschi, se dezvoltă conform aceluiași legi ca și elevii în curs de dezvoltare. Viața și experiența lor socială sunt influențate de relațiile și conexiunile publice, prin urmare, formarea dirijată a discursului la această categorie de elevi ar trebui să fie luată în considerare și în contextul dezvoltării abilităților de comunicare [141].

Un aspect al problemei, menționat de S. Palicevski, care se cere depășit, este substituirea, chiar și în experiența pozitivă din pedagogia specială, a formării abilităților de comunicare cu identificarea relațiilor informaționale dintre subiecți. Pentru elevii cu RM din clasele primare este important însă nu numai procesul de participare la comunicare, dar și, poate că în mod prioritar, înțelegerea clară a situației în care se aplică modalitățile de influențare a participanților. Fără o creare intenționată a situațiilor de comunicare, numai prin posedarea formală a limbajului, este îndoielnic să obții rezultate de succes în formarea abilităților comunicative, situaționale la elevii cu RM [180, p-p 243].

Elevii cu RMU din clasele primare nu ar trebui să fie izolați de colegii lor cu DN. Comunicând cu aceștia, ei își extind experiența socială, își cultivă sentimentele de asistență reciprocă, prietenie și bunăvoință. Comunicarea cu elevii care se dezvoltă în mod normal este una dintre etapele adaptării sociale a elevului cu RM. Iar cât privește starea elevilor cu DN, comunicarea lor cu semenii cu RM cu siguranță nu le va cauza prejudicii, ci, dimpotrivă, va contribui la dezvoltarea personalității lor în sensul receptivității la problemele celor de alături, ajutorării lor, respectării diversității și egalității dintre oameni.

În baza celor enunțate putem concluziona că imperfecțiunea abilităților de comunicare la elevii de VȘM cu RM, inactivitatea lor verbală, complică procesul comunicării libere, ridică bariere în calea dezvoltării armonioase a activității verbal-cognitive și de cunoaștere, compromite crearea condițiilor pentru o adaptare socială de succes. Prin urmare, problema principală claselor cu profil recuperativ este sporirea eficacității instruirii și educației elevilor în baza formării a competențelor-cheie de comunicare. Termenul *cheie* indică asupra unor astfel de competențe care să deschidă pentru persoanele cu RM perspectiva unei vieți personale și sociale de succes.

Competențele-cheie de comunicare sunt de natură complexă și multilaterală, ele incluzând aspectele informațional, cooperant, problematic, relațional etc. Însă toate competențele-cheie de comunicare au caracter social, fiind formațiuni universale de activitate socială. Rolul principal în formarea acestor competențe aparține, firește, efortului de dezvoltare a comunicării (Tabelul 2.1).

Tabelul 2.1. Criterii de aprecierea nivelului de formare a CC la elevii cu RMU

Criterii	Indicatori	Evaluarea
Cognitiv	Cunoașterea comunicativă (cunoașterea psihologiei comunicării, cunoașterea modalităților de a înțelege obiectele sociale: pe sine însăși, pe alți oameni, grupuri, etc.	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9
	Cunoașterea regulilor de bază ale organizării comunicării; cunoașterea normelor situaționale – salut, apel, atragerea atenției asupra celor similare.	
	Experiența de comunicare (cunoștințe și abilități comunicative).	
	Instrucțiuni personale și comunicative pozitive (în special, se concentrează pe interacțiunea interpersonală pentru implementarea sarcinilor profesionale).	
Verbal comunicativ	Abilitatea de a vorbi.	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9
	Aptitudinea de a comunica prin diferite forme de limbaj: tehnici de comunicare.	
	Abilitatea de a asculta.	
	Capacitatea de a utiliza mijloacele non-verbale de comunicare – posedarea mimico-pantomimei, expresia adecvată. Acestea sunt astfel de mijloace paralingvistice: stăpânirea intonației, capacitatea de a face pauză, capacitatea de a controla volumul, ritmul vorbirii, melodia; mijloace kinetice: gesticulare, expresia facială; mijloacele proxemice: posturi, mișcări, distanța comunicării, precum și capacitatea de a controla mișcările corpului, adică de a evita mișcări inutile.	
Comportamental emoțional	Aptitudini de reglare a stării emoționale în interacțiunea educațională.	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9
	Aptitudini de percepție interpersonală adecvată (capacitatea de a „citi” pe față, de a înțelege starea mentală a unui partener de comunicare) și altele asemenea.	
	Capacitatea de a folosi mijloace de comunicare verbale și non-verbale pentru a exprima atitudinea personal față de ce se întâmplă.	
	Independență în luarea deciziilor, tinderea spre succes, respectarea standardelor adecvate de comportament.	
Interactiv	Aptitudini în a avea o strategie de comunicare flexibilă.	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9
	Aptitudini de a deține tactici de organizare a interacțiunii.	
	Aptitudini de comportament constructiv într-o situație de conflict.	
	Abilitatea de a stăpâni tehnica persuasiunii în interacțiune.	

În concluzie. Astfel, după analiza teoretică-practică a concepțiilor privind formarea competenței de comunicare și evaluarea competențelor de comunicare la elevii cu RMU, după aprecierea nivelului lor de dezvoltare psihică și psihomotorie, după analiza reperelor sociopsihologice privind perfecționarea procesului de formare a competențelor de comunicare

la copiii cu RMU, am determinat *patru criterii de apreciere a competenței comunicative*. Fiecare criteriu poate fi caracterizat printr-o multitudine de indicatori. Noi însă am selectat 4, ca fiind cei mai reprezentativi. Deci, în desfășurarea experimentului formativ ne vom axa pe evaluarea criteriilor *cognitiv, verbal-comunicativ, comportamental-emoțional și interactiv* (Anexa7).

2.5. Concluzii la Capitolul 2

1. Metodologia experimentului proiectat se bazează pe preceptele metodologiei clasice de organizare și desfășurare a experimentului pedagogic, este adecvată obiectului cercetării – formarea competenței de comunicare la elevii de VȘM cu RMU, și subiecților cercetării – elevii de vârstă școlară mică cu RMU, precum și mediului sociolingvistic specific al Republicii Moldova (fonologie specifică graiului moldovenesc, prezența unui număr mare de rusisme în lexicul uzual, bilingvismul unilateral român-rusesc etc.).

2. Importanța comunicării pentru dezvoltarea generală și cea specială este susținută unanim de specialiștii în domeniu și confirmată de către subiecții cercetării, care comportă în general atitudini pozitive față de comunicare și participării la comunicare (părinți, învățătoare, colegi de clasă etc.). Elevii cu RMU comunică cel mai ușor și eficient în cadrul activității ludice. Ludicul deține întâietatea și în forma de exprimare. Se constată însă o partajare a activității ludice fizice și intelectuale (la calculator). Totuși cca jumătate dintre elevii cu RMU au deseori blocaje în comunicare, faptul în sine reprezentând și forța motrice implicită a dezvoltării competențelor de comunicare.

3. Retardul general în dezvoltarea psihică și psihomotorie reprezintă cauza principală a diminuării procesului de formare-dezvoltare a competențelor de comunicare verbală. În particular, se constată: diminuarea nivelului de dezvoltare a sferelor emoțional-volitivă și verbal-comunicativă; instabilitate psihoemoțională, incapacitate de integrare a părții în întreg, capacitate imaginativă și capacitate corelativă diminuate; capacitate scăzută de sesizare a raporturilor cauză-efect, slaba posesie a elementelor limbajului verbal etc., etc. Deci formarea-dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor cu RM trebuie să antreneze toate procesele și fenomenele psihice și fizice, conjugate cu activitatea de corecție a acestora prin activitatea ludică, considerată de specialiști drept una din cele mai eficiente strategii specifice învățării comunicării de către copiii de VȘM cu RMU.

4. În baza unei sinteze teoretice-practice a conceptelor de formarea competenței de comunicare la elevii cu RMU, a nivelului de dezvoltare psihică și psihomotorie a acestora, precum și luând în considerare datele primei părți a experimentului de constatare, au fost

stabilite *patru criterii de apreciere a competenței comunicative* (fiecare criteriu implicând o multitudine de indicatori): *cognitiv, verbal-comunicativ, comportamental-emoțional și interactiv*, care vor fi aplicate în evaluarea datelor experimentului de formare.

5. Aplicarea analizei statistic-matematice la comentarea-interpretarea datelor primei părți a experimentului de constatare a demonstrat de asemenea că elevii de VȘM cu RMU și cei cu DN au o dezvoltare fizică și psihomotorie omogenă, deosebirea fiind în nivelul scăzut al indicilor la elevii de VȘM cu RMU față de cel al copiilor cu DN. Deci formarea competențelor de comunicare la elevii cu RMU poate fi eficientizată și în cadrul educației fizice, în special, prin jocuri dinamice, aplicându-se o metodologie specială, care să integreze orientările și influențele pedagogice formative adecvate.

3. METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ELEVILOR CU RETARD MINTAL UȘOR

3.1. Modelul formării competențelor de comunicare elevilor de vârstă școlară mică cu retard mintal ușor

Baza epistemologică a Modelului. Modelul formării competențelor de comunicare elevilor de vârstă școlară mică cu retard mintal ușor (MFCC – Modelul) s-a întemeiat pe concepte, principii și teorii cu privire la învățare și la învățarea comunicării verbale, inclusiv de către elevii cu RMU.

Sub aspectul abordării funcționale, învățarea reprezintă un proces de formare a cunoștințelor, determinat semnificativ de experiențele celui care învață. Formarea cunoștințelor este însoțită implicit de formarea-modificarea constituentelor activității de învățare și celei ludice, a capacităților și trăsăturilor de personalitate, inclusiv a competențelor de comunicare. Activitatea de învățare evoluează odată cu vârsta și progresul școlar [77; 107].

Clasificarea teoriilor învățării poate fi efectuată în funcție de anumite criterii și, eventual, divizată în grupe diverse.

Teoriile învățării, conform E. Hilgard, G. H Bower [51] pot fi clasificate în trei grupe mari conform criteriilor psihologice:

- teoriile de stimul-reație [192];
- teoriile cognitive;
- teoriile acționale [51; 86].

Originile și premisele pentru crearea teoriei formării în etape a acțiunilor mentale.

Teoria formării treptate a acțiunilor mentale a fost dezvoltată în anii 1950, dar originile sale se trag de la viziunile anterioare ale lui L.S. Vîgotschi cu privire la dezvoltarea funcțiilor mentale superioare. Opunându-se opiniilor subiectiv-idealiste asupra naturii psihicului, L.S. Vîgotschi era convins de legătura dintre psihic și comportament. Astfel, conform *principiului interiorizării*, acțiunea mentală – internă, se formează ca o transformare a acțiunii practice inițiale, trecerea ei treptată de la existența sub formă materială la existența sub forma vorbirii externe, apoi „vorbirea externă către sine” (pronunție internă) și, în cele din urmă, o acțiune internă restrânsă.

Teoria formării pe etape a acțiunilor mentale se bazează pe predarea psihologică despre interiorizare a lui L.S. Vîgotschi. Este vorba despre procesul de transformare a activității obiective externe în activitate mentală internă, despre formarea structurilor intelectuale interne ale psihicului prin asimilarea realității sociale externe. Din aceasta rezultă că predarea și educația pot fi examinate/apreciate ca un proces de interiorizare. Problema este cum să gestionăm cel mai

bine acest proces. P.Ia. Galperin susține că una dintre modalitățile de rezolvare a acestei probleme vizează crearea condițiilor care asigură formarea acțiunilor mentale cu proprietăți prestabilite.

Postulatele teoretice inițiale au fost dezvoltate de L.S. Vîgotschi, S.L. Rubinștein, A.N. Leontiev:

- orice funcție mentală apare mai întâi ca externă, interpsihică, apoi ca internă, intrapsihică; adică fiecare psihic este un exterior transformat, interiorizat (L.S. Vîgotschi);
- psihicul (conștiința) și activitatea reprezintă un tip special de unitate: mentalul se formează în activitate, iar activitatea este reglementată de mental (S.L. Rubinștein);
- activitatea internă, mentală, are aceeași structură ca și activitatea externă, obiectivă (A. N. Leontiev).

Abordarea lui P.Ia. Galperin reprezintă o continuare a tendinței în dezvoltarea și predarea psihologiei începută de L.S. Vîgotschi (1978). Dar abordarea sa introduce elemente noi:

- ia în considerare natura vieții mentale umane, apariția acesteia și dezvoltarea sa ulterioară în contextul proceselor filogenetice, antropogenetice și ontogenetice;
- indică asupra unui sistem de condiții psihologice care permit formarea de abilități;
- acțiunea mentală este o structură funcțională care se formează constant de-a lungul vieții;
- prin acțiuni mentale, o persoană își planifică, reglează și controlează acțiunile apelând la modele, standarde și evaluări stabilite social.

Conceptele de bază ale teoriei formării etapizate a acțiunilor mentale. Conform ipotezei lui P.Ia. Galperin, acțiunile mentale sunt rezultatul transformării unei acțiuni materiale externe într-una internă, rezultatul transferului unei acțiuni externe în planul percepției, ideilor și conceptelor [142].

De asemenea, orice nouă acțiune mentală, de exemplu, imaginația, înțelegerea, gândirea, are loc după activitatea externă corespunzătoare [ibid., p. 9].

P.Ia. Galperin a distins două părți ale acțiunii obiective stăpânite: înțelegerea ei și capacitatea de a o realiza. Prima parte joacă rolul de orientare și este numită „orientativă”, a doua vizează realizarea și se numește „executivă”. Psihologul a acordat o importanță deosebită părții provizorii, considerând-o o „autoritate de guvernare”, iar mai târziu o va numi „harta navigatorului” [144].

Condiția pentru formare a acțiunilor este **baza orientativă a acțiunii** (BOA) – un sistem de orientări și instrucțiuni, informații despre toate componentele acțiunii (subiect, produs,

mijloace, compoziție și procedură pentru efectuarea operațiilor). P.Ia. Galperin și N.F. Talîzina au realizat tipologia BOA după trei criterii: gradul de completitudine al acestuia (prezența informațiilor despre toate componentele acțiunii: subiect, produs, mijloace, compoziție, ordinea operațiilor); o măsură de generalitate (aria clasei de obiecte cărora li se aplică această acțiune); metoda de obținere (modul în care subiectul a devenit proprietarul acestui BOA) [51].

Tipurile de învățare. *Primul tip* de instruire se caracterizează printr-o compoziție incompletă a BO, reperele sunt prezentate într-o formă privată și sunt alocate de subiectul însuși prin intermediul testelor orale. Procesul de formare a unei acțiuni asupra unui astfel de BO este lent, cu multe greșeli. De exemplu, atât un manual, cât și un profesor de limba română oferă mostre de cuvinte și propoziții, demonstrează un fenomen gramatical, îl analizează și formulează o regulă de ortografie. La fel se procedează și în geometrie, fizică etc.

Al doilea tip de instruire se caracterizează prin prezența tuturor condițiilor necesare pentru executarea corectă a acțiunii. Dar aceste condiții sunt date ale subiectului: 1) sunt gata pregătite, 2) sunt într-o formă specială, potrivită pentru orientare numai în acest caz. Formarea unei acțiuni cu un astfel de BO este rapidă și fără erori. Cu toate acestea, domeniul de aplicare al transferului de acțiuni este limitat de similaritatea condițiilor specifice pentru punerea sa în aplicare.

Al treilea tip de instruire – BO are o compoziție completă, reperele sunt prezentate într-o formă generalizată, tipică pentru o întreagă clasă de fenomene. În fiecare caz, BOA este compilat de elev independent, folosind metoda generală care i se dă. Acțiunea formată asupra BO de tipul trei se caracterizează nu numai prin lipsa de greșeli și viteza procesului de formare, ci și printr-o mare stabilitate, aria de transfer. De exemplu, sunt date scheme și algoritmi generali care sunt folosiți în multe cazuri: analiza prin compoziție și ca parte a vorbirii, analiza unei propoziții prin prezența unei rădăcini și alte caracteristici. Predarea se desfășoară relativ repede, fără erori, prin înțelegerea atributelor esențiale (nesemnificative) ale obiectului și a condițiilor de acțiune cu acestea, se asigură transferul de cunoștințe și acțiuni la toate cazurile specifice din acest domeniu [51].

Formarea treptată a acțiunilor mentale conform acestei clasificări a tipurilor de învățare corespunde celui de-al treilea tip. Dar succesul acestui tip de instruire se datorează nu numai unei baze indicative complete, generalizate și create independent de acțiune, ci și dezvoltării acțiunii la diferite niveluri ale formării sale (în diferite forme).

Pentru ca o acțiune să ia forma sa mentală, cea mai înaltă, este necesar să urmărim întreaga cale a formării sale, începând cu forma materială. P.Ia. Galperin a dezvoltat o schemă completă pentru această transformare. Stabilind condițiile care asigură transferul acțiunii externe către planul intern, el distinge o serie de etape.

Etapele formării acțiunilor mentale. P.Ia. Galperin a identificat șase etape în formarea acțiunilor mentale:

- I. formarea unei baze motivaționale pentru acțiune;
- II. întocmirea unei diagrame a bazei orientative a acțiunii;
- III. formarea acțiunilor într-o formă materializată;
- IV. vorbire externă puternică, când conținutul BOA este reflectat în vorbire;
- V. formarea acțiunii în „vorbirea externă către sine”;
- VI. formarea acțiunii în vorbirea internă.

Prima etapă – motivațională. Se desfășoară cunoștința preliminară a elevilor cu scopul învățării, crearea motivației „interne” sau cognitive. Pentru a crea o motivație cognitivă, putem utiliza situațiile problematice (N.F. Talîzina).

Etapa a II-a – elaborarea unei scheme a unei baze orientative de acțiune (BOA, vezi mai sus). Elevul înțelege conținutul acțiunii asimilate: în proprietățile obiectului, ca rezultat-model, în compoziția și procedura operațiunilor executive.

Etapa a III-a – formarea unei acțiuni într-o formă materială sau materializată. Acțiunea este realizată ca fiind externă, practică, cu obiecte reale (formă materială de acțiune), de exemplu, schimbând unele obiecte la numărare. Acțiunea se realizează cu materialul transformat: modele, diagrame, desene etc. (formă materializată), de exemplu, numărutul pe bețișoare. În acest caz, toate operațiunile acțiunii sunt conștientizate, iar executarea lor lentă vă permite să vedeți și să înțelegeți conținutul ambelor operațiuni și al întregii acțiuni în ansamblu. O condiție prealabilă pentru această etapă este combinarea formei materiale de acțiune cu vorbirea, care face posibilă separarea acțiunii asimilate de acele obiecte sau înlocuitorii lor cu ajutorul cărora este efectuată.

Când acțiunea începe să decurgă lin, fără erori și mai rapid, cardurile de orientare și suporturile materiale sunt eliminate.

Etapa a IV-a – formarea acțiunii în vorbirea cu voce tare. Elevul, lipsit de sprijinul material al acțiunii, analizează materialul din plan într-un discurs puternic socializat adresat unei alte persoane. Aceasta este atât o acțiune de vorbire, cât și un mesaj despre această acțiune. Acțiunea de vorbire ar trebui să fie detaliată, mesajul – pe înțeles pentru o altă persoană care controlează procesul de învățare. În acest stadiu, se realizează un „salt” – trecerea de la o acțiune externă la gândirea acestei acțiuni. Acțiunea stăpânită suferă o generalizare suplimentară, dar rămâne integrată, neautomatizată.

Etapa a V-a – formarea acțiunii în vorbirea externă „pentru sine”. Elevul folosește aceeași formă verbală de acțiune ca în etapa anterioară, dar fără a pronunța (chiar și în șoaptă). Aici este

posibil controlul operațional: profesorul poate specifica succesiunea operațiilor efectuate sau rezultatul unei operații separate. Etapa se încheie atunci când se realizează executarea rapidă și corectă a fiecărei operațiuni și se realizează întreaga acțiune.

Etapa a VI-a – formarea acțiunii în vorbirea interioară. Elevul, rezolvând problema, comunică doar răspunsul final. Acțiunea devine abreviată și ușor de automatizat. Dar această acțiune automată, efectuată la cea mai mare viteză posibilă pentru elev, rămâne fără erori (dacă apar erori, trebuie să reveniți la una dintre etapele anterioare). În ultima, a șasea etapă, se formează acțiunea mentală, apare „fenomenul gândirii pure” [143, p. 3-8].

Aplicarea teoriei formării treptate a acțiunilor mentale și conceptele lui P. Ia. Galperin au fost folosite de adepții săi ca bază pentru dezvoltarea unui număr mare de programe de formare, care au fost dezvoltate și implementate pe parcursul a peste 30 de ani pentru a educa persoane de toate vârstele (de la copiii de 5 ani până la studenți) într-o serie de discipline, inclusiv matematică elementară, geometrie, fizică, chimie, biologie, limbaj etc. Observațiile pe termen lung indică îmbunătățiri semnificative atât în cursul studiului, cât și în rezultatele acestuia în cadrul programelor respective. Procesul de învățare devine interesant pentru elevi, formarea cunoștințelor este eficientă, timpul petrecut pentru învățare este redus semnificativ în comparație cu sistemul tradițional de formare. Una dintre cele mai vizibile trăsături ale cunoștințelor dobândite în cursul formării sistematice a acțiunilor și conceptelor mentale este nivelul ridicat de transmitere, care probează faptul că o astfel de formare contribuie la dezvoltarea cognitivă a elevilor.

În 2002 a avut loc o conferință științifică internațională dedicată aniversării a 100 de ani de la nașterea lui P. Ia. Galperin. În raportul său, N. F. Talizina a demonstrat în mod convingător că, deși P. Ia. Galperin nu a studiat teoria învățării și nu și-a stabilit ca obiectiv dezvoltarea unei abordări de activitate, el a stabilit în mod obiectiv bazele teoriei activității învățării. Teoria lui P. Ia. Galperin se bazează pe abordarea activității, prin urmare, el poate fi numit unul dintre fondatorii abordării activității. Mulți dintre adepții lui P. Ia. Galperin studiază aspectele teoriei sale, în special detaliile legate de BOA. A.N. Jdan a ajuns la concluzia că luarea în considerare a istoriei psihologiei din punctul de vedere al subiectului său în contextul condițiilor socio-culturale și a conexiunilor interdisciplinare permite concretizarea procesului de dezvoltare a cunoașterii psihologice și o interpretare istorică concretă. Acest lucru oferă o bază pentru o nouă privire asupra dezvoltării istorice a psihologiei, în cursul căreia sunt recoltate noi conținuturi mentale. Prin urmare, toate definițiile psihologiei, fiind limitate din punct de vedere istoric, își păstrează sensul în zilele noastre, dar într-o nouă calitate.

O. A. Karabanova a vorbit despre aplicarea conceptului psihologic al lui P. Ia. Galperin pentru operaționalizarea ideilor despre situația socială a dezvoltării. Ea a prezentat ipoteza că, în structura situației sociale de dezvoltare, orientarea copilului ar trebui să aibă un rol principal, al cărui rezultat este formarea imaginii orientatoare. Imaginea orientatoare îndeplinește funcția de planificare, reglare a activității comune de comunicare.

Sintetizând cele prezentate mai sus, constatăm că formarea pe etape a acțiunilor mintale este manifestarea unei legități, care se exteriorizează în procesul devenirii oricărui act principial nou al activității psihice. Or, „tocmai acestei etape și în această ordine asigură conducerea procesului de formare a acțiunii mintale” [51, p. 221], observă P. Ia. Galperin. Străbaterea lor face posibilă participarea activă a subiectului la crearea sistemului său de cunoștințe. În cele din urmă, procesul de instruire școlară trebuie să parcurgă aceeași cale de transpunere a acțiunilor materiale în acțiuni mintale [192].

La structurarea modelului de dezvoltare a competențelor de comunicare la copiii cu RMU ne-am bazat pe ideile lui L.S. Vîgotschi, acestea referindu-se la cele trei tipuri de semne de importanță majoră: plastic-gestual, grafic și verbal, care determină dezvoltarea culturală și intelectuală a copilului [140]. Unitatea acestor sisteme (de semne) scoate în evidență structura conștiinței copilului. Dezvoltarea la copiii cu RMU a competențelor de comunicare s-a realizat în *contextul activităților de joc dinamic*.

Conform didacticii recomandate, procesul instructiv-educativ urmează a fi organizat cu respectarea concomitentă a următoarelor cerințe:

- activitățile de joc în care sunt antrenați elevii trebuie să se sprijine pe acceptarea voluntară și motivată în mod convenabil și să se respecte particularitățile individuale și de vârstă ale fiecărui elev în parte;
- activitățile de însușire trebuie să favorizeze înțelegerea și să asigure cererea efortului propriu al fiecărui elev;
- actul cunoașterii trebuie să se întemeieze pe contactul direct al elevului cu obiectele și procesele lumii înconjurătoare;
- activitățile de învățare trebuie să fie proiectate și dirijate astfel, încât cunoștințele, capacitățile și aptitudinile să fie însușite-dezvoltate într-o ordine logică, sistematic și în creștere;
- diversitatea competențelor, priceperilor și deprinderilor dobândite de către elevi în procesul învățării trebuie să fie încadrate astfel, încât acestea să fie constante și corespunzătoare cerințelor prezentului pentru a fi aplicate în orice circumstanțe din viață [50].

Cercetarea noastră, având ca subiecți elevii mici cu RMU, face necesară respectarea principiilor generale, dar, dat fiind domeniul și scopul la care ne referim, a necesitat și precizarea unor *principii operaționale distincte*, stabilite în studiile și cercetările actuale, precum:

- *principiul unității dezvoltării și comunicării elevului și a mediului educațional*, care reglementează dezvoltarea generală și cea specială și mecanismele comunicării, în cadrul unui mediu educațional structurat pedagogic (factori de mediu, situații de învățare-dezvoltare etc.) [38];
- *principiul considerării unicității (identității) elevului, a nevoilor sale specifice și a potențialului de formare-dezvoltare* [39];
- *principiul transformării potențialului comunicativ al elevului în capacitate de comunicare*, care reglementează modul de valorificare a premiselor comunicării și formarea-dezvoltarea competenței de comunicare [57];
- *principiul dezvoltării comunicării elevului în unitatea-interacțiunea sferelor afectivă, cognitivă și socială ale personalității sale* [44];
- *principiul centrării condițiilor pedagogice de învățare-formare-dezvoltare a competenței de comunicare pe personalitatea specifică a elevilor cu RMU*, care reglementează aplicarea unor strategii didactice specifice, concentrice stimulării prin jocul mobil, valorificării experiențelor personale și sociale, combinării activităților individualizate cu cele grupale [52];
- *principiul reprezentării condițiilor formării-dezvoltării competenței comunicative a elevului de personalitatea profesională a pedagogului* [6, p. 12].

Ansamblul de măsuri privind activitățile de dezvoltare a competenței comunicative a determinat:

- abordarea individuală și diferențiată, pornind de la particularitățile dezvoltării fiecărui elev în parte;
- descărcarea psihodinamică – succesiunea fazelor de încordare psihică și de activism motor;
- diminuarea diferențelor dintre instruire și activitate zilnică: competențele de comunicare se formează/dezvoltă la elevii cu RMU în școală, în procesul activității mobile a elevului.

Principiile *Modelului* construit de noi urmează a fi examinate în ansamblu și în interdependența lor. Considerate în unanimitate și în interacțiunea lor sistemică, ele constituie,

de asemenea, importante mijloace de orientare pentru intervenția pedagogică distinctă prin utilitate.

Pentru dezvoltarea comunicării unui elev cu RMU se cere elaborarea și implementarea ulterioară, treptată, a modelului de formare în contextul activităților de educație fizică săptămânale conform curriculumului și de încurajare a acesteia, având la bază cazuri concrete, conforme specificului și cerințelor directe ale elevului. Rezultatele unui astfel de model vor fi cu atât mai evidente, cu cât implementarea va fi începută de timpuriu, preferabil – din momentul când a fost confirmată deficiența copilului (Figura 3.1, Figura 3.2).

Este bine știut faptul că metodele de învățare constituie niște procedee de lucru aplicate în mod regulat care, fiind utilizate cu pricepere de către pedagogi în activitatea de instruire și de către elevi – în cea de învățare, pot contribui la soluționarea obiectivelor didactice scontate.

Dacă sunt abordate cu atenție maximă, aceste metode și procedee pedagogice înlesnesc valorificarea normelor și principiilor didactice generale, și asta deoarece reprezintă, deopotrivă, baza strategiei didactice și factorul executoriu în atingerea finalităților propuse. În mod obișnuit, metoda este „o cale eficientă de organizare și gestionare a procesului de învățare, un mod eficient de a conjuga eforturile pedagogului elevilor” [44].

Din diversitatea metodelor de clasificare a dezvoltării competenței de comunicare se evidențiază în mod prioritar metoda demonstrării, în cazul nostru aceasta având valoare reproductivă asistată (din partea profesorului de educație fizică) a modelelor comunicative aplicate în cadrul jocurilor dinamice.

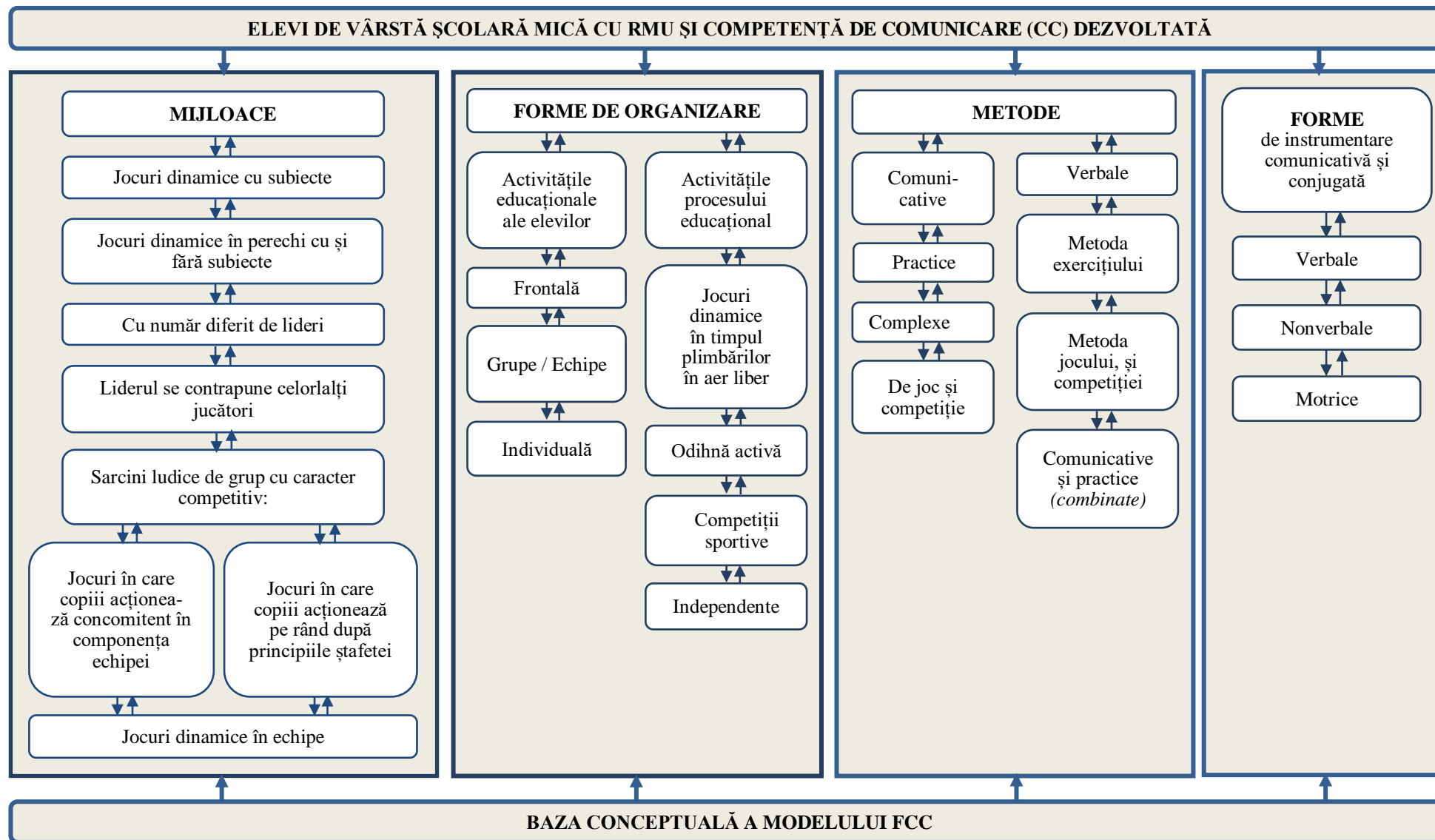


Figura 3.1. Structura modelului de formare la elevii de vârstă școlară mică cu RMU a competenței de comunicare

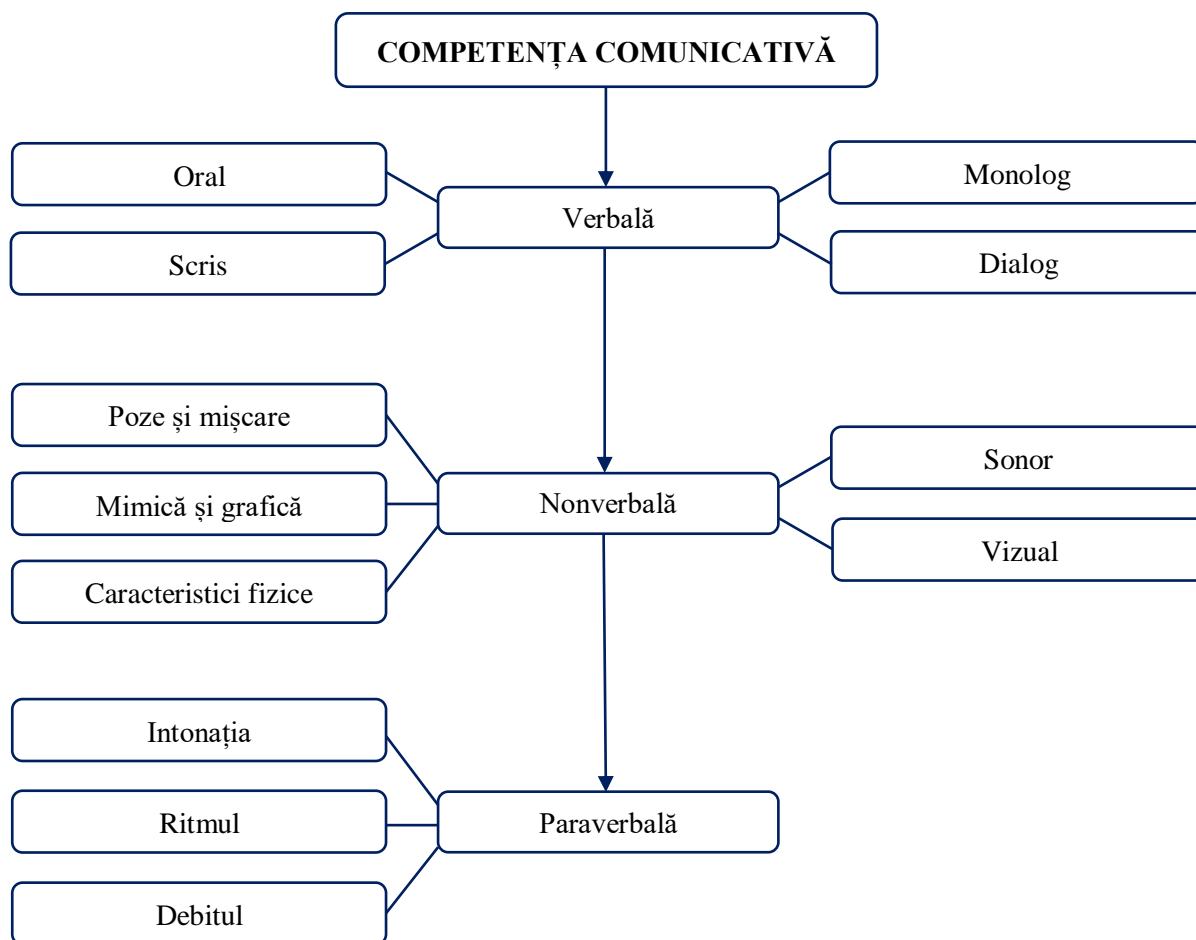


Figura 3.2. Forme de manifestare a competenței de comunicare a elevilor de vârstă școlară mică cu RMU

Metode de formare EVȘM cu RMU a competenței de comunicare. Pentru dezvoltarea competenței de comunicare am considerat că metoda jocului este cea mai potrivită, întrucât pentru un copil jocul este tipul de bază de activitate, prin joc el cunoscând proprietățile diverselor relații interumane, deosebiriile dintre obiecte și fenomene etc. Prin intermediul jocului progresează limbajul, memoria, atenția, inteligența, acestea fiind elementele de bază ale formării competențelor de comunicare și integrare în societate.

Având la bază ierarhizarea didactică a metodelor de instruire, în procesul desfășurării experimentului formativ am aplicat:

- *metode și procedee intuitive:* examinarea mijloacelor utilizate în cadrul jocurilor și observația;
- *metode și procedee verbale:* explicația, discuția, procedeul aprecierii pedagogice a procesului de îndeplinire a activității și consecințele acesteia.
- *metode și procedee practice:* desfășurarea jocurilor dinamice, cu subiect, fără subiect, de rol etc., exerciții verbale, inovatoare, de reproducere.

Rolul mijloacelor nonverbale de comunicare la elevii cu RMU este foarte important, întrucât incompetența manifestării corecte și adecvate a emoțiilor, rigiditatea, stângăcia și

neconcordanța limbajului mimic-gestual îi îngrădesc să comunice cu alte persoane. Absența înțelegerii din partea anturajului proximal generează frică, izolare, antipatie.

Actualmente, în științele educației sunt dezvoltate tehnologii, prin aplicarea cărora abilitatea persoanei de a-și reda cugetările și stările afective prin mimica facială poate substitui manifestarea verbală. Aplicarea și evoluarea neîncetată a resurselor mimice sunt indispensabile pentru o mai bună comprehensiune a interlocutorului, pentru atribuirea unui oarecare antren în comunicarea cu cel învecinat.

În procesul desfășurării comunicării cu copiii cu RMU mimica, gesturile, pantomimica sunt elemente de importanță majoră. Am considerat deci că este indispensabil să le formăm elevilor obișnuințe productive de comunicare nonverbală, să le inoculăm gradual elementele manierei comportamentale comunicative concomitent cu comunicarea nonverbală. Comunicarea nonverbală este în măsură și trebuie să întregască emoțional vorbirea elevilor cu RMU, în special în cazul când aceștia sunt în incapacitate de a-și reda cursiv comunicarea prin mijloace verbale.

Experiența demonstrează că elevii care posedă o pantomimică modestă nu sunt în stare să-și redea pe deplin propria stare emoțională, în plus ei nu sunt apti să-i înțeleagă pe alți practicanți ai limbajului nonverbal. Bineînțeles, această situație face mai dificil procesul de comunicare.

Cunoașterea mijloacelor de comunicare nonverbală le ajută elevilor cu RMU să ajungă interlocutori atractivi, să facă cunoștință mai bine cu cei din jur, să-și lege prietenii trainice. Alegerea potrivită a metodelor suplimentare de comunicare contribuie, în mare măsură, la dezvoltarea capacităților cognitive, încurajează și sporește activitatea copilului și influența mutuală a acestuia cu cei din preajmă, completează vocabularul, dezvoltă reprezentările despre mediul înconjurător, crește efectiv capacitatea atenției, memoriei etc.

Întrucât elevii cu RMU posedă un potențial de dezvoltare diferit, alegerea mijloacelor de comunicare se va realiza în funcție de capacitățile lor fizice și intelectuale. Numai printr-un comportament interesat și voință sinceră de a modifica spre bine viața elevului putem realiza obiectivele scontate. Dacă procesul didactic nu este centrat pe cerințele reale ale elevului cu RM, atunci nu vor fi eficiente nici programele și nici modelele special elaborate pentru acest gen de activități.

Jocurile dinamice, ca unități didactice, sunt concomitent *forme de activitate* instructiv-educativă și *metode de instruire și educație*.

Caracteristici generale ale jocului. În joc se formează personalitatea, se dezvoltă necesitatea asimilării normelor de comportament. L.S. Vîgotschi, examinând jocul ca sursă de dezvoltare, susținea că acesta creează zona proximei dezvoltări: în joc copilul întotdeauna este mai presus decât vârsta sa, decât comportamentul său obișnuit, cotidian.

Potrivit lui V.A. Suhomlinski, „jocul este o imensă fereastră strălucitoare prin care fluxul de idei și concepte despre lume curge în lumea spirituală a copilului. Jocul este o scânteie care aprinde lumina curiozității”; „...viața spirituală a unui copil este plină numai atunci când trăiește în lumea jocurilor, basmelor, muzicii, fanteziilor, creativității” [164, c. 32].

Jocul se asociază cu copilul încă de la naștere, rămâne cu el pe toată durata copilăriei și adolescenței, până la maturitate. În perioada școlarității jocul le permite pedagogilor să mențină în stare funcțională activitatea cognitivă a copiilor cu RM și să înlesnească procesul complicat de comunicare dintre ei și semenii, dintre ei și adulții din jur. Metoda jocului contribuie la crearea unui comportament de lucru, la succesiunea de la un tip de activitate la alta, la atragerea atenției elevilor asupra colegilor și, implicit, la înfiriparea unor relații reciproce fiabile.

Rentabilitatea utilizării instrumentelor de joc este condiționată de o serie de factori, precum:

- creșterea nivelului de contact al elevului în micro-mediul;
- participarea la diverse activități;
- remanierea prosperității psihologice;
- motivația de a trece peste obstacolele de mediu;
- dorința de încadrare într-un stil de viață dinamic;
- interesul sporit pentru fenomenele vieții [198].

În timpul jocului, copilul explorează un câmp vast destinat imaginației și creativității. Pe durata desfășurării jocului elevul evoluează și obține competențe pentru activitățile sale ulterioare. Se joacă pentru că avansează în dezvoltarea sa și avansează pentru că se joacă. Jocul ca activitate a elevului se dezvoltă sub influența educației și formării, gradul acestuia este direct proporțional cu cunoștințele asimilate și abilitățile/interesele formate ale elevului. În timpul jocului, caracteristicile personale ale elevilor se profilează cu o forță uluitoare care, de asemenea, influențează și evoluarea lor.

Elevii de VȘM manifestă un interes deosebit pentru jocurile incluse în procesul de învățare. Acestea îi fac să pună în funcțiune gândirea, oferindu-le posibilitatea de a-și testa și evalua abilitățile, inclusiv cele competiționale, dacă ne referim la activitățile ludice încorporate în orele de educație fizică. Implicarea elevilor de VȘM în jocurile dinamice contribuie la afirmarea lor ca personalități distincte, le dezvoltă perseverența, aspirația spre succes și o diversitate de calități motivaționale pentru formarea competențelor de comunicare și perfecționarea permanentă a acestora. Jocurile dinamice au un impact pozitiv nu numai asupra stării fizice a copiilor, dar și asupra capacității lor de gândire, a sferei emoțional-volitive, a personalității. Copilul începe să-și formeze o imagine despre propriul „eu”, să-și conștientizeze locul în natură și în comunitatea umană, să acumuleze o experiență senzorial-emoțională inedită, amplificată prin dezvoltarea unui sistem de cunoștințe despre sine și despre lume. De asemenea, evoluează în direcție pozitivă cultura generală a elevilor de VȘM, inclusiv cultura lingvistică și cea a comunicării în diferite situații ale vieții.

S-a constatat că instruirea prin activități ludice este mai accesibilă copiilor cu deficiențe, indiferent de vârsta acestora, decât instruirea școlară clasică. Toate obiectivele propuse de către pedagog se realizează în baza activității obiectual-practice, ceea ce îi oferă copilului posibilitatea de a cunoaște obiectul utilizând toți analizatorii, îl încurajează să opereze cu diverse obiecte, imitând acțiuni din viața reală [16].

Activitatea de joc influențează și *dezvoltarea vorbirii elevilor* din clasele primare, mai cu seamă a elevilor cu RM. Circumstanțele jocului impun fiecărui elev antrenat un nivel distinct de dezvoltare a comunicării verbale. Nevoia de a comunica cu semenii încurajează dezvoltarea unei vorbiri fluente.

A fost stabilit un șir de ***principii de selectare a jocurilor, condiții și reguli*** pentru aplicarea lor cu maximă eficiență pentru dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor de VȘM cu RMU:

- *principiul absenței constrângerii* sub orice formă: copiii vor intra în joc doar dacă vor dori acest lucru;
- *principiul dezvoltării dinamice* a jocului;
- *principiul menținerii unei atmosfere ludice* (stimularea sentimentelor reale ale copiilor);
- *principiul relației dintre jocuri și activitățile non-ludice*; pentru pedagogi este important să transfere sensul principal al acțiunilor de joc în experiența de viață reală a copiilor;
- *principiul trecerii de la jocuri simple la forme complexe de joc*; logica trecerii de la jocurile simple la cele complexe este legată de aprofundarea treptată a conținutului divers al sarcinilor și regulilor de joc – de la starea jocului la situații de joc, de la imitația la inițiativa jocului, de la jocuri locale la jocuri extinse ca spațiu, de la jocuri legate de vârstă la cele „universale“ [13, 54].

Condiții menite să sporească impactul jocurilor asupra copiilor:

- crearea unui mediu natural stimulat, în care un copil cu dizabilități s-ar simți confortabil, protejat, fără stres;
- prezența unei activități dinamice;
- trăirea efectivă a situațiilor create artificial de către copilul însuși sau determinate de adulți, căutarea independentă a soluțiilor pentru problemele apărute în timpul jocului;
- orientarea tehnicilor de dezvoltare către personalitatea individuală a copilului și interacțiunea acestuia cu alți copii [48; 104].

Regulile antrenării copiilor în jocuri:

- În timpul jocului adultul trebuie să accepte subiectul la fel ca și copiii, să-i trateze pe copii așa cum sunt, cu trăsături bune și mai puțin bune, să asculte și să urmărească cu interes răspunsul, sugestia, decizia oricărui copil, să stimuleze improvizația.

- Pentru copii, pedagogul este un model de vorbire corectă, ei învață de la el să comunice verbal, imitând, ascultând, urmărind.
- Copilul studiază constant ceea ce observă și înțelege mult mai mult decât poate spune.
- Discursul copiilor se dezvoltă cel mai mult într-o atmosferă de calm, siguranță și dragoste, atunci când adulții îl ascultă, comunică cu ei și le acordă atenție directă.
- Pedagogul are un rol deosebit de activ în învățarea copiilor, în dezvoltarea capacității lor de a gândi și de a vorbi, în perfecționarea sferei intelectuale, emoționale, volitive.
- Este necesar să le oferim copiilor oportunități ample de a folosi toate cele cinci simțuri: vizual, auditiv, tactil, olfactiv, gustativ.
- Fiecare copil are temperamentul său, propriile sale nevoi, interese etc. Este foarte important să-i respectăm individualitatea, să stabilim obiective reale pentru potențialul copilului.

Aplicarea jocurilor în experimentul pedagogic. În contextul creat de experiment, am acordat atenție sporită atitudinii față de elevi, caracterului relațiilor pe care acesta îl stabilesc și îl practică în cadrul activităților desfășurate la disciplina *Educația fizică*. În cadrul activităților de joc dinamic le-am oferit elevilor posibilitatea de a alege diverse roluri, poziții și condiții, am creat situații în care elevii vor fi atrași în discuții. Astfel am stimulat dorința de a comunica și interesul față de alte persoane și mediul înconjurător.

Elevului i s-a oferit oportunitatea de a soluționa independent problemele situaționale apărute spontan sau create special, în scop didactic, pe parcursul activităților ludice, de a găsi ieșire din situațiile conflictuale, dificile.

La organizarea jocurilor dinamice s-a ținut cont de:

- gradul de accesibilitate conținutală (al mesajului comunicat) și executorie;
- de anotimp și de temperatura zilei;
- necesitatea alternării acestora cu jocurile liniștite, meditative.

S-a urmărit atent cum se schimbă starea copiilor antrenați în joc, reacționând ferm ori de câte ori aceștia sunt prea obosiți sau prea agitați, alternând corect fazele de mișcare cu cele de odihnă.

Propedeutica jocurilor. Înainte de a începe jocul, pedagogul a pregătit *mijloacele de instruire*: inventarul și echipamentele sportive.

Explicațiile prealabile. Condițiile jocului au fost explicate până când nu deveneau comprehensibile tuturor copiilor, la necesitate și posibilitate – cu demonstrarea practică din partea pedagogului. Observațiile pedagogului în timpul jocului erau scurte și clare. În cadrul unei ore didactice nu se programau mai mult de două jocuri, acestea fiind complicate pe măsură ce elevii acumulau experiențele necesare. Dacă în faza inițială de familiarizare a copiilor cu activitățile de joc aceștia ar putea doar să alerge unul după altul („de-a prinselea”), atunci odată cu dezvoltarea lor, jocurile s-ar putea complica prin creșterea distanței de parcurs, a numărului de jucători, prin introducerea unor obiecte („ștafeta”), elemente noi.

Pentru fiecare elev încadrat într-o discuție se făcea oportun și delicat corectarea.

De asemenea, s-a ținut cont de particularitățile de comunicare ale elevului, de starea sferelor senzorială, motorie, cognitivă, de nivelul de dezvoltare a activității obiectual-practice, precum și de dexteritățile de relaționare interpersonală.

Aplicarea Modelului a avut scopul de a dezvolta la subiecții cercetării competențe de comunicare și nevoia/trebuința de comunicare.

Modelul a fost aplicat în cadrul lecțiilor de educație fizică, desfășurate conform orarului stabilit de administrație și în pauzele după lecție (în vestimentația corespunzătoare).

Planificarea subiectelor de discuție a ținut cont de principiul consecutivității și intensității acestora, acordându-se prioritate mijloacelor de comunicare convenabile elevului.

Traseul instructiv-educativ al fiecărui elev a fost stabilit în funcție de aptitudinile sale personale, pedagogul având grijă să diversifice materialul didactic, să stabilească și să respecte orarul succedării temelor și termenele de instruire.

Comunicarea cu fiecare elev a fost centrată permanent pe necesitatea dezvoltării spiritului de observație, capacității de a juca diferite roluri atribuite, atenției, memoriei, limbajului.

În unele cazuri, regulile jocului nu au fost explicate anticipat, ci pe parcurs, pas cu pas, respectându-se principiul *de la simplu la complex*.

A fost creată o legătură strânsă cu elevii, îndreptând evoluția jocului din interior, acordând asistență subtil, de la egal la egal.

Activitatea experimentală s-a desfășurat în forme de lucru individual și în grup. Profesorul de educație fizică ne-a permis să ținem cont de particularitățile psihologice ale tuturor elevilor din clasă, să creăm circumstanțe prielnice pentru abordarea din mai multe puncte de vedere a acestora. Activitățile în grup și în echipe au beneficiat de condiții prielnice pentru evoluarea abilităților elevilor cu RMU, în special în stabilirea relațiilor reciproce interactive în diverse genuri de activități.

Am stabilit drept esențiale câteva forme organizaționale la ore: activitatea comună a profesorului și a elevilor (individuală și în grup); activitatea comună a pedagogului și elevilor în cadrul comunicării nemijlocite, nereglementare. Cu timpul, formele de organizare s-au modificat: de la comunicarea individuală cu profesorul până la modele de situații de viață, apoi la comunicarea în condiții real actuale în afara instituției.

Evoluarea directă a comunicării s-a axat pe ideea generală de orientare activă. Circumstanța fundamentală – activismul liber al elevului în situațiile zilnice reale. *Modelul* creează situații comunicative condiționate, motivante, în delimitările cărora se efectuează salutul, luarea de rămas bun, selectarea independent a obiectului sau a activității dorite, solicitarea asistenței, a obiectului, a inițierii, prelungirii sau finalizării activității, exteriorizarea verbală a emoțiilor, inițierea și dezvoltarea dialogului complex pe diferite subiecte etc. Diversitatea situațiilor de comunicare a fost condiționată de esența de fond a comunicării și de „bagajul vocabularului” actualizat, de actanții comunicării, de mijloacele de comunicare, precum și de gradul de independență și participare benevolă, de tactica de activizare a manierei comunicative.

Conținuturile educaționale ale activităților au fost determinate de situațiile comunicative desfășurate în sistem pe parcursul zilei și de competențele de comunicare deja formate.

Conținutul educațional al Modelului. Experimentul formativ s-a axat pe ipoteza conform căreia elaborarea și implementarea unui model pedagogic de dezvoltare a competențelor de comunicare la elevii cu RMU va asigura semnificativ depășirea obstacolelor de comunicare, determinând îmbunătățirea rezultatelor școlare și contribuind la socializarea acestor copii prin jocurile dinamice. Aplicarea modelelor științifice elaborate (nu date) este recunoscută de științele educației ca eficientă sui generis, deoarece ia în considerație cei doi factori definatorii ai educației: o axiologie dată prin proiectare științifică și demers social și o axiologie a praxis-ului educațional, implicită personalității educabilului. În cazul nostru, *Modelul* a sintetizat cadrul epistemologic și teoretic al pedagogiei speciale, compartimentul *dezvoltarea comunicării*, și valorile experiențelor de formare-dezvoltare a comunicării EVȘM cu RMU prin jocuri dinamice în cadrul orelor de educație fizică și în afara lor.

În *experimentul formativ* au fost antrenați elevi cu vârsta de 8-9 ani:

10 copii – grupul experimental, elevi cu CES;

10 copii – grupul martor, elevi cu CES;

10 copii – elevi cu DN (Anexa 9).

Experimentul formativ s-a desfășurat pe parcursul anului de învățământ 2018-2019, în cadrul lecțiilor de educație fizică, de două ori pe săptămână, cu durata activităților de 20-15 minute, în partea a II-a a lecției; activitățile recreative au fost desfășurate la pauzele mari între lecții, iar activitățile sportive au fost desfășurate în cadrul concursurilor și competițiilor de nivel local.

Ținta demersurilor formative – dezvoltarea la elevii cu RMU a competențelor și abilităților de comunicare verbală și nonverbală, aferente socializării lor în mediul înconjurător.

Obiectivele experimentului:

- Dezvoltarea mijloacelor verbale de comunicare, care ar facilita formarea competențelor de comunicare.
- Educarea capacităților de aplicare practică a mijloacelor nonverbale de comunicare.
- Dezvoltarea trebuințelor de comunicare.
- Dezvoltarea competenței de comunicare și a pragmatismului social în variate circumstanțe de viață.
- Elevarea la elevi a manierelor socio-emoționale și a aspectelor specifice pozitive de caracter, care să le ușureze comprehensiunea reciprocă în procesul comunicării.

Etapetele experimentului. Au fost delimitate patru etape de activitate experimentală cu subiecții cercetării:

I – Etapa de familiarizare

II – Etapa de învățare

III – Etapa de perfecționare

IV – Etapa de consolidare

Complexitatea și extinderea conținutului cu parcurgerea la o nouă etapă depindeau de creșterea nivelului de independență a copilului în procesul comunicării, de extensia cercului comunicativ, de formare-dezvoltarea competențelor de comunicare în diverse situații create special pentru elevi, de soluționare a situațiilor conflictuale declanșate în cadrul lecțiilor de educație fizică, de rezolvarea lor cu ajutorul mijloacelor corespunzătoare de comunicare.

Fiecare activitate s-a desfășurat în câteva etape:

1. Explicarea modalității de practicare a jocurilor dinamice – 2-3 min. Obiectiv: stabilirea contactului între elevi și profesor, crearea atmosferei de încredere, acceptare.
2. Etapa de bază – 10-15 min. Obiectiv: desfășurarea jocurilor mobile.
3. Totalizarea rezultatelor – 3-5 min. Obiectiv: feedback-ul, aprecierea emoțional-cognitivă a competențelor de comunicare a elevilor mici, abilităților și comportamentelor verbale formate.

Sarcinile pentru elevi au fost gândite astfel, încât să antreneze elevii în conversație, să-i încurajeze să vorbească cât mai mult, să-i motiveze pentru inițierea unui dialog, pedagogul monitorizând permanent dezvoltarea vocabularului lor, modul de manifestare a afecțiunilor lor (Tabelul 3.1).

Tabelul 3.1. Structura didactic-educativă a Modelului de formare-dezvoltare experimentale la EVȘM cu RMU a competențelor de comunicare

Etape	Sarcinile principale:	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Influența asupra competenței comunicative
Pregătitoare	<ul style="list-style-type: none"> • crearea unui mediu comunicativ favorabil; • trezirea la elevi a interesului comunicativ ca premisă de dezvoltare ulterioară a comunicării, a interesului față de cele înconjurătoare și pentru interrelaționare umană; • dezvoltarea acțiunilor centrate pe elev și joc, a relațiilor dintre subiecți în diverse tipuri de activitate, a tipologiilor de comportament verbal și nonverbal în cadrul dialogurilor. 	<p>Profesorul se află în preajma elevilor, monitorizează acțiunile lor, urmărește vizual toți elevii.</p> <p>La stabilirea tipurilor de joc preferate de elevi ia în considerare preferințele celor cu RMU.</p> <p>Acordă sprijin permanent verbal elevilor cu RMU; solicită verbalizarea stărilor interioare trăite de elevi; stabilește legătura directă a cuvântului cu acțiunea, obiectul, însușirea, precum și posibilitatea repetării multiple a materiei verbale.</p> <p>Determină tipurile de joc, numărul de participanți. Creează o atmosferă relaxantă, de cooperare; direcționează elevii spre o muncă activă, însoțită de respect și atitudine binevoitoare față de ceilalți.</p>	<p>Elevii cu RMU manifestă interes față de acțiunile profesorului. Participă activ și, la necesitate, repetă cerințele avansate față de ei.</p> <p>Solicită ajutor suplimentar în verbalizarea exterioară a stării lor interioare. Se implică profund în atmosfera jocului, creând o stare de spirit activă.</p> <p>Respectă regulile jocului.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea activității comunicative în cadrul jocurilor și în procesul de explicare a sarcinilor de joc. • Dezvoltarea capacității de verbalizare a stărilor interioare ale elevilor. • Manifestarea de către elevi a deprinderilor verbale primare. • Dezvoltarea capacității de colaborare, asetărilor umanistice de personalitate. • Corectarea comunicării între copii.

Realizarea cu succes a acestor sarcini ale primei etape a condiționat complicarea ulterioară și extinderea comunicării verbale în procesul interacțiunii cu semenii.

Organizațională	Actualizarea competențelor de comunicare ale elevilor în cadrul activităților individuale și în subgrupe, precum și a activităților libere.	Adresează întrebări, ținând să actualizeze la copii experiența anterioară; trăirile interioare sunt verbalizate, oferă sprijin emoțional elevilor. Utilizează tactica așteptării comunicative – menținerea permanentă a contactului vizual încurajator cu elevii, instituie și valorifică pauzele. Organizează și observă lucrul în grup, pregătește jocurile, mijloacele de învățare; stabilește durata desfășurării jocurilor.	Respectă instrucțiunile profesorului, pune întrebări cu privire la modalitatea desfășurării jocurilor. Concretizează informațiile obținute. Respectă regulile jocului și repartizarea rolurilor.	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea competenței de depășire a conflictelor, a competenței verbal-comunicative. • Dezvoltarea capacității de întreținere a unei discuții. • Selectarea rolului social.
1. Totalizarea rezultatelor	Actualizarea/consolidarea competențelor și comportamentelor de comunicare formate în cadrul relațiilor ludice <i>copil – copil</i> , desfășurate în grupe și individual.	Acordă independență în stabilirea strategiilor de comportament verbal. Observă, consultă, coordonează desfășurarea jocului. Face totalizări ale rezultatelor; fixează rezultatele. Încurajează copiii, vizual și verbal.	Participă direct la jocuri; manifestă activitate fizică și verbală. Consultă cu profesorul respectarea regulilor de joc, concretizează detaliile ori de câte ori este nevoie.	<ul style="list-style-type: none"> • Acumularea și aplicarea cunoștințelor în comunica-re, în cadrul mode-lelor desfășurate de comportament. • Autoreglarea conștiință a comportamentului • Capacitatea de a găsi limbaj comun și de a comunica cu semenii.
2. Totalizarea rezultatelor	Dezvoltarea competenței și a comportamentelor de comunicare, a situațiilor de comunicare, care transferă modelele de comportament verbal cunoscute în modele verbale active achiziționate în cadrul jocurilor mobile.	Stabilește contactul cu copilul, participă la activitatea comună. Propune activități alternative de jocuri mobile pentru a stimula interesul copiilor și a-i atrage în dialog, în manifestarea voinței lor. Participă la analiza, evaluarea și generalizarea rezultatelor obținute; totalizează rezultatele, organizează reflexia acestora. Apreciază verbal, remarcând performanțele elevilor pentru a le forma încrederea în sine.	Este atent la acțiunile profesorului; participă activ la activitatea comună. Își exteriorizează trăirile, sentimentele; face încercări de a iniția un dialog. Analizează și evaluează rezultatele; identifică succesele și eșecurile. Participă la discuții.	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea abilităților de a vorbi în public. Creșterea stimei și a respectului de sine și, în • consecință, a respectului față de membrii colectivului. Corectarea modelului de comportament. Dezvoltarea reflexiei.

Am urmărit să antrenăm cât mai mult timp elevii în dialog și comunicare afectivă cu semenii, profesorul, persoanele din preajmă, aceștia adresându-le întrebări sau oferind răspunsuri la întrebările semenilor, elevul practicând succesiv ambele roluri, de emițător-interogator și de receptor-retroactiv.

Modelul s-a aplicat la LT *Alexandru Ioan Cuza* din Chișinău (GE, GM cu CES și GMN). Activitatea a fost organizată după criterii social-integrative și psihopedagogice, care respectă dreptul la diversitate și specificitate al elevilor cu RMU: copiii au fost tratați ca o totalitate de resurse ce trebuie apreciate nondiscriminativ, creându-li-se un climat educațional cu suport emotiv și explicativ, având la bază acceptarea tuturor și afecțiunea reciprocă, susținerea și încrederea. Valorile de personalitate formate-dezvoltate, în special cele de comunicare verbală și nonverbală – competențe, abilități, comportamente etc., au fost fortificate în mediul real prin organizarea împreună cu elevii cu normă a formelor variate de petrecere a timpului liber și a comunicării practice.

Rezultatele analizei și evaluării competențelor de comunicare ale elevilor cu RMU, a aprecierii nivelului de dezvoltare psihologică și psihomotrică, a reperelor sociopedagogice privind perfecționarea procesului de formare a competențelor de comunicare la elevii din categoria dată ne-au permis să stabilim perioada optimă de implementare a *Modelului*: 1 septembrie 2018 – 31 mai 2019.

Modelul oferă posibilități largi de instruire intensivă în vederea formării competențelor de comunicare la elevii de VȘM cu RM, fiind în concordanță cu principiul integrității și continuității procesului de studii actual [*Anexa II*].

Cadrul teoretic al cercetării, analiza curriculumului disciplinei *Educația fizică*, a rezultatelor sondajului desfășurat anterior, a testărilor realizate cu scopul stabilirii nivelului memoriei, atenției, gândirii, integrității socio-afective a elevilor ne-au sugerat modul de integrare a *Modelului* în disciplina *Educația fizică*.

Modelul s-a structurat pe conținuturile educaționale specificate în curriculumul disciplinar:

1. Recunoașterea noțiunilor elementare specifice educației fizice în situații de învățare cotidiene, manifestându-se interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață.

2. Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective, manifestându-se interes pentru sporirea potențialului motric.

3. Adoptarea unui comportament adecvat în cadrul activităților motrice educaționale, competiționale și recreative, demonstrându-se implicare și dorință de a-și ajuta colegii [218].

Conform curriculumului, care prevede, în total, 66 de ore anual, am desfășurat testarea *Modelului FCC* în cadrul lecțiilor de educație fizică, activităților recreative, concursurilor și competițiilor fără a devia de la unitățile educaționale de bază (Tabelul 3.2). *Modelul*, prezentat în Tabelul 3.2, conține 3 teme generale, conform curriculumului disciplinar.

Proiectarea activităților și comportamentelor de comunicare verbală prevăzute de *Model* s-a făcut cu respectarea cerințelor curriculumului disciplinei, luând în considerare particularitățile și caracteristicile individuale și de vârstă ale subiecților cercetării, mobilul lor

motivațional, fiecare activitate/comportament fiind abordat în mod creativ. Activitățile și comportamentele proiectate și-au găsit locul potrivit în toate documentele experimentului – de la *Model* în forma sa cea mai generală și abstractă la formularea unor operații și acțiuni aferente desfășurării jocurilor dinamice. În formula de mai jos a *Modelului FCC* sunt prezentate doar jocurile dinamice aplicate în cadrul lecțiilor de educație fizică. Jocurile dinamice s-au desfășurat în partea a II-a a lecției, pentru a nu perturba procesul educațional conceput tradițional.

Tabelul 3.2. Proiectarea activităților Modelului FCC la elevii cu RMU conform curriculumului disciplinar

Nr. crt.	Conținuturi	Lecții	Activități recreative	Competiții și concursuri	Total ședințe per conținut
		Nr. de ședințe	Nr. de ședințe	Nr. de ședințe	Nr. de ședințe
Semestrul I					
1	Recunoașterea noțiunilor elementare specifice educației fizice în situații de învățare și cotidiene, manifestându-se interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, pentru practicarea unui mod sănătos de viață.	2	2	2	6
2	Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective, cu manifestarea interesului pentru sporirea potențialului motrice.	28	28	2	58
Semestrul II					
	Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective, cu manifestarea interesului pentru sporirea potențialului motrice.	30	30	2	62
3	Adoptarea unui comportament adecvat în cadrul activităților motrice educaționale, competiționale și recreative, cu demonstrarea implicării și dorinței de a-și ajuta colegii.	6	6	2	14
Total:		66	66	8	140

În cadrul *lecțiilor de educație fizică* elevii au obținut informații generale despre atitudinile și valorile specifice predominante: interesul sporit față de cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață; interesul pentru sporirea potențialului lor motric; implicarea și dorința de a-și ajuta colegii [218]. Preliminar, se determină abordările de bază ce vor fi aplicate în activitățile recreative, competiții și concursuri (Anexa 12).

În cadrul *activităților recreative* s-a propus exersarea și sistematizarea materialului propus pentru însușire la lecția de educație fizică precedentă, în cadrul recreațiilor mari dintre lecții, având o contribuție esențială la fundamentarea cunoștințelor și dezvoltarea capacităților de cunoaștere, gândire și creativitate ale elevilor, la evaluarea și autoevaluarea competențelor de comunicare prin rezolvarea sarcinilor propuse, în cadrul discuțiilor interactive, al jocurilor cu caracter instructiv-dinamic etc. Jocurile au fost învățate în patru etape distincte (Anexa 12): *de familiarizare; de învățare; de perfecționare; de consolidare.*

Etapa defamiliarizare a fost desfășurată prin metode explicative, demonstrative, de descriere, conversative și comunicative.

La *etapa de învățare* elevii au însușit executarea practică a sarcinii pedagogice propuse.

Etapa de perfecționare a fost marcată de executarea practică a sarcinii pedagogice în diferite condiții și cu diverse variante de executare.

La *etapa de consolidare* a avut loc întărirea competențelor comunicative și motrice în cadrul jocurilor dinamice însușite.

În cadrul **competițiilor și concursurilor** elevilor li s-au propus sarcini pentru lucrul în grup/echipe, scopul constând în evaluarea nivelului formării competenței de comunicare în cadrul activităților desfășurate pe parcurs (Anexa 12).

Pentru evaluarea/autoevaluarea valorilor de personalitate aferente competenței de comunicare formate au fost aplicate teste de diferite trepte și niveluri, centrate pe capacitățile verbal-comunicative ale elevilor.

În cadrul experimentului au fost organizate mai multe tipuri de lecții, care s-au desfășurat cu cele trei grupe de subiecți.

Pentru GE toate lecțiile de educație fizică, activitățile recreative, competițiile și concursurile prevăzute de *Model* s-au desfășurat în timp real, conform curriculumului disciplinei și elaborările metodologice.

În GMCES și GMN lecțiile de educație fizică au fost predate conform curriculumului disciplinei, inclusiv conform metodologiei recomandate de acesta.

În cadrul experimentului formativ a fost necesar să se stabilească omogenitatea grupelor de subiecți antrenați în cercetare. Întrucât în cercetare au fost antrenați și elevi cu CES, s-a realizat testarea memoriei, atenției, gândirii și integrității socio-afective a elevilor din fiecare grupă.

Pentru a determina nivelul omogenității grupelor experiment și martor CES, au fost desfășurate testări privind:

- nivelul memoriei (Anexa 2);
- gradul de dezvoltare a gândirii (Anexa 3);
- nivelul atenției (Anexa 4);
- nivelul integritate socio-afectivă (Anexa 5).

Întrucât elevii cu DN nu pot fi comparați cu elevii cu RMU, primii afișând din start rezultate mai mari decât semenii lor cu RMU la criteriile *inteligență* și *capacități mintale*, GMN a fost folosită ca reper de demonstrare a rezultatelor de către elevii cu RMU din GE.

Cerințele față de experimentul pedagogic preconizează antrenarea în cercetare a unor grupuri omogene de subiecți. Cerința a fost respectată prin executarea mai multor probe:

- proba *dezvoltarea gândirii* arată că majoritatea răspunsurilor subiecților se încadrează în categoria *răspunsuri parțiale* sau *răspunsuri greșite*, deci grupurile sunt omogene la acest

criteriu (Fig. A10.1 și A10.2, Anexa 10); răspunsurile elevilor din GMN privind compararea noțiunilor, testul *dezvoltarea gândirii* au confirmat prima probă (Fig. A10.3, Anexa 10);

- criteriul *dezvoltarea memoriei* elevilor din GMCES și GE a fost testat prin exercițiul memorării cuvintelor (Proba *Textul*, Anexa A10.19); la a doua probă din acest test au fost folosite variante de răspuns care necesitau indicarea asemănărilor. S-a constatat că majoritatea răspunsurilor sunt din categoria *parțiale*, iar GMN a dat cele mai multe răspunsuri corecte (Fig. A10.5, Anexa 10);

- proba *identificarea asemănărilor și deosebirilor* a dat o majoritate de *răspunsuri parțiale* de la elevii din GMCES, iar elevii din GMN au dat o majoritate de *răspunsuri corecte*. se stabilește astfel, că rezultatele obținute de către GMCES și GE sunt omogene, răspunsurile elevilor din GMN servind drept reper pentru evaluarea celor două grupe încadrate în studiu;

- proba *analogii prin opoziție: Eu încep – tu continuă...* s-a rezultat cu *răspunsuri parțiale*, date de elevii din GMCES, majoritatea fiind *răspunsuri greșite*, în timp ce elevii din GMN au dat răspunsuri (majoritatea) din categoria *corecte* (Fig. A10.11, Anexa 10), iar cei mai mulți elevi din GE au dat *răspunsuri parțiale*, ceilalți au dat răspunsuri greșite, care se încadrează în categoriile de *răspunsuri parțiale* și *răspunsuri greșite* (Fig. A10.10, Anexa 10);

- proba *opusul unei noțiuni (cuvinte antonime)* a demonstrat că elevii din GMCES operează parțial sau greșit cu noțiunile propuse (Fig. A10.14, Anexa 10); majoritatea elevilor din GMN au dat răspunsuri *corecte* și doar o mică parte din ei – *răspunsuri parțial corecte* (Fig. A10.15, Anexa 10); aceeași probă s-a rezultat cu *răspunsuri corecte* din partea majorității elevilor din GMN, o parte mică din ei dând răspunsuri *parțial corecte* (Fig. A10.13, Anexa 10), iar majoritatea elevilor din GE au dat răspunsuri parțiale sau greșite – deci și la acest criteriu grupele de elevi antrenate în experiment sunt omogene;

- prin proba *comprehensiunea* s-a testat logica verbală și operativitatea gândirii; cele mai multe răspunsuri ale elevilor din GMCES se încadrează în categoria *parțial corecte*, deci elevii gestionează cu dificultate logica verbală și operativitatea (Fig. A10.17, Anexa 10), iar elevii din GE au dat răspunsuri *parțial corecte* sau răspunsuri *greșite* – ceea ce demonstrează că GMCES și GE sunt omogene;

- proba *memorarea cuvintelor* din cadrul testului *Textul* s-a rezultat cu o majoritate de răspunsuri ale elevilor GMCES încadrate în limitele a 6-11 cuvinte și de 6-10 cuvinte, elevii din GE – din 16 necesare de memorat. Deci grupele sunt omogene și la testarea memoriei (Fig. A10.19, A10.20, Anexa 10);

- proba *Labirintul. Ajută iepurașul să găsească drumul până la morcov* a fost aplicată pentru testarea *atenției* elevilor; datele obținute conform metodologiei stabilite demonstrează omogenitatea GMCES și GE (Fig. A10.21, Anexa 10).

Datele generalizate ale probelor efectuate arată că elevii din GMCES și GE au înregistrat punctaje aproximativ egale, punctajul obținut de GMN fiind mai înalt decât al elevilor cu necesități speciale.

Pentru a avea o imagine cât mai deplină asupra personalității elevului, am realizat și testarea integrității socio-afective a elevilor, trăsătură indispensabilă vieții lor cotidiene. Testarea a inclus mai multe criterii, cu referire la varia caracteristici, acoperind toate aspectele și caracteristicile personalității elevului. Noi însă le prezentăm pe cele mai reprezentative, reflectarea deplină fiind limitată de volumul prescris al tezei de doctorat (Fig. A10.24-A10.26, Anexa 10).

Observăm că GMCES și GE, la toate întrebările cadrului didactic referitoare la integrarea socio-afectivă și la autonomia elevilor, au obținut aprecieri între calificativele *rar* și *nu întotdeauna*. Astfel, grupurile antrenate în evaluarea integrării socio-afective și a gradului de autonomie, conform datelor recoltate, se prezintă ca fiind omogene.

Rezultate similare au fost obținute și la probele *Diverse* (Fig. A10.27-A10.29, Anexa 10), *Interese* (Fig. A10.30-A10.32, Anexa 10) și *Interese și Diverse* (Fig. A10.33-A10.35, Anexa 10).

Datele probelor efectuate la criteriile *integrării socioafective* (relațiile părinți – elevi) sunt prezentate în Fig. A10.36-A10.38 (Anexa 10) și arată o majoritate de răspunsuri din categoria *rar* și *nu întotdeauna* și foarte puține la categoria *întotdeauna*, ceea ce denotă dificultăți semnificative ale elevilor de VȘM cu RMU în stabilirea și întreținerea relațiilor de fond, iar acest lucru demonstrează indirect și un nivel scăzut de formare a competenței de comunicare verbală, căci relațiile interumane nu pot fi create, întreținute și dezvoltate altfel decât prin comunicare, printre toate tipurile de comunicare comunicarea verbală fiind cea mai importantă.

Analizând datele din A10.39 și A10.40 (Anexa 10), constatăm că GMCES și GE au primit din partea profesorului calificativele care se încadrează în categoriile *rar* și *nu întotdeauna*, iar GMN a primit cele mai multe calificative *întotdeauna*. Aceleași date demonstrează că GMCES și GE sunt omogene la criteriile testate. Examinând Fig. A10.39 (Anexa 10), constatăm că majoritatea elevilor au obținut răspunsuri de la învățător ce se încadrează în categoria *rar* și *nu întotdeauna*, categoria *întotdeauna* afișând foarte puține răspunsuri. Elevii din GMN au primit cele mai multe răspunsuri *întotdeauna* și *nu întotdeauna*. Analiza datelor din Fig. A10.39 – A10.41 (Anexa 10) certifică caracterul omogen al GMCES și GE la criteriile *Relații personale*, *Relații învățător-elevi*.

Datele din cele două grupe la criteriul *Relațiile cu semenii* comportă diferențe nesemnificative, deci grupele sunt omogene (Fig. A10.42, A10.43, A10.44, Anexa 10). Datele obținute la toate probele – testarea gândirii, memoriei, atenției și a integrării socio-afective – ne permit să calificăm GMCES și GE ca fiind omogene la toate tipurile de testări. GMN a înregistrat la toate tipurile de testări punctaje net superioare. Astfel am obținut temei praxiologic pentru desfășurarea experimentului de formare.

De asemenea, pentru a avea o imagine completă asupra pregătirii intelectuale și fizice a subiecților cercetării (GMCES, GMN, GE), au fost realizate măsurători pentru a stabili nivelul de pregătire fizică al elevilor. Măsurătorile s-au desfășurat în cadrul lecțiilor de educație fizică, prin aplicarea testărilor de la început de an școlar (Tabelele 3.3, 3.4), care au demonstrat că pregătirea fizică și motorie a elevilor cu RMU este la același nivel ca cea a elevilor cu normă (Anexa 6).

Tabelul 3.3. Datele comparative statistice ale indicilor de dezvoltare fizică, etapa inițială a experimentului de formare

Nr. crt.	Parametrii	GE	GM	t	P
		X±m	X±m		
1.	Înălțimea (cm)	1,43±1,6	1,46±1,8	1,25	>0,05
2.	Masa corporală (kg)	29,5±0,42	35,8±0,74	1,06	>0,05
3.	Dinamometria mâna dreaptă (kg)	6,5±0,52	6,4±0,42	0,22	>0,05
4.	Dinamometria mâna stângă (kg)	5,3±0,48	5,4±0,52	1,42	>0,05
5.	Capacitatea vitală a plămânilor (ml)	1350±16,2	1370±8,4	1,92	>0,05

Tabelul 3.4. Datele comparative statistice ale indicilor de pregătire psihomotorie la elevii cu CES, etapa inițială a experimentului de formare (băieți, clasa a III-a: n=10)

Nr. crt.	Parametrii	Elevi grupa E	Elevi grupa M	t	P
		X±m	X±m		
1.	Săritură în lungime de pe loc (cm)	143±1,93	146±1,8	2,27	>0,05
2.	Alergare de viteză 30 m (sec)	6,04±0,1	5,94±0,003	1,0	>0,05
3.	Alergare de suveică (sec)	9,39±0,03	9,36±0,14	0,1	>0,05
4.	Alergare de 800 m (sec)	221,6±0,43	221,3±1,16	0,1	>0,05
5.	Proba Romberg (puncte)	4,3±0,21	4,3±0,21	-	>0,05
6.	Tracțiuni la bara fixă (nr. repetări)	4,0±0,21	4,0±0,21	-	<0,05

În concluzie. Se stabilește astfel că grupurile de elevi încadrați în experimentul de constatare sunt omogene la toate probele testate, înregistrând rezultate ce se încadrează în limitele omogenității, diferențe ne semnificative fiind atestate numai la proba săriturii în lungime ($P < 0,05$). Analiza datelor obținute ne-a permis desfășurarea experimentului de formare (Anexa 6).

3.2. Impactul aplicării experimentale a Modelului FCC asupra formării competențelor comunicative la elevii cu retard mintal ușor

Datele experimentului de formare sunt sintetizate de Tabelele 3.5-3.16.

Tabelul 3.5. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GMN, etapa inițială (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	P	P
	Martor CES			Martor normă					
	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv									
1	10	7,00	0,37	10	8,00	0,21	2,372	0,032	<0,05
2	10	7,20	0,29	10	8,10	0,28	2,242	0,038	<0,05
3	10	7,10	0,23	10	8,10	0,23	3,030	0,007	<0,01
4	10	7,10	0,23	10	7,80	0,20	2,278	0,035	<0,05
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	7,30	0,30	10	8,00	0,21	1,909	0,074	>0,05
2	10	7,50	0,27	10	7,90	0,23	1,124	0,276	>0,05

3	10	7,90	0,31	10	8,10	0,28	0,477	0,639	>0.05
4	10	7,50	0,27	10	8,20	0,25	1,909	0,072	>0.05
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	7,40	0,27	10	8,00	0,21	1,765	0,095	>0.05
2	10	7,30	0,30	10	8,30	0,21	2,716	0,015	<0.05
3	10	7,20	0,29	10	8,00	0,26	2,058	0,055	>0.05
4	10	7,30	0,30	10	7,90	0,23	1,579	0,133	>0.05
Criteriul interactiv									
1	10	7,60	0,34	10	8,10	0,18	1,301	0,215	>0.05
2	10	7,60	0,31	10	8,00	0,26	1,000	0,331	>0.05
3	10	7,50	0,31	10	8,20	0,20	1,909	0,075	>0.05
4	10	7,30	0,30	10	8,30	0,21	2,716	0,015	<0.05

S-au constatat diferențe statistice semnificative între cele două grupe implicate în experiment, în favoarea GMN ($P < 0,01$), fapt care demonstrează că nivelul de formare a competențelor de comunicare la GMN, la etapa inițială, *este net superior celui atestat în GMCES*, la toate cele patru componente de bază ale CC – cognitiv, comunicativ, emoțional, interactiv.

Tabelul 3.6. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GE, etapa inițială (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	p	p
	Martor CES			Experiment					
	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv									
1	10	7,00	0,37	10	7,30	0,37	0,580	0,569	>0.05
2	10	7,20	0,29	10	7,20	0,36	0,000	1	>0.05
3	10	7,10	0,23	10	7,40	0,31	0,780	0,446	>0.05
4	10	7,10	0,23	10	7,40	0,31	0,780	0,446	>0.05
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	7,30	0,30	10	7,40	0,34	0,221	0,828	>0.05
2	10	7,50	0,27	10	7,30	0,30	0,497	0,626	>0.05
3	10	7,90	0,31	10	7,20	0,36	1,467	0,16	>0.05
4	10	7,50	0,27	10	7,50	0,34	0,000	1	>0.05
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	7,40	0,27	10	7,50	0,34	0,231	0,82	>0.05
2	10	7,30	0,30	10	7,40	0,37	0,210	0,836	>0.05
3	10	7,20	0,29	10	7,30	0,33	0,225	0,824	>0.05
4	10	7,30	0,30	10	7,50	0,27	0,497	0,626	>0.05
Criteriul interactiv									
1	10	7,60	0,34	10	7,30	0,30	0,662	0,517	>0.05
2	10	7,60	0,31	10	7,30	0,26	0,747	0,465	>0.05
3	10	7,50	0,31	10	7,50	0,27	0,000	1	>0.05
4	10	7,30	0,30	10	7,40	0,31	0,234	0,818	>0.05

Analiza statistică și cea matematică detaliată a datelor furnizate a arătat că la majoritatea criteriilor au fost obținute rezultate ce demonstrează că t calculat pentru toate criteriile variază între 0,00 și 1,467, fiind mai mic decât t tabelar, ceea ce denotă *diferențe neseemnificative* (deci grupurile sunt omogene) ($P > 0,05$) între GMCES și GE (Tabelul 3.6).

Tabelul 3.7. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMN și GE, etapa inițială (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	p	p
	Martor normă			Experiment					
	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv									
1	10	8,00	0,21	10	7,30	0,37	1,655	0,12	>0.05
2	10	8,10	0,28	10	7,20	0,36	1,985	0,064	>0.05
3	10	8,10	0,23	10	7,40	0,31	1,821	0,086	>0.05
4	10	7,80	0,20	10	7,40	0,31	1,095	0,29	>0.05
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	8,00	0,21	10	7,40	0,34	1,5	0,154	>0.05
2	10	7,90	0,23	10	7,30	0,30	1,579	0,133	>0.05
3	10	8,10	0,28	10	7,20	0,36	1,985	0,064	>0.05
4	10	8,20	0,25	10	7,50	0,34	1,655	0,117	>0.05
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	8,00	0,21	10	7,50	0,34	1,246	0,232	>0.05
2	10	8,30	0,21	10	7,40	0,37	2,102	0,054	>0.05
3	10	8,00	0,26	10	7,30	0,33	1,655	0,116	>0.05
4	10	7,90	0,23	10	7,50	0,27	1,124	0,276	>0.05
Criteriul interactiv									
1	10	8,10	0,18	10	7,30	0,30	2,288	0,037	<0.05
2	10	8,00	0,26	10	7,30	0,26	1,909	0,072	>0.05
3	10	8,20	0,20	10	7,50	0,27	2,09	0,052	>0.05
4	10	8,30	0,21	10	7,40	0,31	2,415	0,028	<0.05

Analiza datelor experimentului de constatare au arătat că la majoritatea criteriilor au fost obținute rezultate ce demonstrează că t calculat pentru toate criteriile variază între **1,095** și **2,415**, mai mic decât t tabelar, ceea ce denotă diferențe ne semnificative ($P > 0,05$) la etapa inițială.

Analiza statistic-matematică comparativă a rezultatelor evaluării formării competențelor comunicative la GMCES și GMN la etapa finală (Tabelul 3.9) a arătat că t , calculat pentru toate criteriile/indicatorii de evaluare variază între **2,151** și **8,51**, valoarea fiind mai mică decât t tabelar, fapt ce dovedește că diferențele între cele două grupe sunt semnificative ($P < 0,01$).

Tabelul 3.8. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GMN, etapa finală (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	p	P
	Martor CES			Martor normă					
	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv									
1	10	7,70	0,26	10	8,80	0,13	3,761	0,002	<0.01
2	10	7,80	0,20	10	8,90	0,10	4,919	0	<0.001
3	10	7,40	0,22	10	8,80	0,13	5,422	0	<0.001
4	10	7,90	0,18	10	9,00	0,00	6,128	0	<0.001
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	7,80	0,20	10	8,80	0,13	4,16	0,001	<0.01
2	10	7,70	0,21	10	8,90	0,10	5,091	0	<0.001
3	10	7,90	0,23	10	8,80	0,13	3,349	0,005	<0.01
4	10	7,80	0,29	10	8,80	0,13	3,128	0,008	<0.01
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	7,80	0,20	10	8,60	0,22	2,683	0,015	<0.05
2	10	7,90	0,18	10	8,70	0,15	3,394	0,003	<0.01

3	10	7,80	0,20	10	8,90	0,10	4,919	0	<0.001
4	10	7,70	0,21	10	8,70	0,15	3,81	0,001	<0.01
Criteriul interactiv									
1	10	7,90	0,18	10	8,80	0,13	4,025	0,001	<0.01
2	10	7,70	0,15	10	9,00	0,00	8,51	0	<0.001
3	10	8,10	0,23	10	8,70	0,15	2,151	0,048	<0.05
4	10	7,80	0,20	10	8,70	0,21	3,077	0,007	<0.01

După sistematizarea datelor despre formarea competenței de comunicare la *etapa finală* (Tabelul 3.9), *s-au constatat diferențe statistice semnificative între cele două grupe de subiecți, în favoarea GE (P<0,05).*

Tabelul 3.9. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GE, etapa finală (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	p	p
	Martor CES			Experiment					
	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv									
1	10	7,70	0,26	10	8,10	0,18	1,265	0,224	>0.05
2	10	7,80	0,20	10	8,30	0,21	1,709	0,105	>0.05
3	10	7,40	0,22	10	8,40	0,16	3,638	0,002	<0.01
4	10	7,90	0,18	10	8,50	0,17	2,449	0,025	<0.05
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	7,80	0,20	10	8,40	0,16	2,324	0,033	<0.05
2	10	7,70	0,21	10	8,00	0,21	1,000	0,331	>0.05
3	10	7,90	0,23	10	8,40	0,16	1,756	0,098	>0.05
4	10	7,80	0,29	10	8,50	0,17	2,090	0,055	>0.05
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	7,80	0,20	10	8,30	0,21	1,709	0,105	>0.05
2	10	7,90	0,18	10	8,20	0,20	1,116	0,279	>0.05
3	10	7,80	0,20	10	8,30	0,15	1,987	0,063	>0.05
4	10	7,70	0,21	10	8,20	0,13	1,987	0,065	>0.05
Criteriul interactiv									
1	10	7,90	0,18	10	8,10	0,18	0,788	0,441	>0.05
2	10	7,70	0,15	10	8,50	0,17	3,539	0,002	<0.01
3	10	8,10	0,23	10	8,30	0,15	0,717	0,484	>0.05
4	10	7,80	0,20	10	8,30	0,15	1,987	0,063	>0.05

Prin analiza datelor obținute prin testarea elevilor GE la criteriile formării competenței de comunicare la elevii cu RMU (Tabelul 3.10.) *s-au constatat diferențe semnificative (P<0,01).*

Tabelul 3.10. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare, grupul GMN și GE, etapa finală (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	p	p
	Martor normă			Experiment					
	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv									
1	10	8,80	0,13	10	8,10	0,18	3,13	0,006	<0.01
2	10	8,90	0,10	10	8,30	0,21	2,546	0,025	<0.05
3	10	8,80	0,13	10	8,40	0,16	1,897	0,075	>0.05
4	10	9,00	0,00	10	8,50	0,17	3	0,015	<0.05
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	8,80	0,13	10	8,40	0,16	1,897	0,075	>0.05
2	10	8,90	0,10	10	8,00	0,21	3,857	0,002	<0.01

3	10	8,80	0,13	10	8,40	0,16	1,897	0,075	>0.05
4	10	8,80	0,13	10	8,50	0,17	1,406	0,178	>0.05
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	8,60	0,22	10	8,30	0,21	0,976	0,342	>0.05
2	10	8,70	0,15	10	8,20	0,20	1,987	0,063	>0.05
3	10	8,90	0,10	10	8,30	0,15	3,286	0,005	<0.01
4	10	8,70	0,15	10	8,20	0,13	2,466	0,024	<0.05
Criteriul cognitiv									
1	10	8,80	0,13	10	8,10	0,18	3,13	0,006	<0.01
2	10	9,00	0,00	10	8,50	0,17	3	0,015	<0.05
3	10	8,70	0,15	10	8,30	0,15	1,852	0,081	>0.05
4	10	8,70	0,21	10	8,30	0,15	1,524	0,147	>0.05

Examinarea dinamicii datelor furnizate de testarea criteriilor de evaluare a formării competențelor de comunicare la elevii cu RMU, GE (Tabelul 3.11.) arată că t calculat pentru toate criteriile variază între 0,260 și 0,410, mai mic decât t tabelar, *denotă diferențe semnificative* ($P < 0,05$) între testările inițiale și cele finale.

Tabelul 3.11. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GE, etapa inițială și finală (punctaj)

Indicatori	Gr.Experiment INITIAL			Gr.Experiment FINAL			Gr.Experiment dinamica			t	p	p
	N	M	m	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv												
1	10	7,30	0,37	10	8,10	0,18	10	0,80	0,29	0,290	0,022	<0.05
2	10	7,20	0,36	10	8,30	0,21	10	1,10	0,41	0,410	0,024	<0.05
3	10	7,40	0,31	10	8,40	0,16	10	1,00	0,37	0,370	0,023	<0.05
4	10	7,40	0,31	10	8,50	0,17	10	1,10	0,31	0,310	0,007	<0.01
Criteriul verbal comunicativ												
1	10	7,40	0,34	10	8,40	0,16	10	1,00	0,26	0,260	0,004	<0.01
2	10	7,30	0,30	10	8,00	0,21	10	0,70	0,33	0,330	0,066	>0.05
3	10	7,20	0,36	10	8,40	0,16	10	1,20	0,33	0,330	0,005	<0.01
4	10	7,50	0,34	10	8,50	0,17	10	1,00	0,37	0,370	0,023	<0.05
Criteriul comportamental emoțional												
1	10	7,50	0,34	10	8,30	0,21	10	0,80	0,39	0,390	0,070	>0.05
2	10	7,40	0,37	10	8,20	0,20	10	0,80	0,36	0,360	0,053	>0.05
3	10	7,30	0,33	10	8,30	0,15	10	1,00	0,37	0,370	0,023	<0.05
4	10	7,50	0,27	10	8,20	0,13	10	0,70	0,26	0,260	0,025	<0.05
Criteriul interactiv												
1	10	7,30	0,30	10	8,10	0,18	10	0,80	0,33	0,330	0,037	<0.05
2	10	7,30	0,26	10	8,50	0,17	10	1,20	0,39	0,390	0,013	<0.05
3	10	7,50	0,27	10	8,30	0,15	10	0,80	0,33	0,330	0,037	<0.05
4	10	7,40	0,31	10	8,30	0,15	10	0,90	0,35	0,350	0,029	<0.05

Observăm că, pentru majoritatea criteriilor testate, în GMN, *etapa inițială și cea finală*, în dinamică (Tabelul 3.12.), t calculat pentru toate criteriile evaluate variază între **2,236** și **6,00**, valoarea fiind mai mică decât t tabelar, fapt care certifică că *diferențele sunt semnificative* ($P < 0,01$).

Tabelul 3.12. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a *dinamicii* nivelului de formare a competenței de comunicare, GMN, *etapa inițială și finală* (punctaj)

Indicatori	Gr.Martor norma INITIAL			Gr.Martor norma FINAL			Gr.Martor norma în dinamică			t	p	p
	N	M	m	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv												
1	10	8,00	0,21	10	8,80	0,13	10	0,80	0,25	3,207	0,011	<0.05
2	10	8,10	0,28	10	8,90	0,10	10	0,80	0,25	3,207	0,011	<0.05
3	10	8,10	0,23	10	8,80	0,13	10	0,70	0,21	3,280	0,010	<0.05
4	10	7,80	0,20	10	9,00	0,00	10	1,20	0,2	6,000	0,000	<0.001
Criteriul verbal comunicativ												
1	10	8,00	0,21	10	8,80	0,13	10	0,80	0,25	3,207	0,011	<0.05
2	10	7,90	0,23	10	8,90	0,10	10	1,00	0,26	3,873	0,004	<0.01
3	10	8,10	0,28	10	8,80	0,13	10	0,70	0,3	2,333	0,045	<0.05
4	10	8,20	0,25	10	8,80	0,13	10	0,60	0,27	2,250	0,051	>0.05
Criteriul comportamental emoțional												
1	10	8,00	0,21	10	8,60	0,22	10	0,60	0,22	2,714	0,024	<0.05
2	10	8,30	0,21	10	8,70	0,15	10	0,40	0,22	1,809	0,104	>0.05
3	10	8,00	0,26	10	8,90	0,10	10	0,90	0,23	3,857	0,004	<0.01
4	10	7,90	0,23	10	8,70	0,15	10	0,80	0,2	4,000	0,003	<0.01
Criteriul interactiv												
1	10	8,10	0,18	10	8,80	0,13	10	0,70	0,21	3,280	0,010	<0.05
2	10	8,00	0,26	10	9,00	0,00	10	1,00	0,26	3,873	0,004	<0.01
3	10	8,20	0,20	10	8,70	0,15	10	0,50	0,22	2,236	0,052	>0.05
4	10	8,30	0,21	10	8,70	0,21	10	0,40	0,16	2,449	0,037	<0.05

Examinarea rezultatelor obținute la testarea criteriilor privind formarea competenței de comunicare la GMCES a constatat însă diferențe neseemnificative ($P > 0,01$).

Tabelul 3.13. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a *dinamicii* nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES, *etapa inițială și finală* (punctaj)

Indicatori	Gr.Martor CES Initial			Gr.Martor CES Final			Gr.Martor CES dinamică			t	p	p
	N	M	m	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv												
1	10	7,00	0,37	10	7,70	0,26	10	0,70	0,45	1,561	0,153	>0.05
2	10	7,20	0,29	10	7,80	0,20	10	0,60	0,40	1,500	0,168	>0.05
3	10	7,10	0,23	10	7,40	0,22	10	0,30	0,30	1,000	0,343	>0.05
4	10	7,10	0,23	10	7,90	0,18	10	0,80	0,33	2,449	0,037	<0.05
Criteriul verbal comportamental												
1	10	7,30	0,30	10	7,80	0,20	10	0,50	0,27	1,861	0,096	>0.05
2	10	7,50	0,27	10	7,70	0,21	10	0,20	0,29	0,688	0,509	>0.05
3	10	7,90	0,31	10	7,90	0,23	10	0,00	0,33	0,000	1,000	>0.05
4	10	7,50	0,27	10	7,80	0,29	10	0,30	0,33	0,896	0,394	>0.05
Criteriul comportamental emoțional												
1	10	7,40	0,27	10	7,80	0,20	10	0,40	0,31	1,309	0,223	>0.05
2	10	7,30	0,30	10	7,90	0,18	10	0,60	0,37	1,616	0,140	>0.05
3	10	7,20	0,29	10	7,80	0,20	10	0,60	0,34	1,765	0,111	>0.05
4	10	7,30	0,30	10	7,70	0,21	10	0,40	0,37	1,078	0,309	>0.05
Criteriul interactiv												
1	10	7,60	0,34	10	7,90	0,18	10	0,30	0,37	0,818	0,434	>0.05
2	10	7,60	0,31	10	7,70	0,15	10	0,10	0,35	0,287	0,780	>0.05
3	10	7,50	0,31	10	8,10	0,23	10	0,60	0,45	1,327	0,217	>0.05
4	10	7,30	0,30	10	7,80	0,20	10	0,50	0,43	1,168	0,273	>0.05

Tabelul 3.14. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GMN, etapa finală (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	p	p
	Martor CES			Martor normă					
	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv									
1	10	0,70	0,45	10	0,80	0,25	0,195	0,848	>0.05
2	10	0,60	0,40	10	0,80	0,25	0,424	0,677	>0.05
3	10	0,30	0,30	10	0,70	0,21	1,086	0,293	>0.05
4	10	0,80	0,33	10	1,20	0,20	1,044	0,313	>0.05
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	0,50	0,27	10	0,80	0,25	0,818	0,424	>0.05
2	10	0,20	0,29	10	1,00	0,26	2,058	0,055	>0.05
3	10	0,00	0,33	10	0,70	0,30	1,561	0,136	>0.05
4	10	0,30	0,33	10	0,60	0,27	0,701	0,493	>0.05
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	0,40	0,31	10	0,60	0,22	0,530	0,603	>0.05
2	10	0,60	0,37	10	0,40	0,22	0,463	0,650	>0.05
3	10	0,60	0,34	10	0,90	0,23	0,728	0,477	>0.05
4	10	0,40	0,37	10	0,80	0,20	0,949	0,359	>0.05
Criteriul interactiv									
1	10	0,30	0,37	10	0,70	0,21	0,943	0,361	>0.05
2	10	0,10	0,35	10	1,00	0,26	2,077	0,054	>0.05
3	10	0,60	0,45	10	0,50	0,22	0,198	0,846	>0.05
4	10	0,50	0,43	10	0,40	0,16	0,218	0,831	>0.05

Analiza datelor la testarea elevilor din GMCES și GMN la criteriile de apreciere a dinamicii formării competenței de comunicare în etapa finală arată *diferențe nesemnificative* ($P > 0.05$).

Tabelul 3.15. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GMCES și GE, etapa finală (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	p	p
	Martor CES			Experiment					
	N	M	m	N	M	m			
Criteriul cognitiv									
1	10	0,70	0,45	10	0,80	0,29	0,187	0,854	>0.05
2	10	0,60	0,40	10	1,10	0,41	0,876	0,392	>0.05
3	10	0,30	0,30	10	1,00	0,37	1,481	0,156	>0.05
4	10	0,80	0,33	10	1,10	0,31	0,662	0,517	>0.05
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	0,50	0,27	10	1,00	0,26	1,342	0,196	>0.05
2	10	0,20	0,29	10	0,70	0,33	1,127	0,275	>0.05
3	10	0,00	0,33	10	1,20	0,33	2,571	0,019	<0.05
4	10	0,30	0,33	10	1,00	0,37	1,413	0,175	>0.05
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	0,40	0,31	10	0,80	0,39	0,809	0,43	>0.05
2	10	0,60	0,37	10	0,80	0,36	0,387	0,703	>0.05
3	10	0,60	0,34	10	1,00	0,37	0,802	0,433	>0.05
4	10	0,40	0,37	10	0,70	0,26	0,662	0,518	>0.05
Criteriul interactiv									
1	10	0,30	0,37	10	0,80	0,33	1,018	0,322	>0.05
2	10	0,10	0,35	10	1,20	0,39	2,108	0,049	<0.05
3	10	0,60	0,45	10	0,80	0,33	0,359	0,724	>0.05
4	10	0,50	0,43	10	0,90	0,35	0,725	0,478	>0.05

Tabelul 3.16. Datele comparative ale criteriilor de evaluare a dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare, GMN și GE, etapa finală (punctaj)

Indicatori	Grupele						t	p	p
	Martor cu normă			Experiment					
Criteriul cognitiv									
1	10	0,80	0,25	10	0,80	0,29	0,000	1,000	>0.05
2	10	0,80	0,25	10	1,10	0,41	0,629	0,539	>0.05
3	10	0,70	0,21	10	1,00	0,37	0,709	0,489	>0.05
4	10	1,20	0,20	10	1,10	0,31	0,268	0,792	>0.05
Criteriul verbal comunicativ									
1	10	0,80	0,25	10	1,00	0,26	0,557	0,584	>0.05
2	10	1,00	0,26	10	0,70	0,33	0,709	0,488	>0.05
3	10	0,70	0,30	10	1,20	0,33	1,127	0,274	>0.05
4	10	0,60	0,27	10	1,00	0,37	0,885	0,389	>0.05
Criteriul comportamental emoțional									
1	10	0,60	0,22	10	0,80	0,39	0,447	0,661	>0.05
2	10	0,40	0,22	10	0,80	0,36	0,949	0,358	>0.05
3	10	0,90	0,23	10	1,00	0,37	0,231	0,821	>0.05
4	10	0,80	0,20	10	0,70	0,26	0,305	0,764	>0.05
Criteriul interactiv									
1	10	0,70	0,21	10	0,80	0,33	0,256	0,801	>0.05
2	10	1,00	0,26	10	1,20	0,39	0,429	0,674	>0.05
3	10	0,50	0,22	10	0,80	0,33	0,758	0,460	>0.05
4	10	0,40	0,16	10	0,90	0,35	1,301	0,216	>0.05

Concluzii generale la experimentul pedagogic. Aplicarea Modelului de formare a competenței comunicative a validat următoarele rezultate ale experimentului pedagogic.

Elevii de VȘM cu RMU:

- formarea competenței comunicative la elevii de vârstă școlară mică cu RMU are loc în conformitate cu aceleași legi care determină dezvoltarea unui copil cu normă;
- retardul mintal, comportamentul și caracteristicile de dezvoltare ale unui elev determină specificul procesului de formare a competenței comunicative și necesitatea organizării sale speciale;
- le este dificilă formarea comunicativ-verbală, de ex., trecerea de la poziția de vorbitor/emițător la cea de ascultător/receptor.
- au slab dezvoltată nevoia de comunicare;
- au un nivel redus de dezvoltare a sferei comunicaționale;
- sunt incapabili să exprime toate componentele comunicării;
- rareori sunt inițiatorii comunicării, din cauza lipsei intereselor și motivelor, timidității și incapacității de a începe o conversație;
- au un vocabular sărac;
- în unele cazuri încearcă să înlocuiască răspunsurile verbale cu anumite încuviințări din cap, generând un răspuns monosilabic (da, nu);
- sunt excesiv de distrați;

- le este dificil să se concentreze asupra conversației, în special când sunt prezenți stimuli laterali vizuali și auditivi care le distrag atenția; uită despre ce vorbeau și nu mai ascultă interlocutorul;
- nu folosesc mijloace non-verbale când comunică: expresiile faciale și gesturile sunt rareori folosite, iar atunci când le folosesc, sunt lente, monotone etc.

În același timp, fiind organizată științific activitatea de învățare a comunicării (de ex., conform *Modelului FCC*), elevii de VȘM cu RMU:

- se angajează cu plăcere în jocurile dinamice;
- își asumă ușor roluri în cadrul jocurilor dinamice;
- se manifestă afectiv în activitatea din cadrul jocurilor;
- socializează mult mai ușor decât într-o comunicare uzuală;
- manifestă un grad sporit de atenție, memorie și gândire operativă în cadrul jocurilor dinamice decât în alte activități de învățare a comunicării;
- pronunță mai ușor cuvinte și termeni aferenți jocurilor dinamice decât cuvintele uzuale;
- folosesc mai ușor lexicul specific jocurilor dinamice decât lexicul uzual;
- însușesc mai ușor sintagme, propoziții și chiar fraze aferente jocurilor dinamice;
- în cadrul jocurilor dinamice obțin cea mai durabilă și mai intensă stare de bine etc.

Recomandări practice. Jocurile dinamice reprezintă activitatea și metoda cea mai potrivită pentru dezvoltarea generală, fizică, afectivă și intelectuală și cea specifică – de comunicare, a copiilor de VȘ cu RMU.

Scopul dezvoltării abilităților de comunicare/comunicare verbală a copiilor cu RM depășește activitatea de comunicare propriu-zisă, angajând dezvoltarea întregii personalități a acestora. Un aspect specific al dezvoltării personalității copiilor cu RM este securitatea lor psihică și educarea încrederii față de lumea înconjurătoare în perspectiva integrării armonioase în această lume. Pedagogii deci, întotdeauna și oriunde, trebuie să respecte și să protejeze interesele elevilor, să lucreze în echipe multidisciplinare, coordonându-și obligațiile cu cele ale altor colegi, fără a separa învățătura de îngrijire; să activeze în strânsă colaborare cu părinții/familia copiilor.

Un parcurs eficient de dezvoltare a abilităților de comunicare ale copiilor cu RM poate fi realizat operând un sistem de asistență punctuală, clar orientată spre particularitățile individuale ale fiecăruia dintre ei, conform unor reguli speciale, stabilite de experții în domeniu [90; 92], care să ofere educabilului exemple elocvente, conforme potențialului său de înțelegere despre cum trebuie să decurgă un proces normal de comunicare, despre avantajele și importanța actului comunicării pentru orice ființă umană, despre regulile comunicării eficiente pentru participanții la comunicare:

- Pentru pedagogi, părinți, alți adulți:
 - evaluarea și diagnosticarea sistematică a capacității de comunicare a copiilor cu RM;
 - observarea permanentă, consecventă și discretă a reacțiilor comportamentale și verbale ale copiilor în toate ipostazele vieții lor;
 - utilizarea unui spectru larg de mijloace de captare a atenției, aflate la îndemână;
 - abordarea individuală și diferențiată față de învățare/comunicare;
 - abordarea/studiul complex și simultan al percepției copilului – al întregului sistem senzorial;
 - descărcarea psiho-dinamică – alternarea fazelor de încărcătură psihică, intelectuală cu cele de activitate motrice; oferirea de timp copilului (întotdeauna) pentru a răspunde, a realiza alte acte de comunicare;
 - motivarea interesului pentru fiecare situație de comunicare concretă;
 - tempou și ritm încet, lin, direct; intonația binevoitoare;
 - fără subtexte, figuri de stil simple;
 - prioritate comentariilor referitoare la obiectele și fenomenele abordate, la acțiunile realizate;
 - mesaje accesibile, adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare intelectuală a fiecărui copil în parte;
 - înlăturarea barierelor dintre învățare și activitatea vitală cotidiană;
 - comunicare permanentă și consecventă.
- Pentru copiii cu RM:
 - ascultarea atentă (*înțelegerea după auz*) a oricărui element al comunicării celuilalt (pedagog, părinte, sămași, colegi ș.a.);
 - articularea corectă a cuvintelor într-un context dat;
 - evitarea utilizării cuvintelor-noțiuni separate, în afara contextului semantic;
 - capacitatea de a lega între ele nu doar cuvintele, ci și sensurile lor;
 - capacitatea de a asculta mesajul care i se comunică;
 - capacitatea de a înțelege mesajul care i se comunică;
 - capacitatea de a respecta melodia frazei și consecutivitatea în vorbire;
 - întreținerea unei discuții în baza cerințelor de mai sus.

3.3. Concluzii la Capitolul 3

1. Probele efectuate pentru stabilirea gradului de omogenitate a grupelor de elevi antrenați în experiment au demonstrat că acestea, în mare, sunt omogene la toate probele testate, înregistrând rezultate ce se încadrează în limitele omogenității, diferențe nesemnificative fiind atestate doar la proba săriturii în lungime ($P < 0,05$). Acest rezultat definitiv a validat desfășurarea experimentului de formare.

2. Examinarea teoriilor cu privire la formarea competențelor de comunicare la elevi demonstrează faptul că acestea pot fi aplicate și în cazul activității de formare-dezvoltare a comunicării la elevii de VȘM cu RMU. Etapizarea activităților de formare acestei categorii de elevi a competențelor comunicative valorifică aspectele formativ extern și intern ale activității instructiv-educative într-o măsură semnificativă în special prin aplicarea activităților motorii (de joc), caracteristice în mare măsură copiilor de VȘM. Drept rezultat, acești copii înregistrează niveluri satisfăcătoare și bune în formarea unor astfel de valori definitorii competenței de comunicare, precum integrarea socio-afectivă și interrelaționarea cu partenerii obișnuiți de comunicare – părinții, învățătorii, colegii ș.a.

3. Rezultatele satisfăcătoare și bune obținute la formarea competenței de comunicare elevilor de VȘM cu RMU validează *valorile teoretice* – temeiurile epistemice, psihologice și pedagogice, și *valorile practice* ale *Modelului de formare a competenței de comunicare* – metodele-procedeele/tehnicele-formele-mijloacele, în special cu aplicare în cadrul jocurilor dinamice la orele și activitățile în afară de clasă de educație fizică.

4. O valoare specială a aplicării *Modelului FCC* este cea reprezentată de influența formativă și de dezvoltare polivalentă a sferelor psihofizică, motorie și cognitivă ale elevilor. Or, este cunoscut faptul că activitatea de comunicare este complexă sui generis, deci și activitatea de formare-dezvoltare a acesteia trebuie să dețină caracteristici ale complexității și polivalenței finalităților educaționale. Elevii de VȘM cu RMU, care au participat la experiment au demonstrat că achizițiile lor în domeniul comunicativ au certe caracteristici polivalente și multifuncționale.

5. Valoare practică intrinsecă au și metodologia experimentului, datele particulare obținute la fiecare probă, precum și instrumentele evaluării și testării, pe care cadrele didactice școlare și universitare le pot utiliza în activitatea lor educativă și de formare profesională.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele principale ale cercetării. Cercetarea a soluționat *problema științifică* a dezvoltării competențelor de comunicare la copiii cu retard mintal ușor de vârstă școlară mică.

Au fost obținute următoarele valori științifice:

- au fost stabilite reperele epistemiceale formării la elevii de VȘM cu RMU a competenței de comunicare, inclusiv în cadrul jocurilor dinamice la orele de educație fizică și în afara lor;
- au fost inventariate particularitățile retardului mintal și ale comunicării elevilor de VȘM;
- a fost elaborat un model teoretic-aplicativ de formare elevilor de VȘM cu RMU a competenței de comunicare în cadrul jocurilor dinamice;
- a fost validată experimental aplicarea *Modelului FCC* la elevii de VȘM cu RMU;
- în baza datelor experimentului de formare, au fost stabilite particularitățile CC ale elevilor de VȘM cu RMU, dezvoltate în cadrul jocurilor dinamice.

Valoarea științific-aplicativă a metodologiei elaborate de formare elevilor de VȘM cu RMU a CC a fost validată teoretic și experimental, fiind confirmată și de următoarele **concluzii**:

1. *Comunicarea* este definitorie ființei umane, respectiv - pedagogiei dezvoltării generale a elevilor de VȘM cu RMU și formării CC a acestora. Activitatea ludică este tipul diriguitor de activitate la VȘM, deoarece oferă multiple condiții de activare a tuturor sferelor personalității - bio-psiho-fizică, intelectuală, spirituală, deci, și de formarea CC [14].

2. Entitatea principală a comunicării este *competența de comunicare*. Epistemic - ca valoare a cunoașterii, CC are similitudini esențiale cu *ludicul*, ceea ce-i atribuie importanță didactic-educativă deosebită. CC induce prezența obligatorie a celui de al doilea subiect al comunicării și o situație de comunicare; îi determină pe cei doi subiecți să interacționeze și, deci, să socializeze. Definiții CC sunt atribuirea sa exclusiv la personalitatea educabilului, calitatea de obiectiv educațional și de finalitate educațională, structura insecabilă (sintetizează cunoștințe, capacități și atitudini; caracterul afectiv, cognitiv și comportamental). CC este omniprezentă și transferabilă în alte situații și activități. Conținutul și structural, CC are valoare verbală, lingvistică și socioculturală [14]. Cercetarea noastră a stabilit patru *criterii de apreciere a CC*: *cognitiv, verbal-comunicativ, comportamental-emoțional și interactiv*, aplicate la analiza datelor experimentului de formare [Cap. 2; 217].

3. *Retardul general* psihic și psihomotoriu este cauza principală a diminuării formării CC verbale, care se manifestă în: diminuarea nivelului de dezvoltare a sferelor emoțional-volitivă și verbal-comunicativă; instabilitate psiho-emoțională, incapacitate de integrare a părții în întreg, capacitate imaginativă și capacitate corelativă diminuate; capacitate scăzută de sesizare a raporturilor cauză-efect, slaba posedare a elementelor limbajului verbal etc. [15].

4. *Conceptul epistemic* de formarea CC elevilor de VȘM cu RMU în cadrul jocurilor dinamice include: teorii (*dezvoltării subiectivului din obiectiv* - Piaget; *instruirii etapizate* - Galperin), principii (*nivelului proxim de dezvoltare, principiul interiorizării* - Vîgotschi), concepte și idei (caracterul triadic al ființei umane și unitatea sferelor bio-psiho-fizice, intelectuale, spirituale [128; 145; 82], aferente comunicării, dezvoltării generale și comunicative a acestei categorii de educabili, jocurilor dinamice - reprezentând și baza conceptuală a metodologiei specifice acestei activități [86; 144; 141; 128; 130; 79; 209].

5. *Pedagogic*, formarea CC elevilor de VȘM cu RMU este condiționată de particularitățile psiho-fizice, intelectuale și spirituale ale acestora; mediul social, lingvistic și cultural-pedagogic; tradiția comunitară în educație; concepția generală dominantă a pedagogiei speciale din mediul educațional al elevilor [98]. S-a stabilit pe cale teoretică, iar cercetarea noastră a confirmat prin studiu praxiologic și activitate experimentală, că elevii de VȘM cu RMU prezintă valori diminuate sau/și denaturate, în raport cu DN, ale gândirii (predomină imaginile în detrimentul noțiunilor), percepției (nu cuprinde întregul obiect), imaginației (asociații nemotivate cauzal, distanțare excesivă de obiectul percepției), capacității comunicative (pasivitate, spontaneitate, lexic sărac, structuri lingvistice deformate gramatical și stilistic ș.a.), capacității de socializare (pasivitate, timiditate sau atașament spontan nemotivat ș.a.), comportamentelor cotidiene (însingurare, înstrăinare, conflictualitate, atașament doar față de persoanele apropiate ș.a.) [21].

6. Experimentul pedagogic a demonstrat că un posibil *model de formare* elevilor de VȘM cu RMU a competențelor comunicative în cadrul jocurilor dinamice se va întemeia pe rețererele epistemice sus-numite, va lua în considerare particularitățile dezvoltării generale și comunicative ale acestei categorii de elevi, va structura conținuturi educaționale adecvate sus-numitelor particularități, va prevedea aplicarea unei metodologii deduse din natura comunicării, inclusiv a comunicării în cadrul jocurilor dinamice, a tipului dominant de activitate la VȘM, a jocurilor dinamice, precum și reperând pe particularitățile reale ale comunicării unor elevi reali [15].

7. Aplicarea *Modelului de formare elevilor cu RMU a competențelor de comunicare* în cadrul activităților experimentale de educație fizică a demonstrat rezultate satisfăcătoare și bune, care validează *valorile teoretice*-temeiurile epistemice, psihologice și pedagogice, și *valorile practice* ale *Modelului FCC*-metodele-procedeele/tehnicele-formele-mijloacele cu aplicare în cadrul jocurilor dinamice la orele și activitățile în afară de clasă de educație fizică [16].

Valorile *Modelului FCC* (deci ale metodologiei de FCC elevilor cu RMU) constau în:

- oferirea unei epistemologii specifice pentru formarea acestor elevi a CC, precum și structurarea/antrenarea de metode specifice - ludice și competitive - în toate formele instructiv-educative: la clasă, activități în afară de clasă și extrașcolare cu caracter de asanare, sportiv, recreativ; astfel este valorificat întregul potențial al jocurilor în cultivarea comunicării;

- structurarea unei tipologii a jocurilor dinamice pentru formarea CC: a) cu caracter preponderent individual; b) în perechi; c) de echipă, cu caracter competitiv;
- acțiunea polivalent-unitară a jocurilor dinamice (tip de activitate, metodă și factor de influență educativă) asupra dezvoltării generale și comunicative a elevilor – de formare, de dezvoltare, educativă; respectiv, activarea concomitentă a sferelor psihofizică, motorie, afectivă, cognitivă, comportamentală și însușirea de trăsături acțional-fizice, de gândire corectă, de memorie și atenție avansate; socioafective, comportamental-interrelaționale ș.a. [217].

8. În urma aplicării experimentale a *Modelului FCC* se demonstrează că elevii de VȘM cu RMU, fiind organizată științific activitatea de învățare a comunicării:

- își formează CC în baza acelorași legi care determină DN; determină specificul formării CC în funcție de retardul mintal, comportamentul și caracteristicile sale de dezvoltare;
- se angajează cu plăcere în jocurile dinamice; își asumă ușor roluri în cadrul lor; se manifestă afectiv; socializează mult mai ușor decât într-o comunicare uzuală;
- manifestă un grad sporit de atenție, memorie și gândire operativă în cadrul jocurilor dinamice decât în alte activități de învățare a comunicării;
- pronunță mai ușor cuvinte și termeni aferenți jocurilor dinamice decât cuvintele uzuale; folosesc mai ușor lexicul specific jocurilor dinamice decât lexicul uzual; însușesc mai ușor sintagme, propoziții și chiar fraze aferente jocurilor dinamice;
- obțin, în cadrul jocurilor dinamice, cea mai durabilă și mai intensă stare de bine etc. [16].

Recomandări practice (pentru pedagogi și părinți):

- observarea permanentă, consecventă și discretă a comportamentului verbal al copiilor în toate ipostazele vieții lor; comunicare permanentă și consecventă;
- evaluarea și diagnosticarea sistematică a capacității de comunicare a copiilor cu RM; abordarea/studiul complex și simultan al percepției lor - al întregului sistem senzorial;
- înlăturarea barierelor dintre învățare și activitatea vitală cotidiană prin: abordarea individuală și diferențiată a învățării/comunicării; descărcarea psiho-dinamică; motivarea interesului pentru fiecare situație de comunicare concretă; prioritate comentariilor referitoare la obiectele și fenomenele abordate, la acțiunile realizate; utilizarea unui limbaj simplu, fără subtexte și figuri de stil; mesaje accesibile, adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare intelectuală a fiecărui copil; tempou și ritm încet, lin, direct; intonație binevoitoare.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. ABRIC, J.C. *Psihologia comunicării*. Iași: Editura Polirom, 2002. 208p. ISBN973-683-953-2.
2. ACSINTE, M. *Importanța educației fizice și sportului în contextul actual*. În: Revista cadrelor didactice, nr.44/2018. p.79-85. ISSN:2393-08102.
3. ANTOHE, G., BARNA, I. *Psihopedagogia jocului*. Galați: Editura Fundației Universitare Dunărea de Jos, 2006. 119 p. ISBN 973-627-280-X.
4. ARSENE, I., DANAIL, S. *Adaptarea psihosocială a elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică în cadrul lecțiilor de educație fizică cu conținut adecvat*. Chișinău: „Valinex” SRL, 2010. 192 p. ISBN 978-9975-68-158-2.
5. BĂLĂNESCU, M. *Dinamica dezvoltării comunicării verbale la copiii de vârstă școlară mică cu tulburări de limbaj, normali și cu handicap de intelect*. Autoref. teză dr. psihol. București: 2011. 40 p.
6. BELIBOVA, S. *Dezvoltarea comunicării la copii cu deficiențe multiple*. Autoref. teză dr. ped. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 40 p.
7. BOLBOCEANU, A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 136 p. ISBN 978-9975-48-048-2.
8. BOTNARI, V., MĂSLIȚCHI, V. *Continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică*. În rev.: Proprietatea intelectuală și factorul uman, nr. 1, Partea I. Chișinău: 2013, pp.66-72. CZU: 373.2.016.46:811.135.1.
9. BRICEAG, S. *Psihologia educațională*. Curs universitar. Bălți: Tipografia „Indigou Color”, 2019. 233 p. ISBN 978-9975-3267-7-3.
10. BUCUN, N., PALADI, O., RUSNAC, V. *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău: Tip. „Sirius”, 2013. 372p. ISBN978-9975-57-114-2
11. CALLO, T. (coord) et.al. *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura Print-Caro SRL, 2010. 172 p. ISBN 978-99 75-4152-9-3.
12. CARP, I., COZMEI, G. *Dinamica indicilor somatici ai elevilor ciclului primar în cadrul procesului didactic la disciplina „Educație fizică”*. În: Știința culturii fizice, nr.16/4, 2013, p. 37. ISSN1857-4114.
13. CÂRSTEA,G. *Didactica educației fizice. Note de curs*. ANEFS, 2002, p. 201. ISBN 978-973-716-803-0.
14. **CEBOTARU, N.** *Evoluția paradigmei competenței comunicative*. În: Mat. conf. șt. internaț. ”Asistența complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional incluziv”, Chișinău, 2020, 10 decembrie, p. 486-491. ISBN 978-9975-46-480-2.
15. **CEBOTARU, N.** *Dezvoltarea comunicării la elevii cu cerințe educaționale speciale prin activități de educație fizică*. În: „Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului”. Mat. conf. șt. internaț., Vol. I, Seria XXII, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 8-9 octombrie 2020, p. 183-188. ISBN 978-9975-46-450-5.
16. **CEBOTARU, N.** *Impactul jocurilor mobile asupra dezvoltării competențelor de comunicare ale copiilor cu dizabilități de intelect*. În: Lucrările simpozionului internațional de fizioterapie, Gura Humorului, România, 2020, ediția a II-a, p. 42-45. ISSN 2668-8255; ISSN-L 2668-8255.

17. **CEBOTARU, N.** ș. a. *În sprijinul voluntarilor și părinților: Importanța jocului în formarea deprinderilor de comunicare la copiii cu probleme în dezvoltare.* În: Vocea Părinților Nr.15: Tipogr. "Pro Mapix", 2019, p. 66-71. ISBN 978-9975-3366-3-5.
18. **CEBOTARU, N.** ș. a. *Rolul mediului social asupra dezvoltării comunicării la copiii cu CES: Ghid teoretic-practic pentru asistență socială multifuncțională comunitară.* Chișinău: Editura Pontos, 2018, p. 145-165. ISBN 978-9975-51-927-4.
19. **CEBOTARU, N.** *Rolul familiei în formarea competențelor de comunicare la elevii cu dizabilități de intelect.* În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2016, p. 252-256. ISBN 978-9975-46-235-8.
20. **CEBOTARU, N., RACU S.** *Pregătirea specialiștilor implicați în procesul de recuperare a persoanelor cu cerințe educaționale speciale.* În: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Ed. a VI-a – Mentalități ale societății în transformare (Program și rezumate). Chișinău: ULIM, 11-12 decembrie, 2015, p. 168-169. ISBN 978-9975-933-71-1.
21. **CEBOTARU, N.** *Dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare prin programe de intervenție personalizată la școlarii cu cerințe educaționale speciale.* În: „10th Eastern and Central European Regional Conference on Alternative and Augmentative Communication” – Non-verbal communication as a means of achieving social and human rights: Conf. șt. cu participare intern., 12-14 oct., Chișinău, 2015, „Tipografia Centrală”, p. 158-163. ISBN 978-9975-53-549-6.
22. **CHIPERI, N.** *Particularitățile psihologice ale copiilor cu dizabilități mintale ușoare din perspectiva diverselor modele de educație.* Autoref. teză dr. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 31 p.
23. **CIORBĂ, C.,** *Teoria și metodica educației fizice.* Chișinău: Valinex, 2016. 146 p. ISBN 978-9975-68-297-8.
24. **CIORBĂ, C., MOCROUSOV, E.** ș.a. *Jocuri sportive. Ghid metodic.* Chișinău: S.n., 2016. 99 p. ISBN 978-9975-68-298-5.
25. **CIORBĂ, C.** *Analiza nivelului pregătirii motrice a elevilor claselor primare la nivel național.* În: Mat. conf. șt. naționale: Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului. Chișinău, 2015. p. 298-302.
26. *Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014.* În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324, art nr. 634.
27. **COJOCARU-BOROZAN, M.** *Metodologia proiectării și elaborării textului științific al tezei de doctorat.* În: *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 371 p. ISBN 978-606-31-0184-7.
28. **COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L.** *Fundamentele științelor educației.* Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 446 p. ISBN 978-9975-46-207-5.
29. **COJOCARU-BOROZAN, M., ZAGAIEVSCHI, C., STRATAN, N.** *Pedagogia culturii emoționale.* Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-46-214-3.
30. **COJOCARU, V., CHIRICĂ, G.** *Rolul educației în societatea cunoașterii.* În: Conf. "Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar". Vol. I. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017. pp. 49-54. ISBN 978-9975-76-214-4.
31. **COJOCARU, V.Gh.** *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație,* Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016. 273 p. ISBN 978-9975-46-281-5.
32. **COJOCARU, V., COJOCARU, V.Gh., POSTICA, A.** *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației,* Chișinău: Tipografia Centrală, 2011, 192p. ISBN 978-9975-78-972-1.
33. *Convenția cu privire la Drepturile copilului,* UNICEF (ONU, 1989). 40 p.

34. COZMA, R.A., ȚUȚU, C., POPOVICI, D.V. (coord) *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverballi*. București: Editura Universității din București, 2016. 212 p. ISBN 978-606-16-0675-7.
35. CREȚU, E. *Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar*, București: Editura Aramis. 1999. 192 p. ISBN 973-9379-17-6.087.5.
36. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. 1. București: Editura Didactica PublishingHouse, 2015. 831 p. ISBN606-683-295-3.
37. CRISTEA, S. *Conceptul pedagogic de competență*. În: *Didactica Pro*, nr.1, 2011. pp. 54-56. ISSN 1810-6455.
38. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 345p. ISBN 978-973-46-1562-9
39. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2014. 205 p. ISBN:978-973-46-4041.
40. *Curriculum școlar*. Clasele I-IV/MEȘ al RM; CNCE. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
41. CUZNEȚOV, L., CALARAȘ, C., EȚCO, C. *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice*. Chișinău: Editura Primex-Com, 2016. 517 p. ISBN 978-9975-110-57-0.
42. DANAIL, S., BRANIȘTE, G., DANAIL, S.S. Probleme teoretico-metodologice ale activității de proiectare didactică a profesorului de educație fizică. În: *Probleme acmeologice în domeniul culturii fizice: Materialele conferinței științifice internaționale*. Ediția a II-a. Chișinău: USEFS, 2016. pp. 26-35. ISBN 978-9975-131-37-7.
43. DANAIL, S. Probleme teoretico-conceptuale privind învățământul de cultură fizică. În: *Interdisciplinaritate și calitate în domeniul fundamental de știință: educație fizică și sport: A XVIII-a sesiune anuală de comunicări științifice cu participare internațională*. București: BREN, 2008. pp. 7-16.
44. DANDARA, O. *Comenius - părintele pedagogiei moderne*. În: *Didactica Pro*, Retrospective pedagogice, №5(9), (Categorie C), 2001. pp. 47-50. ISSN 1810-6455.
45. DRAGNEA, A. et al. *Paradigme contemporane în educația fizică – implicații pentru politicile educaționale*. În: *Discobolul*, nr. 1 (19), 2010. 18 p. ISSN 1454-3907.
46. DRAGNEA, A. *Educație fizică și sport*. București: FEST, 2006. 174 p. ISBN (10) 973-87886-0-9.
47. DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, VI., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
48. DUMITRESCU, R. *Metodica educației fizice – Jocurile de mișcare*, Vol. I. București: Editura Universității din București, 2008. 169 p. ISBN978-973-737-493-6.
49. ELCONIN, D. *Psihologia jocului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 336 p. CZU 159.9:371.382.
50. ENACHE, R.G., MATEI, R.S. (coord.) *Optimizarea calității vieții copiilor și adolescenților. Studii și cercetări în psihopedagogie specială și asistență socială*. București: Editura Universitară, 2019. 2012 p. ISBN 978-606-28-0909-6.
51. GALPERIN, P., TALÎZINA, N., SALMINA, L. et. al. *Studii de psihologia învățării: teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mintale*. București: Ed. D.P., 1975. 267 p.
52. GHERGUȚ, A., FRUMOS, L. *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. Iași: Polirom, 2019. 344 p. ISBN 978-973-46-7724-5.
53. GHEȚIU, A. *Impactul educației fizice asupra formării competențelor cognitive la elevii claselor primare*. Autoref. teză dr. ped. Chișinău: 2017. 36 p.
54. GHIMP, A., BUDEVICI-PUIU, A. *Teoria și metodica jocurilor dinamice*. Manual pentru studenții USEFS. Chișinău: S.n., Tipogr. „Valinex” SRL, 2016. 425p. ISBN 978-9975-68- 294-7

55. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 529 p. ISBN 978-606-44-0072.
56. GORAȘ-POSTICĂ, V., BOTEZATU, M. *Psihopedagogia comunicării. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2015. 146 p. ISBN 978-9975-71-572-0.
57. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
58. GRIMALSCHI, T. *Deschideri la impactul noilor tendințe de dezvoltare a competențelor specifice de comunicare în educația fizică școlară*. În: rev. Sirius, 2014. 29-32 p. ISSN 1857-0615.
59. GRIMALSCHI, T., CARP, I. *Ghid metodologic pentru profesori. Educația fizică pentru clasele I-IV*. Chișinău: Editura Orhei, 2006. 148 p. ISBN 978-9975-67-665-6.
60. GUȚU, V. *Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă*. În: *Didactica Pro*. 2014, nr 3(85), pp. 6-10. ISSN 1810-6455.
61. HADÂRCĂ, M., CAZACU, T. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive*. Ghid metodologic. Chișinău: LUMOS FOUNDATION, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-4367-2-4.
62. HUIZINGA, J. *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. București: Humanitas, 2012. 348 p. ISBN: 978-973-50-3480-1.
63. *Incluziunea în educație*. Ghid de politici UNESCO. București, 2011. 149 p.
64. JELESCU, P., RACU, I., BOLBOCEANU, A., NEGURĂ, I. ș.a. *Psihologia generală. Manual pentru colegiile pedagogice*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-48-040-6.
65. LESENCIUC, A. *Teorii ale comunicării*, Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene Henri Coandă, 2017. 305 p. ISBN 978-606-8356-46-4.
66. LOZINCĂ, I., MARCU V. *Psihologia și activitățile motrice*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2005. 266 p. ISBN 973-613-916-6.
67. LUPULEAC, V. *Influența mijloacelor specifice educației fizice în corectarea disgrafiei la elevii claselor primare*. Autoref. teză dr. ped. Chișinău: 2014. 30 p.
68. MALCOCI, L., SINCHEVICI, I. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova – studiu sociologic*. Chișinău: Tipografia Artpoligraf, 2017. 95 p. ISBN 978-9975-3129-5-0.
69. MÎSLIȚCHI, V. *Continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică*. Autoref. teză dr. ped. Chișinău: 2011. 28 p.
70. MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iași: Polirom, 2015. 280 p. ISBN 978-973-46-5208-2.
71. MUȘU, I. (coord.) *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: Ed. MarLink, 2000. 152 p. ISBN 973-99601-8-9.
72. OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Intervenția complexă psiho-logopedică în tulburări de limbaj: Ghid metodologic*. Chișinău: S.n., Tipogr. Pulsul Pieței, 2019. 46 p. ISBN 978-9975-3223-7-9.
73. OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Logoritmica*. Chișinău: S.n., Tipogr. Pulsul Pieței, 2019. 78 p. ISBN 978-9975-3223-6-2.
74. PĂUNESCU, C. *Deficiența mintală și procesul învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 352 p. ISBN: - Deficientamintal.
75. PĂUNESCU, C. *Limbaj și intelect*. București: Editura Științifică, 1973. 233 p.

76. PÂNIȘOARĂ, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom, 2011. 220 p. ISBN 978-973-46-2126-2.
77. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
78. PÂSLARU, VI. "Construcție", "modernizare" și "dezvoltare" (Partea I). În: rev. *Philologia*, 2019, nr.3-5, p.132-144; (Partea II). În: *Philologia*, 2020, nr. 1-2, pp. 165-177.
79. PÂSLARU, VI. *Frumosul ca triadă a ființei umane*. În: rev. *Akados*, 2018, nr.3, pp.124-128. ISSN 1857-0461.
80. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ed. a II-a, rev. București: Sigma, 2013. 198 p. ISBN 978-973-649-875-6.
81. PÂSLARU, VI. *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. În: *Didactica Pro*, 2011, nr.2, pp.4-8. ISSN 1810-6455.
82. PÂSLARU, VI. *Competențele educației lingvistice și literare*. În: *Didactica Pro*, 2011, nr.3 (67), pp. 40-44. ISSN 1810-6455.
83. PÂSLARU, VI., CRIȘAN, AI., CERKEZ, M. ș.a. *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX*. Chișinău: Știința, 1997. 125 p.
84. PERETTI, A. *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001. 391 p. ISBN 973-683-505-7 6.
85. PIAGET, J. *Psihologia copilului*. Chișinău: Cartier, 2011, 160 p. ISBN9975-79-719-1.
86. PIAGET, J. *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*. București: Editura Politică, 1988. 631 p. [vizitat: 16.04.2017]. Disponibil: http://carti-de_psihologie.blogspot.com/2013/04/teorii-ale-limbajului-teorii-ale.html
87. POPA, M. *Comunicarea - aspecte generale și particulare*. București: PAIDEIA, 2007. 93 p. ISBN (10) 973-596-326-4; (13) 978-973-596-326-2.
88. POPOVICI, D.V., RACU, S. *Recuperarea copiilor cu polihandicap: Polihandicapuri senzoriale. Surdocecitatea. Polihandicapul autist*. Chișinău: I.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012. 244 p. ISBN 978-9975-53-109-2.
89. POPOVICI, D.V. *Orientări teoretice și practice în educația integrată*. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2007. 353 p. ISBN 978-973-752-155-2.
90. POPOVICI, D.V. *Dezvoltarea comunicării la copii deficienți mintali*. București: Pro Humanitate, 2000. 308 p. ISBN 973-99734-1-8.
91. POTÂNG, A., BOTNARI, V. *Antrenamentul competențelor comunicative: culegere de teste, tehnici, exerciții pentru studenți*. Chișinău: CEP USM, 2013. 132 p. ISBN 978-9975-71-472-3.
92. POVESTCA, L., DANAIL S., GORASCENCO A., *Probleme actuale ale teoriei și practicii culturii fizice*. Chișinău: Conferința științifică studențească internațională. Ed. USEFS, 2016. 79 p. ISBN978-9975-131-28-5.
93. PREDA, V. *Dinamica educației speciale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009. ISBN 978-973-610-975-1.
94. RACU, A. *Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2016. 272 p. ISBN 978-9975-53-670-7.
95. RACU, A., CREȚU, V., *Unele particularități de dezvoltare a mijloacelor verbale de comunicare la copiii cu deficiențe de intelect*. În: „10th Eastern and Central European Regional Conference on Alternative and Augmentative Communication” – Non-verbal communication as a means of achieving social and human rights: Conf. șt. cu participare intern., 12-14 oct., Chișinău, 2015, „Tipografia Centrală”, p. 171-175. ISBN 978-9975-53-549-6.

96. RACU, A., RACU, S., POPOVICI, D.V., ș.a. *Psihopedagogia Integrării*. Chișinău: I.S. F.E.-P. Tipografia Centrală”, 2014. 416 p. ISBN 978-9975-53-316-4.
97. RACU, A., RACU, S. *Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială*. Chișinău: I.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2013. 312 p. ISBN 978-9975-53-194-8.
98. RACU, A., VERZA, F.E., RACU, S. *Pedagogia specială*. Chișinău: I.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012. 316 p. ISBN 978-9975-53-0611-3.
99. RACU, J. *Psihogeneza limbajului în medii de comunicare mixtă*. Autoref. teză dr. hab. psih. Chișinău: 2008. 37 p.
100. RACU, S., **CEBOTARU, N.** *Aspecte ale tratamentului tulburărilor psihomotorii ale elevilor cu dizabilități de intelect prin activități de educație fizică*. În: „Sport. Olimpism. Sănătate”: Materialele Congresului Științific Internațional, 5-8 octombrie, Chișinău: USEFS, 2016, Vol. 2, p. 458-464. ISBN 978-9975-131-32-2.
101. RACU, S. *Recuperarea tulburărilor psihomotorii ale elevilor cu retard mental în perioada pubertății*. Chișinău: Pontos, 2001. 124 p. ISBN 9975-938-40-x.
102. RADU, Gh. *Psihologie școlară pentru învățământul special - sinteze*. București: Ed. Fundația Humanitas, 2002. 201 p. ISBN 973-99024-8-0.
103. RADU, Gh., VERZA, E. (coord.) *Terapia limbajului în învățământul ajutat*. Raportul limbaj-comunicare-învățare la deficienții mintal. În: Verza E. (coord.) *Probleme de defectologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988. 281 p.
104. RADU, I.D. *Educația psihomotorie a deficienților mintal*. Îndrumător metodic. București: Pro Humanitate, 2000. 212 p. ISBN 9739973434, 9789739973434.
105. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: EDP, 2008. 288 p. ISBN 9789733023548.
106. RĂILEANU-CIOBANU, O. *Pedagogia competențelor*. Suport de curs. Chișinău: Tipografia PrimexCom, 2015. 120 p. ISBN 978-9975-110-33-4.
107. REY, B., PACEARCĂ, Șt., CARETTE, V. ș.a. *Competențele în școală. Formare și evaluare*. București: Aramis, 2012. 176 p. ISBN 978-973-679-932-7.
108. ROȘCA, M. *Psihologia deficienților mintal*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967. 244 p. [citată 14.06.2016]. Disponibil: <https://fdocumente.com/document/psihologia-dm-mariana-rosca.html>
109. ROTARU, A. și al. *Jocuri dinamice*. Chișinău: Lumina, 1993. p. 109 ISBN 5-372-01361-3
110. RUSNAC, V. Dezvoltarea serviciilor multidisciplinare pentru copii cu cerințe educaționale speciale (CES) în Republica Moldova. În: *GHID teoretico-practic pentru asistență socială multifuncțională comunitară*, Chișinău: Editura Pontos, 2018. p. 98-111. ISBN 978-9975-51-927-4.
111. SADOVEI, L. *Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar*. Autoref. teză dr. ped. Chișinău, 2008. 25 p.
112. SEPTIMIU, F. T. *Jocuri de mișcare*. București: Editura Fundației România de Măine, 2002. 216 p. ISBN 973-582-602-X.
113. SHTRAL, N. *Interconexiunea în formarea competențelor lingvistice, de citire și scriere la elevii de vârsta școlară mică*. Autoref. teză dr. ped. Chișinău, UST. 2019. 31 p.
114. SLAMA-CAZACU, T. (red.) *Cercetări asupra comunicării*. București: Editura Academiei RSR, 1973. 360 p.
115. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
116. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor (ciclurile vieții)*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p. ISBN 973-20-5798-3.

117. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 222 p. ISBN 973-30-5657-x.
118. TIMUȘ, M. *Comunicarea didactică a profesorului de educație fizică*. Chișinău: Tipografia "Valinex", 2017. 218 p. ISBN 978-9975-68-334-0.
119. TOMA, S. *Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general*. Autoref. teză dr. psih. Chișinău, 2019. 29 p.
120. VERDEȘ, T. Dezvoltarea competenței de comunicare orală. În: *Învățământul Modern*. Anul X, Nr.4(62), 2019. p.6-9. ISBN 1857-2820.
121. VERZA, Em., VERZA, F.E. (coord) *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Ed. Universității din București, 2011. 1310 p. ISBN 978-606-16-0006-9.
122. VERZA, F.E. *Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2002. 315 p. ISBN 973-85164-3-9.
123. ZAZZO, R. *Debilitățile mintale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979. 480 p.
124. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Pro Humanitate, 2009. 336 p. ISBN: 978-973-46-1520-9.

În limba rusă

125. АГАВЕЛЯН, О.К. *Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики*. Новосибирск: Изд-во НИПРиПРО, 2004. 412 с. ISBN 5-87847-266-X.
126. АДИЛОВА, М.Ш. *Особенности психомоторики младших школьников с задержкой психического развития* Автореф. дис. канд. психол. н., Москва: 1988. 20 с. [vizitat: 16.09.2016]. Disponibil: <https://www.rucont.ru/efd/296613>
127. АЛЫШЕВА, Т.В., ВАСНЕКОВ, Г.В., ВОРОНЦОВА, В.В. *Олигофренопедагогика. Учебное пособие для вузов*. Москва: ДРОФА, 2009. 400 с. ISBN: 978-5-358-05969-6.
128. АМАСЬЯНЦ, Р.А., АМАСЬЯНЦ, Э.А. *Клиника интеллектуальных нарушений*. Москва: Педагогическое общество России, 2008. 320 с. ISBN: 978-5-93134-390-7.
129. АНАНЬЕВ, Б.Г. *Очерки психологии*. М: 00278, 1945. Переиздано в 2007 году в сборниках научных трудов. 160 с. [citat 12.06.2016]. Disponibil: http://elibr.gnpbu.ru/text/ananyev_ocherki
130. БАЛЬСЕВИЧ, В.К. *Инфраструктура высокоэффективного физического воспитания в общеобразовательной школе: методология проектирования и эксплуатации*. В: *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 2003. N4. С. 2-6. [citat 13.03.2017]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/infrastruktura-vysokoeffektivnogo-fizicheskogo-vospitaniya-v-obscheobrazovatelnoy-shkole-rossii-metodologiya-proektirovaniya>
131. БЕЛОПОЛЬСКАЯ, Н.Л. *Психологическая диагностика и коррекция развития детей с интеллектуальной недостаточностью*. ООО "Когито-центр", 2004. 56 с. ISBN 5-89353-117-5.
132. БОЙКОВ, Д. И. *Общение детей с проблемами в развитии : коммуникативная дифференциация личности: Учебно-методическое пособие*. СПб.: Каро, 2005. 288 с. ISBN 5-89815-599-6.
133. БУЛЫГИНА, Л. Н. *О формировании коммуникативной компетенции школьников*. В: *Вопросы психологии*, 2010. № 2. 149-152 с.
134. БУТКО, Г.А. *Физическое воспитание детей с задержкой психического развития*, Москва: Книголюб, 2006. 140с. ISBN 5-93927-192-8.

135. БУШУЕВА, Г.М. *Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников*: дис. канд. пед. н. Калининград: 2003. 206 с.
136. ВАЙЗМАН, Н.П. *Психомоторика умственно отсталых детей*. Москва: Аграф, 1997. 128 с. ISBN 5-7784-0025-X.
137. ВАЛЛОН, А. *Психическое развитие ребенка*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 208 с. ISBN 5-318-00141-6.
138. ВЛАСОВА, Т.А., ПЕВЗNER, М.С. *О детях с отклонениями в развитии*. М.: Просвещение, 1973. 176 с. [citat 10.07.2017]. Disponibil: http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_01
139. ВОЛОШИНА, Л.Н. *Современная методология обучения играм с элементами спорта*. Дошкольное воспитание. 2005. - № 11. - С. 17-20. [citat 14.01.2018]. Disponibil: <https://www.ckofr.com/doshkolnoe-vospitanie/146-zhurnal-doshkolnoe-vospitanie-2005-katalog>
140. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл, 2005. 1136 с. ISBN 5-699-13728-9.
141. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Основы дефектологии: Собр. Сочинений в 6 т., т. 5*. Москва: Педагогика, 1983. 378 с. [citat 01.09.2016]. Disponibil: http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983/go.0
142. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Формирование умственных действий*. В ст. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Под ред. Петухова Б.А. Москва: МГУ, 1981.
143. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. Психология мышления и учение и поэтапном формировании умственных действий. В сб.: *Исследования мышления в сов. психологии*. М.: Наука, 1966. [citat 01.09.2016]. Disponibil: <https://www.twirpx.com/file/341747/>
144. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий*: Автореф. дис. д-ра психол. н. Москва, 1965. 15 с.
145. ДАВЫДОВ В.В. *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР, 1996. 544 с. ISBN 5-89404-001-9.
146. ДАНАИЛ, С.Н. *Методика подготовки студентов факультетов физического воспитания к коммуникативной дидактической деятельности*. Дис. канд. пед. н. Ленинград, 1989. 272 с.
147. ДВОРКИНА, Н.И. *Подвижные игры для детей 5-6 лет*. В: Спорт в школе. 2007. № 20. 38-41 с.
148. ДМИТРИЕВ, А.А. *Физическая культура в специальном образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений*. Москва: Академия, 2002. 176 с. ISBN 5-7695-0813-2.
149. ДУДЬБЕВ, В. П. *Психомоторика: словарь-справочник*. Москва: Владос, 2008. 366 с. ISBN 978-5-691-01684-4.
150. ЕВСЕЕВ, С. *Теория и организация адаптивной физической культуры*. Москва: Спорт, 2016. 617 с. ISBN 978-5-906839-42-8.
151. ЕГОРОВА, Т.В. *Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии*. Москва: Педагогика, 1973. 152 с.
152. ЕМЕЛЬЯНОВА, И.А. *Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта*. В: Образование и наука, 2008. №1, с. 87-94. УДК 371 912.
153. ЖУКОВ, Ю.М. *Коммуникативный тренинг*. Москва: Гардарики, 2004. 223 с. ISBN 5-8297-0163-4.
154. ЗАМСКИЙ, Х.С. *История олигофренопедагогика: учебное пособие для вузов*. Москва: Просвещение, 1988. [citat 01.10.2017]. Disponibil: <https://www.twirpx.com/file/162>

155. ЗАЩИРИНСКАЯ, О.В. *Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие*: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 168 с. ISBN 5-9268-0630-5.
156. ИЛЬИНА, Г.В. *Реализация принципа преемственности в развитии физических качеств детей дошкольного и младшего школьного возраста*. Дис. канд. пед. н. Челябинск, 2014. 150 с.
157. КАРПЕНКО, Л.А. *Категориальный анализ понятий общение и коммуникация*. В: Мир психологии. 2006. №4. С. 7784. ISSN: 2073-8528.
158. КЛЮЕВА, Н.В. *Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов*. Ярославль: Академия развития, 1997. 240 с. ISBN 5-7797-0012-5.
159. КНАПП, М.Л. *Невербальные коммуникации*. Москва: Наука, 1978. 308 с.
160. КОРОБЕЙНИКОВ, И.А. *Нарушения развития и социальная адаптация*. Москва: ПЭРСЭ, 2019. 192 с. ISBN 978-5-4486-0885-8.
161. ЛАВРОВА, В. А. *Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в учебно-воспитательном процессе начальной школы*. Выпуск. квалиф. работа, Екатеринбург: 2016. 61 с.
162. ЛАПОШИНА, Е. *Психологические барьеры общения у детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования*. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, nr. 19. 2010, pp. 42-54. ISSN 1857-0224, ISSNе 1857-4432.
163. ЛЕБЕДИНСКАЯ, К.С. *Психические нарушения у детей с патологией темпа полового созревания*. Москва: Медицина, 1969. 156 с.
164. ЛЕВЧЕНКО, И.Ю., ЗАБРАМНАЯ, С.Д., ДОБРОВОЛЬСКАЯ, Т.А. и др. *Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с. ISBN 5-7695-0555-9.
165. ЛЕОНТЬЕВ, А.А. *Психология общения*. Москва: Смысл, 1997. 365 с. ISBN 5-89357-009-X.
166. ЛЕОНТЬЕВ, А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. М.: Просвещение, 1969. 214 с. [citat 11.10.2017]. Disponibil: <https://www.booksite.ru/fulltext/leont/text.pdf>
167. ЛИСИНА, М.И. *Общение, личность и психика ребенка*. Москва: Изд-во. «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 384 с. ISBN 5-89395-027-5.
168. ЛУБОВСКИЙ, В.И. *Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии)*. Москва: Педагогика, 1978. 224 с. [citat 16.11.2016]. Disponibil: http://pedlib.ru/Books/1/0348/1_03
169. ЛУРИЯ, А.Р. *Основные проблемы нейролингвистики*. Москва: 3-е изд. Издательство: Либроком, 2009. 256 с. ISBN 978-5-397-00734-4.
170. ЛУРИЯ, А.Р. *Язык и сознание*. Под редакцией Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с. [citat 27.07.2018]. Disponibil: <http://fb2.traumlibrary.net>
171. ЛЮБЛИНСКАЯ, А.А. *Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов*. Москва: «Просвещение», 1971. 410 с. [citat 28.02.2018]. Disponibil: <https://www.twirpx.com/file/1833164/>
172. МАЛЛАЕВ, Д.М., ОМАРОВА, П.О., БАЖУКОВА, О.А. *Психология общения и поведения умственно отсталого школьника*. СПб.: Речь, 2009. 160 с. ISBN 5-9268-0782-4.
173. МАЛЬЦЕВА, Е. *Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста*: Автореф. дис. канд. пед. н. Москва: 1991. 15 с.

174. МАСТЮКОВА, Е.М. *Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция*. Москва: «Просвещение», 1992. 95 с. [citat 01.03.2017]. Disponibil: http://pedlib.ru/Books/5/0144/5_0144-1.shtml
175. МИХАЙЛОВА, И.М. *Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности*. Москва: Псков. ПГПУ, 2005. 188 с. ISBN 5-87854-348-6.
176. МУДРИК, А.В. *Социальная педагогика*. Москва: Академия, 2005. 199 с. ISBN 5-7695-1790-5.
177. МУХИНА, В.С. *Детская психология*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 1999. 352 с. ISBN 5040038844.
178. ОЗЕРЕЦКИЙ, Н.И. *Метод массовой оценки моторики у детей и подростков*. Москва: Гос. Мед. Изд-во, 1929-1930, 64 с. [citat 01.05.2018]. Disponibil: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_2904466/
179. ОМАРОВА, П.О. *Развитие общения умственно отсталых младших школьников*. Махачкала: Юпитер, 2002. 120 с.
180. ПАЛЬЧЕВСКИЙ, С.С. *Социальная педагогика: учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений*. Киев: Кондор, 2009. 312 с. ISBN 978-5-394-02024-7.
181. ПЕВЗNER, М.С., ЛУБОВСКИЙ, В.И. *Динамика развития детей-олигофренов*. Москва: Изд-во. АРН РСФСР, 1963. 223 с. [citat 11.12.2018]. Disponibil: <https://rusneb.ru/catalog/010003>
182. ПЕРЕСЛЕНИ, Л.И., МАСТЮКОВА, Е.М. *Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики*. В: Вопросы психологии, 1989. №1. 55-62 с. [citat 04.07.2017]. Disponibil: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/891/891055.htm>
183. ПЕТРОВА, В.Г. *Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников*, дис. канд. психол. н. Москва: 1975. 195 с.
184. ПЕТРОВА, В.Г., БЕЛЯКОВА, И.В. *Кто они, дети с отклонениями в развитии?* Москва: Изд-во МПСИ, Флинта, 2000. 103 с. ISBN 5-89502-028-3.
185. ПЕТРОВСКАЯ, Л.А. *Компетентность в общении. Социально психологический тренинг*. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 216 с. ISBN 5-211-00225-3.
186. РУБЕНШТЕЙН, С.Я. *Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, 3-е изд., пераб. и доп.* Москва: Просвещение, 2009. 192 с. [citat 11.06.2018]. Disponibil: http://pedlib.ru/Books/3/0011/3_0011-1.shtml
187. СЕЛЕВКО, Г.К. *Технологии воспитания и обучения детей с проблемами*. Москва: НИИшк. технологий, 2005. 144 с. ISBN 5-87953-205-4.
188. СЕРМЕЕВ, Б.В. *Пути повышения эффективности физического воспитания детей с отклонениями в развитии*. В: Дефектология, №4, 1990. 7-17 с.
189. СИНЕВ, В.М. *Психологическое обоснование проблемы коррекционной работы с детьми-олигофренами*. В: Дефектология, 1988. №5. 87 с.
190. *Специальная психология*, под ред. В. Лубовского. Москва: Академия, 2005. 464 с. ISBN 5-7695-0550-8.
191. СТЕПИНА, О.С. *Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия*. Екатеринбург: Автореф. дис. пед. н., 2009. 22 с.
192. ТИМУШ, М., ДАНАИЛ С. *Особенности построения программы поэтапного формирования дидактических компетенций у будущих учителей физической культуры*. В: Университетский спорт в современном образовательном социуме. Минск: БГУФК, 2015. Ч.1, с. 90-93. ISBN 978-985-569-035-2.

193. ТОЦКАЯ, Е.Н. *Направленное воздействие подвижных игр на развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста*. Волгоград: Автореф. дис. пед.н. 2011. 26 с.
194. ТРИГЕР, Р.Д. *Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития*. СПб.: Питер, 2008. 192 с. ISBN 978-5-91180-957-7.
195. ТРОФИМОВА, Г.С. *Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты*. Ижевск: УдГУ, 2012. 116 с. ISBN 5-7029-0097-9.
196. УЛЬЕНКОВА, У.В. *Дети с ЗПР*. Н.Новгород: НГПУ, 1994. 230 с.
197. УШИНСКИЙ, К. *Проблемы педагогики*. Москва: Издательство УРАО, 2002. 592 с. ISBN 5-204-00284-7.
198. ФОМИН, Н.А., ВАВИЛОВ, Ю.Н. *Физиологические основы двигательной активности*. Москва: Физкультура и спорт, 1991. 224 с. ISBN 5-278-00338-3.
199. ШЕВЧЕНКО, С.В. *Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты*. Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. Владос: 2001. 136 с. ISBN 5-691-00295-3.
200. ШИПИЦЫНА, Л.М. *Обучение общению умственно отсталого ребенка*. СПб.: Владос, 2010. 279 с. ISBN 978-5-904906-01-6.
201. ШИПИЦИНА, Л.М. *“Необучаемый” ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта*. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2002. 492 с.
202. ШИФ, Ж.И. *Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы*. Москва: Просвещение, 1965. 343 с. [citat 10.04.2016]. Disponibil: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006442712>

În limba engleză

203. BACHMAN, L.F. *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p. ISBN 0 19 437003 8.
204. BALINT, G. *Possibilities of assessing the attention and visual memory in primary school children*. Revista Gymnasium, Scientific Journal of Education, Sports and Health, Bacău, Vol XVI/2015; Nr. 2, 2015, p. 14, ISSN: 0342-5231.
205. BLOOM, L. *Language Development*. Introduction to Communication Sciences and Disorders. California, 1994. 85 p.
206. BURGON, J. K., BULLER, D. B., WOODALL, V. G. *Nonverbal communication. The unspoken dialogue*. New York: Harper & Row, 1996. 535 p. ISBN-13: 978-0070089952.
207. CHOMSKY, N. *Language and Mind*, New York: Cambridge University Press, 2006. 209 p. ISBN 978-0-511-13774-7.
208. KARLIN, I. W., STRAZZULLA, M. *Speech and language problems of mentally deficient children / Speech and Hearing Disorders*. 1952. №17. P. 286-294.
209. RACU, S., SEBOTARU, N. *Social Inclusion of People with Dissabilities Through Sports Activities*, 2018 – 4th International Conference of the Universitaria Consortium "IMPACT OF SPORTS SCIENCE AND PHYSICAL EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETY", Iași, Romania, November 23-24 2018, p. 299-302. ISBN 978-88-87729-54-2.
210. SCHIEFELBUSCH, L.R., COPELAND, R.H., SMITH, J.O. *Language and mental retardation: empirical and conceptual considerations*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967. 200 p. ISBN 9780030658655.

În limba franceză

211. ABRECHT, R. *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles: De Boeck Université, 1991. 144 p. ISBN 978-2-8041-1522-7.
212. ROEGIERS, X. *L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*. În: In direct. *Les clés de la gestion scolaire*. 2008, no. 10, p. 61–77. [citat: 22.02.2016]. Disponibil: <http://www.bief.be/docs/publications/indirect>
213. ROUSSEAU, N., DESLANDES, R., FOURNIER, H. *La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires*. În: *Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 44, n 2, 2009, pp. 193-211 [citat: 28.02.2018]. Disponibil: <https://mje.mcgill.ca/article/view/843>
214. WILLETT, G. *La communication modélisée: une introduction aux concepts, aux modèles et aux théories*. Ottawa: Renouveau pédagogique, 1992. pp. 1-3. ISSN 1168-5549.

Resurse online

215. Academia. Books, © 2018 [citat 17.11.2018]. Disponibil: <https://www.academia.edu>
216. CEBOTARU, N., RACU S., *Inclusive school environment and mechanisms for the emergence of segregation barriers in school*, 2020, SPORT AND SOCIETY Interdisciplinary Journal of Physical Education and Sports, Volumul 20, nr.1, Iași, România. <https://www.sportsisocietate.ro/articol/492>
217. CEBOTARU, N., RACU S. *Communication development in children with special educational needs through game at physical education lessons*, 2019, Eurasian Journal of Sport Sciences and Education (EJSSE), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejsse>, Turcia.
218. Curriculum Național. Învățământul primar. © 2018 [citat 28.08.2018]. Disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
219. MOLDOVANU, I., COADĂ, C. ș.a. *855 de Jocuri și Activități. Ghidul ANIMATORULUI*, Chișinău: 2005. 176 p. [citat: 12.06.2018] Disponibil: <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-alexandru-ioan-cuza-din-iasi/pedagogie/altele/855-de-jocuri-educative/8043048>
220. Scribd. Books, © 2017 [citat 05.10.2017]. Disponibil: <https://www.scribd.com/books>
221. Statistica Moldovei, © 2018 [citat 27.07.2018]. Disponibil: <http://statistica.gov.md/>
222. http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatie_incluziva_w2

Chestionar. Atitudinea elevilor față de comunicare (clasa a III-a)

Dragă elev!

În scopul dezvoltării competențelor de comunicare prin activități de educație fizică, venim cu rugămintea de a răspunde la întrebările chestionarului. Răspunsurile dvs. vor fi luate în considerare pentru optimizarea programei de studii la disciplina "Educația fizică".

Vă mulțumim anticipat pentru colaborare!

Sunteți elev(ă) la IP LT _____ Clasa a III-a __

Datele chestionarului

N=28

Nr./o	Întrebarea	Variante de răspuns	Datele în cifre	Datele în %
1.	Îți face plăcere să comunici cu cei din jurul tău?	Întotdeauna	13	46,43
		Uneori	8	28,57
		Foarte rar	7	25
2.	În ce mod comunici mai ușor?	Oral	14	50
		În scris	5	17,86
		Prin jocuri	9	32,14
3.	Care sunt partenerii tăi preferați pentru a discuta?	Colegii și prietenii	14	50
		Părinții	10	35,71
		Persoane străine	4	14,29
4.	În ce modalitate te exprimi mai ușor?	Scris	7	25
		Desen	9	32,14
		Dans, mișcare	12	42,86
5.	Întâmpini blocaje în comunicare?	Deseori	13	46,43
		Rareori	7	25
		Niciodată	8	28,57
6.	Îți convingi partenerii de comunicare?	Întotdeauna	6	21,43
		Rareori	13	46,43
		Niciodată	9	32,14
7.	Întâmpini blocaje în calea comunicării cu doamna învățătoare?	Deseori	11	39,28
		Uneori	12	42,86
		Niciodată	5	17,86
8.	Unde găsești cel mai des informații necesare, pe lângă cele primite la școală?	Cărți	4	14,29
		Televizor	4	14,29
		Internet	20	71,42
9.	Ce preferi să faci în timpul liber?	Să citesc	3	10,72
		Să mă joc la calculator	17	60,71
		Să mă joc în aer liber	8	28,57
10.	Ai fost sincer în toate răspunsurile date în acest chestionar?	Da	23	82,14
		Nu	5	17,86

Test. Stabilirea nivelului de dezvoltare a memoriei la elevii mici cu retard mintal

(Adaptat după E. Crețu, *Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar*)

a) Proba *Textul*

Se evaluează: calitatea și cantitatea memoriei.

Notă: Testul se va efectua în decursul a două zile.

În prima zi se citește o povestire fără a li se atrage copiilor că vor reveni asupra ei a doua zi. Text posibil:

Ursul polar (ursul alb) trăiește în regiunile reci de la Polul Nord. Este cel mai mare animal carnivor. Pentru a fi protejat împotriva frigului și a mersului pe gheață, tălpile îi sunt acoperite de o blană deasă, mai aspră. Înoată foarte bine.

Iarna se hrănește cu pește, foci și morse, pe care le vânează chiar din apă, iar vara consumă alge, mușchi, fructe și plante de uscat.

Are văzul și mirosul foarte dezvoltate. Gâtul este mai lung decât la alte specii de urși. Nu are dușmani în afară de om. Nu hibernează.

Este cel mai mare mamifer din zonă: poate atinge o lungime de 3 m, o înălțime de 1 m și o greutate de 700 kg.

Puiul de urs polar cântărește la naștere 600-700 g, fiind de o mie de ori mai mic decât mama (record).

A doua zi, fiecărui elev i se dă o foaie cu povestirea citită în prima zi, însă cu spații libere (cuvinte-lipsă), copiii având sarcina de a le completa. De exemplu:

Ursul polar (ursul alb) trăiește în regiunile reci de la Este cel mai mare animal

Pentru a fi protejat împotriva frigului și a mersului pe gheață, tălpile îi sunt acoperite de o....., mai aspră. Înoată foarte bine.

Iarna se hrănește cu, pe care le vânează chiar din apă, iar vara consumă... mușchi, fructe și....

Are văzul și mirosul foarte Gâtul este decât la alte specii de urși. Nu are dușmani în afară de Nu

Este cel mai mare din zonă, care poate atinge o lungime de m, o înălțime de m și o greutate de kg.

Puiul de urs polar la naștere cântărește g, fiind de o mie de ori mai..... decât mama (record).

Interpretare:

- se notează pentru fiecare elev numărul de cuvinte memorate;
- se citește a doua zi încă o dată povestirea, accentuându-se faptul că în urma lecturii vor completa o fișă;
- se notează pentru fiecare elev numărul de cuvinte memorate;
- se stabilesc diferențele individuale și cele de grup (generale).

b) Proba 10 cuvinte (Preluat de la V. Olărescu)

Se evaluează: memoria, atenția, starea de fatigabilitate psihică.

În prealabil, pe foaie pot fi scrise pe un rând 10 cuvinte simple. Metoda se aplică individual. Atunci când se examinează mai mulți copii, pentru a evita influența reciprocă se pregătesc câteva seturi de cuvinte.

Indicații: „Eu voi citi 10 cuvinte. Ascultă atent. După ce le voi citi pe toate va trebui să reproduc cuvintele pe care le ții minte”. Cuvintele se citesc clar, câte unul pe secundă.

Cuvintele reproduse sunt notate de examinator prin (+) pe fișa de examinare a copilului.

Ulterior examinatorul citește din nou șirul propus. „Eu voi citi încă o dată cuvintele, iar tu le vei numi și pe cele pe care deja le-ai numit și pe cele pe care nu le-ai numit prima oară”.

Procedeu se repetă de 5 ori, apoi copilului i se permite să se joace sau, dacă nu a obosit, se efectuează alte probe timp de 30 minute.

După 30 minute, copilul este rugat să repete cuvintele pe care le ține minte, însă fără să-i fie reamintite.

În funcție de acuratețea reproducerii cuvintelor, poate fi alcătuit graficul memoriei. Pe axa orizontală se plasează numărul repetărilor, pe ordonată – numărul reproducerilor corecte.

Examinând graficul memoriei se trag concluzii despre particularitățile memoriei copilului.

La copiii cu psihicul dezvoltat normal, graficul se reprezintă astfel: 5,7,9, sau 6,8,9 sau 5,7,10 ș.a.m.d.

La a treia repetare copilul reproduce 9-10 cuvinte.

După a cincea, de asemenea 9-10 cuvinte. După perioada de interferență, copilul își reamintește 8-9 sau chiar toate cuvintele.

Copiii cu unele insuficiențe în dezvoltare reproduc un număr redus de cuvinte după multiple repetări. Pentru ei e specific să inventeze alte cuvinte, pe care pot să le reproducă și în continuare. Linia memoriei denotă diminuarea atenției și a fatigabilității psihice. La a doua reproducere pot să-și amintească 8-9 cuvinte, însă în continuare numărul lor scade tot mai mult. Uneori graficul are aspect de zig-zag, relevând instabilitatea atenției. În anumite cazuri copiii reproduc același număr de cuvinte la toate etapele, linia memorării având forma unei trepte. Stabilitatea memoriei dezvăluie starea de indolență, apatie. Controlul memoriei după 30 minute reflectă și mai vădit starea memoriei copilului.

Test. Stabilirea nivelului de dezvoltare a gândirii la elevii mici cu retard mintal**1. Compararea noțiunilor****Se evaluează:**

- nivelul capacității de a determina asemănări și deosebiri;
- calitatea analizei și sintezei.

a) Evidențierea deosebirilor

Prin ce se deosebește:

- cucul de câine? _____;
- _____;
- harbuzul de măr? _____;
- _____;
- frigiderul de aragaz? _____;
- _____;
- ușa de poartă? _____;
- _____;
- paharul de ceașcă? _____;
- _____.

b) Evidențierea asemănărilor

Prin ce se aseamănă:

- pisica și șoarecele? _____;
- _____;
- pruna și para? _____;
- _____;
- telefonul și televizorul? _____;
- _____;
- soarele și luna? _____;
- _____.

c) Evidențierea asemănărilor și deosebirilor

Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc:

- avionul și uliul? _____;
- _____;
- marea și izvorul? _____;
- _____;
- portocala și mingea? _____;
- _____;
- globul și harta? _____;
- _____;
- vulpea și veverița? _____;
- _____.

2. Operarea cu noțiuni opuse**a) Analogii prin opoziție**

“Eu încep – tu continuă!”

- Sora este o fată, fratele este.....;
- Peștele înotă, pasărea.....;
- Ziua este lumină (soare), noaptea este.....;
- Iarna ninge, vara.....;
- Mierea este dulce, lămâia este.....;
- Vara este cald, iarna este.....

b) Opusul unei noțiuni (cuvinte-antonime)

Cuvinte:

- Ușor -
- Vesel -
- Scund -
- Cald -
- Plin -
- Lumină -
- Ziuă -
- Mult -
- Puternic -

3. Înțelegerea (logica verbală/operativă)

Se evaluează:

- logica verbală;
- înțelegerea și analiza faptelor;
- inteligența socială;
- logica situațiilor;
- capacitatea de a face raționamente;
- perspicacitatea.

Support practic:

- Când ți-e somn, ce trebuie să faci?
-
- Afară plouă. Trebuie să mergi la magazin. Ce întreprinzi?.....
-
- Când ți-e foame, ce faci?
-
- E iarnă. E foarte frig. Ce trebuie să faci?
-
- Cineva te-a ofensat. Cum procedezi?
-
- S-a terminat mâncarea pisicii. Ce faci?
-
- Ești obosit, te doare spatele. Ce faci?.....
-
- Frunzele florilor de cameră se ofilesc. Ce întreprinzi?
-
- Iarna vrei să ai în cameră pătrunjel, ceapă verde. Ce poți face?.....
-
- Dacă strici un obiect prețios, cum procedezi?
-

Interpretare: fiecare răspuns corect din cadrul probelor se notează cu un punct. La probele de comparare se consideră corecte răspunsurile în care se indică o asemănare, o deosebire, respectiv o asemănare și o deosebire.

Sursă:

http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatie_incluziva

Test. Stabilirea nivelului de dezvoltare a atenției la elevii mici cu retard mintal

(Preluat de la V. Olărescu, Logaritmica)

a) Labirintul

Scopul: a măsura atenția voluntară, percepția vizuală, orientarea spațială, legăturile între obiecte.

Instrucțiuni:

1. Ajută iepurașul să găsească drumul până la morcov. (Desenul 1)
2. Pe ce drum ajung elevii la școală? (Desenul 2)
3. La ce obiect vrea să ajungă fiecare și ce drum vor alege? (Desenul 3)

Experimentatorul observă toate acțiunile copilului – strategia de realizare: copilul examinează labirintul vizual, apoi demonstrează prin multiple tatonări.

Apreciere:

- demonstrare corectă, după o analiză vizuală de scurtă durată, 15-20 sec. – 4 puncte;
- demonstrare corectă, dar examinare îndelungată, 30-40 sec. – 3 puncte;
- demonstrare corectă, dar urmărește drumul cu ajutorul indicatorului – 2 puncte;
- demonstrare incorectă, ezitări, tatonări greșite – 1 punct.

Punctajul maxim – 24 puncte.

Punctajul mediu – 18-12 puncte.

Punctajul minim – 6 puncte.

Labirintul

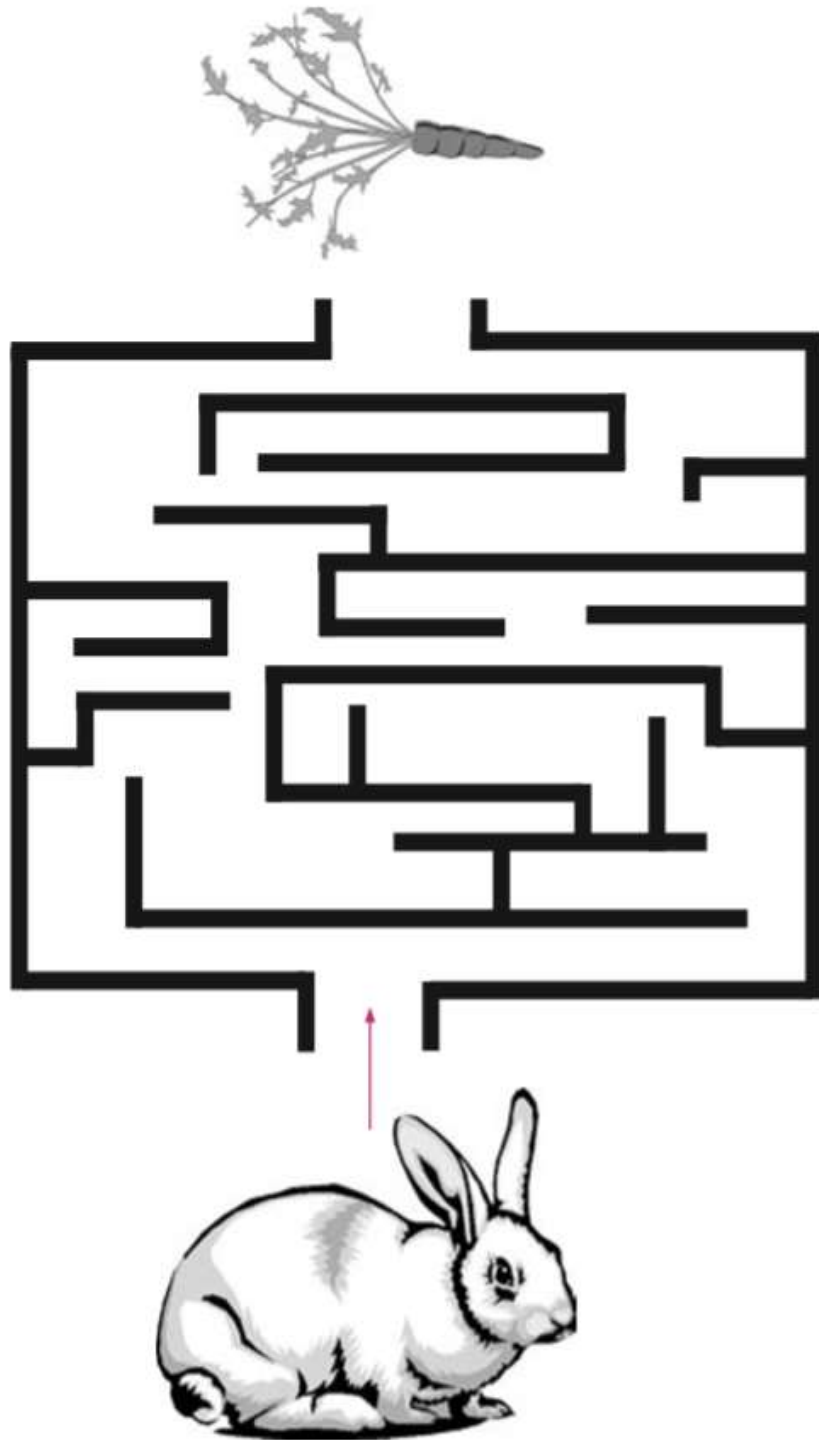


Figura A4.1

Labirintul

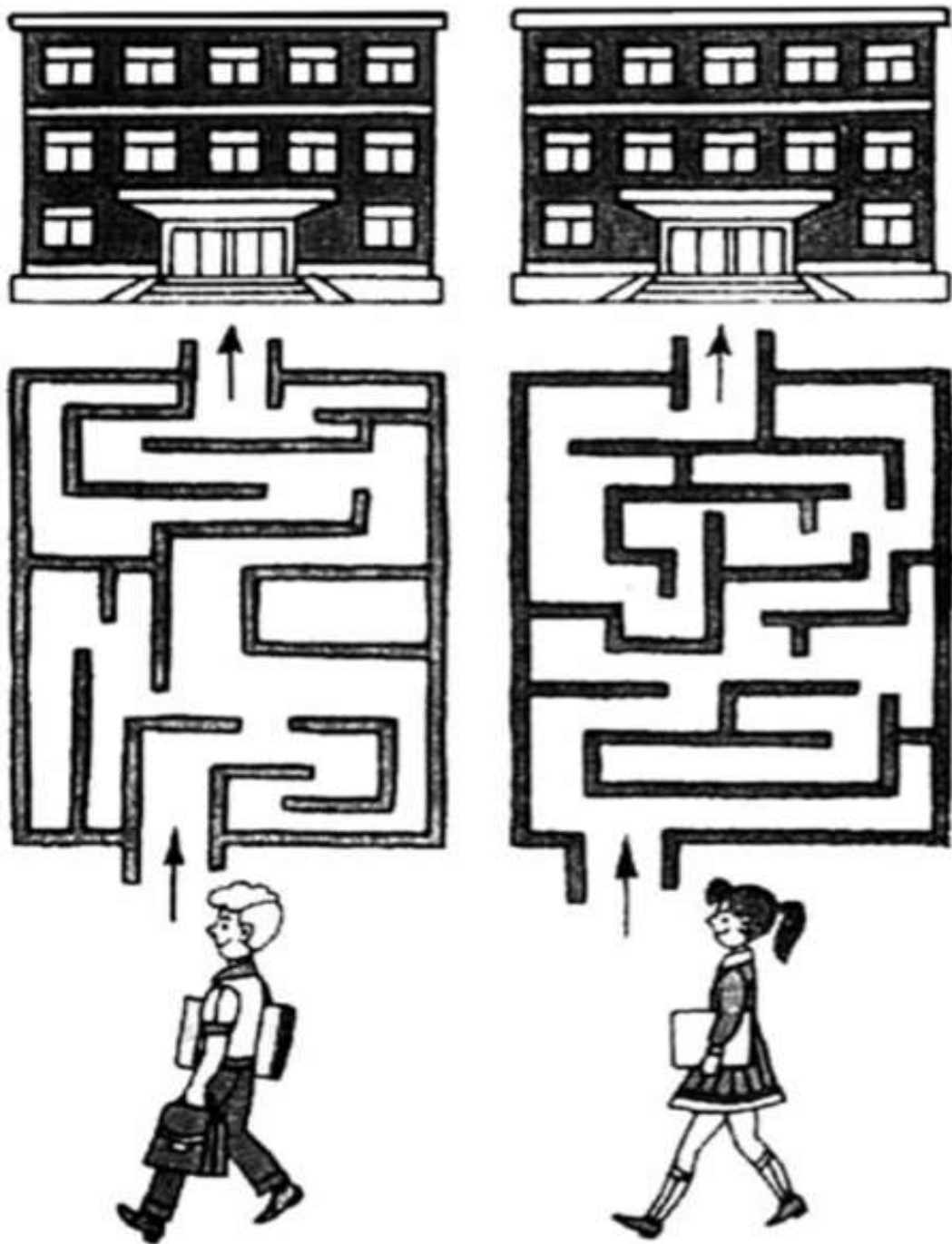


Figura A4.2

Labirintul

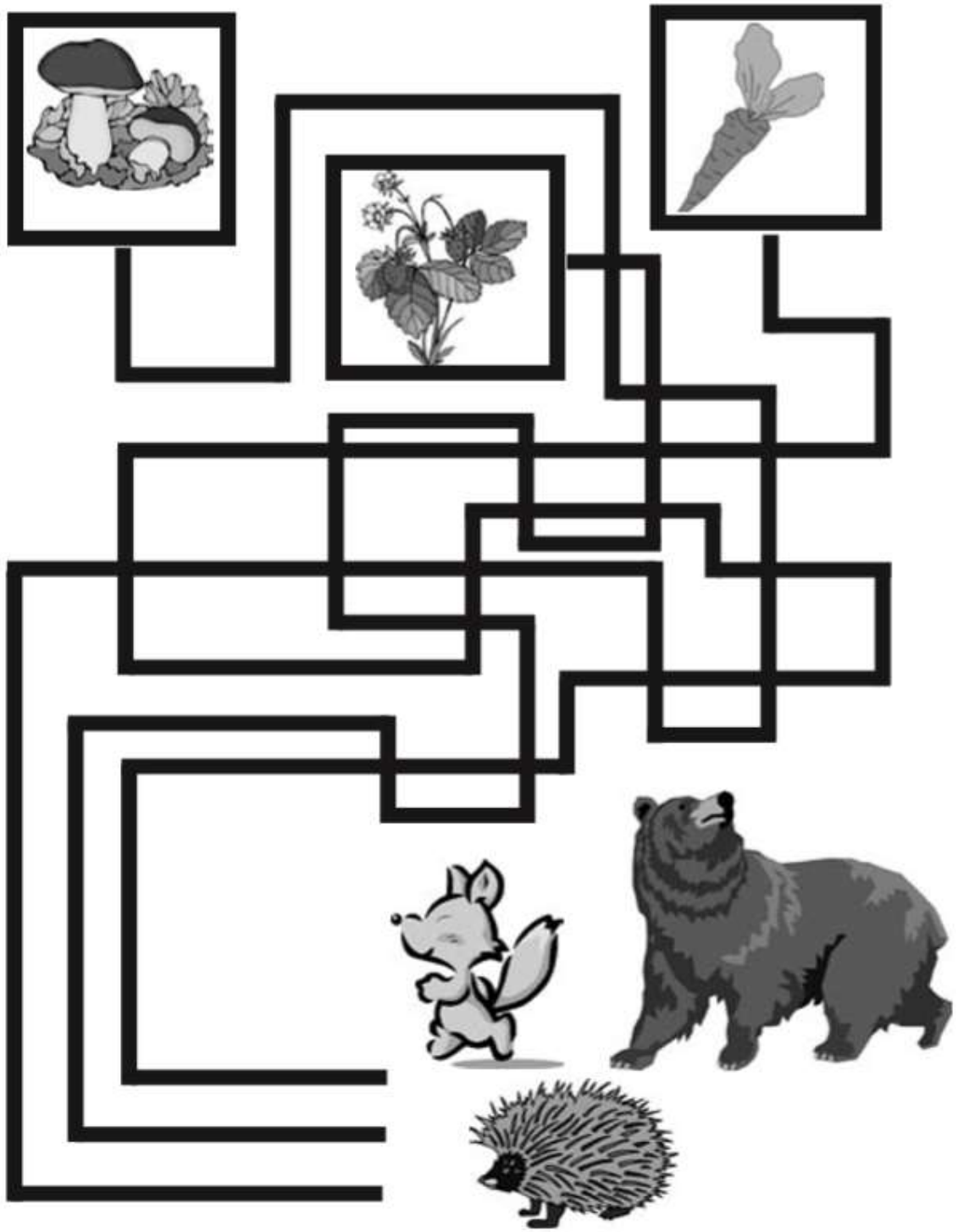


Figura A4.3

Test.Stabilirea dezvoltării socio-afective la elevii mici cu retard mintal(adaptat după E. Crețu, *Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar*)

Probe alcătuite după modelul lui Mari Claud, Harting și Rene Zazzo.

Pentru educatori, învățători, părinți

Aceste probe vizează evaluarea:

- a) autonomiei;
- b) intereselor;
- c) relațiilor interindividuale.

Răspunsurile se vor nota prin: - rar ± nu întotdeauna + întotdeauna**a) EVALUAREA AUTONOMIEI ACȚIUNILOR:**

1. Își prepară singur o gustare (își face tartina, își toarnă laptele în cană etc.).
2. Se spală pe mâini la indicația adultului.
3. Face baie singur.
4. Se îmbracă singur din proprie inițiativă.
5. Știe când trebuie să-și schimbe lenjeria și o face singur.
6. Decide singur ce haine trebuie să îmbrace.
7. Își coase singur un nasture la indicația adultului.
8. Își face patul singur.
9. Îngrijește de un frate mai mic la îndemn.
10. Are inițiativa de a viziona filme sau piese de teatru pentru copii.
11. Cu permisiunea părinților se duce la prietenii.
12. Vine la grădiniță (școală) direct de acasă cu sau fără permisiune.

DIVERSE

13. Îșicunoaște adresa.
14. Cunoaște adresa școlii.
15. Cunoaște ceasul.
16. Știe să răspundă la telefon.
17. Vorbește la telefon din proprie inițiativă.

b) EVALUAREA INTERESESELOR pentru cărți, reviste pentru copii, ilustrații

18. Îl interesează ilustrațiile din cărțile pentru copii.
19. Cere să i se citească titlurile și textul din cărțile și revistele pentru copii.
20. Manifestă interes pentru imaginile din cărțile cu povești.
21. Știe care este meseria mamei și a tatălui.
22. Știe în ce constă meseria mamei și a tatălui.
23. Manifestă interes pentru probleme de actualitate.
24. Atitudinea față de munca adulților.
25. Respectă normele de comportare.
26. Își îndeplinește sau nu sarcinile primite.

DIVERSE

27. Crede/nu crede în Moș Crăciun.
28. Crede/nu crede în situațiile "miraculoase" din povești.
29. Manifestă/nu manifestă interes pentru colecționare (în ce domeniu) și perseverează/nu perseverează în alcătuirea colecțiilor.

c) EVALUAREA RELAȚIILOR PERSONALE

Relațiile cu părinții

30. Cred/nu cred că atât părinții, cât și învățătorul pot greși.
31. Acceptă/nu acceptă să se despartă (pentru perioade scurte) de părinți, fără a i se invoca anumite pretexte.
32. Atitudinea față de exigențele părinților.
33. Atitudine față de bunici și ceilalți membri adulți din familie.

Relațiile cu învățătorul

34. Este/nu este total dependent de învățător în toate acțiunile sale.
35. Este/nu este independent în acțiunile sale.
36. Ascultă/nu ascultă orbește de ceea ce îi spune învățătorul.
37. Manifestă/nu manifestă opoziție față de toate exigențele învățătorului.
38. Manifestă/nu manifestă afecțiune deosebită pentru unul dintre învățători.

Relațiile cu partenerii de aceeași vârstă

39. Participă/nu participă la jocurile colective.
40. Îndeplinește/nu îndeplinește o serie de activități în echipă.
41. Preferă/nu preferă să se joace cu copii mai mari sau mai mici
42. Are/nu are unul sau mai mulți prieteni.
43. Îi place/nu-i place să ajute copiii sau să fie ajutat de ei (sau și una și alta în aceeași măsură).
44. Întreține/nu întreține relații de dominare în colectivul de copii.
45. Stabilește/nu stabilește spontan și cu ușurință relații cu partenerul preferat.
46. Stabilește/nu stabilește spontan și cu ușurință relații cu mai mulți copii.
47. Stabilește/nu stabilește spontan și cu ușurință relații cu copii necunoscuți.
48. Când este solicitat, acceptă/n-acceptă prompt relații cu ceilalți copii.
49. Știe/nu știe să păstreze un secret.
50. Are/n-are încredere în propriile forțe.

Tabel A 6.1 Măsurarea indicilor morfofuncionali: parametrii somatici, parametrii fiziologici

Elevi cu CES, IP LT "Alexandru Ioan Cuza", mun. Chișinău

Nr. crt.	Inițiale nume, prenume elev	Sărituri în lungime, cm	Alergare de viteză, sec 30 m	Alergare de suveică, sec	Alergare 800 m, sec	Proba Romberg	Tracțiune
1.	B. D.	1,40	6,10	09,62	3,44	5	4
2.	B. L.	1,29	6,17	09,62	3,42	5	5
3.	C. F.	1,40	5,86	08,95	3,39	3	4
4.	C. I.	1,40	5,90	08,86	3,40	3	3
5.	D. S.	1,48	5,40	10,34	3,50	4	2
6.	P. M.	1,50	5,90	08,91	3,39	3	4
7.	S. S.	1,40	5,82	08,85	3,51	5	3
8.	V. G.	1,50	5,90	08,90	3,38	3	4
9.	M. G.	1,35	5,90	08,86	3,40	3	2
10.	I. V.	1,48	5,94	08,90	3,36	3	5
11.	S. D.	1,40	5,93	10,25	3,41	3	4
12.	C. N.	1,50	5,96	08,95	3,47	5	4
13.	S. I.	1,59	5,96	09,25	3,39	3	5
14.	B. C.	1,50	6,00	08,98	3,35	5	2
15.	G. B.	1,38	6,10	09,64	3,49	3	3
16.	R. M.	1,45	6,00	09,11	3,40	5	4
17.	N. D.	1,50	6,12	09,15	3,47	4	3
18.	L. G.	1,55	6,20	09,10	3,38	4	5
19.	P. A.	1,45	6,20	09,16	3,40	4	4
20.	N. P.	1,58	6,15	09,00	3,39	5	4
	Σ	29,1	119,51	184,4	68,34	78	74
	\bar{x}	1,455	5,9755	9,22	3,417	3,9	3,7
	δ						
	V%						
	m						

Tabel A 6.2 Elevi cu CES, IP LT “Alexandru Ioan Cuza”, mun. Chişinău

Nr. crt.	N/P	Greutate, kg	Dinamometria, kg dreapta/stânga		CVP, ml	Înălțime, cm
1.	B. D.	29,5	10	8	1300	1,45
2.	B. L.	24	12	10	1200	1,39
3.	C. F.	38	8	6	1300	1,60
4.	C. I.	27	6	8	1400	1,38
5.	D. S.	31	4	2	1200	1,46
6.	P. M.	36	6	4	1500	1,43
7.	S. S.	24	6	6	1200	1,34
8.	V. G.	29	4	3	1300	1,44
9.	M. G.	28	6	8	1400	1,39
10.	I. V.	27	4	2	1300	1,35
11.	S. D.	47	8	6	1200	1,60
12.	C. N.	44	8	4	1500	1,49
13.	S. I.	39	8	10	1400	1,59
14.	B. C.	26	6	3	1300	1,36
15.	G. B.	30	4	3	1300	1,40
16.	R. M.	38	8	4	1400	1,44
17.	N. D.	22	4	6	1500	1,32
18.	L. G.	30	8	6	1500	1,45
19.	P. A.	27	4	2	1500	1,40
20.	N. P.	29	6	4	1400	1,36
	Σ	625,5	130	105	27100	28,64
	\bar{x}	59,571	12,38	10	2580,95	2,72
	δ					
	V%					
	m					

Tabel A 7.1 Măsurarea indicilor morfofuncționali: parametrii somatici, parametrii fiziologici

Elevi cu dezvoltare normală, IP LT “Mihail Sadoveanu”, mun. Chișinău

Nr. crt.	N/ P	Sărituri în lungime, cm	Alergare de viteză, sec, 30 m	Alergare de suveică sec	Alergare 800 m, sec	Proba Romberg	Tracțiune
1.	B. N.	1,31	5,9	9,2	3,46	4	2
2.	C. D.	1,38	5,9	9,4	3,48	4	4
3.	C. M.	1,39	5,7	9,5	3,36	4	3
4.	G. V.	1,36	5,7	9,3	3,38	4	4
5.	M. D.	1,58	5,7	9,2	3,50	5	2
6.	P. I.	1,60	5,7	9,0	3,37	5	5
7.	R. M.	1,59	5,9	9,1	3,49	5	4
8.	S. L.	1,65	5,6	9,0	3,35	5	2
9.	S. S.	1,65	5,6	9,0	3,39	5	4
10.	T. V.	1,60	5,6	9,0	3,38	5	3
11.	D. V.	1,55	6,2	9,5	3,39	4	4
12.	G. M.	1,59	6,0	9,3	3,50	4	2
13.	P. I.	1,62	6,1	9,2	3,37	4	5
14.	C. A.	1,65	6,2	9,0	3,49	4	4
15.	T. V.	1,60	6,0	9,4	3,38	4	2
16.	Z. A.	1,34	6,2	9,3	3,50	5	4
17.	D. N.	1,37	6,2	9,4	3,37	5	3
18.	L. E.	1,39	6,0	9,2	3,49	4	4
19.	E. D.	1,32	6,1	9,4	3,38	4	2
20.	L. P.	1,58	6,1	9,5	3,50	4	5
	Σ	30,12	118,4	184,9	68,53	88	68
	\bar{x}	2,868	11,27	17,609	6,526	8,38	6,47
	δ						
	V%						
	m						

Tabel A 7.2 Elevi cu dezvoltare normală, IP LT “Mihail Sadoveanu”, mun. Chișinău

Nr. crt.	N/P	Dinamometrie kg dreapta/stânga		CVP	Înălțime	Greutate
1.	B. N.	10	8	1200	1,32	28
2.	C. D.	12	10	1300	1,43	31
3.	C. M.	9	7	1400	1,37	29
4.	G. V.	6	8	1200	1,34	27
5.	M. D.	4	2	1400	1,45	32
6.	P. I.	6	4	1300	1,35	28
7.	R. M.	7	6	1400	1,40	29
8.	S. L.	4	3	1200	1,40	31
9.	S. S.	8	6	1200	1,45	35
10.	T. V.	12	10	1300	1,29	27
11.	D. V.	8	6	1400	1,32	28
12.	G. M.	6	8	1500	1,43	29
13.	P. I.	4	2	1200	1,37	27
14.	C. A.	6	4	1300	1,45	30
15.	T. V.	6	6	1400	1,35	32
16.	Z. A.	4	3	1200	1,42	34
17.	D. N.	10	8	1400	1,40	29
18.	L. E.	12	10	1300	1,45	30
19.	E. D.	8	6	1400	1,45	27
20.	L. P.	6	8	1200	1,35	28
	Σ	148	125	26200	27,79	591
	\bar{x}	14,095	11,904	2495,23	2,64	56,28
	δ					
	V%					
	m					

Criterii de apreciere a nivelului de formare a CC la elevii cu RMU

Criterii	Indicatori	Evaluarea
Cognitiv	Cunoașterea comunicării (a psihologiei comunicării, a modalităților de a înțelege obiectele sociale: pe sine însuși, pe alți oameni, grupuri etc.)	1,2,3,4,5,6,7,8,9
	Cunoașterea regulilor de bază ale organizării comunicării; normelor situaționale - salut, apel, atragerea atenției asupra celor similare.	
	Experiența de comunicare: cunoștințe și abilități comunicative.	
	Instrucțiuni personale și comunicative pozitive: concentrare pe interacțiunea interpersonală pentru realizarea sarcinilor profesionale.	
Verbal comunicativ	Abilitatea de a vorbi.	1,2,3,4,5,6,7,8,9
	Aptitudinea de a comunica prin diferite forme de limbaj: tehnici de comunicare.	
	Abilitatea de a asculta.	
	Capacitatea de a utiliza mijloacele non-verbale de comunicare: mimico-pantomimice, expresia adecvată; mijloace paralingvistice: stăpânirea intonației, capacitatea de a face pauză, capacitatea de a controla volumul, ritmul vorbirii, melodia; mijloace kinetice: gesticulare, expresia facială; mijloacele proxemice: posturi, mișcări, distanța comunicării; capacitatea de a controla mișcările corpului, adică de a evita mișcări inutile.	
Comportamental emoțional	Aptitudini de reglare a stării emoționale în interacțiunea educațională.	1,2,3,4,5,6,7,8,9
	Aptitudini de percepție interpersonală adecvată (capacitatea de a „citi” pe față, de a înțelege starea mentală a unui partener de comunicare) ș.a.	
	Capacitatea de a folosi mijloace de comunicare verbale și non-verbale pentru a exprima atitudinea personală față de ce se întâmplă.	
	Independență în luarea deciziilor, aspirația spre succes, respectarea normelor de comportament.	
Interactiv	Prezența unei strategii de comunicare flexibilă.	1,2,3,4,5,6,7,8,9
	Prezența unei tactici de organizare a interacțiunii.	
	Aptitudini de comportament constructiv într-o situație de conflict.	
	Abilitatea de a stăpâni tehnica persuasiunii în interacțiune.	

Eșantioanele de elevi încadrați în cercetare

Grupa Experiment	Grupa Martor CES	Grupa Martor Normă
<i>B. D.</i>	<i>S. D.</i>	<i>B. N.</i>
<i>B. L.</i>	<i>C. N.</i>	<i>C. D.</i>
<i>C. F.</i>	<i>S. I.</i>	<i>C. M.</i>
<i>C. I.</i>	<i>B. C.</i>	<i>G. V.</i>
<i>D. S.</i>	<i>G. B.</i>	<i>M. D.</i>
<i>P. M.</i>	<i>R. M.</i>	<i>P. I.</i>
<i>S. S.</i>	<i>N. D.</i>	<i>R. M.</i>
<i>V. G.</i>	<i>L. G.</i>	<i>S. L.</i>
<i>M. G.</i>	<i>P. A.</i>	<i>S. S.</i>
<i>I. V.</i>	<i>N. P.</i>	<i>T. V.</i>

Experimentul de constatare. Testarea omogenității grupelor de subiecți

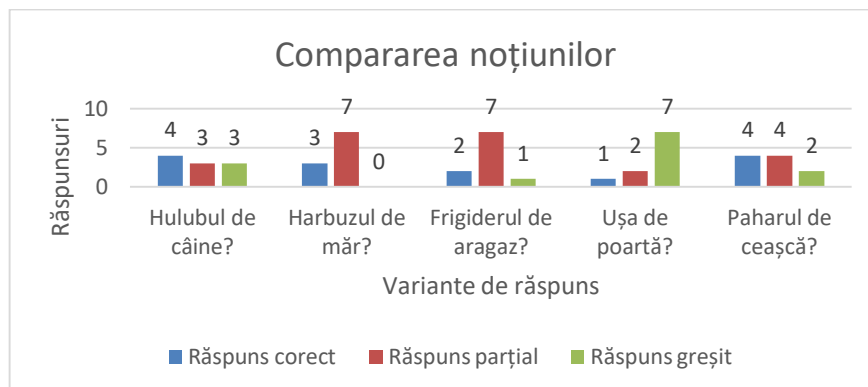


Figura A10.1. Rezultatele testării elevilor din GE la dezvoltarea gândirii, criteriul *compararea noțiunilor*

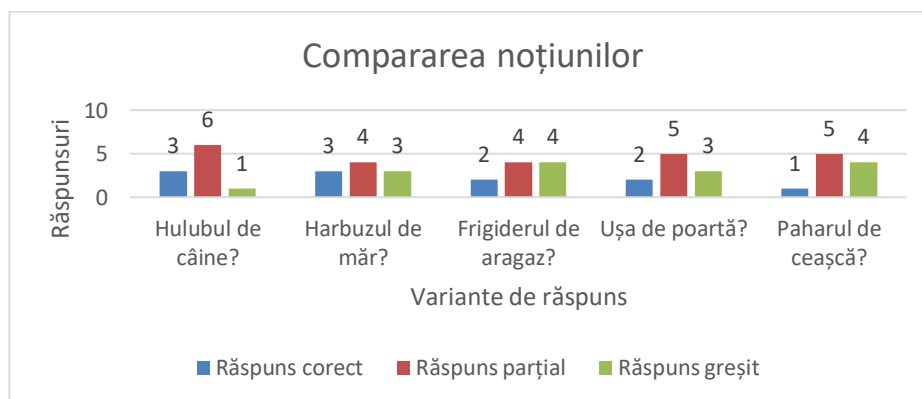


Figura A10.2. Rezultatele testării elevilor din GMCES la dezvoltarea gândirii, criteriul *compararea noțiunilor*

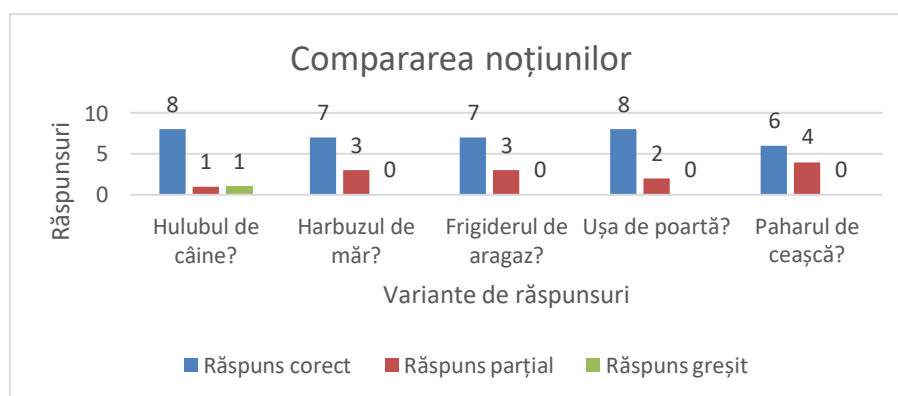


Figura A10.3. Rezultatele testării elevilor din GMN la dezvoltarea gândirii, criteriul *compararea noțiunilor*

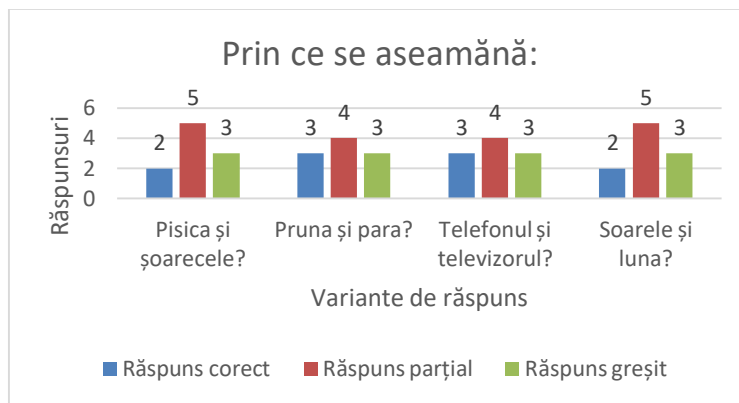


Figura A10.4. Rezultatele testării elevilor din GE la dezvoltarea gândirii, criteriul compararea noțiunilor

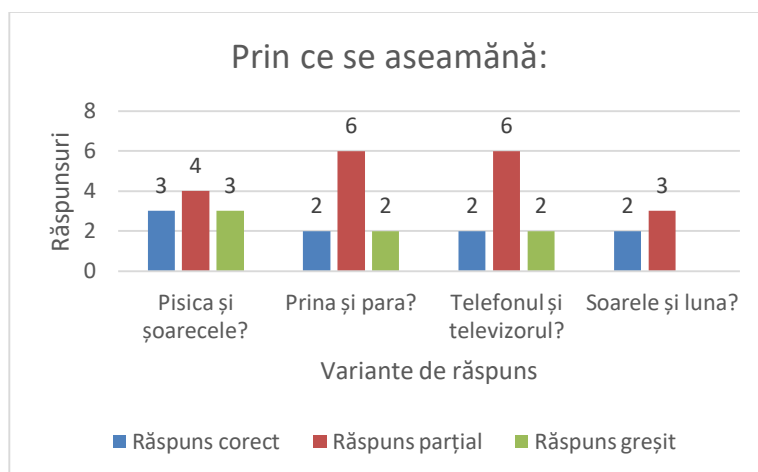


Figura A10.5. Rezultatele testării elevilor din GMCES la dezvoltarea gândirii, criteriul compararea noțiunilor

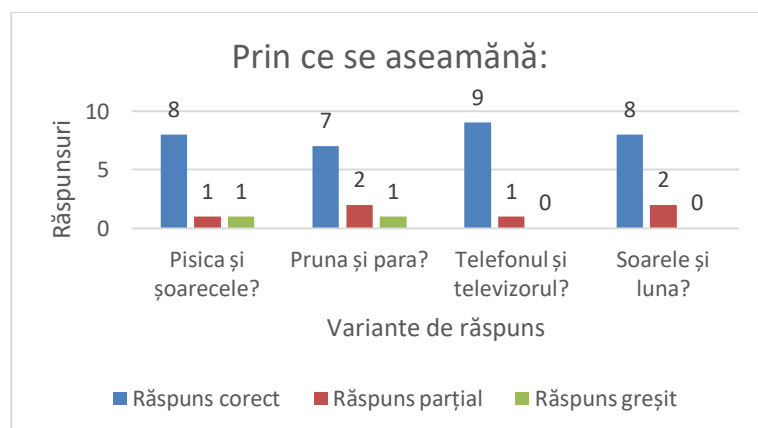


Figura A10.6. Rezultatele testării elevilor din GMN la dezvoltarea gândirii, criteriul compararea noțiunilor

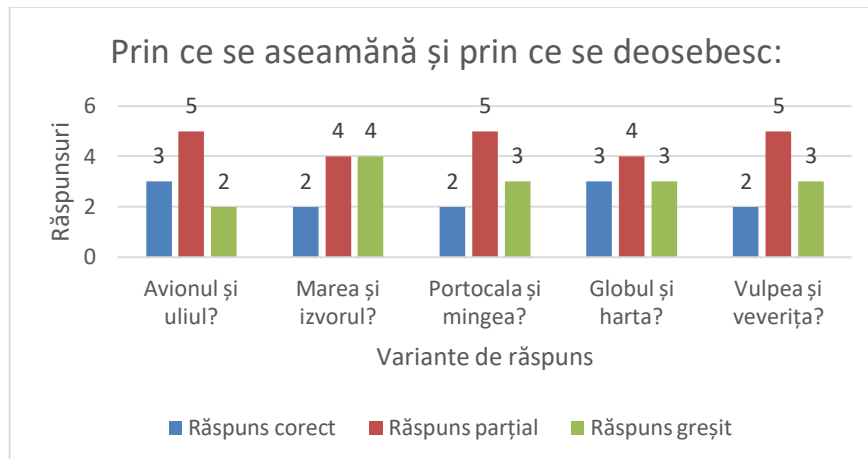


Figura A10.7. Rezultatele testării elevilor din GE la dezvoltarea gândirii, criteriul compararea noțiunilor

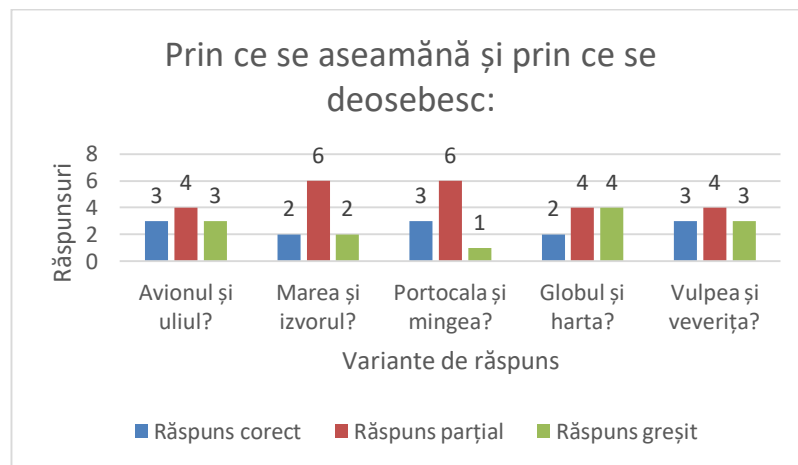


Figura A10.8. Rezultatele testării elevilor din GMCES la dezvoltarea gândirii, criteriul compararea noțiunilor

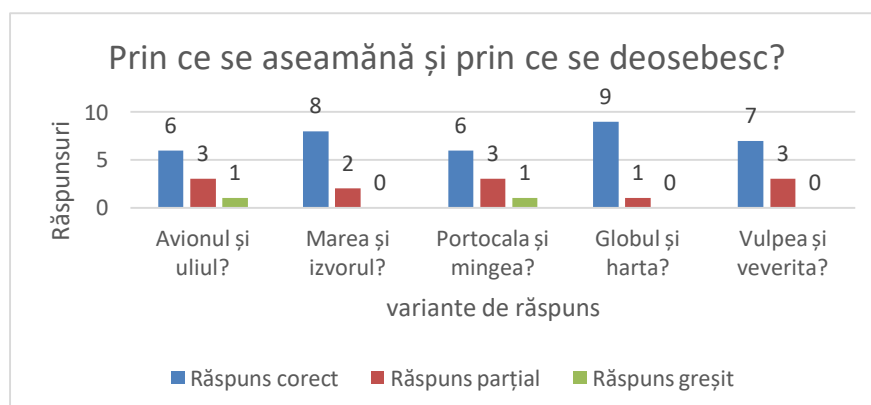


Figura A10.9. Rezultatele testării elevilor din GMN la dezvoltarea gândirii, criteriul compararea noțiunilor

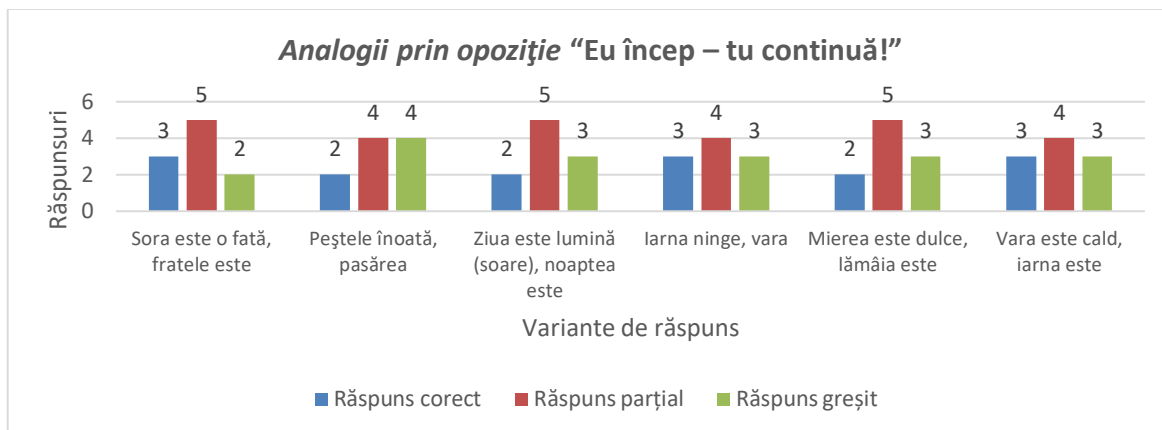


Figura A10.10. Rezultatele testării elevilor din GE la dezvoltarea gândirii, criteriul operarea cu noțiuni complexe

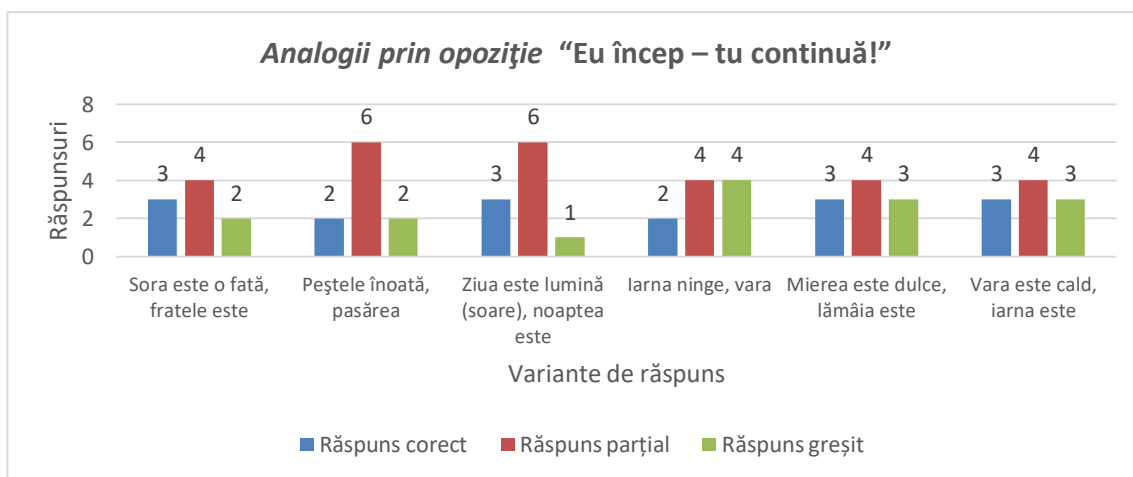


Figura A10.11. Rezultatele testării elevilor din GMCES la dezvoltarea gândirii, criteriul operarea cu noțiuni complexe

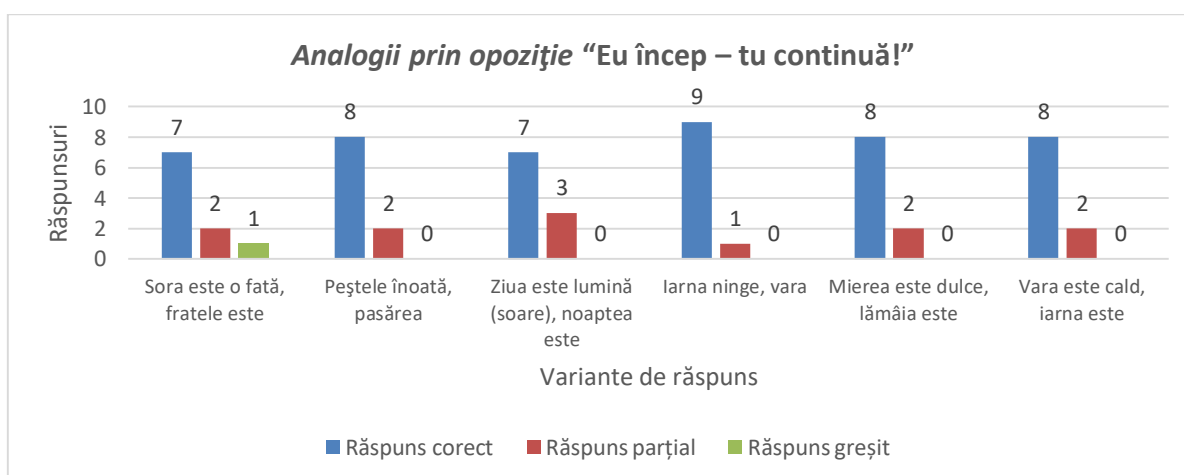


Figura A10.12. Rezultatele testării elevilor din GMN la dezvoltarea gândirii, criteriul operarea cu noțiuni complexe

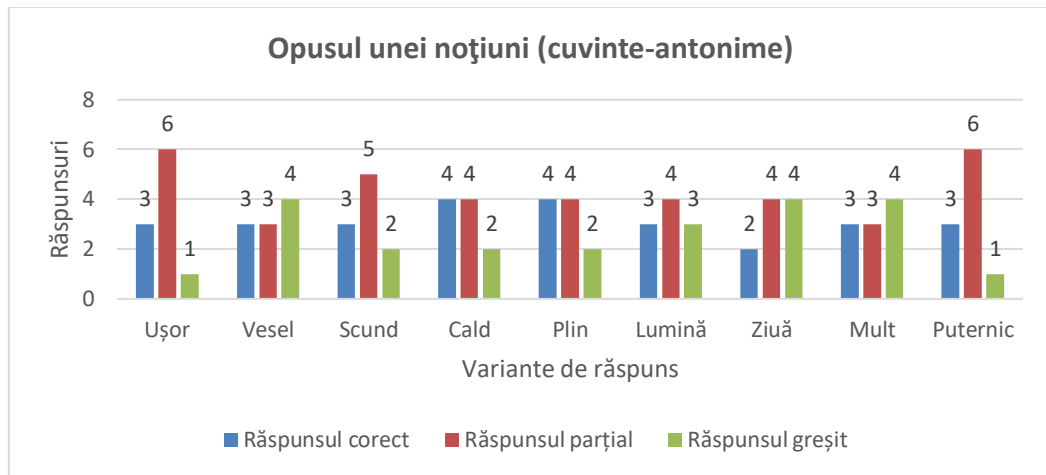


Figura A10.13. Rezultatele testării elevilor din GE la dezvoltarea gândirii, criteriul operarea cu noțiuni complexe

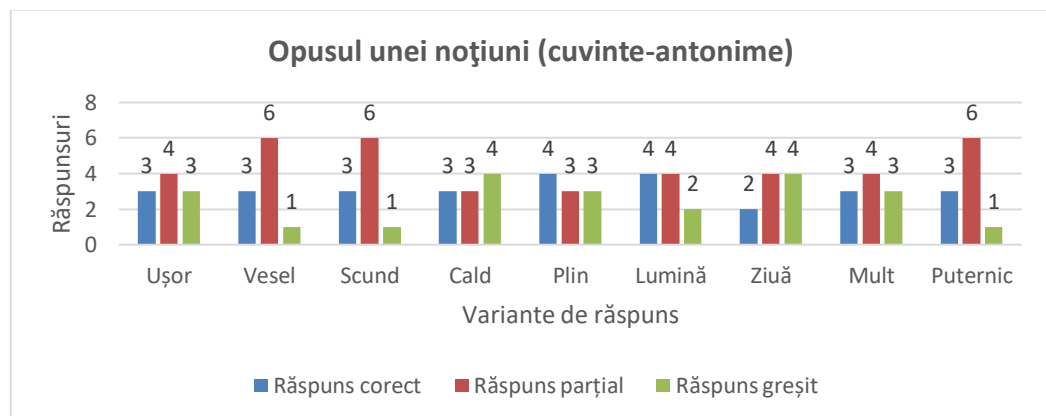


Figura A10.14. Rezultatele testării elevilor din GMCES la dezvoltarea gândirii, criteriul operarea cu noțiuni complexe

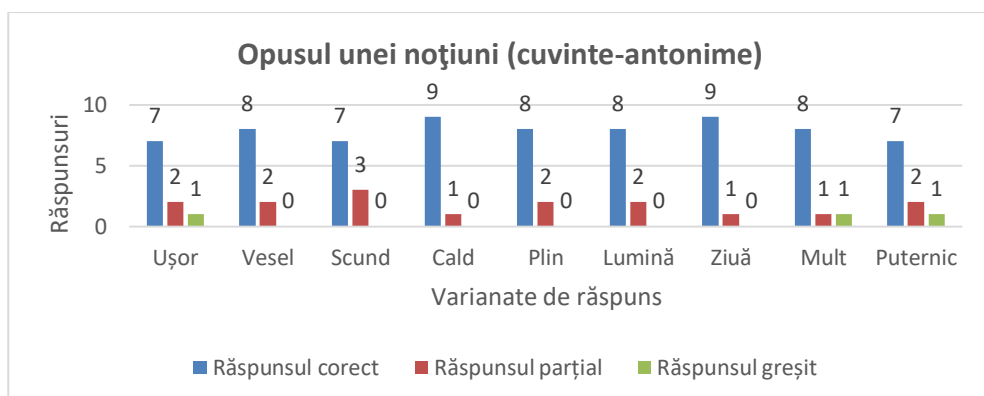


Figura A10.15. Rezultatele testării elevilor din GMN la dezvoltarea gândirii, criteriul operarea cu noțiuni complexe

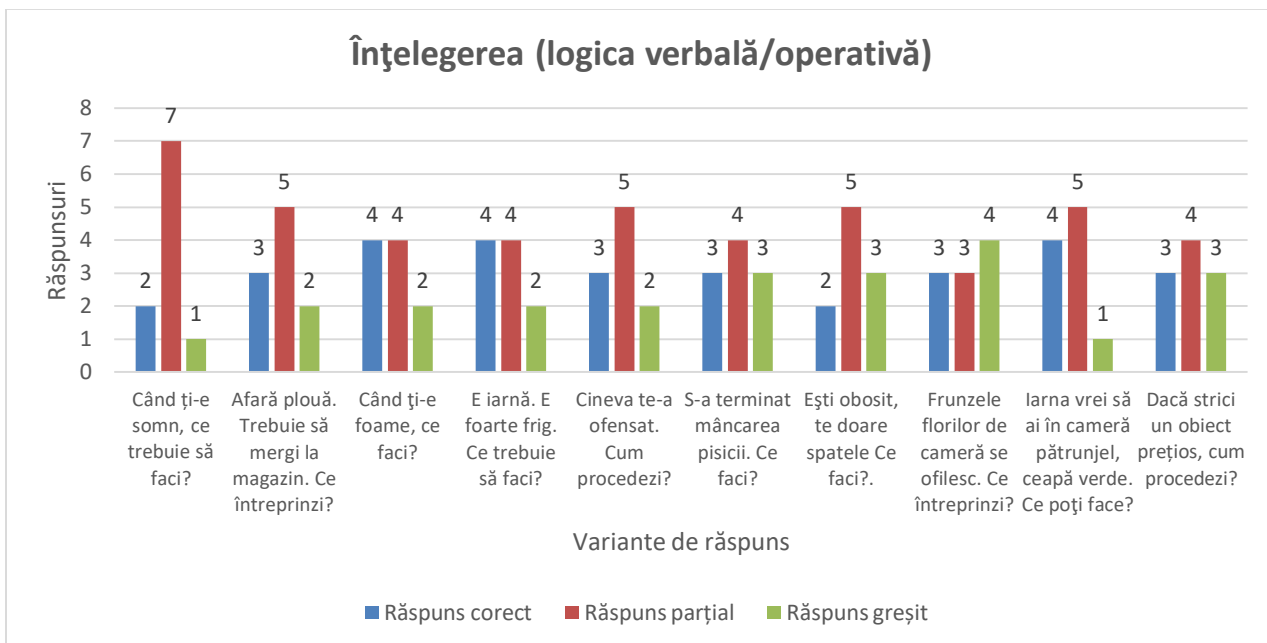


Figura A10.16. Rezultatele testării elevilor din GE la dezvoltarea gândirii, criteriul *comprehensiune*

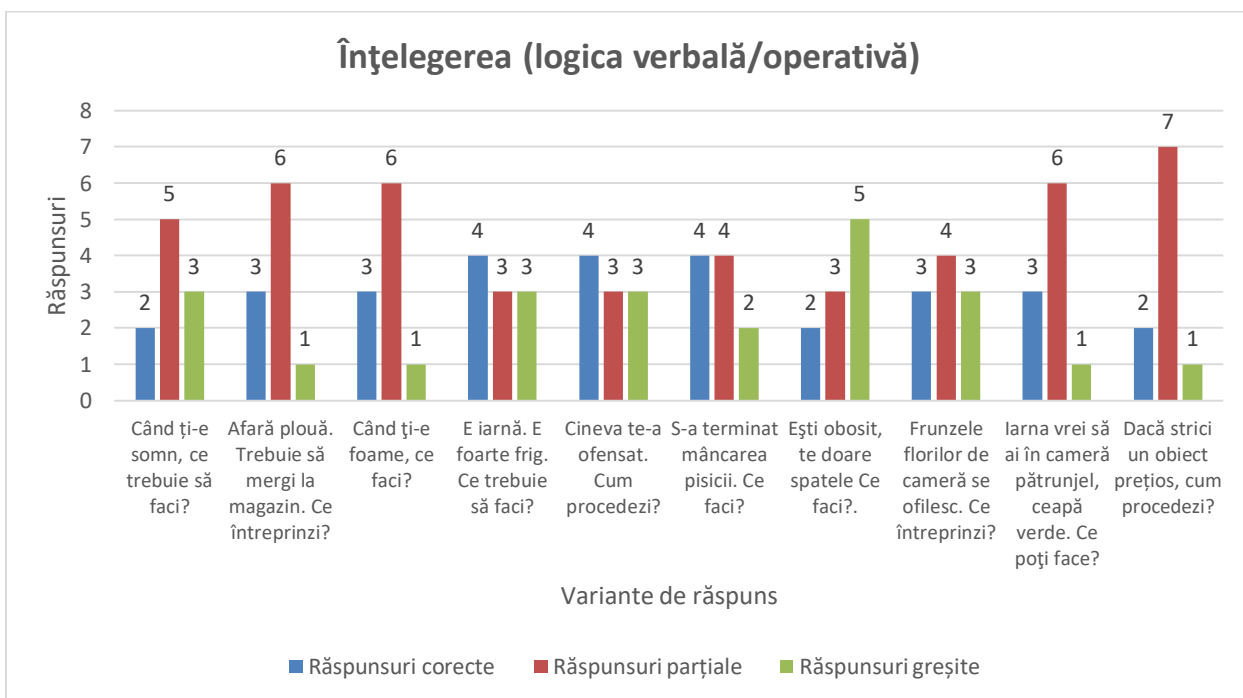


Figura A10.17. Rezultatele testării elevilor din GMCES la dezvoltarea gândirii, criteriul *comprehensiune*

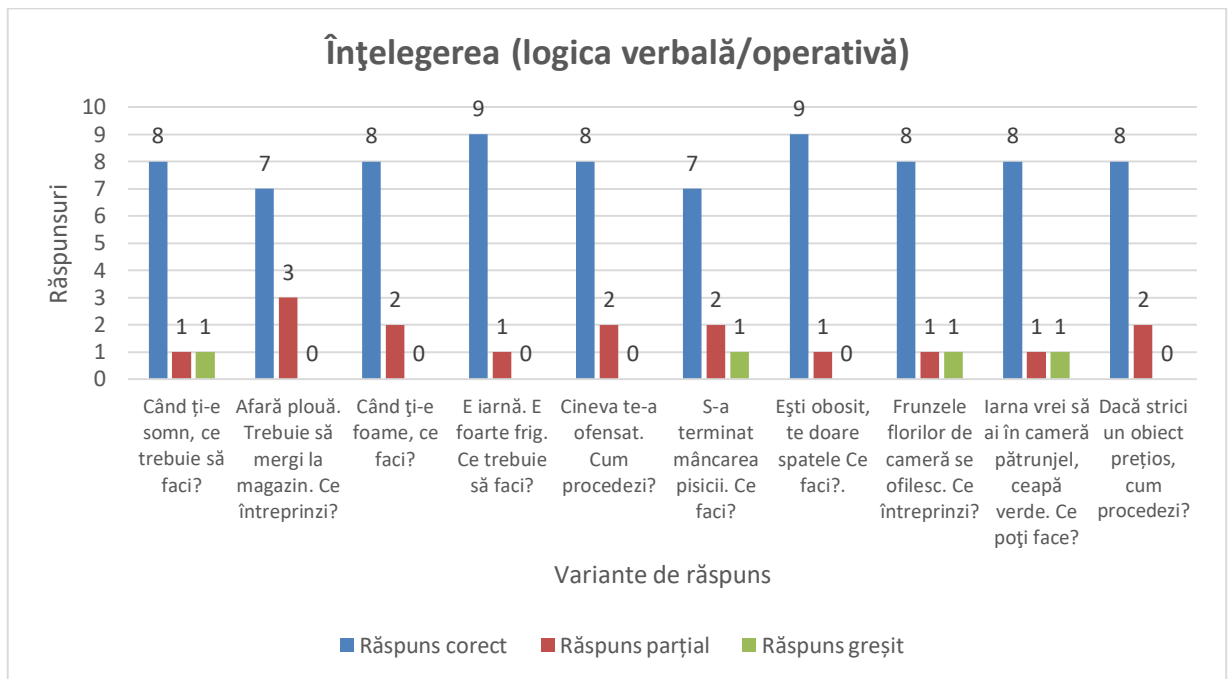


Figura A10.18. Rezultatele testării elevilor din GMN la dezvoltarea gândirii, criteriul *comprehensiune*

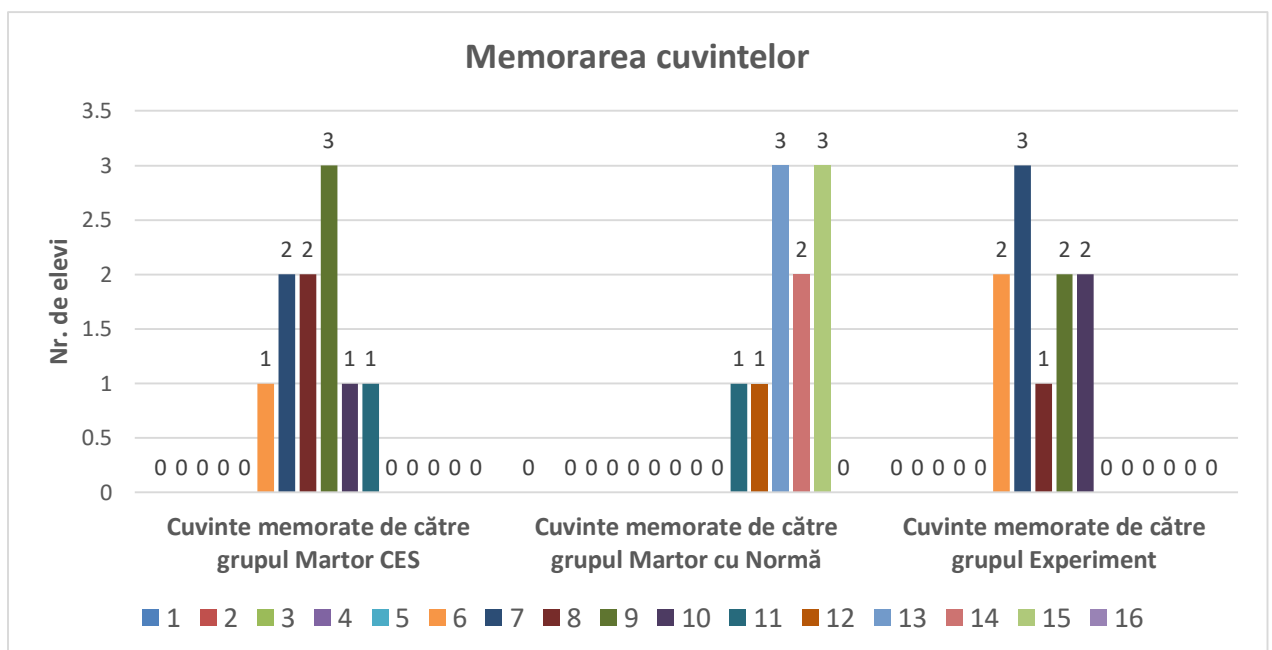


Figura A10.19. Rezultatele testării memoriei elevilor din GMCES, GMN și GE, proba *Textul*

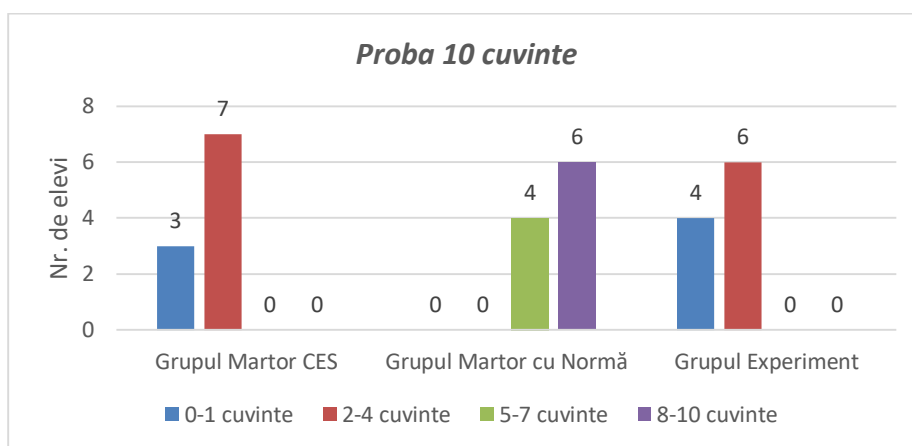


Figura A10.20. Răspunsurile elevilor din GMCES, GMN și GE privind memorarea cuvintelor din cadrul probei *Textul*.

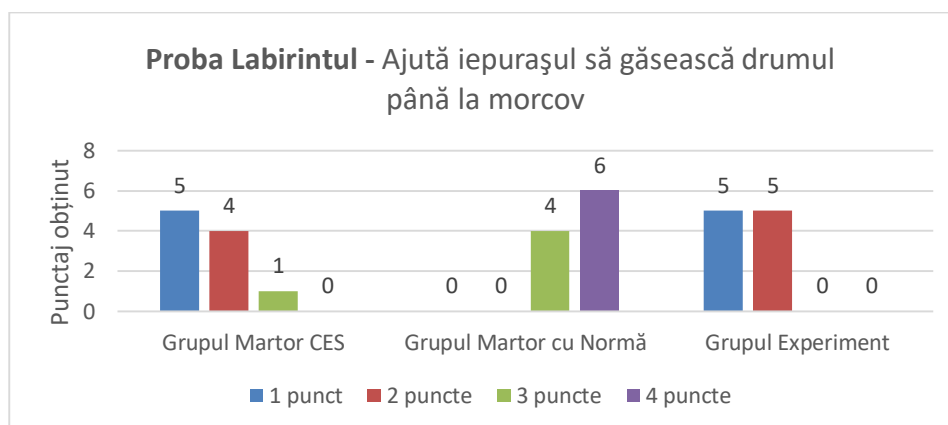


Figura A10.21. Rezultatele testării atenției elevilor din GMCES, GMN și GE, proba *Labirintul*

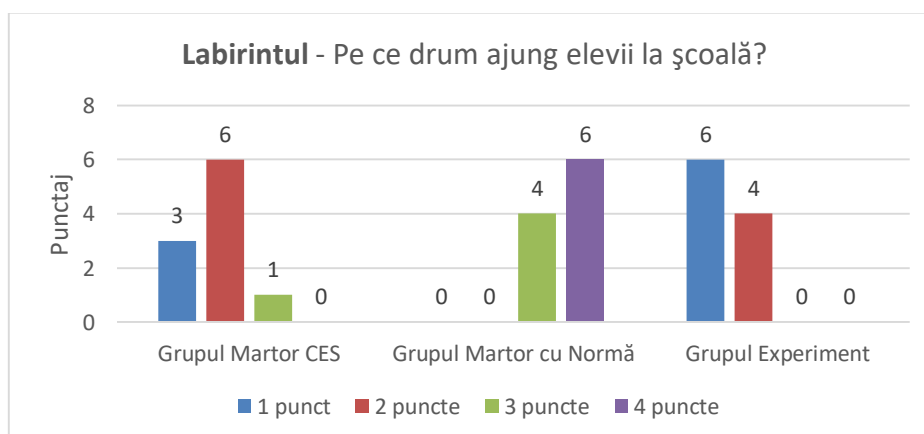


Figura A10.22. Rezultatele testării atenției elevilor din GMCES, GMN și GE

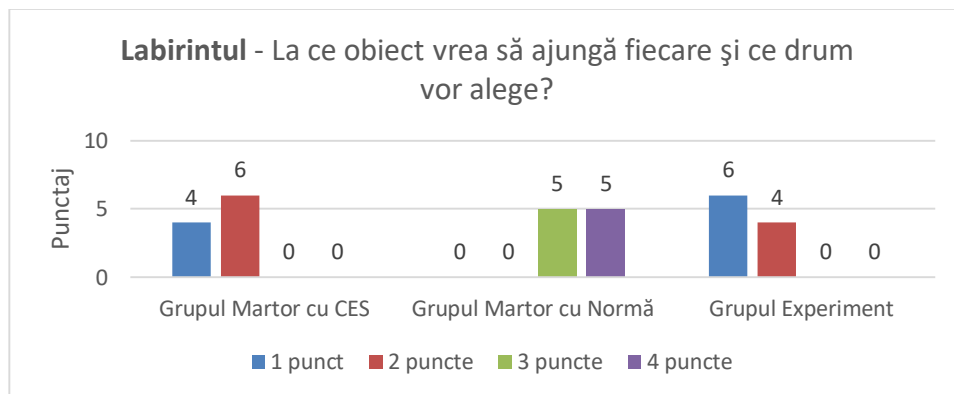


Figura A10.23. Rezultatele testării atenției elevilor din GMCES, GMN și GE, proba Labirintul. La ce obiect vrea să ajungă fiecare și ce drum va alege?

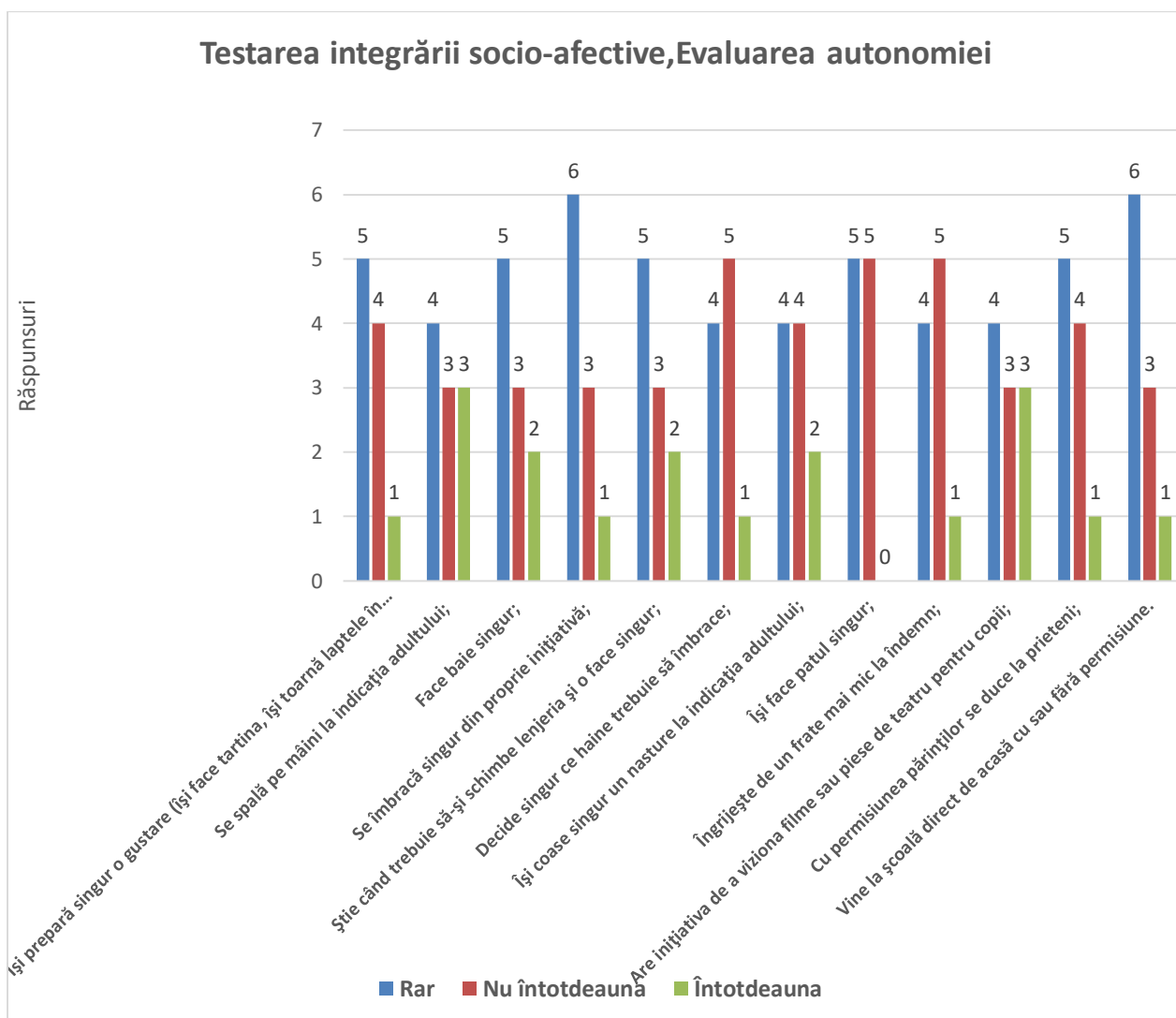


Figura A10.24. Rezultatele testării elevilor din GMCES la integrarea socio-afectivă, criteriul autonomie

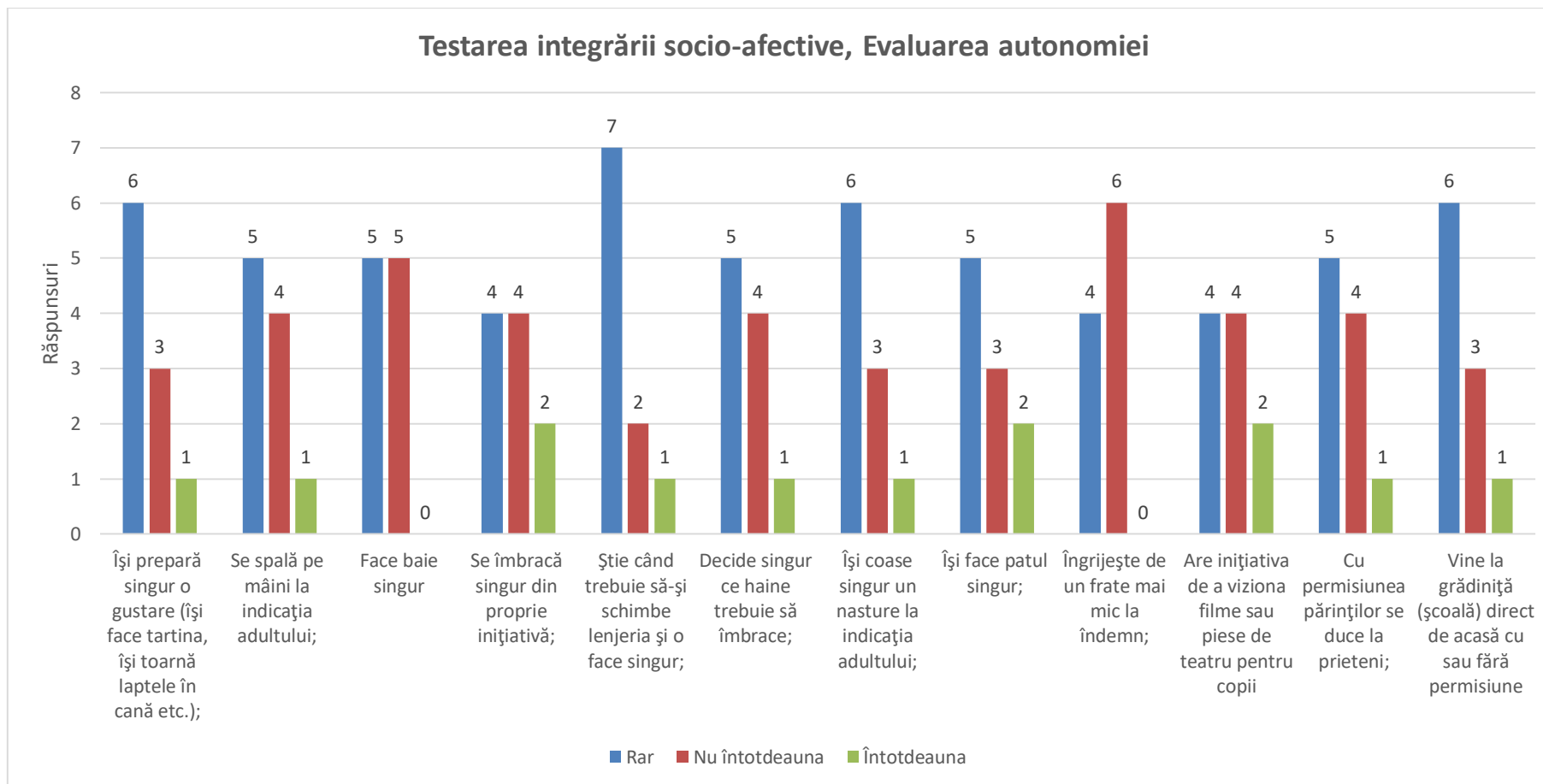


Figura A10.25. Rezultatele testării elevilor din GExperiment la integrarea socio-afectivă, criteriul *autonomie*

Testarea integrării socio-afective, Evaluarea autonomiei

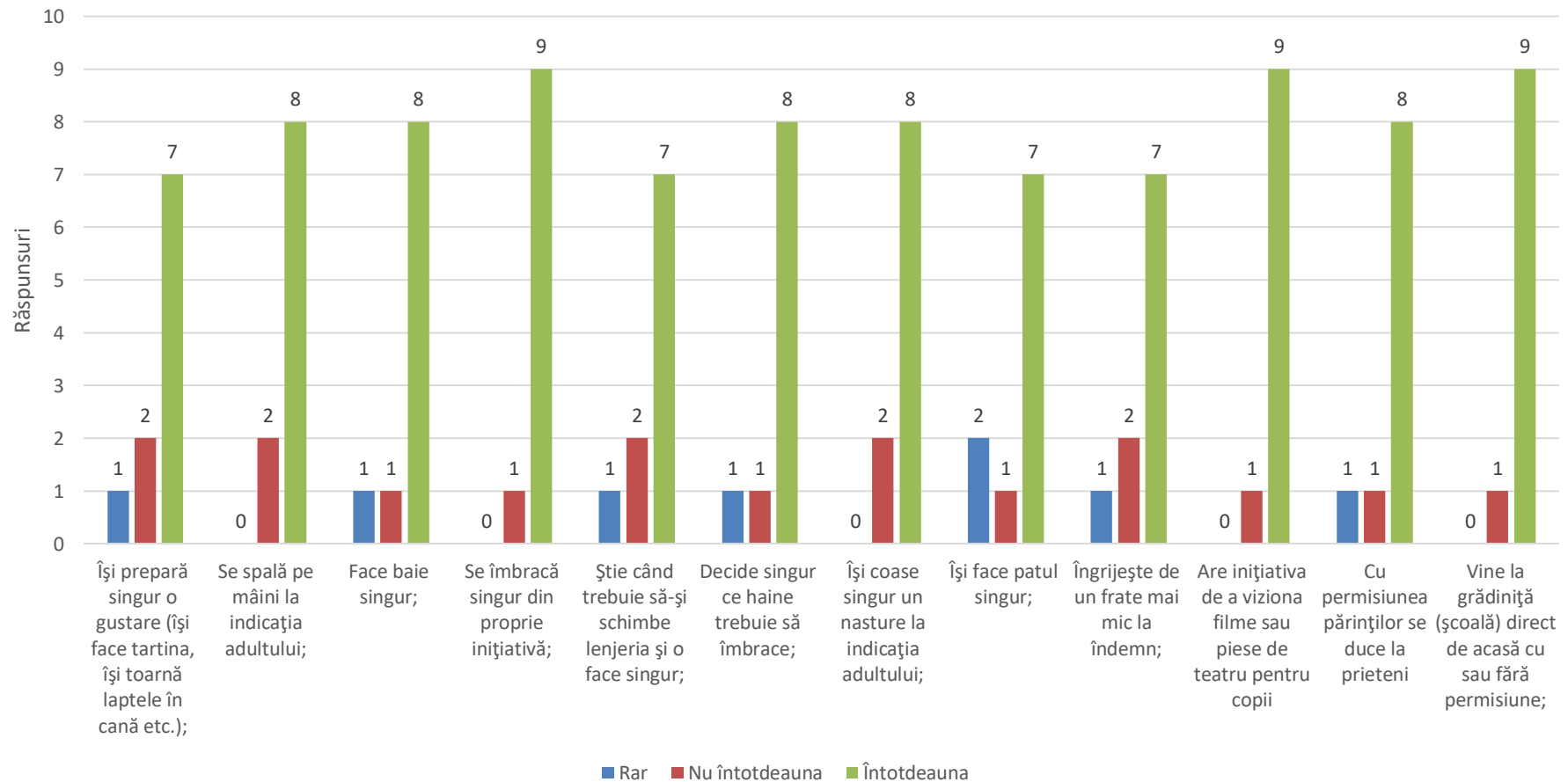


Figura 10.26. Rezultatele testării elevilor din GMN la integrarea socio-afectivă, criteriul *autonomie*

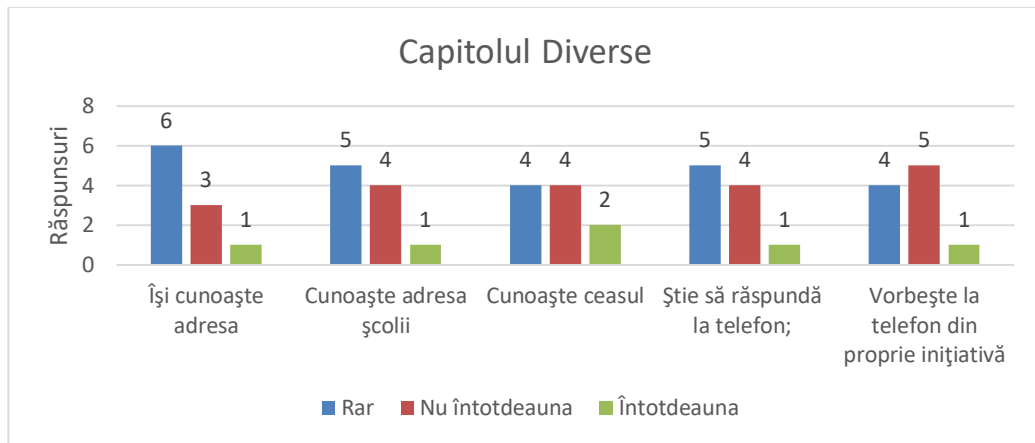


Figura A10.27. Rezultatele testării elevilor din GE la integrarea socio-afectivă, criteriul *Diverse*

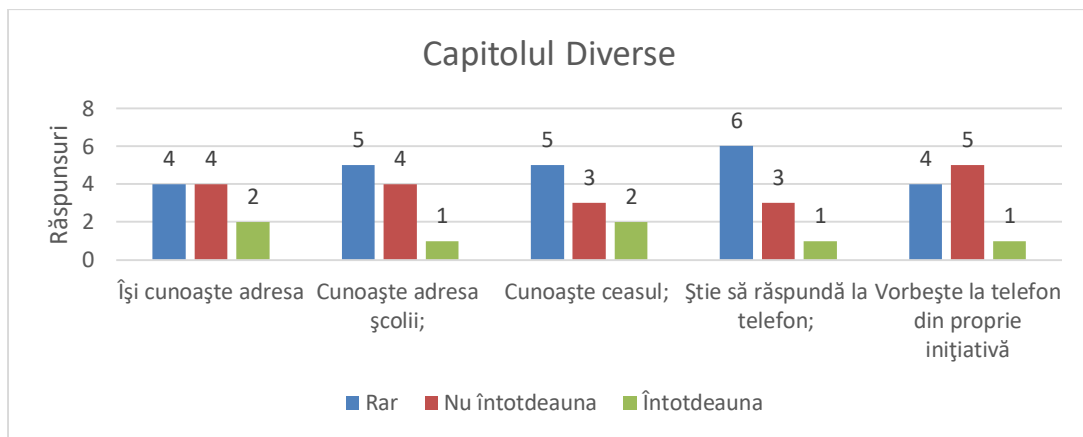


Figura A10.28. Rezultatele testării elevilor din GMCES la integrarea socio-afectivă, criteriul *Diverse*

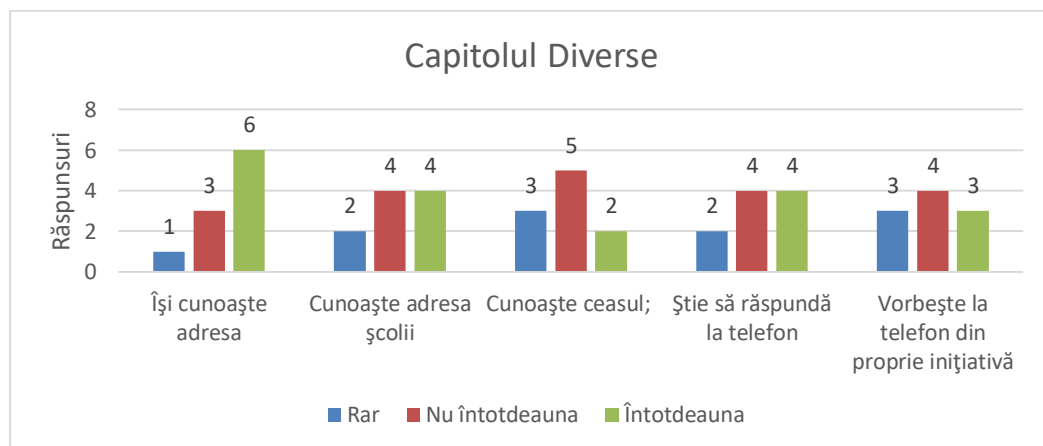


Figura A10.29. Rezultatele testării elevilor din GMN la integrarea socio-afectivă, criteriul *Diverse*

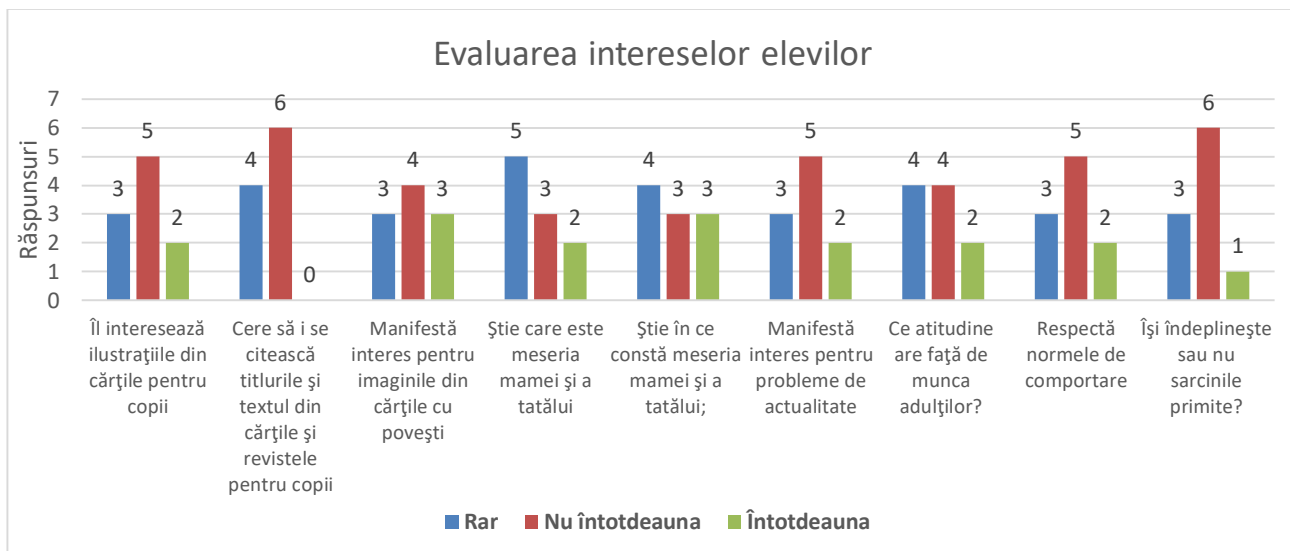


Figura A10.30. Rezultatele testării elevilor din GE la integrarea socio-afectivă, criteriul *Interese*

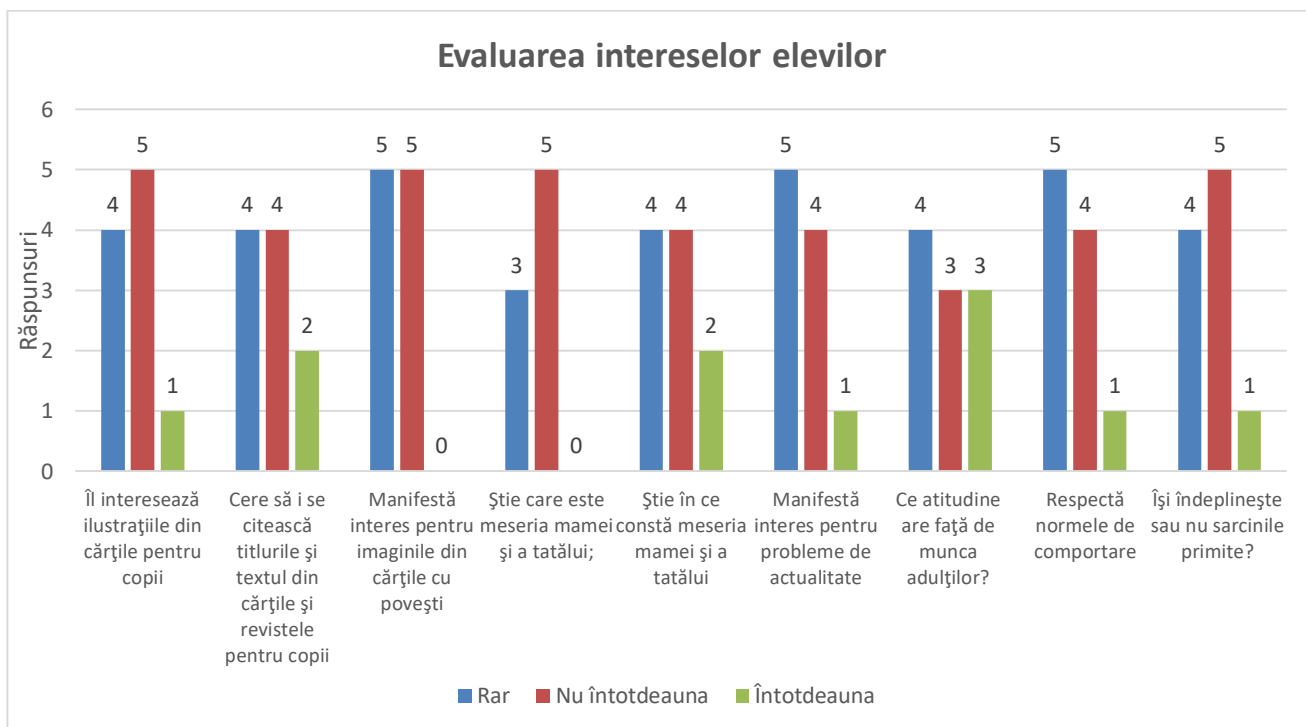


Figura A10.31. Rezultatele testării elevilor din GMCES la integrarea socio-afectivă, criteriul *Interese*

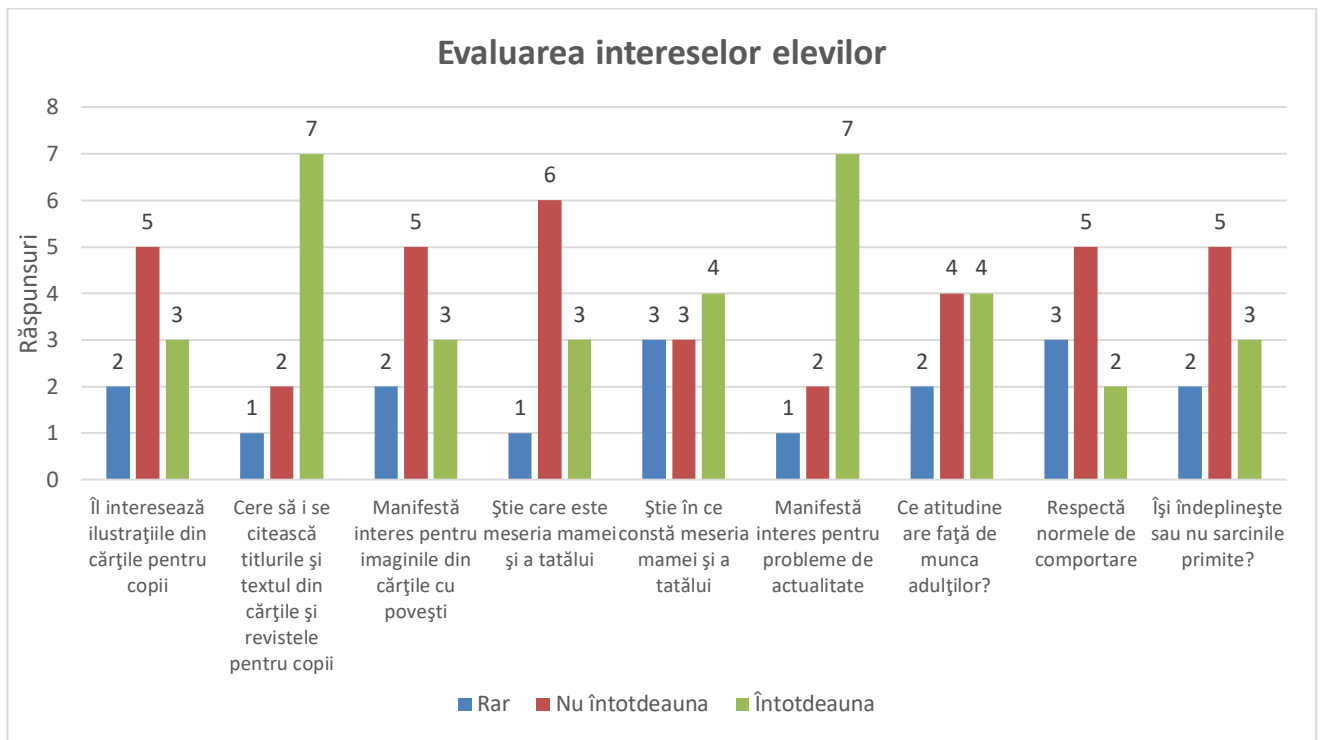


Figura A10.32. Rezultatele testării elevilor din GMN la integrarea socio-afectivă, criteriul *Interese*

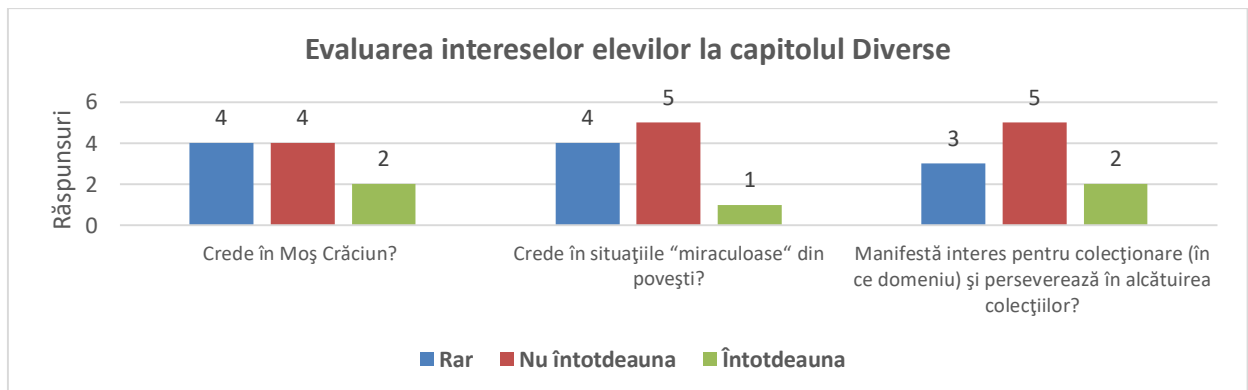


Figura A10.33. Rezultatele testării elevilor din GE la integrarea socio-afectivă, criteriile *Interese* și *Diverse*

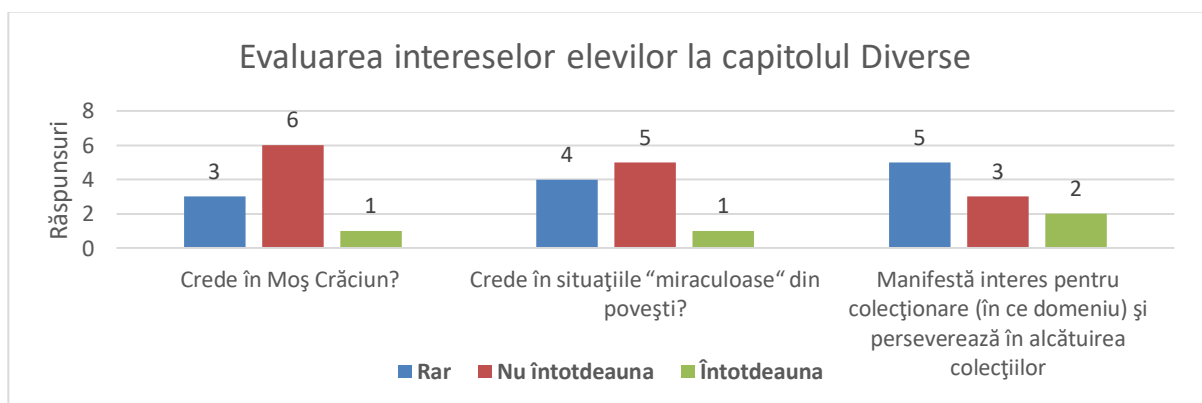


Figura A10.34. Rezultatele testării elevilor din GMCES la integrarea socio-afectivă, criteriile *Interese* și *Diverse*

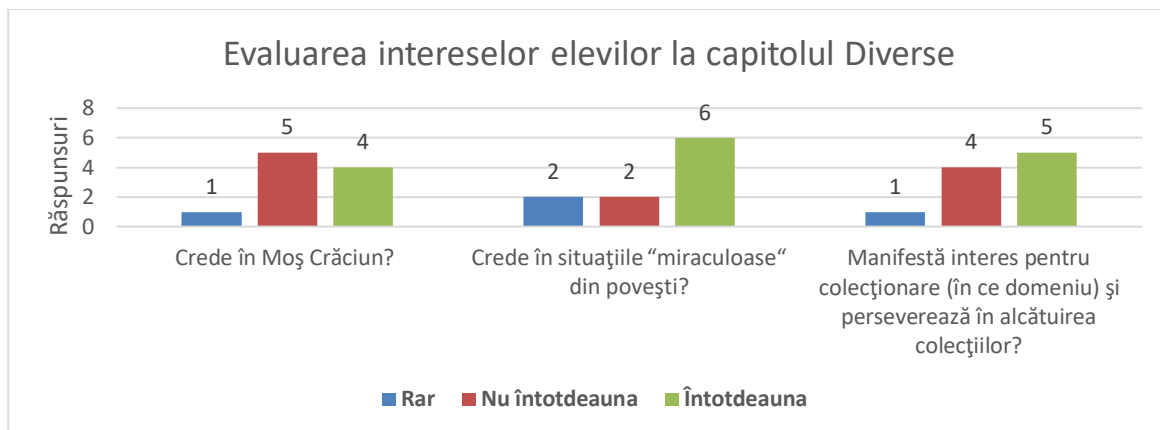


Figura A10.35. Rezultatele testării elevilor din GMN la integrarea socio-afectivă, criteriile *Interese și Diverse*

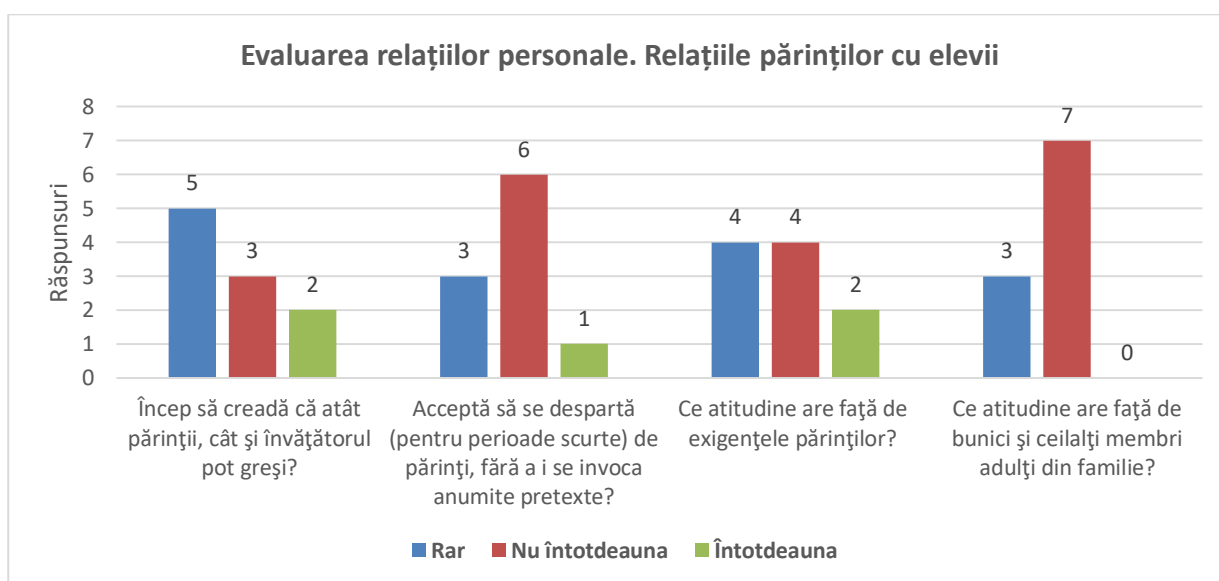


Figura A10.36. Rezultatele testării elevilor din GE la integrarea socio-afectivă, criteriile *Relații personale. Relații părinți – elevi*

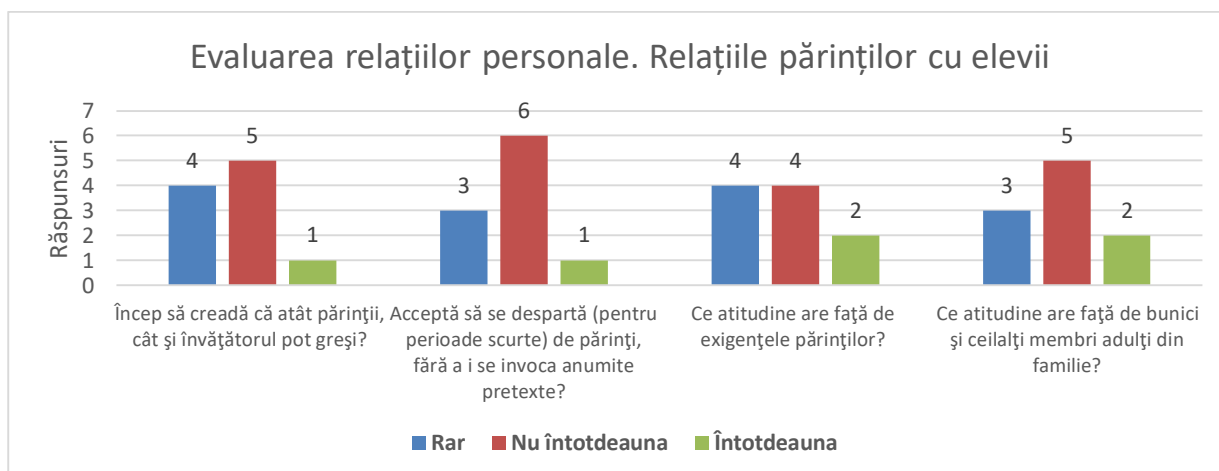


Figura A10.37. Rezultatele testării elevilor din GMCES la integrarea socio-afectivă, criteriile *Relații personale. Relațiile părinți – elevi*

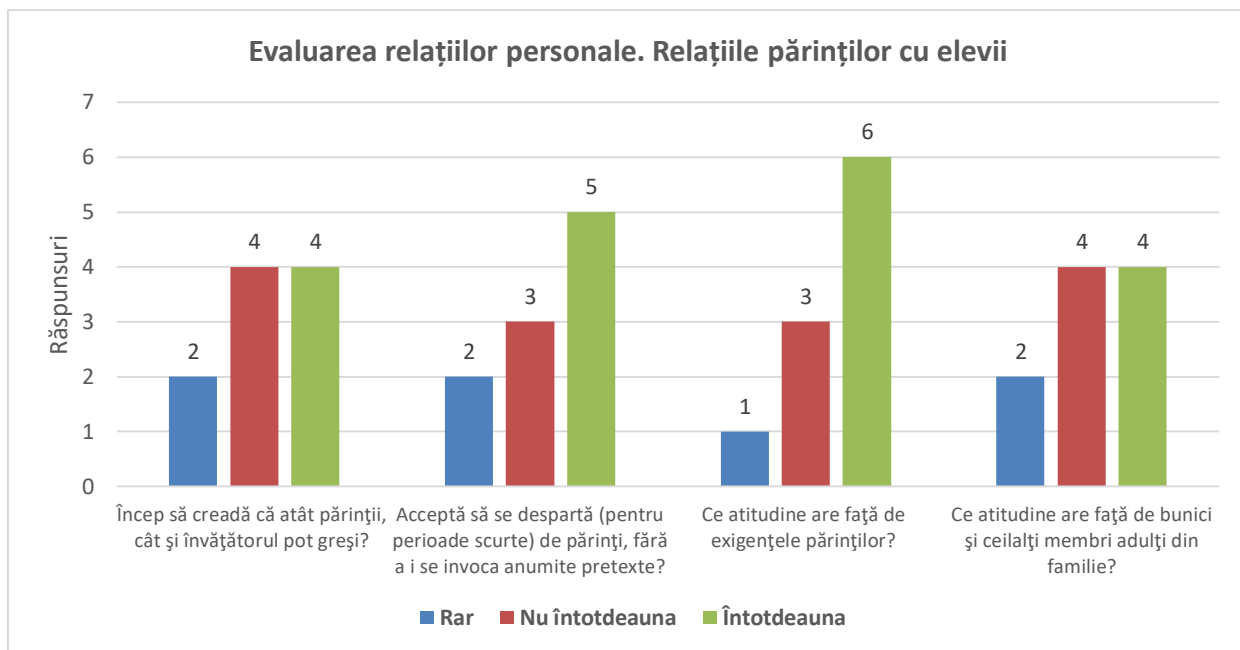


Figura A10.38. Răspunsurile elevilor din GMN privind testarea integrării socio-afective, evaluarea relațiilor personale. Relațiile părinților cu elevii

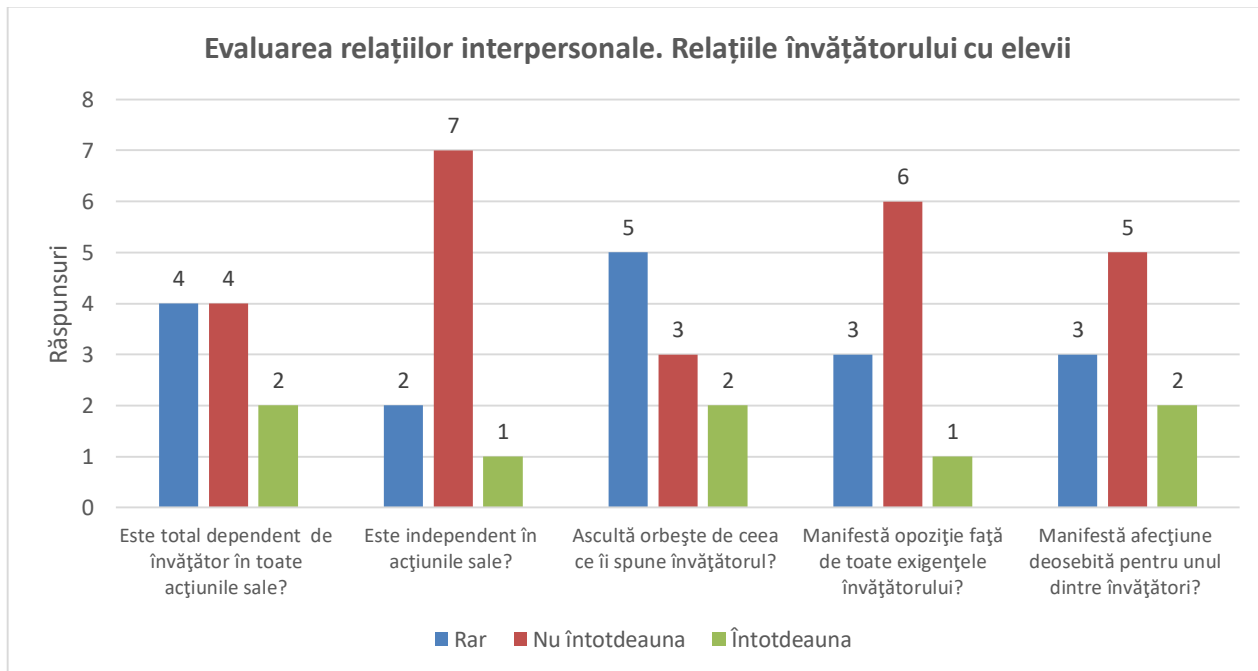


Figura A10.39. Rezultatele testării elevilor din GE la integrarea socio-afectivă, criteriile *Relații personale. Relații învățător – elevi*

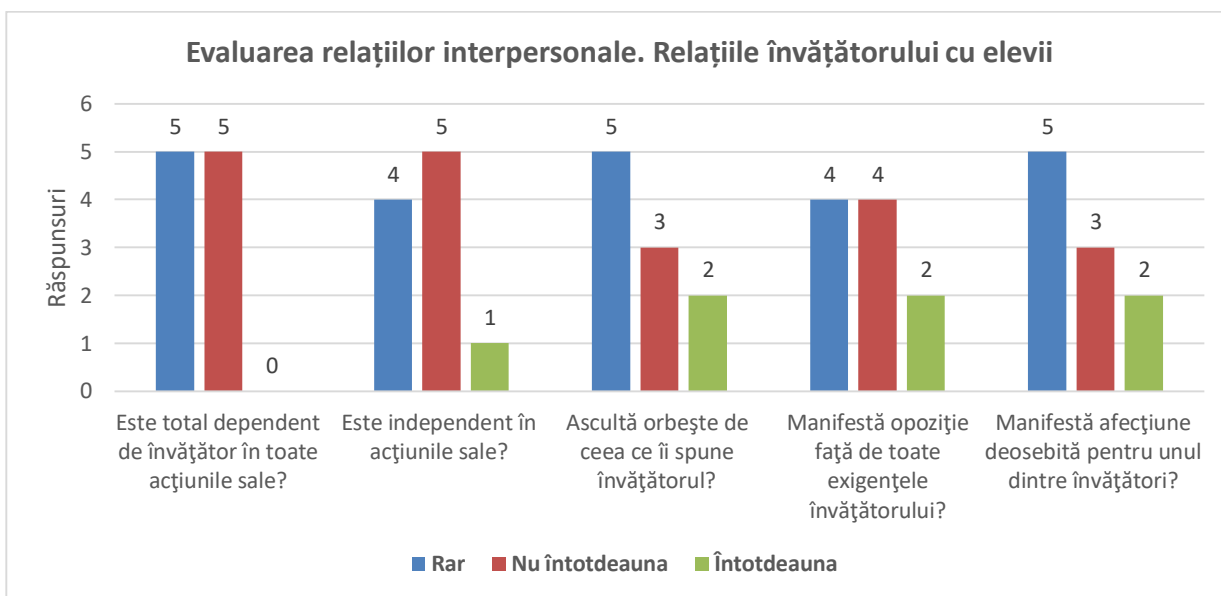


Figura A10.40. Rezultatele testării elevilor din GMCES la integrarea socio-afectivă, criteriile *Relații personale. Relații învățător – elevi*

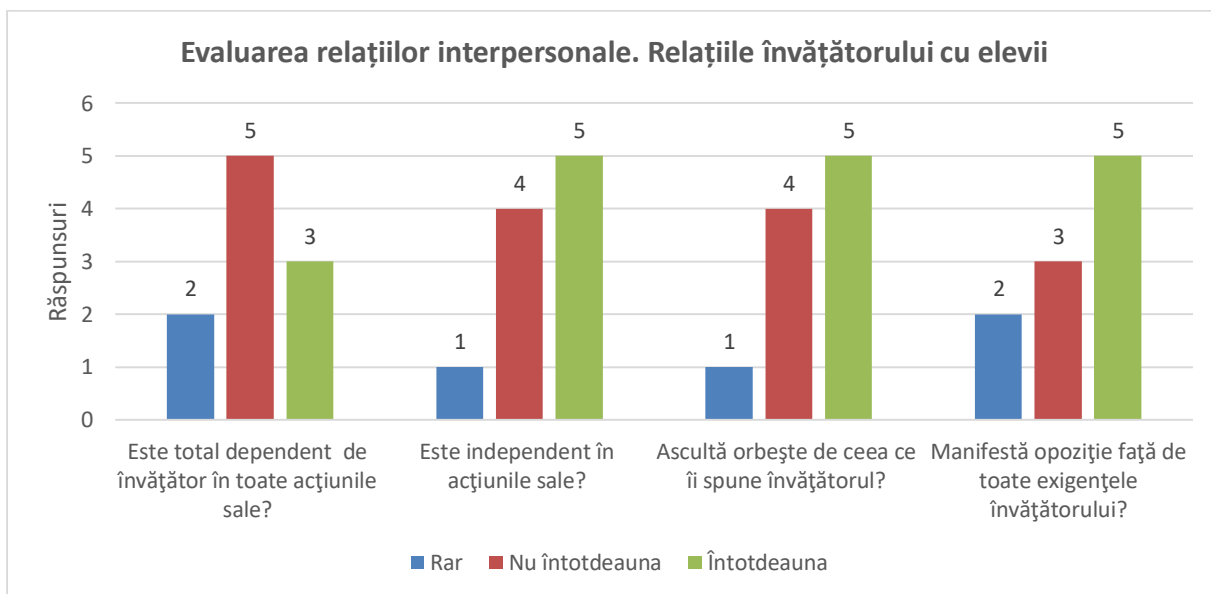


Figura A10.41. Rezultatele testării elevilor din GMN la integrarea socio-afectivă, criteriile *Relații personale. Relații învățător – elevi*

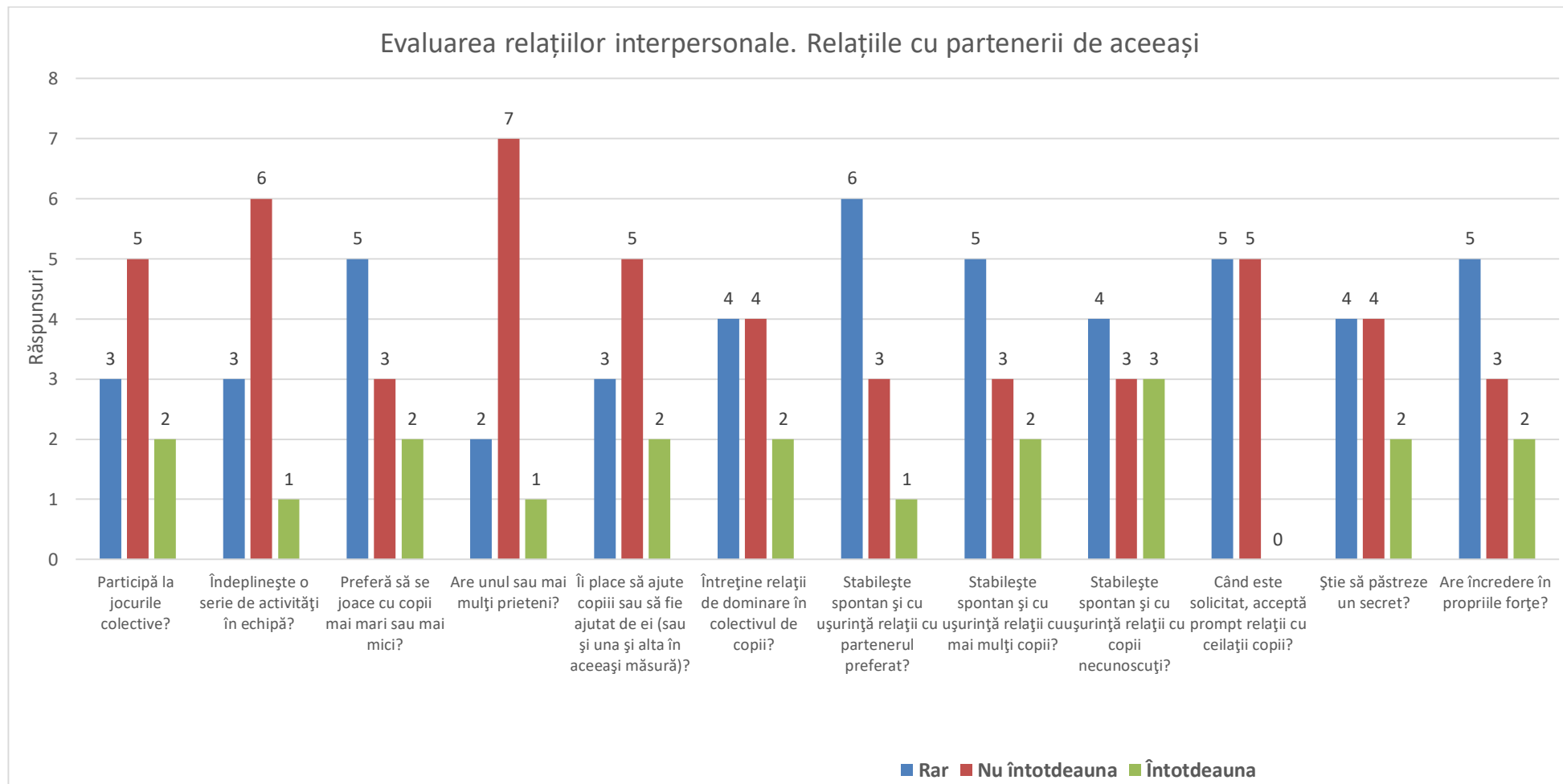


Figura A10.42. Rezultatele testării elevilor din GE la integrarea socio-afectivă, criteriile *Relații personale. Relații cu partenerii de aceeași vârstă*

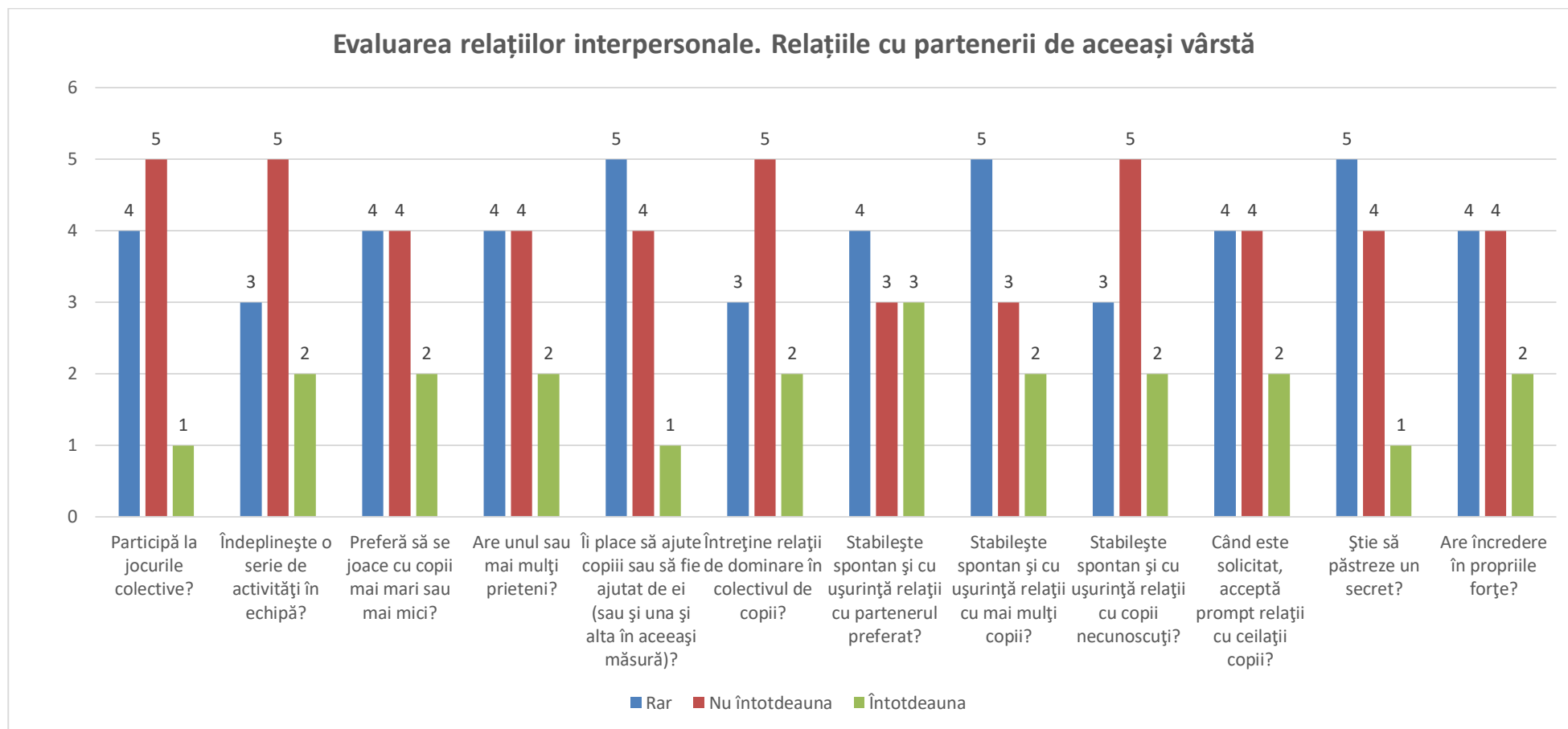


Figura A10.43. Rezultatele testării elevilor din GMCES la integrarea socio-afectivă, criteriile Relații personale. Relații cu partenerii de aceeași vârstă

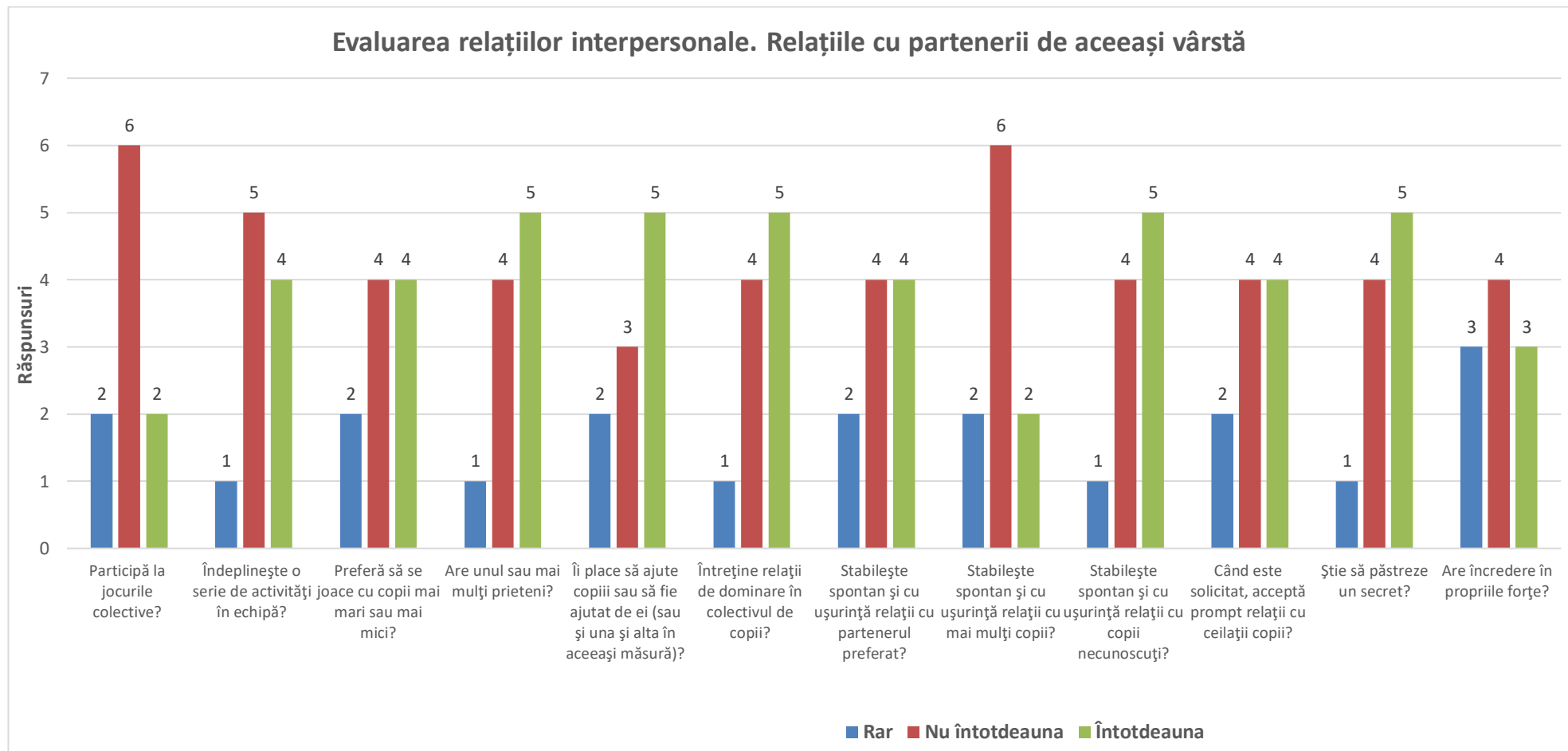


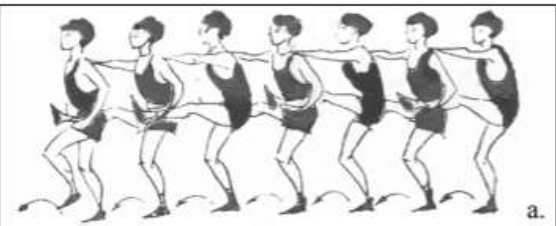
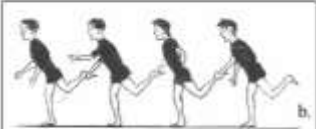

Figura A10.44. Rezultatele testării elevilor din GMN la integrarea socio-afectivă, criteriile *Relații personale. Relații cu partenerii de aceeași vârstă*

**Modelul pedagogic de formare a competențelor de comunicare
la elevii cu retard mintal ușor**

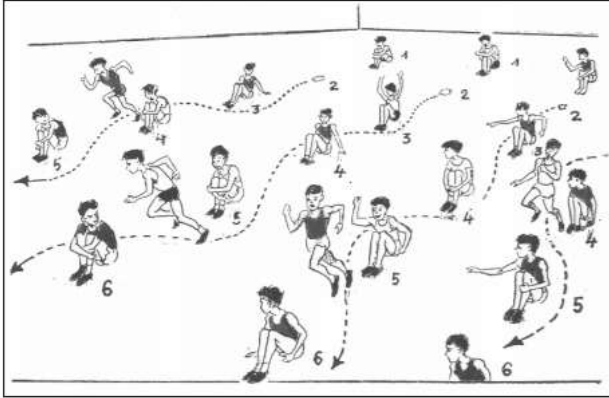

**Activitățile din cadrul jocurilor dinamice
Clasa a III-a, Educația fizică**

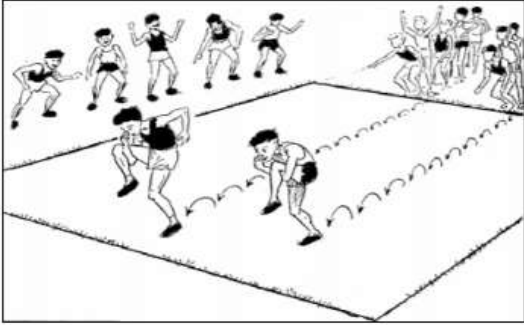
Compe tența (conf. Curricu- lum EF)	Nr. crt.	Subiectul de conținut	Data	Note
Competențe cognitive generale: Cunoștințe speciale				
Formarea concluziilor referitor la importanța călirii organismului		<p>Jocuri dinamice cu alergări, sărituri, escaladări de obstacole, aruncări etc.</p> <p align="center"><i>Figurile geometrice</i></p> <p>Scop: dezvoltarea spiritului de echipă, a mijloacelor verbale de comunicare reactive</p> <p>Durata: 10-15 min.</p> <p>Reguli și descriere: Pe suprafața de joc se trasează câte două-trei dintre figurile geometrice însușite de elevi, încadrate într-un cerc.</p> <p>După muzică, elevii dansează și cântă: <i>"Cu creioane colorate/Poți sa desenezi de toate: Doar o linie e vântul,/Ca o minge e pământul, Tot un cerc e soarele,/Romburi mici petalele, Un pătrat e o căsuța,/Un dreptunghi o săniuța, Un triunghi o pălărie./Patru linii ușurel, Cerc, dreptunghi, un băiețel!/Iar pe cap cu o fundița Tot așa e o fetița!/Mulți băieți si multe fete Cercuri, linii, puncte, pete/Daca se aduna roată E copilăria toată!"</i></p> <p>Din alergare liberă sau în coloană câte unul sau câte doi, la pronunțarea/arătarea de către învățătoare a numelui unei figuri geometrice, copiii trebuie să se orienteze și să se plaseze corect în cercul corespunzător. Copiii care nu au recunoscut figura geometrică ori s-au plasat greșit vor fi corecți și îndrumați. O variantă și mai atractivă este aceea în care pe suprafața de joc se trasează mai multe figuri geometrice de același fel (4, 5, 6), fiind reprezentate toate figurile geometrice însușite. La comanda învățătoarei „Câte (cinci, patru sau șapte etc.) în triunghi!”, copiii trebuie să recunoască triunghiurile dar să se și grupeze conform comenzii.</p>	4.09	
Competențe cognitive generale: Cunoștințe conceptuale				
Stabilirea legăturii dintre activitatea motrică independentă și sănătatea omului		<p align="center">Ștafete sportive Semănatul și culesul cartofilor</p> <p>Scopul: dezvoltarea spiritului de competiție, tendința spre liderism, a aptitudinilor de comunicare</p> <p>Durata: 15-20 min.</p> <p>Reguli și descriere: elevii sunt organizați în trei echipe, dispuse în coloană câte unul, înapoia unei linii de plecare/sosire. În fața fiecărei echipe se plasează (trasează) trei/patru cercuri la distanță de 4-5m unul față de celălalt. La capătul traseului se așează un reper (fanion) care poate fi ocolit. La semnalul învățătoarei, primii copii din fiecare echipă ridică cele 3-4 „legume” așezate în fața lor și din alergare „seamănă” (pun) câte o „legumă” în fiecare cerc (găletușă), apoi ocolesc fanionul și revin la propria echipă, predând</p>	7.09	

		ștafeta cu cuvintele ”Eu am semănat cartofi! Tu îi strângi” și invers ”Eu am strâns cartofi”. Tu îi semeni!” următorului coechipier. Câștigă echipa care revine prima în formația inițială.		
Explicarea importanței ținutei corecte; Cunoașterea regulilor de acțiune individuală și în comun		<p style="text-align: center;">Curelușa</p> <p>Scopul: dezvoltarea spiritului de liderism, tendința spre comunicare Durata: 15-20 min. Reguli și descriere: jocul constă în așezarea fetelor și băieților în formă de cerc în așa fel încât fiecare băiat să aibă în fața sa o fată, astfel: în centrul cercului se află doi băieți, dintre care, unul ține în mână o curelușă. La începerea jocului, cel cu curelușa da în cel liber, iar acesta trebuie să fugă și să se așeze în fața unei fete făcând ocolul cercului, ca să se ferească, să nu-l atingă cel care are curelușa. Când este atins de acesta, trebuie să ia la rândul lui curelușa și să fugărească pe altul, adică pe unul stingher. În timpul jocului elevii rostesc cu glas tare ”Curelușa fermecată/Se ascunde iscusit/În preajmă având o fată!”</p>	11.09	
Formularea concluziilor referitor la importanța călării organismului		<p style="text-align: center;">Teste motrice</p> <p><i>Alergarea de suveică 3x10 m (s); Flotări (fete) din sprijin culcat, mâinile pe banca de gimnastică (nr. de repetări);</i></p> <p style="text-align: center;">Teste funcționale</p> <p><i>Frecvența pulsului în stare de repaus (timp de 1 min.).</i></p>	14.09	
Exerciții fizice pentru exersarea ținutei corecte		<p style="text-align: center;">Teste motrice</p> <p><i>Ridicarea trunchiului din culcat dorsal (nr. de repetări); din stând pe banca de gimnastică, aplecare înainte (cm);</i></p> <p style="text-align: center;">Teste antropometrice</p> <p><i>Masa corporală (kg); talie (înălțimea corpului)(cm);</i></p>	18.09	
Formarea CC, aplicând terminologia exercițiilor		<p style="text-align: center;">Teste motrice</p> <p><i>tracțiuni în brațe din culcat orizontal – băieți, nr. de repetări; sărituri în lungime de pe loc (cm);</i></p> <p style="text-align: center;">Teste antropometrice</p> <p><i>perimetrul toracic (cm);</i></p> <p style="text-align: center;">Teste funcționale</p> <p><i>Frecvența respirației în stare de repaus (timp de 1 min.).</i></p>	21.09	
Executarea corectă a acțiunilor motrice orientate spre dezvoltarea capacităților de coordonare, viteză și forță explozivă		<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice</p> <p style="text-align: center;">Transportul balonului</p> <p>Scop: captarea atenției, a îndemânării și a coordonării, tendința spre comunicare Durata: 5-10 min. Reguli și descriere: Participanții la joc, aflați în spatele unei linii de plecare trasată pe sol, au un balon umflat în mâini. La semnalul dat de conducător, concurenții aruncă balonul în sus și, apoi, prin lovituri succesive, caută să se deplaseze cu balonul înainte, până trec linia de sosire aflată la cca 15-20 m față de linia de plecare. Ceilalți copii încurajează concurenții cu cuvintele: ”Te susținem, coleg drag, Ești tu un copil mai brav / Ne mândrim prieteneste / Hai câștigă tu, firește!”! Cine trece primul cu balonul în aer, peste linia de sosire, câștigă întrecerea.</p> <p style="text-align: center;">Trenul</p> <p>Scop: dezvoltarea calităților motrice de bază cu accent pe îndemânare, viteză și rezistență. Durata: 10-15 min. Reguli și descriere: Participanții la joc sunt împărțiți în două sau mai multe echipe, egale ca număr, jucătorii fiind așezați pe șiruri,</p>	25.09	

	<p>înapoia liniei de plecare, la o distanță de un pas între aceștia. Jocul se poate desfășura în următoarele variante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concurantul din față prinde cu mâna glezna piciorului drept al coechipierului din spate. Acesta se sprijină cu mâna liberă pe umărul celui din față (figura de mai jos).  <ul style="list-style-type: none"> • La semnalul dat de conducător, concurenții celor două echipe pornesc, efectuând sărituri pe un picior, pe o distanță de 15-20 m • Jocul se poate desfășura schimbând poziția brațelor, de exemplu, deplasarea făcându-se prin sărituri pe un picior, concurenții fiind dispuși într-o formație identică cu imaginile din Figura de mai jos.   <p>Copii, rostesc în cor ”Eu sunt iepurașul Țup/Prin pădure sar zdup! zdup!/Sunt un iepuraș de soi/Cel mai tare iepuroi/Am picioare lungi de tot/Lungi urechi/Mustăți la bot/Însă toate-s de prisos/Coada n-am , sunt FURIOS!!!”</p>		
<p>Executa rea corectă a acțiunilor motrice de dezvoltare a capacităților de coordonare, viteză și forță explozivă</p>	<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice cu alergări de viteză. Jocul „Ajută-te singur”</p> <p>Scop: dezvoltarea tendinței spre comunicare cu semenii, spiritul de competiție, Fair-play, empatie, mijloace verbale de comunicări</p> <p>Durata: până când echipele revin în formația inițială</p> <p>Reguli și descriere: clasa se organizează în două echipe, care se dispun în coloană câte unul, înapoia unei linii de plecare/sosire. În fața fiecărei echipe se plasează două bănci de gimnastică, una în prelungirea celeilalte și un reper care poate fi ocolit, la distanță de 10 - 15m. La semnal, primii copii din fiecare echipă se culcă facial pe bancă și se deplasează pe suprafața acesteia prin tracțiuni/împingeri cu ajutorul brațelor sau/și al picioarelor, după care aleargă, ocolesc reperul de la capătul traseului și revin la propria echipă, predând ștafeta următorului coechipier prin cuvintele ”Eu am venit, tu ai plecat!”. Învățătoarea va alterna variantele de tracțiune-împingere, de la o întrecere la alta. Câștigă echipa care revine prima în formația inițială.</p> <p style="text-align: center;">Lupta cocoșilor</p> <p>Scop: dezvoltarea tendinței spre liderism, spiritual de competiție, comunicabilitatea</p> <p>Durata: reprize a câte 30 sec. – 60 sec.</p> <p>Reguli și descriere: elevii sunt împărțiți pe perechi, alcătuite din copii de același sex și cu înălțimi și greutate relativ egale. La semnal, timp de 30»/1', elevii, prin sărituri succesive într-un picior, cu brațele ridicate, cu palmele pe șold sau la spate, încearcă să-și dezechilibreze partenerul, împingându-l cu umărul, spunând cu glas tare ”Eu sunt cocoșul cel moțat, eu sunt stăpân aici în țarc!”. La epuizarea timpului stabilit, învățătoarea verifică frontal, prin ridicare de mână, care dintre copii au reușit să-și dezechilibreze partenerul de mai multe ori.</p>	<p>28.09</p>	

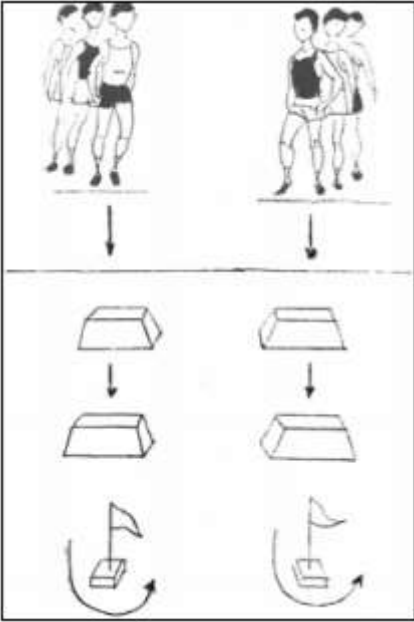
	<p style="text-align: center;"><i>Nu te lăsa, frate!</i></p> <p>Scop: dezvoltă Fair-play, tendința spre comunicare cu semenii, tendința spre liderism, comunicabilitatea</p> <p>Durata: reprize a câte 30 sec.-45 sec.</p> <p>Reguli și descriere: elevii sunt organizați pe perechi, de același sex și relativ egali ca potențial fizic, situate între două linii paralele la distanță de 3m una față de cealaltă. Fiecare pereche primește un baston de gimnastică, pe care îl apucă (cu palmele intercalate) la mijloc, perechea se așează pe podea, spate în spate, cu tălpile pe sol și genunchii îndoiți. Fiecare pereche primește un baston pe care îl fixează între ei, trecându-l printre brațe, cu coatele îndoite. La semnal, fără a se ridica, fiecare copil încearcă să-și împingă partenerul, prin forța picioarelor, peste linia din spatele acestuia, spunând cu glas tare <i>"Eu nu sunt mic, eu sunt voinic!"</i>, ceilalți aplaudă. Stabilirea învingătorului se realizează frontal.</p>		
Competențe psihomotorii: Elemente de atletism			
Demonstrarea rezistenței în regim aerobic, calități de viteză și precizie a mișcării	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; formarea capacității de a executa deprinderi și priceperi motrice de bază și utilitar-aplicative; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc; crearea unei stări emotive și a bunei dispoziții.</p> <p>Durata: 15-20 min.</p> <p>Reguli și descriere: participanții sunt împărțiți în grupe egale, de câte 7-10 participanți, așezați în șiruri. Echipele sunt dispuse înapoia unei linii de plecare și parcursul poate fi cu întoarcere sau cu schimb de locuri.</p> <div data-bbox="576 1055 1142 1290" style="text-align: center;"> </div> <p>La semnalul de începere al ștafetei, primul jucător din fiecare șir ia startul și execută sarcinile, după care se întoarce înapoi cât mai repede posibil. Ceilalți participanți, în acest timp, încurajează pe cei aflați pe traseul ștafetei cu cuvintele <i>"Ești voinic, curajos, nu lăsa mâinile în jos!"</i>, în întrecere, și se pregătesc la rândul lor să ia startul. În momentul în care ajung la linia de sosire concurenții care au încheiat traseul, ei ating cu palma mâinile întinse sau umărul coechipierului care urmează să ia startul. Fiecare concurent după trecerea liniei de sosire se așază la sfârșitul șirului format de echipa sa. Cursa continuă în același mod până când toți participanții trec linia de sosire. Când ultimul concurent încheie parcursul respectiv, trecând linia de sosire, acesta sau unii dintre coechipierii lui ridică o mână în sus. Ștafeta se poate desfășura „tur și retur”, sau pe mai multe „tururi”. Câștigă echipa care a acumulat cel mai mic număr de puncte. Alergarea spre punctul sau ținta stabilită, ori la înapoiere spre linia de sosire, se poate să se desfășoare astfel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alergare obișnuită; • alergare cu spatele spre direcția de înaintare, la înapoiere; • sărituri pe un picior la ducere și pe celălalt picior la înapoiere; • alergare sub forma unei curse slalom, cu participarea celorlalți concurenți la ștafetă, care stau în poziția prezentată în figura de mai jos. 	2.10	

	 <ul style="list-style-type: none"> • sărituri pe ambele picioare; • sărituri ca broasca; • alergare „în patru labe”; • introducerea execuției unor exerciții combinate (Figura de mai jos, ca: rostogoliri înainte sau înapoi; o săritură peste capră sau ladă; o săritură pe spalier; ridicarea sau transportul unor greutăți sau obiecte, mers în echilibru, târâre etc. Startul concurenților se poate efectua din pozițiile: normal; cu spatele spre direcția de alergare; stând ghemuit, pe genunchi sau culcat etc.  <p>Deplasarea concurenților se poate efectua și câte doi deodată, situație în care cei doi coechipieri se țin, tot timpul, de mână sau unul dintre concurenți îl poartă în spate pe celălalt la ducere și rolurile se inversează la întoarcere.</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Inițierea în activitatea de învățare a elementelor tehnic-tactice din jocuri sportive</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive sub formă de întrecere</p> <p>Obiective: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: 15-20 min.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții sunt împărțiți în echipe formate din 5-10 jucători. Echipele se așază în șir, înapoia liniei de plecare. La semnalul dat de profesor, membrii echipelor pornesc simultan, spre „șinta” care se află la o distanță de cca 10-15 metri, ceilalți participanți susțin colegii cu cuvintele: <i>”Să fii copii isteți, /Curajoși și îndrăzneți Și să reușeșim în viață /Școala ne-nvață!”.</i> O ocolesc și revin la locul de plecare. Prima echipă sosită este declarată câștigătoare. Pe parcursul deplasării, participanții recurg la una dintre următoarele modalități de deplasare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concurenții dintr-o echipă se deplasează în șir, ținându-se de mijloc; • jucătorii se deplasează cu o minge, astfel: – conduc mingea cu piciorul (dreptul sau stângul); – duc o minge sau două (de baschet, volei sau medicinală) în mâini; – rostogolesc o minge de baschet sau medicinală; – se deplasează având o minge între genunchi etc. • concurenții stau pe piciorul drept, având stângul îndoit. Al doilea concurent din șir susține cu brațul stâng piciorul ridicat al partenerului din față, cel de-al treilea concurent, piciorul celui de-al doilea competitor ș.a.m.d. <p>Deplasarea participanților la ștafetă se execută: înainte sau înapoi, într-un picior etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • concurenții stau aplecați cu brațul drept între picioare și cu brațul 	<p>5.10</p>	



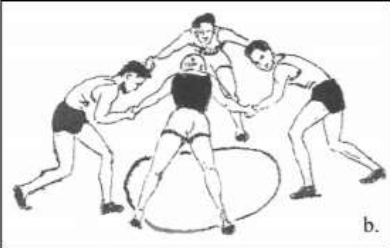
	<p>stâng întins, pentru a prinde mâna dreaptă a partenerului din fața sa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • concurenții se deplasează într-un picior, celălalt picior este ridicat și ținut cu brațul ca în figura de mai jos, mai mult, cu mâna este prins (ținut) și nasul. 		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Demon starea rezistenței în regim aerobic, calități de viteză și precizie a mișcării</p>	<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice cu alergări de viteză <i>Cercurile olimpice</i></p> <p>Scop: dezvoltarea capacității de orientare și a vitezei de deplasare Durata: 5-8 min.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții la joc stau grupați în jurul conducătorului, a profesorului, iar pe suprafața de joc sunt desenate cu cretă colorată 5 cercuri (unul în centru, iar celelalte patru în fiecare din colțurile terenului), având culorile olimpice: albastru (în centru), galben, negru, verde și roșu (în cele patru colțuri). La comanda conducătorului, de începere a jocului, participanții aleargă spre culoarea indicată și numai la comanda „albastru” toți concurenții aleargă spre centrul terenului, ghemuindu-se în jurul cercului și rostesc poezia ”<i>Cercul. Cercul e o roată mare./Cercul e un ceas, un soare./E un măr, o portocală./E capacul de la oală/Sau moneda națională</i>”. Jocul continuă, conducătorul pronunțând pe rând culorile olimpice și rostind poezia de mai-sus.</p> <p style="text-align: center;">Schimbarea locurilor</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției; dezvoltarea indicilor calității motrice viteza, a celei de reacție și de deplasare. Durata: 5-10 min.</p> <p>Reguli și descriere: Jucătorii sunt împărțiți în două echipe, fiecare fiind plasată pe linia din spate a unui teren de volei. La mijlocul liniei de centru, se așază un obstacol. La semnal, ambele echipe aleargă cât mai repede în partea opusă, schimbând locurile între ele. Pentru a evita ciocnirile, prima echipă ocolește obstacolul dintr-o parte, iar cea de-a doua din cealaltă parte. Echipa care ajunge mai repede în partea opusă, aliniată în poziția de drepti și rostește cu glas tare: ”<i>Prietenul</i> <i>de Grigore Vieru/Un prieten – știți voi oare? –/E comoara cea mai mare!/Omul fără de prieteni/E ca bradul fără cetini./ Ca ogorul fără apă./Ca o mână fără altă./Un prieten, ia aminte./Nu se cumpără, nici vinde!</i>”, primește un punct. Câștigă echipa care acumulează cele mai multe puncte după un anumit număr de repetări.</p> <p style="text-align: center;">Dă mâna!</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției, a calității motrice îndemânarea și a vitezei de deplasare. Durata: 15-20 min.</p> <p>Reguli și descriere: Un concurent stabilit de către profesor este „prinzător” și acesta caută să atingă pe mână un altul; acesta din urmă, prin alergare, caută să evite adversarul care-l urmărește. Cel urmărit se poate salva numai dacă un alt jucător îi dă mâna. Îndată</p>	<p style="text-align: center;">9.10</p>	

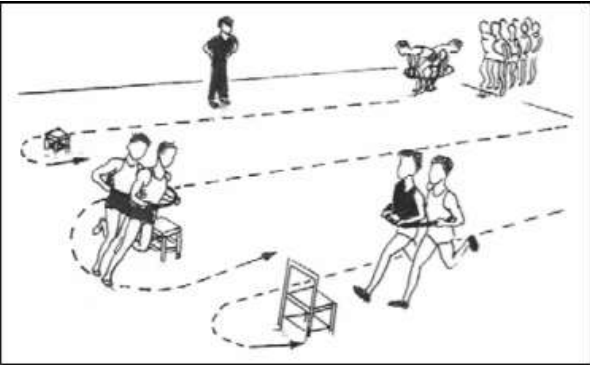
		<p>ce „prinzătorul” s-a depărtat de perechea respectivă, ambii participanți intră din nou în joc, în mod individual. Toți copiii rostesc versurile împreună: <i>”Vreau să fiu în formă mare,/ Să fiu mâine cel mai tare. Mă voi pregăti din greu, /Mă voi antrena mereu”</i>.</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Inițierea în activitatea de învățare a elemente lor tehnic-tactice din jocuri sport.</p>		<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice cu alergări de viteză Lupul și oile</p> <p>Scop: dezvoltarea indicilor calității motrice viteza, a celei de reacție și de deplasare. Durata: 10-15 min. Reguli și descriere: Participanții la joc sunt împărțiți în grupe de 4-6 jucători (oile). În mijlocul unui cerc mare trasat pe sol, se află un participant care îndeplinește rolul lupului. În fața fiecărei grupe stă câte un „baci”. La semnalul dat de către conducător, „lupul” caută să prindă oile care sunt apărute de „baci”, ceilalți (oile), rostesc cu glas tare: <i>”Un lup prea înfometat/A dat buzna într-un sat, Fiindu-i stomacul gol/Sare drept într-un ocol. – Uite asta-i pentru mine!/O să-ncep chiar de la tine! Și făcând o săritură/Se trezic-o pălitură”</i>. Grupele din care a fost prinsă una sau mai multe „oile” pierd câte un punct pentru fiecare. Câștigă cei care nu au pierdut nici o oaie sau au pierdut mai puține.</p> <p style="text-align: center;">Găsește-ți locul!</p> <p>Scop: dezvoltarea capacității de orientare și a spiritului de disciplină; dezvoltarea vitezei de reacție și de deplasare. Durata: 10-15 min. Reguli și descriere: Jucătorii se așază în cerc, fiecare marcându-și locul printr-un semn distinct (obiect, linie etc.). toți rostesc împreună versurile: <i>”Casa mea e ca o floare/ strălucește mândra-n soare pe la geamuri răd grăbite/flori și gânduri înflorite.”</i> La primul semnal, toți jucătorii aleargă în direcția indicată (în jurul cercului sau în altă direcție); la al doilea semnal, revin cât mai repede la locurile lor și repetă poezia cu toții împreună.</p> <p style="text-align: center;">Lac și mal</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calității motrice îndemânarea; dezvoltarea vitezei de deplasare. Durata: 10-15 min. Reguli și descriere: Se trasează un cerc de dimensiune mai mare și care permite participanților la joc să se plaseze pe circumferința acestuia. Acest cerc reprezintă lacul, iar circumferința (conturul) cercului, malul. Copiii rostesc cu glas tare, împreună versurile: <i>”Pe un lac drăguț de tot/Sta o rață cu un moș. Iar rățoiul serios/Face semn să vină în jos”</i>. Jocul începe prin semnalul dat de profesor, care rostește din când în când unul din cuvintele: „mal”! sau „lac”! Dacă spune: „lac”!, participanții la joc, care se află pe „mal”, trebuie să depășească linia cercului (prin săritură sau alergare) și să intre în „lac”, iar dacă spune: „mal”!, jucătorii care se află în „lac” trebuie să treacă pe locul indicat. Dacă se comandă „lac” și concurenții se află deja în „lac”, iar unii greșesc, retrăgându-se pe „mal”, aceștia sunt eliminați și jocul continuă până ce rămân câțiva concurenți care sunt declarați câștigătorii jocului.</p>	<p style="text-align: center;">12.10</p>	

<p>Executa rea corectă a acțiunilor motrice de dezvoltare a capacităților de coordonare, viteză și forță explozivă</p>		<p align="center">Ștafete sportive cu elemente din atletism <i>Ștafeta în suveică</i></p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: 15-20 min.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții la joc sunt împărțiți în 2-4 echipe și fiecare dintre aceste echipe se împart în două grupe A și B, egale ca număr, așezate în coloană câte unul față în față, la distanță de 15-20 m. La semnalul profesorului, echipele pornesc în alergare, iar primii din grupa A aleargă spre grupa B și-i lovesc peste mână pe coechipierii lor, predând astfel „ștafeta” primilor din această grupă (B). Ceilalți participanți, așteptând rândul lor, susțin colegii cu cuvintele: ”<i>Porenește fuga, fii isteț Coleg și prieten, Ești de preț!</i>”.</p> <p>Aceștia, la rândul lor, predau în același mod ștafeta următorilor din grupele A ș.a.m.d. Echipa care termină prima câștigă întrecerea.</p>	<p>16.10</p>	
<p>Stabilirea legăturii între propriile capacități, eforturi și rezultate la activități</p>		<p align="center">Ștafete sportive cu elemente din atletism <i>Ștafete pe echipe cu trecerea unor obstacole</i></p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: 15-20 min.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții sunt împărțiți în 2-3 echipe dispuse în șiruri, înapoia unei linii de „start”. Înaintea fiecărei echipe sunt dispuse unele dintre următoarele obstacole: linii marcate pe sol, late de cca 1 m, la intervale de 6-8 m sau concurenți așezați în poziția ghemuit; obstacole mici (la început aceste obstacole pot avea înălțimea de 20-30 m, apoi 30-40 m) ori bastoane, șipci, mingi, bănci de gimnastică etc. Acestea vor fi trecute succesiv de toți concurenții. Întrecerea în cadrul ștafetei începe la semnalul dat de către profesor, iar din fiecare echipă pornește câte un concurent. Primul participant care trece ultimul obstacol, deci încheie cursa, primește un punct pentru echipa sa și revenind la loc recită o strofă din poezia: ”<i>Mâncam tort/Și facem sport./Unu, doi, unu, doi, Faceți sport cu noi!/Mâncam tort/Și facem sport. Doi și trei,/Patru și cinci,/Facem sport,/Creștem voinici! Șase, Șapte, opt și nouă,/Facem sport, /Nu-i noutate - Sportul este sănătate,/La căldura și la rece, Numarăți până la zece!</i>”.</p> <p>Câștigă echipa care la sfârșitul concursului acumulează cel mai mare număr de puncte.</p>	<p>19.10</p>	
<p>Demonstrarea atitudinii conștiente și disciplinate</p>		<p align="center">Ștafete sportive cu elemente din atletism <i>Ștafetă cu trecerea peste obstacole</i></p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: 15-20 min.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții sunt organizați în 2-3 echipe dispuse în șir, înapoia liniei de plecare. Înaintea fiecărei echipe sunt plasate mai multe obstacole joase.</p>	<p>23.10</p>	

	 <p>La semnalul profesorului, primii din fiecare echipă trec succesiv peste obstacole, ocolesc un semn stabilit dinainte, revin în alergare și predau ștafeta următorului, lovindu-l peste mână. Ceilalți participanți ai echipelor rostesc împreună cu glas tare: <i>”Ca sa fim copii voinici/Facem sport încă de mici Alergam ca iepurașii/Si zburam ca fluturașii Facem tumbă, fel de fel/Ca si ursul Martinel Sărim cum ne e pe plac,/</i> <i>Ca broscuțele pe lac./Însă cel mai bine-i ca Facem si gimnastica/Unu-doi, unu-doi Faceți toți la fel ca noi”.</i> Câștigă echipa a cărei ultim participant la joc sosește primul.</p>		
<p>Demon starea atitudinii conștiente și disciplinei în cadrul lecției de educație fizică</p>	<p style="text-align: center;">Jocuri cunoscute. Să ne cunoaștem colegii</p> <p>Scop: cunoașterea colegilor Durata: 6 - 8 minute Reguli și descriere: Participanții se așază într-un cerc și pasează mingea de la unul la altul. Cel care deține mingea spune cu glas tare: Pe mine mă cheamă...și îi pasez mingea lui... Mingea se pasează de la un elev la altul, până când toți participanții se prezintă. După ce toți elevii și-au spus numele jocul continua astfel: <i>”Pe mine mă cheamă...și animalul meu preferat este ... și îi pasez mingea lui...(acum se spune numele persoanei...)”.</i> Atenție! Mingea nu trebuie pasată la același elev de două ori.</p> <p style="text-align: center;">Automobilele</p> <p>Scop: dezvoltarea tendinței spre comunicare cu semenii, Fair-play Durata: 5 – 10 min. Reguli și descriere: În spațiul de joc, elevii aleargă primind rolul de automobile. Într-un colț al spațiului de joc se marchează o zonă de 3 – 4 metri pătrați unde va funcționa „service”-ul, iar în alt colț se va marca o zonă unde va funcționa „spitalul de urgență”. Elevii primesc misiunea de a „conduce” cu prudență, să evite „accidentele” (ciocnirile) și să respecte culorile semaforului (arătate sau strigate). Înainte de începerea jocului, copiii vor pronunța în cor: <i>la galben încetinim, la roșu ne oprim, la verde pornim</i>”. Apoi cântă toți: <i>”Refren: Semaforul vesel,/ Prin culori ne-nvață, Cum să avem grijă/De-a noastră viață! /Învățăm să circulăm Strada cum s-o traversăm, /Doar pe zebra noi călcăm</i></p>	<p>26.10</p>	

		<p><i>De semne-ascultăm! /Doar la verde traversăm Iar la roșu așteptăm,/ La mașini și pietoni Într-una ne uităm!/ Refren: ... Azi la școală ne-ntâlnim Despre reguli să vorbim, /Semne multe vrem să știm Pe străzi când le zărim!/ În Codul Rutier găsim Șfaturi cum să ne ferim/ La mașini și pietoni Mereu atenți să fim! /Refren: ... La marcaje veți opri Semaforul- veți păzi, /Pe orice indicator, /Ceva bun veți găsi! Și agenți veți întâlni /Care vă vor sfătui, /La mașini și pietoni Să fiți atenți, copii!"</i></p> <p>La semnal, copiii pornesc „motoarele” și intră în circulație (aleargă) simulând zgomotul motoarelor. Învățătoarea, prin rostirea sau prin arătarea de cartonașe/stegulețe colorate, va alterna culorile „semaforului”, urmărind și corectând (după caz) reacțiile copiilor. „Automobilele” (copiii) care s-au ciocnit vor fi duși, unul la „service” și celălalt la „spital”. Jocul continuă până când în suprafața de joc rămân 6 – 8 „automobile” care vor fi declarate ca fiind cel mai bine conduse.</p>		
Observarea greșelilor altora în vederea obținerii informației despre corectitudinea executării exercițiilor		<p>Jocuri cunoscute. Mașina de spălat</p> <p>Scopul: de exprimare a calităților colegilor</p> <p>Durată: Până ce fiecare elev va trece prin ”Mașina de spălat”</p> <p>Reguli și descriere: Se formează două șiruri de elevi, față în față. Un voluntar sau elevul care rămâne fără pereche trece printre cele două șiruri („mașina de spălat”). Când ajunge în dreptul primei perechi din șir se oprește și așteaptă să fie „spălat”: <i>fiecare participant la joc îi pune mâna pe umăr și îi spune o caracteristică, o calitate personală sau o vorbă bună.</i> Cel „spălat” mulțumește și trece mai departe.</p> <p>Atenție: Profesorul va concretiza de la bun început pe caracterul pozitiv al comunicării! Neapărat trebuie să treacă prin „mașina de spălat” elevii cu necesități speciale, triști, timizi, negativiști, pentru a le ridica moralul, pentru a le dezvolta încrederea în sine sau pentru a-i determina să gândească pozitiv.</p>	6.11	
Cunoașterea regulilor de acțiune individuală și în comun		<p>Jocul dinamic Apărătorul cetății</p> <p>Scop: tendința spre comunicare cu semenii, spiritual de competiție, calități organizatorice, mijloace verbale de comunicare reactive</p> <p>Durata: 5-10 min</p> <p>Reguli și descriere: elevii sunt dispuși într-un cerc, în interiorul căruia se „construiește” o cetate (2-3 mingi medicinale suprapuse; un recipient de plastic de 5 litri; capra de gimnastică etc.). Un elev primește rolul de apărător al cetății, având voie să respingă mingea aruncată de cei de pe cerc, atât cu brațele cât și cu picioarele, rostind versurile: ”Am o cetate, și sunt stăpân în ea Nu primesc pe nimeni Cetatea e a mea!”.</p> <p>Dacă cetatea este atinsă, elevul care a reușit aruncarea devine apărătorul cetății, iar celălalt îi ia locul în cerc.</p>	9.11	
Manifestarea atitudinilor grijulii față de sănătatea proprie		<p>Elemente din jocurile dinamice Lupta cocoșilor</p> <p>Scop: dezvoltarea forței și îndemnării în calități motrice; dezvoltarea spiritului de luptă.</p> <p>Durată: 3-5 min.</p> <p>Reguli și descriere: Doi concurenți (pe perechi), stând față în față, își încrucișează brațele la piept și sar într-un picior, unul către celălalt. Fiecare încearcă astfel să-și dezechilibreze partenerul prin împingeri cu umărul, prin evitări și executarea unor mișcări înșelătoare. Lupta este pierdută de concurentul care ajunge primul</p>	13.11	

	<p>cu ambele picioare pe sol și el va rosti versurile: <i>"S-a trezit în zori, devreme,/Un cocoș roșcat la pene, Coada seceră, măreață /Și striga parca-i la piață: -Cucuriguuu! Deșteptarea!/Fetelor, înviorarea! Ce, e vreme de dormit?/Soarele a răsărit!"</i></p>  <p style="text-align: center;">Lupta prin tragere</p> <p>Scop: dezvoltarea spiritului de luptă; dezvoltarea îndemânării și a forței generale și în regimul altor calități motrice.</p> <p>Durată: 3-5 min.</p> <p>Reguli și descriere: Se trasează pe sol o linie, iar doi concurenți stau lateral cu piciorul opus lipit de cel al adversarului. „Priză” la o mână (ținerea de o mână).</p>  <p>Fiecare concurent va căuta să-și tragă adversarul peste linie (Figura a.) rostind cu glas tare: <i>"Te salut, prieten drag,/Vin la mine să te trag!"</i>.</p> <p>Desfășurat și sub formă de joc, la care participă mai mulți concurenți care sunt dispuși în afara unui cerc trasat cu cretă pe sol; fiecare concurent caută să tragă unul dintre partenerii de joc, pentru a atinge linia cercului (Figura b.) rostind versurile de mai-sus.</p> 		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Formarea concluziilor referitor la importanța călirii organismului</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ștafeta doi într-un cerc</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durată: 5 min.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții la acest joc se împart în două sau mai multe echipe, egale ca număr, așezate pe perechi, pe șiruri. Pe linia de plecare a fiecărei echipe se așază pe sol, un cerc folosit în gimnastica ritmică și în care încap doi concurenți, iar la cca 10-15 m se marchează un semn sau se plasează un obstacol care urmează să fie ocolit.</p>	<p>16.11</p>	

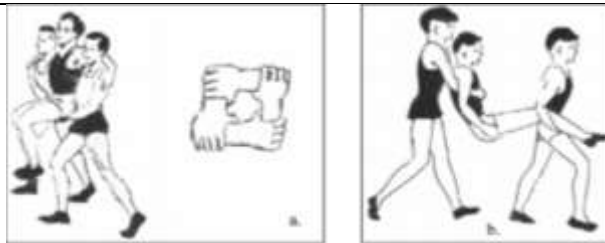
		 <p>La semnalul de începere a jocului, primii participanți, câte unul din fiecare echipă, pășesc în cercul respectiv, îl ridică la nivelul taliei și, în alergare, ocolesc semnul sau obstacolul și se înapoiază la linia de plecare, lasă cercul jos și se așază la sfârșitul propriului șir, ceilalți colegi îi susțin cu cuvintele: <i>”Am doi vechi prieteni/Și-i iubesc la fel./Ei sunt (numele unui copil) Și cu (numele celui alt copil).</i> <i>Sunt băieți de treabă/ Și foarte cuminiți.</i> <i>Numai când discută/Sunt dulci și cuminiți”.</i> Următoarea pereche fiind în cerc, pornește și execută același traseu în alergare ș.a.m.d. Echipa care termină prima este declarată câștigătoarea întrecerii.</p>		
Competențe cognitive speciale Cunoștințe speciale				
Manifestarea îndemnării în realizarea acțiunilor învățate		<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice cu elemente din atletism Jocuri sportive din gimnastică Lupta broscuțelor</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării; dezvoltarea forței membrilor inferioare. Durată: reprize a câte 30–60 secunde. Reguli și descriere: Participanții la joc, grupați câte doi, stau ghemuiți față-n față și se luptă cu ajutorul mâinilor, împingându-se reciproc. Ei au voie să sară la dreapta, la stânga, înapoi, pentru a-și crea condiții cât mai favorabile de dezechilibrare a adversarului și, în final, pentru a învinge partenerul de întrecere. Împreună partenerii rostesc cuvintele: <i>”Noi sărim, sărim, sărim Veseli, dulci, prietenim!”.</i> Cine cade... prin dezechilibrare, pierde. Celălalt concurent va câștiga!</p>  <p>Jocul se poate desfășura și pe echipe – acestea stând în linie, față în față. Va câștiga echipa care, după consumarea timpului de joc stabilit, va avea cei mai puțini jucători „căzuți”.</p>	20.11	
Competențe psihomotorii Exerciții de gimnastică de bază				
Cunoașterea regulilor de acțiune		<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ștafetă cu transport de obiecte</p> <p>Scop: dezvoltarea forței în funcție de obiectele transportate; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc. Durată: 5-7 min.</p>	23.11	

	<p>Reguli și descriere: Participanții sunt împărțiți în mai multe echipe, așezați în șiruri înapoia unei linii de „start” trasată pe sol cu creta. Primul concurent din echipă are în mâini câte un obiect (minge medicinală, minge de baschet, volei sau handbal, mingi de cauciuc, măciuci etc.). La semnalul profesorului, primul concurent din fiecare echipă pornește în alergare și așază mingea într-un cerculeț trasat în fața lor la cca 10-15 m, ceilalți concurenți încurajează coechipierul care aleargă cu cuvintele: <i>”Bine e sa ai prieteni,/De dorit adevarati.../Bine e să ai prieteni,/ Precum voi sunteți ca frați!”</i> Apoi, se întorc, în alergare, cât pot de repede și căutând să-l atingă cu mâna pe următorul coechipier. Aceștia aleargă și aduc obiectele folosite în joc înapoi, transmitându-le celorlalți coechipieri ș.a.m.d. Echipa care termină prima transportul obiectelor câștigă întrecerea.</p> <p style="text-align: center;">Ștafeta cu întoarcere și ocolirea echipei</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durată: 5-7 min.</p> <p>Reguli și descriere: Efectivul de participanți la joc este împărțit în echipe așezate în șiruri, înapoia liniei de „start”. Înaintea echipei, la cca 15-20 m, se marchează printr-un obiect un semn care reprezintă locul de întoarcere. La semnalul profesorului, primii concurenți aleargă cât pot de repede, ocolesc obstacolul, revin și ocolesc și propria echipă, apoi ating cu mâna pe următorul coechipier, transmitând astfel „ștafeta” cu cuvintele: <i>”Fii iute ca vântul! Și revină ca gândul!”</i>.</p> <p>Transmiterea „ștafetei” poate fi realizată și prin transmiterea unui obiect. Echipa care termină prima câștigă întrecerea.</p> <p style="text-align: center;">Ștafeta cu ocolirea a două obstacole</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază viteza și îndemânarea; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durată: 5-10 min.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții la această întrecere au de parcurs o distanță, de-a lungul căreia trebuie să ocolească două obstacole plasate la 15-20 m, ceilalți participanți îi susțin cu cuvintele: <i>”(Numele elevului)... te susținem mult de tot! Ești rapid și bun la tot!”</i>.</p> <p>Plecarea concurenților în cursă, în alergare, se efectuează astfel ca aceștia să fie așezați lateral (în linie) față de direcția de deplasare.</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Observarea greșelilor altora în vederea obținerii informației despre corectitudinea executării exercițiilor</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ștafeta cu alergare în cerc</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durată: 10-15 min.</p> <p>Reguli și descriere: Pe circumferința unui cerc având diametrul mai mare sunt dispuși participanții la joc, împărțiți în două echipe. Acestea se află în părțile opuse ale circumferinței cercului. În fața fiecărei echipe, se trasează o linie, marcându-se locul de plecare. La semnalul dat de profesor, prin fluier, primul concurent, din cadrul fiecărei echipe pornește în alergare, ocolește cercul și transmite „ștafeta” următorului. Între timp, ceilalți concurenți îi susțin pe coechipierii care aleargă cu versurile: <i>”Sportul e o bucurie/ Și, de ce nu, o meserie!”</i></p>	<p style="text-align: center;">27.11</p>	

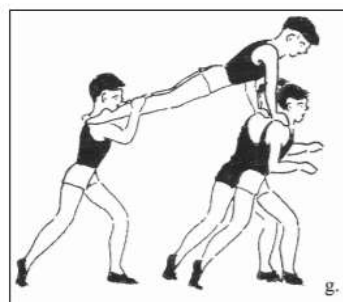
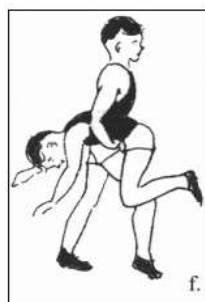
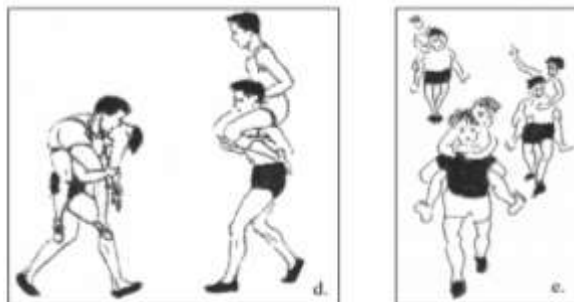
	<p><i>El ne aduce sănătate, /Spor în muncă și de toate.”</i></p> <p>Pentru marcarea spațiului de schimb al ștafetei, se poate trasa un spațiu de schimb de cca 5 m, în care alergătorul primitor al ștafetei se poate deplasa în momentul în care coechipierul lui se apropie pentru ai înmâna ștafeta.</p> <p style="text-align: center;">Ștafete pe echipe cu trecerea unor obstacole</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durată: 10-12 min.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții sunt împărțiți în 2-3 echipe dispuse în șiruri, înapoia unei linii de „start”. Înaintea fiecărei echipe sunt dispuse unele dintre următoarele obstacole: linii marcate pe sol, late de cca 1 m, la intervale de 6-8 m sau concurenți așezați în poziția ghemuit; obstacole mici (la început aceste obstacole pot avea înălțimea de 20-30 m, apoi 30-40 m) ori bastoane, șipci, mingi, bănci de gimnastică etc. Acestea vor fi trecute succesiv de toți concurenții. Întrecerea în cadrul ștafetei începe la semnalul dat de către profesor, iar din fiecare echipă pornește câte un concurent. Între timp, ceilalți membri ai echipei rostesc versurile: <i>”Eu vă sfătuiesc, copii,/Să luați startul zi de zi! Cu o alegare bună,/Zi de zi, lună de lună”</i></p> <p>Primul participant care trece ultimul obstacol, deci încheie cursa, primește un punct pentru echipa sa. Câștigă echipa care la sfârșitul concursului acumulează cel mai mare număr de puncte.</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Stabilirea legăturii între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității</p>	<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice cunoscute.</p> <p style="text-align: center;">Salut, prietene!</p> <p>Scop: de a dezvolta tendința spre comunicare cu semenii, comunicabilitatea, mijloacele verbale de comunicare</p> <p>Durată: până ce toți elevii se salută</p> <p>Reguli și descriere: elevii formează un cerc, situându-se cu fața spre interiorul acestuia. Învățătoarea numește un copil care alergă în jurul cercului și la un moment dat atinge cu mâna umărul unuia dintre copii, alergând în continuare. Copilul atins pe umăr, alergă în sens invers și, când cei doi se întâlnesc, își dau mâna și rostesc o formula de salut: <i>”Te salut prietenește! Te apreciez firește!”</i></p> <p>După aceea ambii copii își continuă alergarea, căutând să ajungă primul la locul rămas liber în cerc. Dacă cel care ajunge primul la locul rămas liber este copilul care a început jocul, schimbă rolul cu celălalt elev, care va continua jocul.</p> <p style="text-align: center;">Mingea apel</p> <p>Scop: tendința spre comunicare cu semenii, nonconflictualitate, nonizolarea, atitudinea față de pedagog, amabilitate, empatie, mijloace verbale de comunicare inițiative</p> <p>Durată: până ce toți elevii trec la ”apel”.</p> <p>Reguli și descriere: elevii sunt organizați în formația de cerc. Un copil numit de învățătoare, primește o minge și pătrunde în interiorul cercului. Din mers, aruncă mingea în sus și pronunța numele unui coleg/ unei colege. Copilul strigat iese repede din cerc, urmărește mingea și încearcă să o prindă, ceilalți participanți strigă tare: <i>”Sănătoși să fim,/ Sfaturi bune s-oferim, Despre sport să povestim/ Și bine să ne simțim”</i></p> <p>Dacă cel strigat pe nume a prins mingea, continuă jocul, locul său în cerc fiind luat de elevul care l-a strigat. Dacă cel strigat nu a reușit să prindă mingea, revine la locul său din cerc, jocul fiind continuat tot de elevul care a făcut „apelul”.</p>	<p style="text-align: center;">30.11</p>	

Manifestarea îndemânării în realizarea acțiunilor învățate		<p align="center">Jocuri dinamice cunoscute. Buchețelele</p> <p>Scop: dezvoltarea abilităților de comunicare cu semenii, a mijloacelor verbale de comunicare reactive</p> <p>Durată: 10-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: elevii se deplasează liber (mergând, alergând) în spațiul de joc. Ei reprezintă florile din care trebuie formate buchetele. La pronunțarea sau arătarea de către învățătoare a unei cifre (din con centrul cunoscut de copii) aceștia se grupează în numărul corespunzător, în buchete (ținându-se de mâini; cuprinzându-se pe după umeri sau pe după mijloc). Copiii rămași în afara buchetelor vor auzi din partea tuturor colegilor strigarea: „Te-ai mișcat încet, nu ești în buchet. Grăbește-te!” Apoi jocul se reia prin desfacerea buchetelor.</p>	4.12	
Competențe psihomotorii Elemente de jocuri sportive				
Formarea CC, aplicând terminologia exercițiilor învățate		<p align="center">Locul liber.</p> <p>Scop: captarea atenției; dezvoltarea vitezei de reacție și de deplasare.</p> <p>Durata: 5-7 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Se trasează pe teren (în sală) un pătrat, având laturile de 10-15 m. Participanții la joc sunt împărțiți în grupe de câte cinci. Pe fundal de muzică copiii vor cânta: ”Iepurașilor li-i dată/O problemă complicată. / Și în bănci/ perechi – perechi, /Scriu pe frunze de curechi Tot cu morcovi subțirei:/Un fel de creion la ei. Unul de atât gândit, /Stă în bancă neclintit Cu creionul dus la gură,/Necăjit fără măsură, Și tot cată în plafon/Și tot roade din creion” (La școala iepurașilor de Gr. Vieru).</p> <p>Fiecare concurent ocupă unul din colțurile pătratului, care sunt numerotate cu creta, de la 1 la 4. Cel de al cincilea se așează în mijlocul pătratului și caută să ocupe locul liber dintr-un colț al acestuia. Cei patru concurenți caută să-și schimbe locurile între ei, iar cel de-al cincilea încearcă să ocupe unul dintre locurile rămase libere. Dacă izbuteste, cel rămas fără loc trece în mijlocul pătratului și jocul continuă.</p>	7.12	
Acționarea în activitatea de învățare a elementelor tehnice-tactice din jocuri sportive		<p align="center">Vânătorii și rațele</p> <p>Scop: simțul colectivismului, spiritul de competiție, calități organizatorice, comunicabilitatea, mijloace verbale de comunicare în propuneri</p> <p>Durata: 9 minute.</p> <p>Reguli și descriere: elevii se constituie în două echipe, una de „vânători” și cealaltă „de rațe”. Pe suprafața de joc se trasează un dreptunghi/pătrat sau cerc, în interiorul cărora se plasează „rațele”. „Vânătorii” se dispun în exteriorul figurii trasate pe sol și încearcă să „vâneze” (să atingă de la mijloc în jos) câte o rățușcă, cu o minge pe care o pasează între ei. ”Rațele” cântă (cu însoțire muzicală): ”Rățuștele mele/Pe apă s-au dus/Stau cu capul în apă Și codița în sus/Rățuștele mele/Înoată în iaz Dau din aripioare și fac mare haz!”</p> <p>Se joacă contratimp, fiecare echipă fiind pe rând, timp de trei minute „vânători”. Câștigă echipa care „vânează” cele mai multe rățuște timp de 3 minute.</p>	11.12	
Acționarea în activitatea de învățare a elementelor tehnice-tactice din jocuri		<p align="center">Ștafete sportive Ștafeta cu oprire</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: 5-7 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Concurenții se aliniază în flanc câte unul, înapoia unei linii de plecare. La o distanță de 10-12 m. de această linie, se trasează încă una de întoarcere. La jumătatea intervalului dintre cele două linii, se trasează o a treia, denumită linia de oprire. La semnalul dat de profesor, de începere a jocului, pleacă primul schimb, aleargă până la linia de oprire, unde ia poziția ghemuit (sau</p>	14.12	

	<p>are de executat unele exerciții stabilite de cel ce conduce desfășurarea jocului respectiv), după care se ridică și continuă alergarea până la linia de întoarcere și înapoi, între timp, ceilalți rostesc versurile: <i>"Ridicați-vă-n picioare/Și haideți la alergare!/ Mici, copii, voi toți!/ Să ne străduim cu toți!"</i></p> <p style="text-align: center;">Transport cu ajutorul bastonului</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemânării și a coordonării; dezvoltarea forței în regimul altor calități motrice; dezvoltarea spiritului de întrecere. Durata: 5-7 minute. Reguli și descriere: Doi jucători transportă pe un al treilea, așezat sau sprijinit pe 1-2 bastoane.</p> <div data-bbox="735 501 1023 875" data-label="Image"> </div> <p>Jucătorul așezat pe bastonul cuprins de alții este cel care-l transportă. Aceștia se schimbă la întoarcere, după ce a fost parcursă o distanță, indicată de către cel ce conduce jocul respectiv. Ceilalți membri ai echipei îi susțin cu cuvintele: <i>"Vom ajunge mari sportivi,/Și dorim să dovedim C-am avut mare dreptate/ Spunând că sportu-i sănătate"</i>. Se poate executa deplasarea și sub formă de ștafetă.</p> <p style="text-align: center;">Depășește-l pe cel din față!</p> <p>Scop: dezvoltarea calității motrice, viteza și rezistența; dezvoltarea spiritului de întrecere. Durata: 3-4 reprize a câte 30- 60 secunde. Reguli și descriere: Participanții la joc sunt dispuși în formație de cerc, la intervale mari unii de alții (3-5 m). La semnalul dat de conducătorul jocului, ei încep să alerge în cerc, fiecare încercând să-l depășească pe cel din fața lui.</p> <div data-bbox="667 1373 1091 1742" data-label="Image"> </div> <p>Depășirea se face numai prin exerciții de alergare în reprize de 30-60 secunde. Între reprize, copiii bat din palme și rostesc cu glas tare: <i>"Sănătoși să fim, /Sfaturi bune s-oferim, Despre sport să povestim/ Și bine să ne simțim."</i></p>		
Cunoașterea regulilor de acțiune	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive</p> <p style="text-align: center;">Transportul partenerului sub formă de ștafetă</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemânării și a coordonării; dezvoltarea forței în regimul altor calități motrice; dezvoltarea spiritului de întrecere. Durata: 15 minute. Reguli și descriere: Unul sau doi participanți la ștafetă transportă pe al treilea (a,b,c)</p>	18.12	



sau pe al doilea (d, e și f)



ori al patrulea (g). Profesorul stabilește distanța care urmează să fie parcursă, iar schimbul se execută la locul de întoarcere sau după ce s-a parcurs distanța respectivă. Participanții la ștafetă, așezați pe mai multe șiruri, transportă pe unul dintre coechipieri, conform indicației date de conducător, în una dintre variantele prezentate în figurile de mai sus, ceilalți coechipieri îi susțin cu cuvintele:

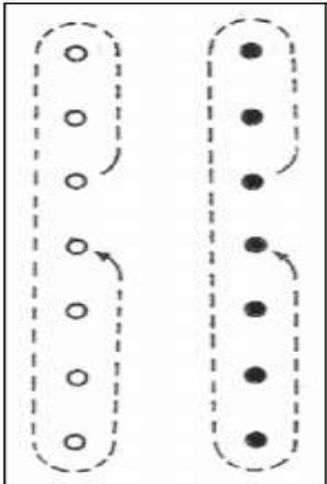
*"Noi la școală facem sport/ Și la oră baschet joc.
Cu colegii câștigăm /Și cu toții ne distrăm".*


Alergarea echipelor, pe numere


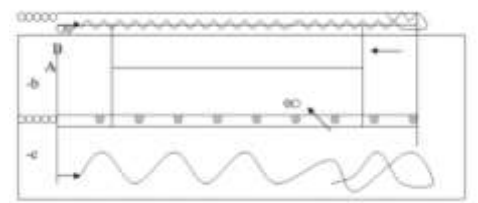
Scop: dezvoltarea atenției; dezvoltarea calității motrice viteza și rezistență; dezvoltarea spiritului de întrecere.

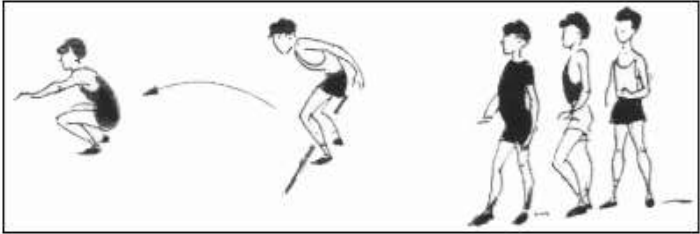
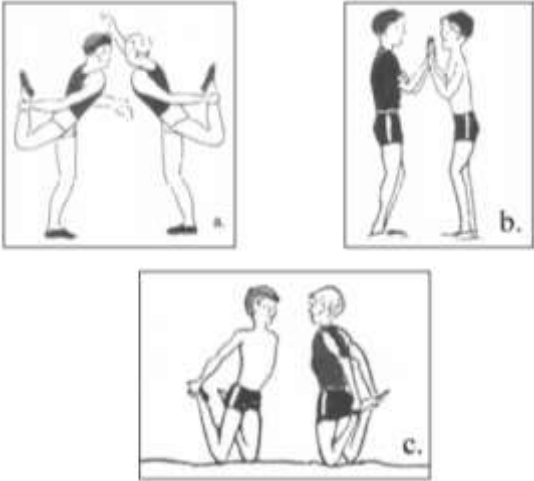
Durata: 10-15 minute.

Reguli și descriere: Participanții la joc se împart în două sau mai multe echipe. Concurenții care formează echipele sunt dispuși în șir, câte doi, fiecare pereche având un număr. Distanța între echipe trebuie să fie cât mai mare. La semnalul dat de profesor, care strigă un număr oarecare, jucătorii care formează echipa cu numărul respectiv pornesc în alergare spre stânga, înconjoară coechipierii, trec prin fața primei echipe, revin prin dreapta, ocolesc ultima echipă, reîntorcându-se la locul de plecare, între timp, ceilalți rostesc cu glas tare, susținând colegii: *"Sport înseamnă sănătate /Și cu toții ne mișcăm;/ La ora de sport deodată/ Împreună alergăm"*. Cel ce ajunge la locul de plecare ridică mâna. Prima

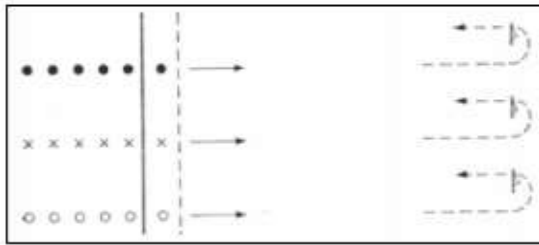
	<p>echipă ajunsă, dintre cele două aflate în concurs, primește un punct. În continuare, conducătorul strigă alt număr, pe sărite. Se pot striga uneori și două sau trei numere (echipe) la scurt interval de timp, înainte ca jucătorii antrenați în cursă s-o fi încheiat. Acest lucru asigură o și mai mare atractivitate jocului, concursului respectiv. Frecvent, întrecerea se desfășoară cu participarea câte unui concurent, ca în figura de mai jos.</p>  <p style="text-align: center;">Prinde coada</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemânării în regimul altor calități motrice; dezvoltarea coordonării și a rezistenței generale; dezvoltarea spiritului de cooperare.</p> <p>Durata: 10-15 min.</p> <p>Reguli și descriere: Jucătorii sunt dispuși pe două echipe, în șir, prinzându-se unul de altul de mijloc. Un jucător din echipa adversă se plasează în fața (echipei adverse) primului jucător din celălalt șir și constituie „capul”, ultimul participant fiind „coada”. „Capul” (adversarul) caută să prindă cât mai repede „coada”, care se ferește fiind ajutată și de ceilalți coechipieri. Copiii rostesc împreună versurile: <i>”Sănătatea-i cea mai bună/ Pentru toți e o cunună, /Cine are s-o păzească/ Că-i comoara sufletească”</i>. În situația în care „capul” reușește să prindă „coada”, primul jucător trece la coada șirului și jocul continuă. Ambele echipe (ambele șiruri) se deplasează în permanență pentru a-și proteja ultimul jucător. Șirul care se destramă în timpul jocului pierde turul respectiv.</p>		
Cunoașterea regulilor de acțiune individuală și în comun	<p style="text-align: center;">Analiza situației la finele semestrului I.</p> <p style="text-align: center;">Șarpele își prinde coada</p> <p>Scop: dezvoltarea spiritului de echipă, tendinței spre comunicare cu semenii, a calităților organizatorice, a mijloacelor verbale de comunicare reactive</p> <p>Durata: 10-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: elevii formează un șir, ținându-se strâns unul de altul prin cuprinderea cu ambele brațe a mijlocului celui din față. La semnalul de începere a jocului, primul copil din față, urmat de cei din prima parte a coloanei, încearcă, prin mișcări stânga-dreapta, să atingă ultimul copil din coada șarpelui (coloanei) și cu glas tare rostește <i>”Sunt Săsâială cel voios/Un șarpe mic și gros/ Stau la soare mă-ncălzesc/Până iarăși flămânzesc!”</i>. Acesta din urmă, împreună cu copiii care formează coada șarpelui se deplasează în sens opus „capului șarpelui”, încercând să evite prinderea (atingerea). Copilul atins, trece în fața coloanei devenind „capul șarpelui”.</p>	21.12	

		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Explicarea importanței ținutei corecte</p>	<p>Lecție organizatorică: prezentarea cerințelor, a probelor de evaluare pentru sem. II. Activitate motrică independentă.</p> <p style="text-align: center;">Vânătorul, vulturul și albina</p> <p>Scopul: dezvoltă tendința spre comunicare cu semenii, nonizolarea, curiozitatea, comunicabilitatea, empatia, calități organizatorice, mijloace verbale de comunicare inițiative.</p> <p>Durata: 5 – 8 minute.</p> <p>Reguli și descriere: elevii clasei sunt dispuși într-un cerc, cu interval de două lungimi de brațe, între ei. Învățătoarea desemnează trei copii, atribuindu-le rolurile de „vânător”, „vultur” și „albină”, situându-i în afara cercului, la distanțe egale între ei. La semnalul de începere a jocului, cei trei copii pornesc în alergare, „vânătorul” încercând să prindă (atingă) „vulturul”, dar ferindu-se în același timp de „albină” care încearcă să-l „înțepe” (prindă). Albină” fuge după „vânător” dar trebuie să se ferească de „vulturul” care vrea să o mănânce (prindă). Ceilalți copii de pe cerc rostesc cu voce tare versurile: <i>”Vulturul pe o albină/Au zărit-o în grădină, La un revărsat de zori,/Bâzâind pe lângă flori. Și i-au zis: „O, migăloasă,/Albină nesățioasă!/Tu petreci a ta viață Tot pe flori și pe verdeață,/Migăind neconținut Nu știi pentru ce sfârșit./Cum aripile-mi întind Și mă desfăț zburând/Către ceruri, către soare: De a mea putere mare,/Păsările lumii toate Fug, s-ascund înspăimântate”.</i> Cei trei pot alerga atât în afara cercului cât și prin cerc, traversându-l. Copilul prins (atins) schimbă rolul cu un alt elev de pe cerc.</p> <p style="text-align: center;">Poșta merge</p> <p>Scop: dezvoltarea tendinței spre comunicare cu semenii, Fair-play, comunicabilitate, mijloace verbale de comunicare de propuneri.</p> <p>Durata: 5-10 minute.</p> <p>Reguli și descriere: elevii clasei se dispun în formație de cerc. Un copil numit de învățătoare primește rolul de „poștaş” și adoptă poziția sprijin ghemuit, în mijlocul cercului. „Poștaşul” strigă: <i>„Poșta merge de la Tudor cei iute către Felicia cea inteligentă”</i> (numele a doi copii aflați pe circumferința cercului) cu câteva caracteristici ale personalității celor doi elevi (inițial, fiind stability scopul ca caracteristicile să fie pozitive). Copiii numiți încearcă, prin alergare, să schimbe locurile între ei. În același timp „poștaşul” încearcă să ocupe unul din locurile celor doi. Dacă cei doi copii numiți au reușit să-și schimbe locurile, „poștaşul” continuă jocul. Dacă „poștaşul” a reușit să ocupe unul din locurile celor doi elevi numiți, elevul rămas fără loc, devine „poștaş” și continuă jocul.</p> <p style="text-align: center;">Șotronul</p> <p>Scop: spiritul de competiție, stăpânirea de sine, Fair-play, calități organizatorice, amabilitatea, mijloace verbale de comunicare inițiative.</p>	<p>11.01</p>

	<p>Durata: 10-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: pe suprafața de joc se trasează 2-3 contururi, în funcție de numărul de echipe care se dorește a fi constituit (cercul este capul; un dreptunghi – gâtul; 4-6- dreptunghiuri suprapuse – trunchiul; câte 3 dreptunghiuri picioarele; câte 2 dreptunghiuri - brațele). Jocul constă în realizarea de către fiecare elev a unor variante de sărituri (cu desprindere și aterizare de pe și pe unul sau ambele picioare; în depărtat; din depărtat în apropiat; cu întoarcere de 900 - 1800) în funcție de modalitățile stabilite de învățătoare. Traseul săriturilor poate fi marcat prin cifre (și poate fi parcurs în ordine cronologică, în ordinea cifrelor pare sau impare) sau prin săgeți (linii, coturi, curbe). Cât timp un copil realizează sarcinile propuse, ceilalți îl încurajează: <i>"Mare, mic, mare, mare, /Echipa mea e cea mai tare/ Gălăgia e-n zadar/ Câștigă fiecare câte-un dar"</i>. Întrecerea între echipe poate viza atât corectitudinea execuțiilor (se înregistrează numărul erorilor fiecărei echipe) cât și viteza cu care echipa a realizat, cu toți membrii săi, parcurgerea traseului respectiv.</p>		
<p>Explicarea importanței ținutei corecte</p> <p>Evaluarea ținutei corecte</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete</p> <p>Scop: dezvoltarea spiritului de echipă, a tendinței de comunicare cu semenii, a calităților organizatorice, a mijloacelor verbale de comunicare reactive.</p> <p>Durata: Jocul continuă până când fiecare jucător a condus mingea.</p> <p>Reguli și descriere: elevii sunt dispuși pe 2-3-4 șiruri, în funcție de efectivul clasei, față în față, la o distanță de 20-30 m. Elevii din față pleacă în dribling cu mingea spre șirurile din partea opusă, iar la jalon pasează mingea primilor elevi de la șirurile din partea opusă cu cuvintele <i>"Te apreciez ...! Fii un jucător fidel!"</i>, și jocul continuă. Câștigă echipa care execută mai repede și fără greșeli.</p> <p style="text-align: center;"><small>Ștafete folosind driblingul (conducerea mingii - dribling)</small></p>  <p>Scop: dezvoltarea spiritului de echipă, a tendinței de comunicare cu semenii, a calităților organizatorice, a mijloacelor verbale de comunicare reactive.</p> <p>Durata: Jocul continuă până când fiecare jucător a condus mingea.</p> <p>Reguli și descriere: elevii sunt dispuși la capătul terenului de tenis, în dreptul culoarului de dublu. La semnal, primii elevi conduc mingea cu mâna dreaptă urmărind linia A, iar la întoarcere cu mâna stângă urmărind linia B, predând-o următorului elev. Pe parcursul cât elevul conduce mingea pe ambele linii, ceilalți colegi îl susțin cu cuvintele <i>"Mingiuca fermecată, vrea din nou driblată!"</i> Câștigă echipa care termină prima și execută fără greșeli.</p> 	15.01	
<p>Stabilirea legăturii între propriile</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Lanț de sărituri</p> <p>Scop: dezvoltarea forței membrelor inferioare. Participanți: cca 20-30 concurenți.</p> <p>Durata: 5-7 minute.</p>	18.01	

	<p>Reguli și descriere: Participanții la această întrecere sunt organizați în două sau mai multe echipe, formate din câte 10-12 concurenți. Primul participant la această întrecere, din fiecare echipă, execută la semnalul profesorului o săritură în lungime, de pe loc. Din locul unde a aterizat, următorul din echipă va executa, de asemenea, o săritură în lungime de pe loc, apoi sare următorul ș.a.m.d. Ceilalți copii susțin cu glas tare: <i>"Eu vă spun/ La toți acum, /Sportu-i cheia sănătății Nu-l abandona oricum"</i>. Echipa care a parcurs distanța cea mai mare (rezultat al însumării tuturor săriturilor componentelor ei) a câștigat întrecerea.</p>  <p style="text-align: center;">Lupta cocoșilor pe echipe</p> <p>Scop: dezvoltarea forței generale; dezvoltarea îndemânării și dezvoltarea spiritului de luptă. Durata: 4-5 reprize a câte 30-60 secunde. Reguli și descriere: sală sau în aer liber. Organizare și desfășurare: Jocul se desfășoară între două echipe care stau în linie, față-n față rostind pe rând versurile: <i>"Mai cocos cu moșul roș,/ Ce-mi strici visul cel frumos?/ Dimineața n-ai putea/Să mai dormi și tu cumva?"</i>. În acest caz, va câștiga întrecerea echipa care a pierdut mai puțini „luptători”. Alte variante ale acestui joc vizează poziția celor doi concurenți, care poate fi asemănătoare cu cele prezentate în figura de mai jos.</p> 		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Stabilirea legăturii între propriile capacități, eforturi și rezultatele</p>	<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice Ferește-ți picioarele</p> <p>Scop: dezvoltarea spiritului de competiție, Fair-play, simțul colectivismului, comunicabilitatea, empatie, mijloace verbale de comunicare explicative. Durata: până când echipele revin în formația inițială. Reguli și descriere: elevii sunt împărțiți în 2-3 echipe, dispuși în coloană câte unul, înapoia unei linii de plecare. Primul copil din fiecare echipă primește un baston pe care îl apucă cu o mână de unul din capete. la semnal, copilul cu bastonul se întoarce cu fața</p>	<p>22.01</p>	

		<p>spre echipa sa și din alergare, cu celălalt capăt al bastonului atingând solul/podeaua și cu glas tare pronunțând: <i>"Vine un val mare, ridică picioarele!"</i>, îl trece pe sub picioarele coechipierilor care sar pe verticală. Când purtătorul bastonului ajunge la capătul echipei sale, transmite bastonul din mână în mână până la copilul din fața echipei, care reia acțiunea. Câștigă echipa care revine prima în formația inițială.</p> <p style="text-align: center;"><i>Păsărelele intră-n cuib</i></p> <p>Scop: dezvoltarea, Fair-playului, tendinței de comunicare cu semenii, a calităților organizatorice.</p> <p>Durata: până când toți elevii vor fi în calitate de cuib și pasăre.</p> <p>Reguli și descriere: elevii sunt grupați câte trei, doi dintre ei apucându-se de mâini formează „cuibul” iar al treilea intră în cuib, devenind „păsărică”. „Cuiburile” sunt răspândite pe toată suprafața de joc. Învățătoarea numește doi elevi care devin „păsărele fără cuib”. La semnalul învățătoarei „păsărelele zboară”, copiii aflați în cuiburi, ies din acestea și aleargă simulând zborul păsărelelor cântând: <i>"Caut cuib/Sunt mic de tot/Și mi-i foame de nu pot!"</i>.</p> <p>La semnalul „Păsărelele intră în cuib”, toate păsărelele, inclusiv cei doi fără cuib, caută să intre cât mai repede într-un cuib, altul, decât cel din care au plecat. Pentru că s-au orientat și mișcat mai încet, vor rămâne din nou, alte două păsărele fără cuib. După 3-4 repetări ale jocului, păsărelele vor schimba rolurile cu câte unul dintre copiii care au format cuiburile.</p>		
Cunoașterea regulilor de acțiune individuală și în comun		<p style="text-align: center;"><i>Să ne cunoaștem</i></p> <p>Scop: Cunoaștere.</p> <p>Durata: 10 - 15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: participanții se așază în cec și pasează mingea de la unul la altul. Cel care deține mingea spune: <i>Pe mine mă cheamă...și îi dau mingea lui...</i>Mingea se pasează de la un participant la altul, până când toți se prezintă. După ce toți participanții și-au spus numele jocul poate continua astfel: <i>Pe mine mă cheamă...și culoarea mea preferată este ... și îi dau mingea lui...</i>(acum se spune numele persoanei...). Nu se pasează la aceeași persoană de două ori! Acest joc se poate adapta astfel: formația, țara, mâncarea, filmul, orașul mea/meu preferat/ă, țara mea preferat/ă etc.</p>	25.01	
Cunoașterea exercițiilor fizice în scopul exersării ținutei corecte a corpului		<p style="text-align: center;"><i>Ștafete sportive</i> <i>Ștafeta simplă cu întoarcere</i></p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: 3-5 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții la joc sunt împărțiți în două echipe, egale ca număr. Acestea se află înapoia unei linii de „start”. În fața echipelor, la cca 10-15 m, se află un obiect (minge, fanion etc.), pe care concurenții vor trebui să-l ocolească ca în imaginea de mai jos. Unul aleargă, ceilalți rostesc cu glas tare întru susținerea colegilor: <i>"Fii iute coleg scump/Te apreciem enorm!"</i></p>	29.01	



Ștafeta cu ocolirea a două obstacole

Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază viteza și îndemânarea; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.

Durata: 5-7 min.

Reguli și descriere: Participanții la această întrecere au de parcurs o distanță, de-a lungul căreia trebuie să ocolească două obstacole plasate la 15-20 m. Plecarea concurenților în cursă, în alergare, se efectuează astfel ca aceștia să fie așezați lateral (în linie) față de direcția de deplasare. Copii îl susțin pe coechipier cu cuvintele:

”Multi baieti si multe fete,/Cercuri, puncte, linii - cete.

Daca se aduna roata/E copilaria toata!”

Ștafete pe echipe cu trecerea unor obstacole

Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.

Durata: până ce se sfârșește cursa.

Reguli și descriere: Participanții sunt împărțiți în 2-3 echipe dispuse în șiruri, înapoia unei linii de „start”. Înaintea fiecărei echipe sunt dispuse unele dintre următoarele obstacole: linii marcate pe sol, late de cca 1 m, la intervale de 6-8 m sau concurenți așezați în poziția ghemuit; obstacole mici (la început aceste obstacole pot avea înălțimea de 20-30 m, apoi 30-40 m) ori bastoane, șipci, mingi, bănci de gimnastică etc. Acestea vor fi trecute succesiv de toți concurenții. Întrecerea în cadrul ștafetei începe la semnalul dat de către profesor, iar din fiecare echipă pornește câte un concurent, ceilalți coechipieri susțin colegii cu versurile:

”Sunt sportiv și mult îmi place,/ Sportul la om bine face. /Sănătate cât încape,/ Bună dispoziție, pe săturate.

Alergând te faci frumos,/ Mușchiulos și sănătos.

Stând în casă, ești bolnav,/ Amărât, un om firav”.

Primul participant care trece ultimul obstacol, deci încheie cursa, primește un punct pentru echipa sa. Câștigă echipa care la sfârșitul concursului acumulează cel mai mare număr de puncte.

Stabilirea legăturii dintre activitatea motrică independentă și sănătatea omului

Jocuri cunoscute

Ursul doarme!

Scop: dezvoltarea tendinței de comunicare cu semenii, simțul colectivismului, comunicabilitatea, a mijloacelor verbale de comunicare reactive.

Durata: 10-15 minute.

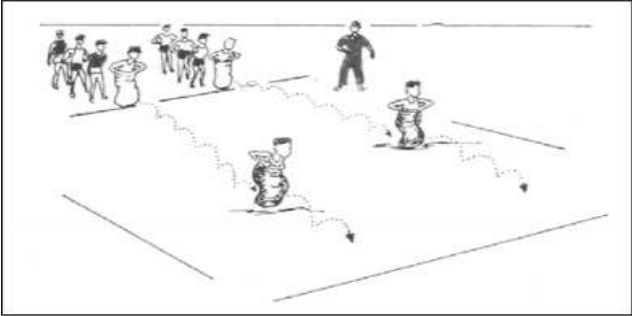
Reguli și descriere: pe suprafața de joc se trasează un cerc mare, în afara căruia sunt situați elevii. În mijlocul cercului se trasează un cerc mic care va simula „bârlogul ursului”. Unul dintre copii va primi rolul de „urs” și va sta ghemuit în „bârlog”. Jocul începe prin apropierea copiilor de „bârlogul ursului” cântând:

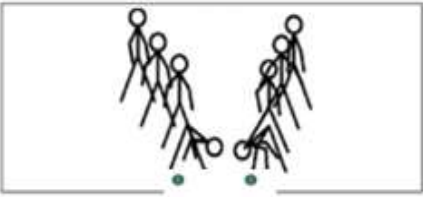
Ursul doarme, ursul doarme. Și pare lihnit de foame, Oare pe noi ne-a simțit, Fugiți, că s-a și trezit.

Pe ultimul vers, „ursul” se scoală și încearcă să prindă (atingă) unul dintre copii, înainte ca acesta să iasă în afara cercului mare. Toți copiii aleargă încercând să scape de „urs”. Dacă un elev este prins, acesta va schimba rolul cu „ursul”. Dacă „ursul” nu prinde niciun copil, va continua jocul îndeplinind încă o dată același rol.

1.02

Competențe psihomotrice: Exerciții de gimnastică de bază			
Executarea corectă a acțiunilor motrice orientate spre dezvoltarea capacităților de coordonare, viteză și forță explozivă		<p style="text-align: center;">Trenul numerelor</p> <p>Scop: Cunoaștere. Durata: 20 minute. Reguli și descriere: participantii formează un cerc stând cu fata spre centru. Instructorul alege un jucător pentru a fi „locomotiva”. Acesta se agită de-a lungul cercului, prin fata jucătorilor, până se opreste în fata unuia căruia îi spune „<i>Bună, eu sunt Cornel; pe tine cum te cheamă?</i>” Acesta va răspunde: <i>Bună Cornel, eu sunt Vlad.</i>” „Locomotiva” va repeta cu voce tare numele nou aflat de 3 ori: „<i>Vlad, Vlad, Vlad.</i>”, făcând gesturi glumețe (își agită brațele și picioarele etc). Apoi Cornel se întoarce cu spatele iar Vlad îl apucă cu mâinile de talie, devenind „vagonul poștal”. Trenulețul pornește în jurul cercului și se opreste în fața altui participant, căruia îi anunță numele locomotivei („<i>Eu sunt Cornel</i>”), al „vagonului poștal” („<i>Eu sunt Vlad</i>”) și apoi îl întreabă cum îl cheamă. După ce află, trenulețul repetă în cor noul nume, făcând gesturi hazlii. De data aceasta, noul jucător devine „locomotiva”, fiind apucat de Vlad cu mâinile de talie, iar Cornel devine vagon și se agată de talia lui Vlad. Se continuă până când toți jucătorii se atașează trenului, fiecare devenind pe rând „locomotiva”. Profesorul va alege pentru început un jucător dezinhibat, căruia să nu-i fie rușine să țipe și să se strâmbe în fața celorlalți, mai întâi în rolul de „locomotivă” iar apoi în cel de „vagon poștal”.</p>	5.02
Formarea competențelor de a comunica, aplicând terminologia exercițiilor învățate		<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ștafeta cu oprire</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc. Durata: 10-15 minute. Reguli și descriere: Concurenții se aliniază în flanc câte unul, înapoia unei linii de plecare. La o distanță de 10-12 m de această linie, se trasează încă una de întoarcere. La jumătatea intervalului dintre cele două linii, se trasează o a treia, denumită linia de oprire. La semnalul dat de profesor, de începere a jocului, pleacă primul schimb, alergă până la linia de oprire, unde extrage din cufărul cu foite o cimilitură (spre exemplu: <i>”Bucur și Bucura se bucura că Bucurel e bucuros în București”</i> și o spune tare, după care se ridică și continuă alergarea până la linia de întoarcere și înapoi.</p> <p style="text-align: center;">Urmărirea pe echipe</p> <p>Obiective: dezvoltarea atenției; dezvoltarea calității motrice viteza și rezistența; dezvoltarea spiritului de întrecere. Durata: 10-15 minute. Reguli și descriere: Pe o porțiune cât mai mare din suprafața terenului de joc se trasează un dreptunghi cu colțurile laturilor mici rotunjite (pentru a semăna cu pista de alergări al unui stadion). Participanții la joc sunt împărțiți în două echipe egale ca număr, fiecare echipă ocupând câte una din laturile mari ale dreptunghiului. La semnalul conducătorului jocului, echipele pornesc (identice cu desfășurarea cursei de urmărire din ciclism) una în urmărirea celeilalte. Alergarea se efectuează prin exteriorul liniilor dreptunghiului. Câștigă echipa care sosește prima și își exprimă victoria prin cuvintele din cimilitură: <i>”Capra neagră calcă-n clinci. Clinciul crapă-n cinci, crape capul crapei-n cinci, precum a crăpat clinciul-n cinci”.</i></p> <p style="text-align: center;">Alergare în saci</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării și a coordonării; dezvoltarea spiritului de întrecere; crearea unei stări de bună dispoziție. Durata: 10-15 minute. Reguli și descriere: Participanții la joc sunt împărțiți în două echipe egale, formate din câte 5-10 concurenți, și se află înapoia unei linii de plecare. Primii concurenți din fiecare echipă, fiind în</p>	8.02

		<p>saci, pe care-i țin la înălțimea mijlocului, se deplasează prin pași mici sau sărituri, la fluierul conducătorului, spre linia de sosire aflată la cca 10-15 m. Ceilalți concurenți îi susțin pe coechipieri cu cuvintele: ”Profesoara de la sport Ne spunea mereu la toți: ”<i>Dacă vrei să-nvățați bine/ Faceți sport cum se cuvine!</i>”.</p>  <p>Cine parcurge distanța în cel mai scurt timp este câștigătorul întrecerii. O altă variantă este aceea în care, după parcurgerea distanței respective, sacul este purtat de următorul coechipier.</p>		
<p>Demonstrarea atitudinii conștiente și disciplinei în cadrul lecției de educație fizică</p>		<p>Ștafete sportive Ștafeta măciucilor</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării în regimul altor calități motrice. Durata: 10-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Pe o distanță de 25-30 m, sunt așezate, în șir, mai multe măciuci sau sticle de plastic. Primul concurent al fiecărei echipe răstoarnă măciucile (sticlele) în timpul alergării. După ce a atins și a ocolit semnul de întoarcere, el revine la locul de plecare și atunci pornește al doilea din echipa sa. Acesta trebuie să așeze cât mai repede măciucile (sticlele) din nou în picioare și la locul lor, continuând să alerge până la semn și înapoi, ca să poată pleca în cursă al treilea concurent din echipă ș.a.m.d. Se alternează deci răsturnarea măciucilor (sticlelor) cu reșezarea lor. Între timp, ceilalți copii din echipă îi susțin pe ceilalți cu versurile: <i>”Ora de sport a început/ Pregătit de sport eu sunt, Îmbrăcat și echipat /Fiind foarte antrenat”.</i></p> <p>Este declarată câștigătoare echipa care termină prima. La întrecere, pot participa cel puțin 2 echipe, alcătuite fiecare din câte 8-12 concurenți.</p>	<p>12.02</p>	
<p>Formarea competențelor de a comunica, aplicând terminologia exercițiilor învățate</p>		<p>Ștafete. Ștafeta cu obstacole</p> <p>Scop: dezvoltarea competențelor de comunicare cu semenii, Fail-play, comunicabilitatea. Durata: 10-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Copiii sunt împărțiți în două echipe, egale ca număr, așezate în formație de șir înapoia liniei de plecare. Înaintea echipelor, pe traseu, se pun în trei locuri câte două cerculețe din material plastic pe care se sprijină câte un baston de gimnastică. Distanța dintre obstacole este de 2 m. La comanda de începere a jocului dată de profesor, primii din fiecare echipă pornesc în alergare și sar peste obstacole. La întoarcere alegă către coechipieri, pe care îi ating ușor pe umăr ș.a.m.d., jocul se poate desfășura și în perechi, prin parcurgerea traseului ținându-se de mână. Ceilalți participanți ai jocului rostesc cu glas tare: <i>”Prietenia-adevărată este-n lume cea mai rară și de-aceea ea-i mai scumpă decât orișice comoară.”</i></p> <p>În acest caz mai adăugăm un obstacol format din 3 coșulețe cu două bastoane sprijinite pe el. Câștigă echipa care termină prima și parcurge corect traseul (fără să doboare bastoanele).</p>	<p>15.02</p>	

	<p style="text-align: center;">Ștafeta partizanilor</p> <p>Scop: dezvoltarea competențelor de comunicare cu semenii, Fair-play, comunicabilitatea.</p> <p>Durata: până ce toți copiii din ambele echipe se târăsc.</p> <p>Reguli și descriere: Copiii sunt împărțiți în două echipe, egale ca număr, așezate pe șiruri, înapoia liniei de plecare. La câțiva metri de aceasta se trasează linia de sosire. La semnalul profesorului primii din fiecare echipă, din culcat înainte, îndoie genunchiul stâng, în timp de brațul drept este dus înainte, cât mai departe. Deplasarea se realizează prin împingerea în piciorul îndoit și întinderea brațului. Mișcarea continuă cu celălalt braț și picior, alternând astfel până la linia de sosire; apoi pleacă următorii ș.a.m.d. câștigă echipa care a executat cel mai bine târârea. Ceilalți colegi, rostesc cu glas tare întru susținerea colegilor: <i>"Prietenia-i un tezaur,/ Păstrat în inima pe veci, E bulgăre de tainic, aur,/ Și foc nestins în zile reci"</i>.</p>		
Competențe psihomotorii Elemente de jocuri sportive			
<p>Demonstrarea rezistenței în regim aerobic, calități de viteză și precizie a mișcării</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ștafeta în stea</p> <p>Scop: dezvoltarea competențelor de comunicare cu semenii, Fair-play, comunicabilitatea.</p> <p>Durata: 7-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Jucătorii împărțiți în mai multe echipe se așază în flanc câte unul, stând depărtat sub formă de raze de cerc. Primii din fiecare grupă au câte o minge. La semnalul profesorului, aceștea rostogolesc mingea printre picioarele întregii echipe. Ultimul prinde mingea și aleargă, ocolind toate grupele. Colegii își susțin colegul cu versurile: <i>"Suntem mulți/Și e putere/Avem baftă și părere!"</i> Când ajunge la echipa sa, trece în față și activitatea continuă în același mod.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Ștafeta cu ziarul pe cap</p> <p>Scop: dezvoltarea competențelor de comunicare cu semenii, Fair-play, comunicabilitatea.</p> <p>Durata: 7-10 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Copiii sunt împărțiți în două echipe, egale ca număr, așezate pe șiruri, înapoia liniei de plecare. În partea opusă terenului de joc, în dreptul fiecărei echipe, se desenează două cercuri. Primii din fiecare echipă au în mână câte un ziar, împăturit în două. La semnalul profesorului, desfac ziarul, îl așază pe cap și aleargă spre cercul din față lor. Dacă pe parcurs cade unui copil ziarul, se oprește, îl pune din nou pe cap, apoi continuă. Ceilalți participanți, rostesc în comun versurile: <i>"Ala Bala Portocala/Ieși Gheorghiuță la porțiță, Că te-așteaptă Talion./Talion, fecior de domn, Cu căruța Radului./Cu caii-mpăratului, În marginea satului./Dorobanț, clanț!"</i> Când ajung în cercuri iau ziarul de pe cap, le împăturesc și aleargă spre următorii, cărora le predau ziarele, apoi trec la coada șirurilor. Câștigă echipa care a terminat prima jocul.</p>	19.02	

Demonstrarea rezistenței în regim aerobic, calități de viteză și precizie a mișcării		<p align="center">Jocuri cunoscute <i>Mingea frige</i></p> <p>Scop: dezvoltarea competențelor de comunicare cu semenii, Fair-play, comunicabilitatea. Durata: 10-15 minute. Reguli și descriere. Elevii sunt dispuși în cerc și transmit din mână în mână o minge/obiect, în sensul stabilit de profesor. Ei încearcă să transmită mingea cât mai repede pentru a nu fi surprinși cu ea în mână la formularea de către profesor a sintagmei „mingea frige”. Cel pe care l-a „fript” mingea spune cu glas tare: <i>”Mingea frige și mă doare, Hai luați-o, care?!”</i>, copilul este „sfătuit” în cor să fie mai rapid în execuție.</p>	22.02	
Manifestarea atitudinilor grijului față de sănătatea proprie		<p align="center">Jocuri cunoscute <i>Acul cu ață</i></p> <p>Scop: dezvoltarea spiritului de echipă, spiritual de competiție, calități organizatorice, a mijloacelor verbale de comunicare reactive Durata: 15-20 minute. Reguli și descriere: Elevii formează un cerc ținându-se de mâini. Dintr-un punct al cercului învățătoarea numește, în ordine, un grup de 5-6 copii, în care primul primește rolul de „ac” iar ceilalți 4-5 primesc împreună rolul de „ață”. Copiii cu rol de „ață” se prind cu ambele brațe de mijlocul celui din față. La semnalul învățătoarei, „acul și ața încep să coasă”, alergând șerpuit printre brațele copiilor din cerc și pronunțând cu glas tare: <i>”Sunt un ac abil cu ață/Cos o floare, cos o rață Sunt un ac micuț de tot/Cos atât de mult cât pot”</i>. Când „coaserea” s-a terminat, „acul și ața” își reiau locul în cerc, următorii 5-6 copii preluând rolurile de „ac și ață”. Dacă „ața” se rupe în timpul deplasării, grupul respectiv de copii, reintră în cerc, sau se oprește, refăcând (reînnodând ața sau reintroducând-o în „ac”) formația de coasere. Jocul se poate desfășura și sub formă de întrecere, câștigând „acul și ața” care au realizat cel mai rapid coaserea obiectului stabilit.</p>	26.02	
Manifestarea îndemânării în realizarea acțiunilor învățate		<p align="center">Jocuri cunoscute <i>Batistuța</i></p> <p>Scop: dezvoltarea mijloacelor verbale de comunicare reactive, comunicabilitatea. Durata: 10-15 minute. Reguli și descriere: Elevii formează un cerc, aflându-se cu fața spre interiorul acestuia și cu ambele mâini întinse în spate, cu palma spre exterior. Un copil, numit de învățătoare, având în mână obiectul care a dat denumirea jocului (batista) aleargă în jurul cercului și la un moment dat, pune obiectul în mâna unui elev, continuându-și alergarea. Cel care a primit obiectul pornește în alergare în sens opus și încearcă, și el, să ajungă primul la locul liber, rostind cu glas tare: <i>”Batistuța mea brodată este tare înflorată cu 3 floricele I-o voi da celui care o va cere!”</i>. Dacă cel care a început jocul ajunge primul la locul liber, schimbă rolul cu celălalt copil. Dacă nu reușește să ajungă primul la locul liber, preia obiectul din nou și continuă jocul.</p>	5.03	
Competențe psihomotorii: Elemente de atletism				
Demonstrarea rezistenței în regim aerobic,		<p align="center">Jocuri dinamice cu alergări de viteză <i>Cursa pe numere</i></p> <p>Scop: spiritul de echipă, tendința spre comunicare cu semenii, calități organizatorice, mijloace verbale de comunicare reactive. Durata: jocul durează până ce toți elevii sunt numiți de către învățătoare. Reguli și descriere: Elevii sunt împărțiți pe 2-3 echipe, fiecare echipă așezându-se în coloană câte unul înapoia unei linii de</p>	12.03	

	<p>plecare/sosire. În fața fiecărei echipe, la distanță de 10-15-20m se așează un fanion care să poată fi ocolit. Elevii din fiecare echipă numără în continuare, fiecare componentă reținând numărul care îi aparține. Când învățătoarea va pronunța sau va arăta o cifră, elevii cu numărul respectiv pornesc în cursă driblând cu mingia, ocolesc fanionul și revin la locul lor cu cuvintele: <i>"Te salut eu cu glas tare sunt al 2, al 3.... Din numărătoare!"</i>. Elevul care ajunge primul la locul său aduce un punct echipei sale. Câștigă echipa care acumulează cel mai mare număr de puncte.</p> <p style="text-align: center;">Îndemânaticii</p> <p>Scop: stăpânirea de sine, tendința spre comunicare cu semenii, spiritual de competiție, comunicabilitatea, mijloace verbale de comunicare reactive Durata: jocul durează până ce ultima echipă care revine prima în formația inițială Reguli și descriere: Clasa se împarte în trei echipe, dispuse pe șiruri, înapoia unei linii de plecare/sosire. În fața fiecărei echipe se amplasează două cercuri, la distanță de 5m față de linia de plecare și între ele, traseul terminându-se la 15-20m, cu un reper care poate fi ocolit. La semnalul de plecare, primii elevi din fiecare echipă pornesc în alergare, ajung la primul cerc, îl apucă, îl trec pe deasupra capului și-l scot pe sub picioare, aleargă în continuare, intră în al doilea cerc și îl scot pe deasupra capului, după care ocolesc reperul de la capătul parcursului și revin la propria echipă, predând ștafeta următorului coechipier cu cuvintele: <i>"Predau ștafeta unui prieten!"</i>. Pe durata escaladării obstacolelor, ceilalți colegi încurajează pe el ce aleargă cu cuvintele: <i>"Vreau să fiu mândru de tine! Întoarce-te mai repede cu bine!"</i>.</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Demonstrarea rezistenței în regim aerobic, calității de viteză și precizie a mișcării</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ștafeta picturilor</p> <p>Scop: dezvoltarea formelor de manifestare a calității motrice viteza; dezvoltarea spiritului de întrecere. Durata: până ce echipele revin în formațiunea inițială. Reguli și descriere: Copiii sunt împărțiți în două echipe, egale ca număr, așezate în formație de șir și în spatele liniei de plecare. În fața fiecărei echipe se plasează câte o tablă de scris, iar pe lini de plecare mai multe bucăți de cretă de diferite culori. Înainte de începerea jocului profesorul hotărăște ce anume trebuie să se deseneze pe hârtia atârnată pe perete și ce element din desen trebuie să deseneze fiecare copil. De exemplu se stabilește desenarea unei case. La comanda de începere, primii copii din fiecare echipă iau o cariocă, aleargă la foaie și desenează un singur element al casei – de exemplu - , apoi aleargă la coada șirului propriu; pornesc următorii ș.a.m.d., până se termină desenul respectiv (pereții, acoperișul, ferestrele, ușile, coșul, pragul de la intrare, gardul, florile din curte etc). Ceilalți copii își susțin colegii cu versurile: <i>"Rică nu știa să zică/Râu, rățușcă, rămurică Dar de când baiatu-nvață/Poezia despre rață Rică a-nvățat să zică/Râu, rățușcă, rămurică"</i>. Este declarată câștigătoare echipa care termină prima, care a desenat cel mai corect și a colorat mai bine.</p> <p style="text-align: center;">Cursa pe numere cu mingea (joc cu mingea)</p> <p>Scop: dezvoltarea formelor de manifestare a calității motrice viteza; dezvoltarea spiritului de întrecere.</p>	<p style="text-align: center;">15.03</p>	

Durata: până ce toți copiii sunt strigați.

Reguli și descriere: jocul se organizează pe echipe egale (2,3,4 echipe după numărul copiilor). Fiecare copil din echipă poartă un număr. În fața echipelor se găsește câte o ladă cu mingi. Profesorul strigă: „Numărul 2!”. Copiii care poartă numărul 2 se ridică, se duc la ladă, iau mingea, o lovesc de pământ și o prind cu ambele mâini și ocolesc echipa respectivă cu mingea în mâini. După ce au ocolit duc mingea în ladă și trec la loc. Între timp, ceilalți copii își susțin colegii rostind cu glas tare versurile:

”Toată ziua eu o bat,/O visez seara și-n pat,

E rotundă, sare-n sus/Și îmi place de nespus.

Chiar de plouă ori că ninge/Toți aleargă după... minge”.

Se notează care dintre ei a ajuns primul la loc. La sfârșitul jocului, echipa care a avut mai mulți concurenți frunțași se consideră câștigătoarea jocului.

Ștafeta

Scop: dezvoltarea formelor de manifestare a calității motrice viteza; dezvoltarea spiritului de întrecere.

Durata: până ce pasează toți elevii.

Reguli și descriere: Jucătorii sunt împărțiți în 2 echipe, egale ca număr de jucători, aliniate pe șiruri. În fața lor la o distanță de aproximativ 4m, este așezat câte un copil ”conducător”. La comandă, primii înaintează în dribling, apoi pasează mingea conducătorului și se așază la spatele acestuia, iar conducătorul o pasează următorului din echipă. Câștiga echipa care a terminat ștafeta prima.

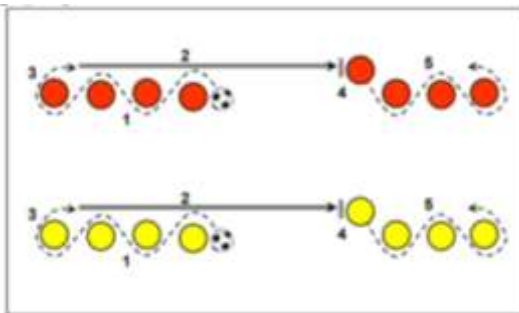
Ștafetă cu schimb de locuri

Scop: consolidarea driblingului din alergare, consolidarea pasei, consolidarea preluării, dezvoltarea forței de lovire a mingii cu piciorul, dezvoltarea vitezei de execuție și de deplasare.

Durata: până ce echipele revin în formațiunea inițială.

Reguli și descriere: Elevii dispuși în grupe de câte 4, așezați în coloană câte unul, la doi pași distanță unul de celălalt, față în față (două grupe constituind o echipă). Aceste două grupe de câte cinci elevi stau așezați la o distanță de 8 metri una față de cealaltă. Primul elev din una din grupele ce formează o echipă are mingea la picior. La semnalul profesorului, elevul cu mingea se întoarce și pornește în dribling printre colegii din grupă (1), iar când ajunge la sfârșitul grupei, pasează mingea primului elev din grupa din fața sa (2) și apoi se așază la coada grupei sale (3). Elevul care primește mingea pasată, execută preluarea mingii (4), apoi se întoarce, pornește în dribling printre colegii din grupă (5), ajunge la sfârșitul grupei și pasează mingea primului elev din grupa din fața sa (6), se așază la coada grupei, ș.a.m.d.. Copii din echipe își încurajează colegii recitând în cor versurile: *”Am o minge cam poznașă/Face numai ce vrea ea/Îi dau sut să între-n poartă/Dar trece pe lângă ea./E rotundă, colorată,/Nu m-ascultă niciodată”.* Câștigă echipa care termină prima numărul de schimburi de mingi prestabilit.

Indicații metodice: Pentru a prelua mingea elevul din fața grupei se va deplasa un pas în lateral în momentul în care colegul lui execută pasa.



Ștafete sportive cu elemente din atletism***Alergarea pe grupe***

Scop: dezvoltarea formelor de manifestare a calității motrice viteza; dezvoltarea spiritului de întrecere.

19.03

Durata: până ce ultima echipă revine la punctul de start.

Reguli și descriere: Participanții se împart în două grupe, fiecare așezându-se pe linia de fund a terenului de handbal sau baschet. La semnalul dat de profesor, componentii ambelor echipe aleargă ținându-se de mâini în jurul terenului, pe liniile laterale, până în partea opusă, unde se aliniază cât mai repede. Sensul alergării este indicat de către profesor. Câștigă echipa care ajunge mai repede în partea opusă și s-a aliniat fără să dea drumul la mâini, în continuare recitând versurile:

"Pe potecă, pe cărare/Și la umbră, și la soare

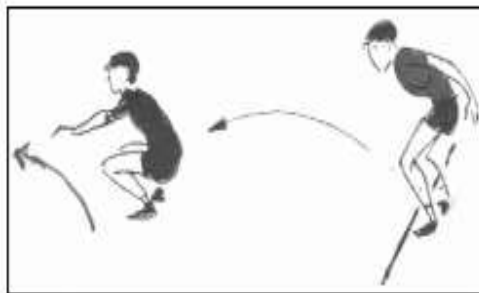
Din pădure până'n zare/Drumul cine să-l măsoare?

Poate știi din întâmplare/Drumul cine să-l măsoare?"

Decasaltul

Scop: dezvoltarea forței membrilor inferioare, a detentei. **Durata:** până ce toți copiii sar.

Reguli și descriere: Participanții la această întrecere sunt dispuși în linie. La semnalul profesorului, fiecare participant execută 10 sărituri de pe loc, în lungime.



Câștigător este declarat cel care, după cele 10 sărituri efectuate, ajunge la cea mai mare distanță față de linia de plecare. Ceilalți coechipieri își încurajează colegul cu cuvinte în versuri:

"Uite, colo, moș Vasile,/C-un cojoc de zece chile

Și cu flinta la spinare/A ieșit la vânatoare.

Dintr-un codru, din tușiș,/Iese-un iepure furiș

Și cum scapă pe cărare.../Fuge ca o arătare..."

Ștafeta cu obstacole

Scop: dezvoltarea îndemnării, a coordonării și a forței membrilor inferioare; dezvoltarea curajului și a spiritului de întrecere.

Durata: până ce ambele echipe revin în formațiunea inițială.

Reguli și descriere: Concurenții sunt împărțiți în două echipe, egale ca număr, așezate pe șiruri, înapoia liniei de plecare. Pe parcursul traseului, se pot include:

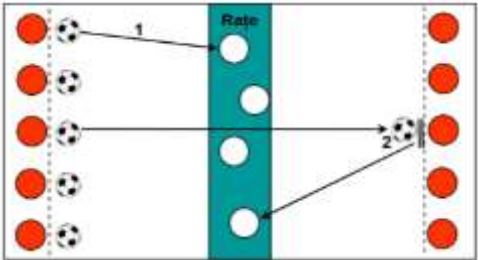
- sărituri peste două linii paralele trasate pe sol, la cca 0,50 m, sau peste o cutie sau o bancă de gimnastică;
- săritură pe banca de gimnastică și săritură în adâncime de pe aceasta;
- săritură în înălțime peste o sfoară sau o ștachetă de înălțime; ▪ săritură peste coardă, de pe un picior pe celălalt.

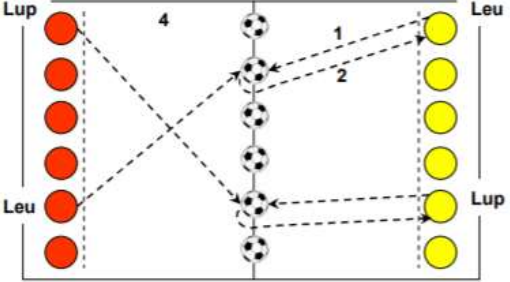
Distanța dintre aceste probe este de cca 2 m și se parcurge în alergare. Primii concurenți, după ce trec probele, se întorc în alergare, îi ating pe următorii, apoi se așază la sfârșitul șirurilor. Ceilalți copii își susțin colegii prin recitarea în comun a versurilor:

"Ne trimite Tic Pitic/O scrisoare într-un plic:/Înghetată cu fistic/Nu mai este nici un pic,/Fiindcă printr-un șiretlic/A

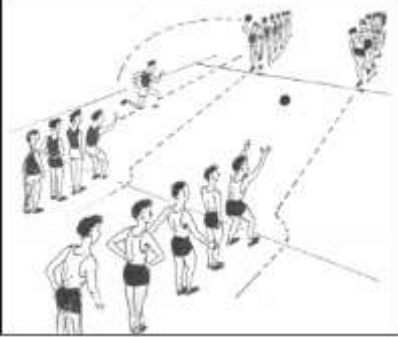
	<p><i>mâncat-o Cipilic</i>". Pentru fiecare reușită corectă a săriturii, concurenții primesc 1 punct. Echipa care acumulează cel mai mare număr de puncte este declarată câștigătoare. O altă variantă de desfășurare a săriturilor poate avea în vedere că participanții care greșesc o probă trebuie să o repete pentru a putea trece la următoarea.</p>		
<p>Executarea corectă a acțiunilor motrice orientate spre dezvoltarea capacităților de coordonare, viteză și forță explozivă</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive cu elemente din atletism Ștafeta combinată</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării, a coordonării și a forței membrelor inferioare; dezvoltarea curajului și a spiritului de întrecere. Durata: până ce toți concurenții parcurg traseul. Reguli și descriere: Concurenții sunt împărțiți în două echipe, egale ca număr, așezate pe șiruri, înapoia liniei de plecare. Ștafeta constă în parcurgerea următorului traseu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sărituri într-un picior până la un obstacol; • săritură pe banca de gimnastică și mers pe aceasta; • săritură în adâncime de pe banca de gimnastică. <p>Fiecare concurent, după ce parcurge traseul, îl atinge pe următorul, pe umăr sau braț cu cuvintele din cimilitură: <i>"Un băiat cu minte nu minte, ci cu minte cumițește celui care minte"</i>, și apoi se așează la sfârșitul șirului. Câștigă echipa al cărei ultim component termină primul traseul de parcurs.</p> <p style="text-align: center;">Ștafete simple cu sărituri</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării, a coordonării și a forței membrelor inferioare; dezvoltarea curajului și a spiritului de întrecere. Durata: până ce echipele revin în formațiunea inițială. Reguli și descriere: Concurenții sunt împărțiți în mai multe echipe, așezate în formație de șir, înapoia unei linii de plecare. La semnalul profesorului, pleacă din fiecare echipă câte un concurent cu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sărituri pe piciorul stâng (drept); - pe ambele picioare; - din ghemuit în ghemuit sau de pe un picior pe celălalt, până la un obstacol plasat la 10-15 m, îl ocolesc și revin tot cu sărituri, atingând mâna următorului coechipier, după care trec la sfârșitul șirului. Colegii susțin membrii echipei care parcurg traseul cu cuvintele: <p><i>"Știu că știi că știuca-i știucă, Dar mai știu că știuca-i pește. Și că știuca se mănâncă Și că știuca se prăjește"</i>. Câștigă echipa care termină mai repede de parcurs traseul.</p> <p style="text-align: center;">Transportul coșurilor</p> <p>Scop: dezvoltarea coordonării și a îndemnării; dezvoltarea abilității, a forței generale. Durata: până ce echipa revine în formațiunea inițială. Reguli și descriere: Participanții la joc sunt așezați în coloană câte trei. Concurenții din coloana din mijloc sunt transportați de ceilalți doi.</p> <div data-bbox="676 1648 1086 1966" data-label="Image"> </div> <p>Pentru aceasta se ghemuiește și își apucă mâinile sub genunchi, brațele formând cele două toarte ale coșului. Ceilalți colegi susțin coechipierii cu cuvintele din cimilitură: <i>"Pe potecă, pe cărare/Și la umbră, și la soare/Din pădure până'n zare/Drumul cine să-l</i></p>	<p>22.03</p>	

		<i>măsoare?/Poate știi din întâmplare/Drumul cine să-l măsoare?"</i> Jocul constă în parcurgerea unei distanțe în alergare, sub formă de întrecere-ștafetă.		
Competențe psihomotorii: Exerciții de gimnastică de bază				
Executarea corectă a acțiunilor motrice orientate spre dezvoltarea capacităților de coordonare, viteză și forță explozivă		<p style="text-align: center;">Jocuri cunoscute Șoarecele isteț și pisica periculoasă</p> <p>Scop: dezvoltarea calităților organizatorice, a mijloacelor verbale de comunicare inițiative.</p> <p>Durata: 10-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Elevii formează un cerc ținându-se de mâini, cu excepția a doi copii care primesc rolurile de „șoricel” și, respectiv, „piscuță”. Pe circumferința cercului se „deschid” patru porțițe, prin desprinderea mâinilor a câte doi elevi. „Șoricelul” este introdus în cerc și i se spune că poate intra și ieși din cerc, atât prin porțițe cât și prin „găurile” formate de brațele unite ale copiilor. „Pisica” rămâne în afara cercului și are voie să intre și să iasă din cerc, doar prin „porțițe”. Jocul începe prin urmărirea „șoricelului” de către „piscică”, cu intenția de a-l prinde (atinge). Copiii de pe cerc rostesc cu glas tare: ”Șoricelul mititelul/Coadă lungă-și arăta Iar motanul năzdrăvanul/Între gheare vrea să-l ia!” Dacă „șoricelul” este prins, se pot inversa rolurile între cei doi copii sau se numește o altă pereche care să continue jocul. În sprijinul „piscicii” mai poate interveni și o a doua „piscică”.</p>	26.03	
Realizarea acțiunilor practice independente		<p style="text-align: center;">Jocuri cunoscute Pescarul cu plasă sau Năvodul</p> <p>Scop: dezvoltarea simțului colectivismului, a calităților organizatorice, a mijloace verbale de comunicare.</p> <p>Durata: 10-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Pe o suprafață delimitată care reprezintă „lacul”, elevii deveniți „peștișori” înoată (aleargă) liber. Un copil desemnat de învățătoare primește rolul de „pescar”, care aleargă încercând să prindă (atingă) un „peștișor”. „Peștișorul” prins îl ia de mână pe „pescar” și formează o „plasă” cu care aleargă să prindă alți „peștișori”. Toți copiii cântă: ”1,2,3,4,5/Eu am prins un pește în clinic/6,7,8,9,10/ Eu l-am prins/Nu-l las să plece!” Jocul continuă până când este prins și ultimul „peștișor”. Dacă „plasa” se rupe, „peștișorul” prins în momentul acela este eliberat și plasa se refacă. „Peștișorii” nu au voie să treacă printre brațele „plasei”. Ca recompensă, ultimul „peștișor” prins, devine „pescar”.</p>	29.03	
Observarea greșelilor altora în vederea obținerii informației despre corectitudinea executării exercițiilor		<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ferește-ți capul</p> <p>Scop: Fair-play, simțul colectivismului, comunicabilitatea, mijloace verbale de comunicare reactive.</p> <p>Durata: Până ce echipele revin la formațiunea inițială.</p> <p>Reguli și descriere: Se constituie trei echipe egale numeric, dispuse în șiruri înapoia unei linii. La distanță de 1 metru de această linie se trasează o linie paralelă, înapoia căreia fiecare echipă își trimite un reprezentant care primește o minge. La semnalul de începere a jocului, elevul cu mingea o pasează primului coechipier numindu-l pe nume, acesta o prinde, o re-pasează înapoi și se ghemuiește, ceilalți elevi cântă: ”Mingea, mingea/Jucărie cea mai tare Chiar de-i mică sau e mare!” Pasatorul transmite mingea următorului coechipier la fel numindu-i numele, acesta o prinde, o re-pasează și se ghemuiește, ș.a.m.d. Când mingea ajunge la ultimul elev din echipă, acesta aleargă cu ea la linia de pasare, timp în care fostul pasator se așează în fața echipei sale, ceilalți coechipieri făcând un pas înapoi. Câștigă echipa care revine prima în formația inițială.</p>	2.04	

Competențe psihomotorii: Elemente de atletism			
Demonstrarea atitudinii conștiente și disciplinei în cadrul lecției de educație fizică		<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice cu alergări de viteză <i>Cursa vocalelor</i></p> <p>Scop: dezvoltă spiritul de competiție, curiozitatea, tendința spre comunicare cu semenii, comunicabilitatea.</p> <p>Durata: până ce echipele revin la formațiunea inițială.</p> <p>Reguli și descriere: Clasa se împarte în 3-4 echipe a câte șapte elevi, fiecare echipă așezându-se în coloană câte unul înapoia unei linii de plecare/sosire. În fața fiecărei echipe pe o distanță de 10-15-20m se amplasează 3-4 repere dispuse în zigzag și un fanion la capătul traseului, care să poată fi ocolit. Sub îndrumarea învățătoarei, copiii din fiecare echipă, primesc în ordine, denumirea vocalelor (<i>a, ă, e, i, î, o, u</i>). La pronunțarea sau arătarea de către învățătoare a unei vocale, elevul care o reprezintă pornește în cursă, șerpuiește printre repere, ocolește fanionul și revine la locul pe care l-a ocupat în echipa sa, rostind cu glas tare vocala care i-a fost atribuită. Elevul care ocupă primul locul său din echipă, aduce un punct echipei sale.</p> <p style="text-align: center;"><i>Căraușii</i></p> <p>Scop: dezvoltarea tendinței spre comunicare cu semenii, spiritual de competiție, Fair-play, calități organizatorice, mijloace verbale de comunicare reactive.</p> <p>Durata: până ce echipele revin în formația inițială.</p> <p>Reguli și descriere: Se organizează 2-3 echipe, fiecare dispusă în coloană câte unul, înapoia unei linii de plecare/sosire. În fața, fiecărei echipe, la distanță de 10-15m se așează un reper care poate fi ocolit. Fiecare echipă primește obiectul care trebuie transportat (minge umplută, recipiente de plastic umpluți) specificându-se procedeul de apucare/susținere și transport. La comanda „Start!”, primii elevi din fiecare echipă preiau obiectul de jos, parcurg traseul, ocolesc reperul și revin la propria echipă, unde predau obiectul următorului coechipier rostind cu glas tare cuvintele: „Predau cu încredere acest obiect, .../numele elevului!”, și trec la coada șirului. Câștigă echipa care revine prima în formația inițială.</p>	5.04
Demonstrarea rezistenței în regim aerobic, calități de viteză și precizie a mișcării		<p style="text-align: center;">Jocuri dinamice cu alergări de viteză <i>Rațele și vânătorii</i></p> <p>Scop: dezvoltarea vitezei de deplasare, orientării spațiale, atenției și inițiere în lovirea mingii cu piciorul.</p> <p>Durata: 5-10 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Elevii împărțiți în mod egal pe două echipe (de exemplu: roșie și albă), se așează pe două rânduri, față în față, la o distanță de 12-20 metri și se vor numi „vânători”. Elevii din una din aceste echipe vor avea la picior câte o minge. La mijlocul distanței dintre cele două echipe se trasează o suprafață de 4 metri în care vor sta 3-6 elevi numiți „rațe”. La semnalul profesorului, „vânătorii” încearcă prin lovirea mingii cu piciorul să atingă una din „rațe” (1). Dacă „rața” nu a fost lovită și mingea ajunge fără să părăsească spațiul de joc, la un alt „vânător” acesta oprește mingea cu piciorul și încearcă, la rândul său, să lovească o „rață” (2).</p> 	9.04

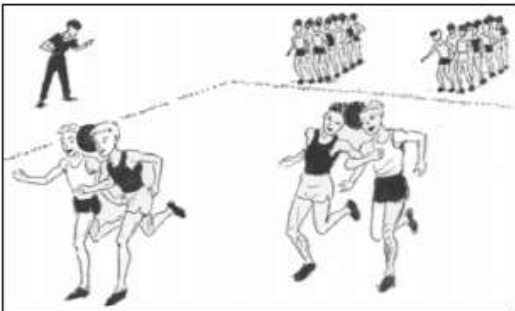
	<p>Dacă mingea transmisă de „vânător” nu lovește nici o „rață” și nu poate fi oprită de alt „vânător” ieșind din spațiul de joc, mingea este socotită afară din joc și nu se mai poate folosi în acel joc. Dacă o „rață” este lovită, va transmite mingea ușor spre un „vânător” și va părăsi spațiul de joc și va încuraja celelalte „rațe” să nu fie ochite cu cuvintele din cimilitură: <i>”Dimineața de cu zori,/Niște rațe și un rățoi</i> <i>Măcăiau în gura mare,/Nu știau care-i tare”</i>.</p> <p>Câștigă „vânătorii” dacă reușesc să elimine toate „rațele” și să mai aibă mingi în joc sau câștigă „rațele” dacă în momentul în care nu mai sunt mingi în joc mai sunt „rațe” nelovite.</p> <p>Indicații metodice: Se mărește distanța dintre echipe și se micșorează suprafața în care se deplasează „rațele” în funcție de vârsta și nivelul de pregătire al elevilor.</p>  <p style="text-align: center;">Vânătorii la pândă</p> <p>Scop: dezvoltarea vitezei de deplasare, orientării spațiale, atenției și inițiere în lovirea mingii cu piciorul.</p> <p>Durata: 10-15 minute.</p> <p>Reguli și descriere: Elevii împărțiți în mod egal pe două echipe (de exemplu: roșie și albă), se așează pe două rânduri, față în față, la o distanță de 10 - 15 metri și fiecare elev primește câte un nume al unui animal sălbatic. Aceleași nume vor fi repartizate și elevilor de pe rândul opus. La mijlocul distanței dintre ei se așează 3-5 mingi pe aceeași linie. Profesorul strigă 2-4 nume de animale și indică o echipă (de exemplu: lup, urs, leu, tigru din echipa roșie). Elevii din echipa anunțată care poartă numele animalului strigat, aleargă la mingi (1), și le conduc, prin lovirea acestora cu piciorul, la echipa lor (2). În acest timp corespondenții din echipa adversă încearcă să îi prindă și să le ia mingile prin intervenție numai cu piciorul. Ei vor pleca spre adversari numai după ce aceștia au lovit pentru prima dată mingea cu piciorul. Coechipierii susțin colegii cu cuvintele: <i>”Pe cărarea din poiană,/Am zărit un iepuraș</i> <i>Fugărit de-un vânător/Cu pasul de uriaș!”</i></p> <p>După fiecare execuție este indicat să schimbăm echipele care conduc mingea. Numărul de execuții este egal pentru ambele echipe. Câștigă echipa care reușește să ajungă cu cât mai multe mingi la echipa proprie.</p> <p>Indicații metodice: Se mărește distanța dintre echipe în funcție de vârsta și nivelul de pregătire al elevilor.</p>	
<p>Demonstrarea rezistenței în regim aerobic, calități de viteză și precizie a</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ștafetă cu sărituri, cu trecere peste obstacole</p> <p>Scop: dezvoltarea forței membrelor inferioare; dezvoltarea capacității motrice generale; dezvoltarea spiritului de întrecere.</p> <p>Durata: până ce vor parcurge traseul ambele echipe.</p> <p>Reguli și descriere: Două echipe sunt așezate în șiruri, înapoia unei linii de plecare. Înaintea lor se plasează diferite obstacole, diferite ca număr și înălțime, în funcție de vârsta elevilor (mingi medicinale – una sau mai multe; bănci de gimnastică; capac de ladă; linii trasate pe sol; elevi în ghemuit; diferite aparate de</p>	<p>12.04</p>

	<p>gimnastică etc.), care urmează să fie sărite sau trecute prin sărituri prin ghemuit, sărituri pe un picior, pas sărit etc. Cât elevii par curg traseul, ceilalți membri ai echipei îi susțin cu cuvintele: <i>”Sănătos, voios, voinic, /Eu sunt foarte fericit. Mișcarea îmi face bine/ Fiind o parte din mine”</i>.</p> <p><i>De exemplu:</i> săritură peste un elev stând ghemuit; peste coardă la 70 sau 80 cm înălțime; urcare și coborâre de pe ladă; pășire prin săritură de pe o saltea pe alta, dus și întors; sărituri peste și treceri pe sub coarda de cauciuc, care se lasă din ce în ce mai jos etc. De asemenea, pot fi incluse în ștafetă și sărituri executate de pe loc, cu ridicarea genunchilor cât mai sus, la piept; săltări prin fandare cu schimbarea pasului; săritură pe verticală din stând, jumătate de rotație, rotație completă, săritură cu depărtarea picioarelor, cu atingerea picioarelor în aer etc.</p> <p style="text-align: center;"><i>Alergare peste obstacole</i></p> <p>Scop: dezvoltarea atenției; însușirea unor deprinderi motrice de bază și utilitar-aplicative; dezvoltarea îndemnării și a coordonării; dezvoltarea spiritului de întrecere și de echipă.</p> <p>Durata: până ce toate echipele parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții la joc sunt împărțiți în două sau trei echipe egale ca număr. Înaintea fiecărei echipe sunt plasate 3, 4 obiecte (mingi, cutii de la lada de gimnastică etc.), la o distanță de 5-8 m, care urmează să fie trecute prin săritură de către concurenți. La semnalul profesorului, primii concurenți din fiecare grupă pleacă în alegare sărind peste obstacole, ocolesc un fanion și aleargă înapoi la linia de plecare, ating palma următorului coechipier, care urmează același traseu. Ceilalți copii își susțin colegii cu cuvintele: <i>”Unu, doi, unu, doi, /Faceți și voi la fel ca noi Sportul nu-i o noutate/ Sportul este sănătate”</i>.</p> <p>Jocul continuă până ce toți componenții echipei au alergat. Jocul poate fi îngreunat cerându-se concurenților să transporte diferite obiecte sau un coechipier.</p> <div data-bbox="644 1182 1120 1413" data-label="Image"> </div> <p>Câștigă echipa care a terminat prima.</p> <p style="text-align: center;"><i>Cursa într-un picior</i></p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării și a coordonării; dezvoltarea forței membrelor inferioare.</p> <p>Durata: până ce echipele parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: Concursul se poate desfășura sub formă de întrecere organizată sub formă de ștafetă (dus-întors, în suveică) sau individual. Deplasarea elevilor participanți la acest joc se face prin sărituri într-un picior, piciorul liber fiind ținut în sus îndoit din genunchi și având trecut pe sub el brațul de aceeași parte, mâna acestuia apucând strâns nasul sau bărbia jucătorului. Elevii din echipe își susțin colegii cu versurile: <i>”Fiecare sport în parte/ Este o activitate /Ce-ți aduce sănătate /Fără multă greutate”</i>.</p>		
<p style="text-align: center;">Manifestare ea îndemnării</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive <i>Mingea în suveică</i></p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a îndemnării; dezvoltarea preciziei în aruncare.</p> <p>Durata: până ce ultima echipa a terminat schimbarea locurilor.</p>	<p style="text-align: center;">16.04</p>	

	<p>Reguli și descriere: Participanții la joc formează două echipe, egale ca număr; fiecare echipă se așază pe două șiruri, față în față. Primii dintr-un șir au câte o minge pe care, la semnalul dat de conducător, o pasează primului din grupa din față, apoi se așază la coada șirului unde au pasat. Concurentul care a primit mingea o pasează și el următorului tot din grupa din față și în felul acesta grupele își schimbă locurile. Între timp, ceilalți concurenți susțin colegii cu cuvintele: <i>”Poți să ai un corp frumos, Puternic și sănătos Dacă-ți place să faci sport!”</i></p>  <p>Câștigă echipa care a terminat prima schimbarea locurilor.</p> <p style="text-align: center;">Cursa șchiopilor</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării și a coordonării; dezvoltarea forței membrelor inferioare. Durata: până ce ultima echipă termină cursa. Reguli și descriere: Participanții la joc formează două echipe, egale ca număr; fiecare echipă se așază pe două șiruri, față în față. Orice întrecere, ștafetă, în care participanții, unul sau mai mulți, se deplasează pe o anumită distanță folosindu-se doar de un picior este cunoscută sub denumirea de „Cursa șchiopilor”. Elevii din ambele echipe își susțin colegii cu cuvintele: <i>”Fii sportiv, fii sănătos! /Toată viața fii voios, Sari în sus de bucurie/ Fă un jogging pe câmpie”.</i> Câștigă echipa care a terminat prima cursa.</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Realizarea acțiunilor practice independente</p>	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive cu elemente din atletism Lanț de cuvinte</p> <p>Scop: captarea și dezvoltarea atenției participanților la joc; dezvoltarea memoriei. Durata: 10-15 minute. Reguli și descriere: La un semnal dat de profesor, primii concurenți din fiecare echipă (toate fiind constituite din același număr de concurenți), aleargă la perete unde este afișată o foaie – unde este rezervat spațiu pentru fiecare echipă – și vor scrie, fiecare, câte un cuvânt care să înceapă cu ultimele două litere ale cuvântului anunțat de profesor la începerea jocului. Reveniți la propriile echipe, pornesc următorii, care ajung la tablă, scriu de asemenea câte un cuvânt, sub cuvântul scris de cel dinainte și care să înceapă cu ultimele două litere ale cuvântului precedent ș.a.m.d. (De exemplu: <i>sac, acum, umăr, arici...</i>). Ceilalți colegi își susțin colegii cu versurile: <i>”Cele zece muze cu priviri de zpuze Scriu ca să se-amuze, versuri andaluze”.</i> Câștigă echipa ai cărei componenți termină toți primii de scris.</p> <p style="text-align: center;">Alergarea cangurului</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării și a coordonării în regimul altor calități motrice; dezvoltarea spiritului de întrecere. Durata: până ce toți parcurg traseul.</p>	<p>19.04</p>	

	<p>Reguli și descriere: Participă la acest joc cel puțin două echipe care cuprind câte 10-20 de jucători și care sunt așezate înapoia unei linii de plecare. Primii componenți ai fiecărei echipe, când li s-a dat startul, se deplasează în viteză, prin sărituri succesive până la un semn situat la o distanță de 10-15 m, ținând o minge (baschet, fotbal sau volei) între genunchi; ei ocolesc semnul de întoarcere și se întorc la locul de plecare, predau mingea următorului din echipă ș.a.m.d. Cine pierde mingea undeva pe traseu revine pe linia de plecare și abia după aceea pleacă iar. Ceilalți participanți își susțin colegii cu cuvintele din cimilitutra: <i>”Pe potecă, pe cărare/Și la umbră, și la soare Din pădure până’n zare/Drumul cine să-l măsoare? Poate știi din întâmplare/Drumul cine să-l măsoare”?</i> Câștigă echipa care parcurge prima traseul respectiv.</p>		
Formarea CC, aplicând terminologia exercițiilor învățate	<p style="text-align: center;">Ștafete sportive cu elemente din atletism Ștafeta cu alergare în cerc</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: până ce echipele parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: Pe circumferința unui cerc având diametrul mai mare sunt dispuși participanții la joc, împărțiți în două echipe. Acestea se află în părțile opuse ale circumferinței cercului. În fața fiecărei echipe, se trasează o linie, marcându-se locul de plecare. La semnalul dat de profesor, prin fluier, primul concurent, din cadrul fiecărei echipe pornește în alergare, ocolește cercul și transmite „ștafeta” următorului. Pentru marcarea spațiului de schimb al ștafetei, se poate trasa un spațiu de schimb de cca 5 m, în care alergătorul primitor al ștafetei se poate deplasa în momentul în care coechipierul lui se apropie pentru ai înmâna ștafeta. Între timp ceilalți membri ai echipelor își susțin colegii cu cuvintele: <i>Sănătatea-i cea mai bună/ Pentru toți e o cunună, Cine are s-o păzească /Că-i comoara sufletească. Eu vă spun/ La toți acum,/ Sportu-i cheia sănătății Nu-l abandona oricum!</i></p> <p style="text-align: center;">Ștafeta cu întoarcere și ocolirea echipei</p> <p>Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: până ce echipele parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: Efectivul de participanți la joc este împărțit în echipe așezate în șiruri, înapoia liniei de „start”. Înaintea echipei, la cca 15-20 m, se marchează printr-un obiect un semn care reprezintă locul de întoarcere. La semnalul profesorului, primii concurenți aleargă cât pot de repede, ocolesc obstacolul, revin și ocolesc și propria echipă, apoi ating cu mâna pe următorul coechipier, transmitând astfel „ștafeta”. Transmiterea „ștafetei” poate fi realizată și prin transmiterea unui obiect, ceilalți colegi își susțin colegii cu cuvintele: <i>”Sportul dacă-l practicăm/ Zi de zi ne dezvoltăm. Sănătoși și mari vom crește/ Ca și bradul din poveste”.</i> Echipa care termină prima câștigă întrecerea.</p> <p style="text-align: center;">Miriapodul</p> <p>Scop: dezvoltarea calităților motrice de bază cu accent pe îndemânare și forță.</p> <p>Durata: până ce elevii parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții la joc sunt constituiți pe echipe, în</p>	23.04	

		formație pe șiruri, având mâinile pe umerii coechipierului din față, sau mâinile pe șoldurile acestuia. Echipele astfel constituite se deplasează prin alergare sau sărituri pe ambele picioare și rostind cu glas tare cuvintele: <i>"Bine e să ai prieteni,/De dorit adevărați... Cum în codrul des de cetini/Brazii sunt ca niște frați"</i> .		
Formarea competențelor de a comunica, aplicând terminologia exercițiilor învățate		<p style="text-align: center;">Parcursuri mobile</p> <p>Scop: stimularea cooperării, cultivarea lucrului în echipa, dezvoltarea atenției.</p> <p>Durata: până ce ambele echipe parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: Elevii sunt împărțiți în 2 echipe. Participanții sunt așezați într-o coloană, fiecare elev apucă centura celui dinaintea sa; alergare șerpuită printre jaloane; parcurgerea a două bănci de gimnastică întoarse; alergare cu trecerea peste obstacole formate din manechine așezate perpendicular pe direcția de deplasare; trecerea printr-un tunel format din lăzi de gimnastică și bănci; <i>scrierea pe foia de Wattman</i> (fixată pe perete și rostirea cu glas tare a numelui său) a numelui său prin pasarea cariocii colegului, ceilalți copii aplaudă între timp.</p> <p>Indicații: pe tot parcursul subiecții păstrează formația inițială; numărul de participanți poate varia în funcție de efectiv.</p>	26.04	
Manifestarea atitudinilor grijului față de sănătatea proprie		<p style="text-align: center;">Parcursuri mobile</p> <p>Scop: dezvoltarea coordonării generale, formarea deprinderilor de târâre și cățărare, dezvoltarea orientării spațio-temporale, dezvoltarea forței, cultivarea cooperării, a întraajutorării, educarea voinței.</p> <p>Durata: până ce elevii parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: cățărare pe o scară fixă cu transportarea partenerului pe umeri; coborâre de pe scara fixă fără debarasare de partener; transportarea partenerului așezat călare din poziția pe genunchi sprijin pe palme; în continuare, după inversarea rolurilor, transportarea partenerului călare; rostogoliri înapoi, un partener din culcat dorsal, priza la nivelul gleznelor partenerului aflat în stând cu spatele pe direcția de deplasare și priză la nivelul gleznelor celui aflat culcat dorsal(șenila înapoi); sărituri cu coarda, în lateral susținută de unul dintre parteneri, din stând, față în față, 5 repetări. Între timp, ceilalți copii repetă cu glas tare cimilitura: <i>"Ne trimite Tic Pitic/O scrisoare într-un plic: Înghețată cu fistic/Nu mai este nici un pic, Fiindcă printr-un șiretlic/A mâncat-o Cipilic"</i>.</p> <p>Indicații: la escaladarea scării participă ambii parteneri; distanțele de deplasare sunt stabilite în funcție de vârsta subiecților.</p>	7.05	
Stabilirea legăturii între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității		<p style="text-align: center;">Ștafete sportive Ștafetă cu transport de obiecte</p> <p>Scop: dezvoltarea forței în funcție de obiectele transportate; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc.</p> <p>Durata: până ce toate echipele parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: Participanții sunt împărțiți în mai multe echipe, așezați în șiruri înapoia unei linii de „start” trasată pe sol cu creta. Primul concurent din echipă are în mâini câte un obiect (minge medicinală, minge de baschet, volei sau handbal, mingi de cauciuc, măciuci etc.). La semnalul profesorului, primul concurent din fiecare echipă pornește în alergare și așază mingea într-un cerculeț trasat în fața lor la cca 10-15 m Apoi, se întorc, în alergare, cât pot de repede și căutând să-l atingă cu mâna pe următorul coechipier. Aceștia alergă și aduc obiectele folosite în joc înapoi, transmițându-le celorlalți coechipieri ș.a.m.d. Coechipierii susțin colegii cu cuvintele: <i>"Orice sport ai practica,/ Asta te va învăța: Să fii drept și cumpătat,/ Bun coleg, om respectat"</i>.</p> <p>Echipa care termină prima transportul obiectelor câștigă întrecerea.</p> <p style="text-align: center;">Transportul mingii</p> <p>Scop: dezvoltarea îndemnării și a coordonării; dezvoltarea forței</p>	10.05	

	<p>în regimul altor calități motrice. Durata: după ce echipele termină de parcurs traseul. Reguli și descriere: Participanții la ștafetă pornesc în întrecere la semnalul profesorului, ținând cu capul o minge, așa cum este prezentat în figura de mai jos.</p>  <p>Colegii își susțin colegii cu versurile: <i>”Este o minge uimitoare,/O lovești cât poți de tare Zboară în față și în sus,/După care s-a și dus”.</i></p> <p>Ștafeta în suveică Scop: dezvoltarea atenției și a calităților motrice de bază; dezvoltarea spiritului de întrecere și de cooperare între participanții la joc. Durata: până ce echipele parcurg traseul. Reguli și descriere: Participanții la joc sunt împărțiți în 2-4 echipe și fiecare dintre aceste echipe se împart în două grupe A și B, egale ca număr, așezate în coloană câte unul față în față, la distanță de 15-20 m. La semnalul profesorului, echipele pornesc în alergare, iar primii din grupa A aleargă spre grupa B și-i lovesc peste mână pe coechipierii lor, predând astfel „ștafeta” primilor din această grupă (B). Aceștia, la rândul lor, predau în același mod ștafeta următorilor din grupele A ș.a.m.d. Ceilalți participanți își susțin colegii cu versurile: <i>”Mare, mic, mare, mare,/ Echipa mea e cea mai tare/ Gălăgia e-n zadar/ Câștigă fiecare câte-un dar”.</i> Echipa care termină prima câștigă întrecerea.</p>		
<p>Observarea greșelilor altora în vederea obținerii informației despre corectitudinea executării exercițiilor</p>	<p>Ștafete sportive Alergare în diferite variante Scop: educarea capacității de a executa deprinderi motrice de bază în condiții variate; dezvoltarea îndemnării și a coordonării; dezvoltarea vitezei de deplasare. Durata: până ce toți concurenții parcurg traseul de câteva ori. Reguli și descriere: La o distanță de cca 8 m, se așază pe sol câte un obiect din cele indicate la materialele necesare în desfășurarea acestui joc. La fluierul profesorului, concurenții pornesc în alergare, contra-cronometru, pe rând, până la primul obiect, după care se întorc și aleargă cu spatele până la al doilea, de aici și până la al treilea sar într-un picior, între al treilea și al patrulea aleargă în „patru labe”, apoi până la următorul obiect care constituie linia de sosire prin alergare laterală sau alergare cu călcâiele la șezută. Ceilalți membri ai echipelor își susțin colegii cu cuvintele: <i>”Știu că știi că știuca-i știuca-/Dar mai știu că știuca-i pește. Și că știuca se mănâncă/Și că știuca se prăjește”.</i></p> <p>Depășește-l pe cel din față ! Scop: dezvoltarea calității motrice viteza și rezistența; dezvoltarea spiritului de întrecere. Durata: se aleargă în reprize de 30-60 secunde. Reguli și descriere: Participanții la joc sunt dispuși în formație de cerc, la intervale mari unii de alții (3-5 m). La semnalul dat de profesor, ei încep să alerge în cerc, fiecare încercând să-l depășească pe cel din față lui. Cei care au fost depășiți merg la</p>	<p>14.05</p>	

		bolul cu "surprize" și extrag câte o cimilitură și o spun cu glas tare, ceilalți participanți aplaudă. Depășirea se face numai prin exterior.		
Acționarea în activitatea de învățare a elementelor tehnic-tactile din jocuri sportive		<p style="text-align: center;">Teste motrice <i>Alergarea de suveică 3x10 m (s);</i> <i>Flotări (fete) din sprijin culcat, mâinile pe banca de gimnastică (nr. de repetări);</i></p> <p style="text-align: center;">Teste funcționale <i>Frecvența pulsului în stare de repaus (timp de 1 min.).</i></p>	17.05	
Acționarea în activitatea de învățare a elementelor tehnic-tactile din jocuri sportive		<p style="text-align: center;">Teste motrice <i>Ridicarea trunchiului din culcat dorsal (nr. de repetări);</i> <i>din stând pe banca de gimnastică, aplecare înainte (cm);</i></p> <p style="text-align: center;">Teste antropometrice <i>Masa corporală (kg);</i> <i>talia (înălțimea corpului)(cm);</i></p>	21.04	
Acționarea în activitatea de învățare a elementelor tehnic-tactile din jocuri		<p style="text-align: center;">Teste motrice <i>Tracțiuni în brațe din culcat orizontal – băieți, nr. de repetări;</i> <i>sărituri în lungime de pe loc (cm);</i></p> <p style="text-align: center;">Teste antropometrice <i>perimetrul toracic (cm);</i></p> <p style="text-align: center;">Teste funcționale <i>Frecvența respirației în stare de repaus (timp de 1 min.).</i></p>	24.05	
Stabilirea legăturii între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității.		<p style="text-align: center;">Recapitulare.</p> <p>Ștafete sportive și jocuri cuprinzând elemente din atletism, jocuri sportive din gimnastică.</p> <p style="text-align: center;">Parcurs mobil</p> <p>Scop: dezvoltarea forței generale, stimularea dârzeniei, stimularea ambiției, formarea deprinderii de târâre și escaladare.</p> <p>Durata: până ce toți participanții parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: pe genunchi sprijin pe palme, rostogolirea unui a unui manechin, de către ambii parteneri; transportarea manechinului prin procedee diferite (pe umăr, susținut în brațe); transportarea, de ambii parteneri, a unui manechinului peste bănci de gimnastică; trecerea pe sub o bârna fără a pierde contactul cu manechinul, aruncarea manechinului peste o ladă de gimnastică. Întreaga echipă susține coechipierul care parcurge traseul cu cuvintele: <i>"Cele șapte muze cu priviri de zpuze scriu, ca sa se amuze, versuri andaluze"!</i></p> <p>Indicații: distanța de deplasare și greutatea manechinelor vor fi ajustate în funcție de vârsta partenerilor.</p> <p style="text-align: center;">Parcurs mobil</p> <p>Scop: dezvoltarea forței generale, dezvoltarea coordonării, stimularea atenției, stimularea întrajutorării, stimularea lucrului în echipă, formarea deprinderilor de aruncare-prindere.</p>	28.05	

	<p>Durata: până ce toți participanții parcurg traseul.</p> <p>Reguli și descriere: stând într-un picior umăr lângă umăr piciorul dinspre partener suspendat și reciproc agățat în priză cârlig, sărituri într-un picior spre înainte; deplasare prin mutarea alternativă a palmelor pe sol, picioarele fiindu-i susținute de coleg prin priză la nivelul gleznelor (roaba); sărituri peste bănci de gimnastică așezate perpendicular pe direcția de deplasare; mers pe o banca de gimnastică partenerii fiind în contact permanent; transportarea în spate a unui partener, priza la nivelul brațelor atârinate peste umeri; depozitarea a 5 mingii, dintr-un loc în altul, prin pasare peste o ladă de gimnastică. Colegii îi susțin pe ceilalți copii cu cuvintele din cimilitură:</p> <p style="text-align: center;"><i>”Patru buburuze, roșii archebuze, Bâzâie ursuze zburând pe peluze”!</i></p> <p>Indicații: lungimea traseului, numărul obstacolelor și înălțimea acestora vor fi stabilite în funcție de obiectivele urmărite și de posibilitățile subiecților.</p>	
--	--	--

PLAN CALENDARISTIC
al competițiilor și concursurilor pentru anul școlar 2018-2019
(clasa a III-a)

Vacanța	De la	Până la
- de toamnă	27.10.18	04.11.18
- de iarnă	22.12.18	08.01.19
- de primăvară	07.03.19	10.03.19
- de Paști	27.04.19	06.05.19

Nr. d/o	Denumirea	Data
1.	"OlympicEcoFest 2018" – săptămâna Europeană a sportului	28 septembrie 2018
2.	Sporturi vesele	26 octombrie 2018
Vacanța de toamnă		
3.	Competiții sportive cu ocazia zilei naționale a României – 1 Decembrie	30 noiembrie 2018
4.	Competiții sportive pe echipe	21 decembrie 2018
Vacanța de iarnă		
5.	Competiții sportive cu ocazia împlinirii a 160 de ani de la Mica Unire	24 ianuarie 2019
6.	Festivalul Național al sportului Școlar, dedicat jocurilor de mișcare	5 martie 2019
Vacanța de primăvară		
7.	Competiții sportive cu ocazia Zilei Europei – 9 Mai	7 mai 2019
8.	Spartachiadă școlară	28 mai 2019

Nr. /ord.	Denumirea /conținutul activității	Data
1.	"OlympicEcoFest 2018" – săptămâna Europeană a sportului	28 septembrie 2018
<p>Probe:</p> <p>a. Cross 600m/500m</p> <p>b. Ștafetă</p> <p>Participanții sunt împărțiți în echipe egale ca număr. Concurenții aleargă traseul de 600m cross. Câștigă echipa a căror cei mai mulți concurenți au venit primii la finis.</p> <p>Pauza de relaxare – 10 min.</p> <p>Pe fon muzical, copiii dansează și se distrează.</p> <p>Desfășurarea ștafetei</p> <p>Copiii sunt împărțiți în echipe egale numeric și sunt plasați în urma unei linii de pornire. La o distanță de 3-5 m este amplasată o bancă de gimnastică, la 5 m de la bancă este plasat un cerc, în continuare pe un panou va fi amplasat o foaie vatman cu rechizite necesare pentru a scrie. La semnalul profesorului, copiii pornesc în cursă parcurgând târâș banca, executând 10 rotiri cu</p>		

cercul și în continuare, pe foaie descriind emoția pe care o trăiește printr-un cuvânt, revenind înapoi la echipă transmitând ștafeta colegului cu cuvintele: "Te salut, prietene!". Câștigă echipa care a revenit prima în formațiunea inițială.

2.

Sporturi vesele

**26 octombrie
2018**

Proiect didactic

al activității extra-didactice *Unde-i unul nu-i putere, Unde-s doi puterea crește*

Competențe:

- Fortificarea sănătății copiilor și dezvoltarea deprinderilor motrice prin intermediul distracțiilor sportive, folosind jocurile, exercițiile și diferitele probe sportive.
- Să manifeste emoții pozitive și curiozitate în cadrul jocurilor de mișcare.
- Să manifeste în timpul activității atitudine de cooperare, spirit de echipă, de competiție.

Obiective operaționale:

Obiective operaționale:

- Să utilizeze în jocurile mobile diferite obiecte;
- Să participe la activități fizice orientându-se în spațiu;
- Să încerce activități noi care necesită mișcări fizice fără sprijin;
- Să demonstreze independență în desfășurarea distracției;
- Să acționeze în comun, dezvoltându-și spiritul de echipă;
- Să demonstreze cunoașterea regulilor de siguranță în timpul jocurilor mobile și ștafete.

Locul desfășurării : Sala de sport

Resurse:

- Embleme, poster pentru notarea punctajului, diplome;
- Baloane, două conuri;
- Două cutii cu câte 4 "cartofi", 8 cercuri mici;
- două cuburi, două bastoane, 8 conuri;
- două bănci de gimnastică, doi saci, două saltele, doi clopoței.

Participanți: elevii clasei a III-a "C" împărțiți câte 12 în 2 echipe

Scenariu didactic:

Moment organizatoric:

Organizarea sălii de sport, pregătirea materialelor necesare. Echipele intră în sala sportivă în pas ritmic sub fon de muzică și se aliniază într-o linie dreaptă.

Cuvânt introductiv: Astăzi vom petrece un concurs sportiv între cele două echipe ale clasei a III-a "C" – "Unde-i unul nu-i putere, Unde-s doi puterea crește". Veți avea nevoie de sârguință, perseverență, organizare și disciplină. Indiferent de cine va câștiga trebuie să nu țineți ură, să fiți amabili și prietenoși.

Până-a începe noi concursul

Vă prezint întâi de toate

Făcătorul de dreptate (se prezintă juriul)

Oferim cuvânt căpitanilor echipelor pentru a se prezenta – **prima probă**

Echipe Haiduceii:

Salutare, bun găsit,

Haiduceii au venit!

Azi aici ne-am adunat, nu la vorbă, nici la sfat.

La un start de probe alese

Cu voinicii, echipei adverse.

Noi curaj avem în toate
Cine să ne-ntreacă poate?
Așteptăm cu mare nerăbdare
Să-nvingem mic și mare.

Echipa Voiniceii:

Bună ziua, bun găsit,
Suntem cei mai buni voinici!
Voi, haiducilor, să știți
Suntem foarte iscusiți!
Și suntem voinici isteți,
Îndrăzneți, descucăreți.
Vrem cu voi să ne împrietenim
În școală bine să trăim.
La starturi vesele vom participa
Cu siguranță vom câștiga!

Moderator: Iar acum cu mic, cu mare,
Hai cu toți la-nviorare!

Până juriul stabilește punctajul pentru prima probă, ne vom pregăti organismul pentru efort.

Pregătirea organismului pentru efort

Mergem obișnuit recitând motto-ul activității:

E dator și mic și mare
Ca să facă înviorare
Ca mai mulți ani să trăiască
Iar cei mici voinici să crească!

Unu- doi: mergem în lanț șerpuitor imitând următoarele mișcări:

Merg soldații-n pas vioi, tot la fel mergem și noi, 1-2, 1-2 (se imită mersul soldatului)
Pot să fiu un uriaș, pasul meu are doi pași, 1-2, 1-2 (se imită mersul uriașului)
Pot să fiu și un pitic și să merg cu pasul mic, 1-2, 1-2 (se imită mersul piticului)
Moșul merge-ncetișor, că-i bătrân și toate-l dor, 1-2, 1-2 (se imită mersul moșneagului)
Iar ștrengarul face saltul de pe un picior pe altul, 1-2, 1-2 (se imită pasul ștrengarului)

Buchețelele: copiii formează un cerc și merg pe circumferința acestuia executând diferite mișcări după comenzi date: mers obișnuit, ca piticul, sărituri ca iepurașul etc. La un moment dat, învățătoarea strigă un număr, de exemplu 4. Copiii trebuie să formeze buchețele de câte 4. Cei care nu au reușit, vor fi penalizați să stea într-un picior, până se numără la 4. Jocul continuă și se strigă alte numere.

La loc: ne aranjăm în cerc. Imităm mișcările:

Noi zburăm ca fluturașii,
Ronțăim ca iepurașii,
Desenăm un curcubeu,
Eu pe-al meu și tu pe-al tău,
Iar apoi ne așezăm
Liniștea noi o păstrăm,
O poveste ascultăm.

Dezvoltarea capacităților motrice

La fiecare proba se oferă câte doua puncte echipei câștigătoare și un punct pentru cea învinsă. Se anunță punctajul după fiecare probă.

Proba a 2-a. Balonul buclucaș

Elevii vor conduce un balon la piept în perechi, poziția mâinilor: la spate. De la linia de start conducerea se va realiza prin pași laterali până la con. Înapoi elevii aleargă ținându-se de mână, transmițând balonul următoarei perechi.

Principalele reguli: Mâinile stau la spate, elevii nu se ajută cu mâinile. Dacă au scăpat balonul, jocul se reia din locul unde a fost scăpată mingea. Pentru nerespectarea regulilor se penalizează cu scăderea unui punct din punctajul maxim.

Proba a 3-a. Sădirea și strângerea cartofilor

Primul elev ia din cutie "cartofii" și îi sădește în cercuri alergând spre con, îl înconjoară și transmite ștafeta. Următorul elev, va strânge cartofii alergând spre con, iar când ajunge în dreptul cutiei îi lasă acolo pentru a-i lua următorul elev după ce-i va transmite ștafeta.

Principalele reguli: Cartofii se sădesc doar în cercuri, în cazul în care cartoful se scapă se ridică și se pune la loc. Următorul elev începe a alerga doar după ce îi este transmisă ștafeta.

Proba a 4-a. Hochei

De la linia de start se va conduce tubul pe linie șerpuitoare printre conuri. După ultimul con elevul ridică în mână cubul și bastonul aleargă la linia de start, pune cubul jos iar bastonul îl transmite următorului elev.

Principalele reguli: Elevii își așteaptă coechipierii la linia de start, iar cel care conduce cubul, îl ridică doar după trecerea ultimului con.

Proba a 5-a. Ștafeta vesela: târârea pe banca de gimnastica, trecerea prin sac. După ieșirea din sac elevul aleargă spre scaun pentru a suna din clopoțel. Doar atunci când elevul suna din clopoțel următorul coechipier se pornește iar cel care a sunat aleargă la echipa sa.

Principalele reguli: Următorul elev nu se pornește până nu aude clopoțelul.

Revenirea organismului după efort

Ploaia (între timp juriul face totalurile activității, pregătește diplomele):

Stând în coloane, elevii se întorc față în față pentru a forma un labirint. Fiecare elev pe rând va trece printre cele două coloane iar ceilalți colegi cu atingeri ușoare îl vor "spăla" de oboseală și supărare. După ce trece prin toată coloana, se aranjează la capătul rândului pentru a "spăla" colegii următori.

Formăm un cerc. Moderatorul întreabă cum s-au simțit participanții, ce dificultăți au avut. După ploaie vine soarele – ținându-se de mâini le ridică în sus pentru a forma soarele prieteniei.

Aprecieri și recomandări:

Totalurile juriului.

Înmânarea diplomelor, aplauze.

VACANȚA DE TOAMNĂ

3.	Competiții sportive cu ocazia zilei naționale a României – 1 Decembrie	30 noiembrie 2018
----	---	-------------------

Probe:

	<ul style="list-style-type: none"> a. Târârea pe saltea b. Alergare cu ocolirea obstacolului cu bastonul în mână c. Desenarea unei emoții trăite cu creta 	
4.	Competiții sportive pe echipe	21 decembrie 2018
Probe: <ul style="list-style-type: none"> a. Căpitanii echipelor aruncă la coș b. Aruncarea mingii de oină în găleată c. Ștafetă cu ocolirea conurilor (zig-zag) d. Alergarea în sac (la întoarcere se inversează) e. Fiecare copil scrie câte 4 versuri (Indicație: încurajarea copiilor cu CES, să citească cu intonație). 		
VACANȚA DE IARNĂ		
5.	Competiții sportive cu ocazia împlinirii a 160 de ani de la Mica Unire	24 ianuarie 2019
Probe: <ul style="list-style-type: none"> a. Aruncarea la țintă cu punctaj (cei care nu nimeresc, recită o frământare de limbă) b. Cursa pe cartoane (pe verso este scrisă o cimilitură, cu care ajunge pe aceea o recită) (70/p.89) c. Jocul Lupul (81/p.95) 		
6.	Festivalul Național al sportului Școlar, dedicat jocurilor de mișcare	5 martie 2019
Probe: <ul style="list-style-type: none"> a. Pase la țintă (p.53) b. Prin tunel (87/p.98) c. Alergarea cangurului (67/p.87) d. Jocul scaunele cu muzică (copiii cântă împreună) 		
VACANȚA DE PRIMĂVARĂ		
7.	Competiții sportive cu ocazia Zilei Europei – 9 Mai	7 mai 2019
Probe: <ul style="list-style-type: none"> a. Cursa pe numere (p.58) + unul duce un recipient cu apă (3 litri), altul îl aduce b. Ștafeta: <ul style="list-style-type: none"> -Rostogolirea pe saltea -Trag un bilet din bol și citesc cu glas tare -La întoarcere trec prin cercuri c. Transportul mingilor (p.61) <ul style="list-style-type: none"> -le pune în cerc, celălalt le aduce d. Căpitanii echipelor aleargă printre obstacole în saci <ul style="list-style-type: none"> -zig-zag printre jaloane -fac 10 rotiri cu cerul -cu coarda fac 10 sărituri -extrag din bol o frământare de limbă 		
8.	Spartachiadă școlară	28 mai 2019
Probe: <ul style="list-style-type: none"> a. Cross 600m/500m b. Săritura în nisip c. Tragerea funiei d. Căpitanii aruncă la coș de 10 ori e. Jocul "Adună mingiile" (p.59) cu muzică 		



REPUBLICA MOLDOVA
CONSILIUL MUNICIPAL CHIȘINĂU
PRIMARUL GENERAL AL MUNICIPIULUI CHIȘINĂU



DIRECȚIA GENERALĂ EDUCAȚIE, TINERET ȘI SPORT
INSTITUȚIA PUBLICĂ LICEUL TEORETIC
"ALEXANDRU IOAN CUZA"

str. Poștei 44, municipiul Chișinău, Republica Moldova, MD-2059;
tel: (022) 46-89-09, e-mail: aiçuza20@gmail.com

22 februarie 2021

nr. 18/02-21

CERTIFICAT DE IMPLEMENTARE

Prin prezentul, se confirmă că d-na **Cebotaru Nina**, doctorandă la Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, în perioada anilor 2018-2020, a realizat un program de cercetări științifice în cadrul Instituției Publice Liceul Teoretic „Alexandru Ioan Cuza”, în cadrul orelor de educație fizică și alte activități sportive, în scopul elaborării tezei de doctor cu tema „Formarea competențelor de comunicare la elevi cu retard mintal prin activități de educație fizică”.

Director IPLT „Alexandru Ioan Cuza”



Tatiana Nagnibeda -Tverdohleb
Tatiana Nagnibeda -Tverdohleb

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Cebotaru Nina, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Cebotaru Nina

Data: 01.03.2021

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Nina Cebotaru', is written over a light blue rectangular background.

CURRICULUM VITAE

I. DATE PERSONALE:

Nume și prenume: Cebotaru Nina
Data nașterii: 16 septembrie 1990
Locul nașterii: Republica Moldova, or. Telenești
Cetățenie: moldoveancă



II. STUDII:

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău (Republica Moldova)	2015–2019	Pedagogie specială	<i>Studii de doctorat</i>
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău (Republica Moldova)	2017–2019	Programul de master <i>Tehnologii kinetoterapeutice de recuperare</i>	<i>Master în Științe ale sportului</i>
Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați (România)	2014–2016	Programul de master <i>Loisir fitness</i>	<i>Master în Știința sportului și educației fizice</i>
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău (Republica Moldova)	2013–2015	Programul de master <i>Educație integrată și terapia persoanelor cu cerințe educaționale speciale</i>	<i>Master în Științe ale Educației</i>
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău (Republica Moldova)	2010–2013	Programul de licență <i>Psihopedagogie Specială</i>	<i>Licențiat în Științe ale Educației</i>
Colegiul Pedagogic "Vasile Lupu", Orhei (Republica Moldova)	2006–2010	Studii medii de specialitate <i>Pedagogia învățământului primar</i>	<i>Învățător la clasele primare</i>
Colegiul Pedagogic "Vasile Lupu", Orhei (Republica Moldova)	2006–2009	<i>Studii liceale</i>	<i>Bacalaureat</i>

III. STAGII DE CERCETARE ȘI FORMARE PROFESIONALĂ:

- Stagiul de cercetare în cadrul proiectului internațional STINT “Social inclusion through segregation?” 06-11 octombrie 2019, *Gävle, Suedia*.
- Atelier: Conceptualizarea educației incluzive și a alternativelor educaționale *.APDI Humanitas, DGETS, CpDOM*, 21.08.2012.
- Training: Autism – metode de intervenție, comunicare alternativă, 14-15.06.2012, *AO SCCS, Staf of Hope International Suedia*.
- Stagiul de formare a echipelor de voluntari pentru prestarea serviciilor la domiciliu copiilor cu dizabilități, iunie-decembrie 2011, *APDI Humanitas*.

IV. DOMENII DE INTERES ȘTIINȚIFIC:

Pedagogie generală și specială; psihopedagogie; incluziune educațională și socială; comunicare și competență comunicativă; copii cu cerințe educaționale speciale; științe ale sportului; motricitate specială.

V. PARTICIPĂRI ÎN PROIECTE ȘTIINȚIFICE (NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE):

- ⇒ Proiectul internațional *Social inclusion through segregation?* (STINT, IB 2018-8090), 2018-2019, **cercetător științific.**
- ⇒ Proiectul național cu participare internațională *Parteneriatul interdisciplinar în dezvoltarea serviciilor la domiciliu pentru persoanele cu dizabilități*, susținut financiar de Agenția Cehă pentru Dezvoltare prin Programul "Cooperarea Cehă de Dezvoltare" implementat de Caritas Republica Cehă în cooperare cu A.O.Pro-Development și A.O. Homecare, 2019, **formator.**
- ⇒ Proiectul de cercetare științifică *Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior*, 2015 - 2019, **cercetător științific.**
- ⇒ Proiectul *Consolidarea parteneriatului interdisciplinar pentru furnizarea serviciilor sociale familiilor în situații de risc*, susținut financiar de Uniunea Europeană, Agenția Austriacă pentru dezvoltare și realizat în parteneriat cu ANRM și Hilfswerk Austria International, 2017-2018, **expert.**

VI. ACTIVITATE PROFESIONALĂ:

- Coordonator instituțional Erasmus, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, din 2020-prezent, Chișinău.
- Asistent universitar la catedra Kinetoterapie, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, din 2019-prezent, Chișinău.
- Angajat asociat al Facultății Transfrontaliere, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România din 2018-2020.
- Cercetător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, din 2015-2019, Chișinău.
- Lector universitar la catedra Kinetoterapie, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, din 2015-2019, Chișinău.
- Secretar dactilograf la facultatea Kinetoterapie, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, din 2013-2018, Chișinău.
- Educator la Grădinița pentru copii "Ghiocel", din 2008-2012, S. Bănești, r-nul Telenești.

VII. PARTICIPĂRI LA MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE (NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE):

- Conferința Internațională (online) „Educația specială în pandemie”, 25 februarie 2021, **București, România.**

- Conferința științifică națională cu participare internațională: Asistența complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional incluziv, UPS „Ion Creangă”, 10 decembrie 2020, **Chișinău**.
- Conferința Internațională „Implicații Psihologice ale Terapiei Ocupaționale la Persoanele cu Dizabilități”, 23-24 noiembrie 2019, **București, România**.
- Conferința națională cu participare internațională „Kinetoterapia în sistemul de reabilitare medicală”, 08.11.2019, **Chișinău**.
- „Simpozionul Internațional de Fizioterapie”, 11 octombrie 2019, **Gura Humorului, România**.
- II World Congress of Sport Sciences Researches, 21-24 march 2019, CELAL BAYAR UNIVERSITY - **MANISA, Turkey**.
- 4 th International Conference of the Universitaria Consortium "IMPACT OF SPORTS SCIENCE AND PHYSICAL EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETY", 23-24 november 2018, **Iasi, România**.
- Simpozionul Științific Studentesc Universitaria "DIMENSIUNI INTERDISCIPLINARE ALE EDUCAȚIEI FIZICE, SPORTULUI ȘI KINETOTERAPIEI", 10-12 mai 2018, **Iasi, România**.
- The 11 annual international conference: Romania- Republic of Moldova „Ortho – posturo gnosis – the knowledge to influence and control the diseases” UMF Gr. Popa, 23 march 2018, **Iasi, România**.
- Conferința Științifică cu Participare Internațională "Incluziunea Educațională și Socială a Tinerilor cu Dizabilități în Învățământul Superior", 9-10 decembrie 2017, **Chișinău**.
- Conferința Internațională "Performanța în Recuperare Medicală", 17-18 noiembrie 2017, **Cluj, România**.
- Congres Științific Internațional „Sport. Olimpism. Sănătate”, 5 – 8 octombrie 2016, **Chișinău**.
- Conferința Științifico – Practică cu participare internațională „Reabilitarea medicală și medicina sportivă: Interacțiuni Teoretico – practice”, 30 septembrie -1 octombrie 2016, **Chișinău**.
- UPS „Ion Creangă”, APDI Humanitas, 12-14.10.2015, „10th Eastern and Central European Regional Conference on Alternative and Augmentative Comunication” – Non-verbal communication as a means of achieving social and human rights, **Chișinău**.

VIII. LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE ȘI ȘTIINȚIFICO-METODICE PUBLICATE:

–21 articole, 5 materiale ale comunicărilor științifice, 3 ghiduri etc.

IX. PREMII, MENȚIUNI, DISTINCȚII, TITLURI ONORIFICE:

- **Diplomă de merit științific** – acordată de Rectorul UPSC, concursul „Cel mai bun student al UPS Ion Creangă”. ediția 2014.
- **Diplomă de merit a OMBUDSMANULUI** – acordată de Aurelia Grigoriu pentru implicare și spirit de dăruire în susținerea cauzei nobile de apărare și promovare a Drepturilor Omului, în special pentru susținerea persoanelor cu dizabilități, pentru

acțiuni consecvente de implementare a Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități.

- **Diplomă de excelență** – acordată de Rectorul UPSC, concursul „Cel mai bun student al UPS Ion Creangă”, ediția 2012.
- **Diplomă de merit** – acordată de Confederația Națională a Sindicatelor din Moldova pentru activitate sindicală meritorie.
- **Diplomă de merit pentru reușite la studii și activitate meritorie** – acordată de Victoriabank în cadrul Programului de burse, ediția 2012.

X. APARTENENȚĂ LA SOCIETĂȚI/ASOCIAȚII ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE:

- Membru al Societății specialiștilor în Reabilitare Medicală și Medicină Fizică din Republica Moldova.
- Membru al Asociației pentru Persoane cu Dizabilități de Intelect HUMANITAS din Republica Moldova.

XI. ACTIVITĂȚI ÎN CADRUL COLEGIILOR DE REDACȚIE ALE REVISTELOR ȘTIINȚIFICE:

- Membru al comitetului organizatoric „10th Eastern and Central European Regional Conference on Alternative and Augmentative Communication” – Non-verbal communication as a means of achieving social and human rights, 12-14.10.2015, Chisinau.
- Membru al comitetului organizatoric și colegiului de redacție al broșurii, în cadrul Conferinței Științifice cu Participare Internațională "Incluziunea Educațională și Socială a Tinerilor cu Dizabilități în Învățământul Superior", 9-10 decembrie 2017, Chișinău.

XII. COMPETENȚE LINGVISTICE ȘI DE COMUNICARE:

- Limba română (maternă). ✓ Curs de dicție și discurs public, antrenor Vera Nastasiu, 2019.
- Limba rusă (fluent). ✓ Bune abilități de comunicare dobândite în urma experienței mele ca manager al echipei de voluntari.
- Limba engleză (mediu). ✓ Excelente abilități de interacțiune cu copiii cu și fără cerințe educaționale speciale dobândite prin activitatea de voluntar și educator.
- Limba franceză (începător).

XIII. DATE DE CONTACT:

Adresă: Republica Moldova, or. Chișinău, str. Nicolae Titulescu 4A.

Telefon: 068121490

E-mail: ninutza.cebotaru@gmail.com