

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

Cu titlu de manuscris

CZU: 376:316.77(043.3)

DRUGUȘ OLGA

**MODELE PSIHOPEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A
COMUNICĂRII LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE
534.01 – Pedagogie specială**

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

Racu Aurelia,
doctor habilitat în istoria științelor,
profesor universitar

Autor:

Druguș Olga

CHIȘINĂU, 2024

© Druguş Olga, 2024

CUPRINS

ADNOTARE	5
LISTA TABELELOR.....	8
LISTA FIGURILOR.....	9
INTRODUCERE	12
SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI	21
1. ABORDĂRI TEORETIC-CONCEPTUALE ALE COMUNICĂRII COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE.....	23
1.1. Dificultățile de învățare: istoric, delimitări conceptuale și criterii de clasificare	23
1.2. Aspecte psihopedagogice ale copilului cu dificultăți de învățare	31
1.3. Importanța dezvoltării comunicării la copiii cu dificultăți de învățare prin aplicarea modelelor pedagogice	38
1.4. Rolul abilității de comunicare pentru incluziunea psihosocială a copilului cu dificultăți de învățare	46
1.5. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu dificultăți de învățare	51
1.6. Concluzii la Capitolul 1	56
2. DESIGNUL CERCETĂRII EXPERIMENTALE A ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE ALE COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE.....	57
2.1. Metodologia cercetării abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare ...	57
2.2. Cercetarea formelor și tipurilor de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare	67
2.3. Studiarea relațiilor interpersonale în cadrul grupurilor copiilor cu dificultăți de învățare	76
2.4. Analiza rezultatelor chestionării părinților privind identificarea dificultăților de învățare ale elevilor din clasele primare.....	84
2.5. Concluzii la Capitolul 2	90
3. ARGUMENTAREA EXPERIMENTALĂ A DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE.....	91
3.1. Metodologia dezvoltării comunicării la copiii cu dificultăți de învățare	91
3.2. Metodologia antrenării părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la CDÎ.....	110

3.3. Valori ale dezvoltării experimentale a comunicării CDÎ	115
3.4. Concluzii la Capitolul 3	124
BIBLIOGRAFIE.....	129
ANEXE.....	140
Anexa 1. Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare la elevii din clasele a III-a și a IV-a	140
Anexa 2. Lista de control pentru identificarea inițială a problemelor	141
de dezvoltare a copilului	141
Anexa 3. Grilă de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc (adaptare și completare după Ghid metodologic. <i>Educație incluzivă timpurie</i> . Chișinău, 2020).....	142
Anexa 4. Proba pentru determinarea vârstei psihologice a limbajului (7 probe, adaptare după Alice Descoedres)	143
Anexa 5. Proba de vocabular Rey (adaptată).....	150
Anexa 6. Proba de citire Bovet	152
Anexa 7. Test sociometric pentru determinarea relaționării elevilor cu dificultăți de învățare (eșantionul experimental) și copiii tipici	153
Anexa 8. Matricea sociometrică model a alegerilor și a respingerilor (<i>grupul experimental/grup de control</i>)	154
Anexa 9. Fișa individuală a atracțiilor și respingerilor elevilor cu dificultăți de învățare și elevilor tipici	155
Anexa 10. Chestionar pentru părinți privind identificarea dificultăților de învățare ale elevilor din clasele primare	156
Anexa 11. Calcule brute ale scorurilor medii	158
Anexa 12. Matricele sociometrice ale alegerilor și respingerilor eșantioanelor experimentale ..	159
Anexa 13. Calcularea indicatorilor/scorurilor conform scalei lui Likert.....	162
Anexa 14. Fișă de monitorizare a progresului elevilor cu dificultăți de învățare,* Nivelul II, ...	163
<i>adaptată după M. Vlad, C. M. Vasiliu, Onofrei D. G și alții</i>	163
Anexa 15. Interfețe ale aplicațiilor interactive	165
Anexa 16. Model de Program de formare a învățătorilor claselor primare pe dimensiunea „Dezvoltarea abilităților de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare”	166
Anexa 17. Diversitatea calendarelor Advent în procesul educațional al copiilor.....	168
Anexa 18. Calendarul Advent al familiei	170
Anexa 19. Jocul cu zaruri „Numește 3 lucruri”	175
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII Eroare! Marcaj în document nedefinit.	
CV-ul AUTOAREI.....	177

ADNOTARE

Olga Druguș. „Modele psihopedagogice de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare”. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2024.

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, 222 surse bibliografice, 19 anexe, 127 pagini text de bază, 39 figuri, 25 tabele. Rezultatele obținute au fost publicate în 13 lucrări științifice, dintre care un ghid metodologic pentru învățători.

Cuvinte-cheie: abilități de comunicare, adaptare psihosocială, copii cu deficiențe de învățare, dificultăți de învățare, incluziune socială, model psihopedagogic, microgrup de mentorat.

Domeniul de cercetare: Pedagogie.

Scopul cercetării: Dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare, operând modele psihopedagogice întemeiate teoretic și validate experimental.

Obiectivele generale: identificarea reperelor conceptuale cu referire la particularitățile comunicării la copiii cu dificultăți de învățare; stabilirea particularităților comunicării la copiii cu dificultăți de învățare; elaborarea unor modele psihopedagogice de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare; aprobarea experimentală și evaluarea eficienței modelelor psihopedagogice de dezvoltare a comunicării copiilor cu dificultăți de învățare; elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor practice pentru cadrele didactice și pentru părinți.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării: elaborarea *Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ (Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării CDÎ)*, a *Programei de intervenție*; a instrumentelor interactive de dezvoltare a abilităților de comunicare la CDÎ; inițierea activităților de mentorat prin crearea microgrupurilor de mentorat, a *Programei de formare a învățătorilor prin strategii didactice de relaționare și dezvoltare a abilităților de comunicare la CDÎ din clasele primare*.

Valoarea teoretică: stabilirea/sistematizarea reperelor epistemologice ale conceptului dificultăți de învățare, argumentarea rolului și importanței dezvoltării abilităților de comunicare la CDÎ, elaborarea metodologiei specifice de cercetare și dezvoltare a acestor abilități, inclusiv a metodei sociometrice; analiza tipurilor și formelor de comunicare manifestate la CDÎ, descrierea cauzelor comunicării ineficiente și soluțiilor de eficientizare a comunicării, prezentarea intervențiilor curriculare pentru individualizarea procesului instructiv-educativ a CDÎ, învățarea de către CDÎ a comunicării în grup.

Valoarea aplicativă a cercetării se manifestă în: identificarea și selectarea instrumentelor de evaluare a abilităților de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare la etapa experimentului de constatare; elaborarea și validarea modelului pedagogic propus, a programei de intervenție și a programei de formare a învățătorilor; formularea recomandărilor pentru cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin și părinți.

Problema științifică soluționată: Argumentarea teoretic-aplicativă a eficientizării procesului de comunicare la CDÎ, prin aplicarea modelelor psihopedagogice elaborate.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin examinare la comisiile metodice ale 5 instituții de învățământ, la Catedra de Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială a UPSC, prezentare la foruri științifice, prin 13 publicații.

ANNOTATION

Olga Druguș. "Psychopedagogical models of communication development in children with learning difficulties". PhD thesis in educational sciences. Chisinau, 2024.

Structure of the thesis: introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, 222 bibliographic sources, 19 annexes, 127 pages of basic text, 39 figures, 26 tables. The results obtained were published in 13 scientific papers, including a methodological guide for teachers.

Keywords: communication skills, psychosocial adaptation, children with learning disabilities, learning difficulties, social inclusion, psychopedagogical model, mentoring microgroup.

Research field: Pedagogy.

Research goal: To develop communication skills in children with learning difficulties, operating theoretically based and experimentally validated psychopedagogical models.

General objectives: identification of conceptual landmarks with reference to the particularities of communication in children with learning difficulties; establishment of the particularities of communication in RDC; elaboration of psycho-pedagogical models of communication development in RDC; experimental approval and evaluation of the effectiveness of psycho-pedagogical models of communication development RDC; elaboration of general conclusions and practical recommendations for teachers and parents.

Scientific novelty and originality of the research: elaboration: "Model of the 3 pillars of support in the development of communication of RDC ", of the Intervention Program; of interactive tools for developing communication skills at the RDC; initiation of mentoring activities by creating mentoring microgroups; of the Program for teacher training through didactic strategies for relating and developing communication skills at the RDC from primary grades.

Theoretical value: establishing/systematizing the epistemological landmarks of the concept of learning difficulties, arguing the role and importance of developing communication skills at the RDC, developing the specific methodology for research and development of these skills, including the sociometric method; analyzing the types and forms of communication manifested at the RDC, describing the causes of ineffective communication and solutions to make communication more efficient, presenting curricular interventions for the individualization of the instructional-educational process of the RDI, the learning by the RDH of group communication.

The applicative value of the research is manifested in: identifying and selecting the tools for assessing the communication skills of students with learning difficulties at the stage of the finding experiment; developing and validating the proposed pedagogical model, the intervention program and the teacher training program; formulating recommendations for teachers, support teachers and parents.

Solved scientific problem: Theoretical-applicative argumentation of the streamlining of the communication process at the RDC, by applying the developed psycho-pedagogical models.

The implementation of the scientific results was achieved by examination at the methodical commissions of 5 educational institutions, at the Department of Psychopedagogy and Special Psychopedagogy of the UPSC, presentation at scientific forums, through 13 Publications.

АННОТАЦИЯ

Ольга Другуш. «Психо-педагогические модели развития общения у детей с трудностями в обучении». Докторская дисс. педагогических наук. Кишинэу, 2024 г.

Структура диссертации: введение, 3 главы, общие выводы и рекомендации, 222 библиограф. источник, 19 приложений, 127 стр. основного текста, 39 рисунков, 26 таблиц. Полученные результаты опубликованы в журнале 13 научные труды, в том числе методическое пособие для преподавателей.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, психосоциальная адаптация, дети с трудностями в обучении, трудности в обучении, социальная инклюзия, психолого-педагогическая модель, микрогруппа наставничества.

Область исследования: Педагогика.

Цель исследования: Развитие коммуникативных навыков у детей с трудностями в обучении, оперируя теоретически обоснованными и экспериментально обоснованными психолого-педагогическими моделями.

Общие задачи: выявление концептуальных ориентиров применительно к особенностям коммуникации у ДТО; установление особенностей общения у ДТО; разработка психолого-педагогических моделей развития общения у ДТО; экспю апробация и оценка эффективности психолого-педагогических моделей коммуникативного развития ДТО; разработка Общие выводы и практические рекомендации для педагогов и родителей.

Научная новизна и оригинальность исследования: разработка: «Модель 3-х столпов поддержки в развитии коммуникации учащихся с т ДТО», Программы вмешательства; интерактивных инструментов для развития коммуникативных навыков в РДЦ; инициирование наставнической деятельности путем создания наставнических микрогрупп; Программы подготовки учителей через дид. стратегии соотношения и развития коммуникативных навыков в РДЦ из начальных классов.

Теоретическая значимость: установление/систематизация эпистемологических ориентиров понятия трудностей в обучении, аргументация роли и значения развития коммуникативных навыков в РДЦ, разработка конкретной методологии исследования и развития этих навыков, вт.ч. социометрического метода; форм коммуникации, проявляющихся в РДЦ, описание причин неэффективной коммуникации и решений, позволяющих сделать коммуникацию более эффективной, учебные мероприятия по индивидуализации учебно-воспитательного процесса РДИ, обучение РДГ групповому общению.

Практическая значимость исследования проявляется в: выявлении и выборе инструментария оценки комм. умений УТО на этапе поискового эксп.; разработке и валидации предложенной педагогической модели, программы вмешательства и программы подготовки учителей; формулировании рекомендаций для педагогов, поддержки педагогов и родителей.

Решенная научная проблема: Теоретико-прикладное обоснование рационализации комм. процесса в РДЦ с применением разработанных психо-педагогических моделей

Внедрение научных результатов достигнуто путем экспертизы в метод. комиссиях 5 учеб. заведений, на Кафедре психопедагогики и специальной психопедагогики УПНЦ, выступления на научных форумах, через 13 публикации.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Cauzele comunicării ineficiente și soluții de eficientizare a comunicării.....	44
Tabelul 1.2. Posibile dificultăți de adaptare școlară a EDÎ.....	50
Tabelul 1.3. Dificultăți de comunicare și interacțiune.....	52
Tabelul 1.4. Intervenții curriculare în vederea individualizării proc. instr. -educativ al EDÎ...	53
Tabelul 2.1. Numărul EDÎ, antrenați în experimentul pedagogic de constatare.....	60
Tabelul 2.2. Dezvoltarea abilităților de limbaj/comunicare a EDÎ.....	63
Tabelul 2.3. Scorurile medii ale EDÎ, calculate în baza <i>Grilei de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc</i>	72
Tabelul 2.4. Media rezultatelor CDÎ, grupe exp. și de control. <i>Testul A. Descoeudres</i>	73
Tabelul 2.5. Categoriile de itemi cu răspunsuri complete/incomplete /lipsă, oferite de CDÎ în cadrul probei Rey, eșantioanele E ₁ , C ₁	75
Tabelul 2.6. Categoriile de itemi cu răspunsuri complete/incomplete/lipsă, oferite de CDÎ, proba Rey, eșantioanele E ₂ , C ₂	76
Tabelul 2.7. Rezultatele <i>Probei de citire Bovet</i> , eșant. exp. (E ₁ , E ₂) și eșant. contr. (C ₁ ,C ₂)	76
Tabelul 2.8. Matricea sociometrică a <i>atracțiilor și respingerilor</i> , subgr. exp. S1E ₁	78
Tabelul 2.9. Indicele de coeziune pentru subgrupele eșantionului experimental E ₁	79
Tabelul 2.10. Fișele individuale <i>ale atracțiilor și respingerilor</i> EDÎ și ET, subgrupele eșantionului experimental E ₁ (elevi clasa a III-a).....	81
Tabelul 2.11. Matricea sociometrică a <i>atracțiilor și respingerilor</i> , subgr. exp. S1E ₂	81
Tabelul 2.12. Fișa individuală a <i>atracțiilor și respingerilor</i> EDÎ și ET, subgr. E ₂ (cl. IV)	83
Tabelul 2.13. Indicii sociometrici pentru subgrupele eșantionului experimental E ₂	83
Tabelul 2.14. Sinteza datelor și scorurile de opinii ale părinților.....	89
Tabelul 3.1. Programul de intervenție propus în cadrul <i>Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la CDÎ</i>	97
Tabelul 3.2. Adaptarea proiectării didactice la EDÎ.....	103
Tabelul 3.3. Scorurile medii <i>test-re-test</i> , calculate în baza <i>Grilei de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc</i>	116
Tabelul 3.4. Media, mediana și modul rezultatelor EDÎ, gr. Exp. și Ctr, <i>test-re-test</i>	117
Tabelul 3.5. Analiza comparativă a rezultatelor <i>Probei Rey, test-re-test</i>	118

Tabelul 3.6. Rezultatele <i>Probei de citire Bovet</i> , E ₁ , E ₂ și C ₁ , C ₂ , <i>test-re-test</i>	119
Tabelul 3.7. Indicele de coeziune în subgr. E ₁ , <i>test-re-test</i>	119

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Modelul comprehensiv pentru diagnosticarea DÎ.....	24
Figura 1.2. Tipologia dificultăților de învățare.....	27
Figura 1.3. Modelul incintei cu bariere după K. Lewin.....	33
Figura 1.4. Succesiunea secvențelor de învățare.....	34
Figura 1.5. Modelul de asistență individualizată a CDÎ.....	54
Figura 2.1. Spectrul abilităților de comunicare ale persoanei.....	58
Figura 2.2. Etapele demersului științific al cercetării.....	59
Figura 2.3. Distribuția CDÎ după sex, clasă și eșantion.....	68
Figura 2.4. Distribuția CDÎ evaluați prin descriptorii nivelurilor de performanță.....	69
Figura 2.5. Rezultatele <i>Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului</i> , E ₁ și E ₂	70
Figura 2.6. Rezultatele <i>Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului</i> , C ₁ și C ₂	70
Figura 2.7. Rezultatele <i>Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului</i> legate de abilitățile de comunicare, număr elevi.....	71
Figura 2.8. Linia medianelor (M _e) indicatorilor - <i>Testul A. Descoedres (Proba I)</i>	74
Figura 2.9. Ponderea răspunsurilor CDÎ la proba Rey (adap.), eșantioanele E ₁ , E ₂ , C ₁ , C ₂	75
Figura 2.10. Modelul teoretic al socializării.....	77
Figura 2.11. Sociograma <i>atracțiilor</i> , subgrupa experimentală S1E ₁	79
Figura 2.12. Sociograma <i>respingerilor</i> , subgrupa experimentală S1E ₂	80
Figura 2.13. Sociograma <i>atracțiilor</i> , subgrupa experimentală S1E ₂	82
Figura 2.14. Sociograma <i>respingerilor</i> , subgrupa experimentală S1E ₂	82
Figura 2.15. Disponibilitatea spațiului de învățare al EDÎ, E _{exp.} E _{ctr.}	85
Figura 2.16. Durata realizării temelor pentru acasă de către elevii clasei a III-a, E ₁	86

Figura 2.17. Durata realizării temelor pentru acasă de către elevii clasei a III-a, E ₂	86
Figura 2.18. Opiniile părinților privind frecvența solicitării ajutorului EDÎ în realizarea unei sarcini școlare, E ₁ , C ₁	87
Figura 2.19. Opiniile părinților privind frecvența solicitării ajutorului EDÎ în realizarea unei sarcini școlare, E ₂ , C ₂	87
Figura 2.20 Opiniile părinților privind conștientizarea confruntării CDÎ, E ₁ , C ₁	87
Figura 2.21. Opiniile părinților privind conștientizarea confruntării CDÎ, E ₂ , C ₂	87
Figura 2.22. Răspunsurile părinților privind DÎ identificate la copiii lor, E _e și E _c	88
Figura 2.23. Opiniile părinților privind cauzele dificultăților de învățare, E _e și E _c	89
Figura 3.1. Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării EDÎ.....	96
Figura 3.2. Model fișă pentru tehnica „Nour-nourăș”	99
Figura 3.3. Maniera tradițională de instruire vs procedeul microgrupurilor de mentorat....	107
Figura 3.4. Posterul pentru părinți <i>Reguli de comunicare eficientă cu copiii</i>	112
Figura 3.5. Rezultatele evaluării prin descrip. de perfor. test-re-test, sf. sem. I, cl. III și IV	114
Figura 3.6. Identificarea problemelor în dezvoltare a CDÎ, test-re-test, E _e	114
Figura 3.7. Identificarea problemelor în dezvoltarea CDÎ, test-re-test, E _c	115
Figura 3.8. Prezentare grafică comparată a scorurilor medii <i>test-re-test</i> , calculate în baza <i>Grilei de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în activitatea ludică</i>	117
Figura 3.9. Rezultatele EDÎ la <i>Proba Rey</i> , E ₁ , E ₂ , C ₁ , C ₂ , <i>test-retest</i>	118
Figura 3.10. Sinteza mediilor răspunsurilor EDÎ la <i>Fișele de progres</i> , E ₂ , cl. IV.....	121
Figura 3.11. Recunoașterea dificultăților de învățare de către părinți după discuțiile cu psihologul.....	121

LISTA ABREVIERILOR

CA	- Curriculum adaptat
CES	- Cerințe educaționale speciale
DÎ	- Dificultăți de învățare
CDÎ	- Copil cu dificultăți de învățare
EDÎ	- Elev cu dificultăți de învățare
CT	- Copil tipic
DN	- Dezvoltare normală
EDP	- Editura Didactică și Pedagogică
Ge	- Grup de control
Ge	- Grup experimental
LLR	- Limba și Literatura Română
MVC	- Mijloace verbale de comunicare
PEI	- Program educațional individualizat
RI	- Realizează itemul corect, în mod independent
RS	- Realizează itemul parțial corect, cu sprijin
NR	- Nu poate realiza itemul
STEAM	- Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate ne-a fost sugerată de un șir de premise teoretice și practice, printre care le menționăm pe următoarele:

Premise teoretice. Motivul optării pentru tema tezei de doctorat este legat direct de importanța pe care comunicarea o are pentru copiii cu CES/DÎ, având în vedere incidența socială a activității date, drept consecință cognitivă, și impactul pe care-l are în viața afectivă.

Pentru înțelegerea principalelor legități de dezvoltare a comunicării verbale și nonverbale la CDÎ în condiții sociale și de educație diferite, este evidentă necesitatea unor cercetări aprofundate, deoarece în aspect teoretic-metodologic sarcina stabilirii caracterului specific al abilităților de comunicare și a metodologiei dezvoltării acestora la CDÎ mai rămâne a fi una nesoluționată - nu atât ca problemă generală a educației, cât ca problemă particulară, legată de condiționarea spațio-temporală a educației și de subiecții ei concreți - copiii cu dificultăți de învățare.

O primă condiție a unei cercetări o reprezintă abordarea terminologiei domeniului aferent. Definiții obiectului cercetării noastre sunt termenii care redau conceptele: dificultate de învățare (aplicat la CDÎ), comunicare, competență de comunicare, abilitate de comunicare, acestea marcând și premisele actualității și importanței cercetării noastre.

Dificultate de învățare. În cercetarea noastră, subscriem caracteristicilor definiției ale dificultății din studiile lui D. Ungureanu și E. Vărășmaș: consecință în plan performanțial a unei disabilități, care poate apărea însă și din multe alte cauze și motive conjuncturale, incidentale, „aleatorii” [173], abordare care admite posibilitatea asemănării și suprapunerii conceptelor *dificultate de învățare și eșec școlar*. Demonstrarea acestei probleme teoretice a fost posibilă printr-o diferențiere între dificultățile de învățare induse și dificultățile de învățare propriu-zise [181]. Dificultățile de învățare induse sunt dificultățile provocate de modul în care se învață (absența unor tehnici de învățare eficiente, lipsa de eficiență școlară, absentism) sau de mediul în care se învață (deficiențe de predare, suprasolicitare școlară), care generează randament scăzut, performanțe sub limita potențialului deținut. Dificultățile de învățare propriu-zise au un caracter structural-funcțional și sunt consecința unei deficiențe de natură organică, constitutivă. Astfel, domeniul eșecului școlar a fost delimitat de domeniul dificultăților de învățare [160].

Comunicarea. Filosofii, lingviștii, psihologii, pedagogii etc. definesc limba și comunicarea drept categorii specifice activității umane - ludică, de cunoaștere, de învățare, de creație, de muncă, de relaxare, precum și a credinței.

La diferite etape ale vieții comunicarea se prezintă cu proprietăți specifice, ea poate fi ușor diferențiată de alte tipuri de activități prin caracterul universal și potențialul nelimitat de evoluție.

M. I. Lisina, psiholog al comunicării, apreciază că comunicarea este o „interacțiune între persoane, orientată spre coordonarea și unificarea eforturilor în vederea instituirii relațiilor și a realizării unui scop comun” [203].

Limba și comunicarea sunt definitorii tuturor lucrurilor și ființelor, iar pentru om sunt fundamentale. Deoarece în perioada școlară se formează personalitatea umană, comunicarea este definitorie activității ludice și activității de învățare/cunoaștere, care, în această perioadă de vârstă, sunt dominante. Comunicarea este deci primordială în formarea omului ca om, în stabilirea raporturilor sale cu lumea și cu sine [136]. În *Concepția educației lingvistice și literare* [137] se stabilește că limba maternă și învățarea ei este principiul de bază al școlii naționale, condiția perpetuării națiunii din care face parte educabilul. Deși cercetarea noastră nu urmărește aceste meta-obiective educaționale, ea totuși contribuie la atingerea lor, căci ajutorul pe care îl putem propune CDÎ va conduce și la atingerea acestor obiective, nu doar la atingerea obiectivelor de dezvoltare personală a fiecărui copil cu CES/ DÎ.

Competența de comunicare a luat actualmente o amploare foarte vastă, înglobând toate domeniile de cunoaștere, creație și credință. Conform Consiliului European, competența de comunicare se manifestă în alte șase competențe aferente: competența lingvistică, competența socio-lingvistică, competența discursivă, competența socio-culturală, competența strategică și competența socială. Deși această clasificare este disputată [135], oponentii nu infirmă, ci confirmă caracterul polyvalent al competenței de comunicare, aceasta având la bază capacitatea limbii de a reda/exprima/reprezenta toate lucrurile și ființele din lume, precum și cunoașterea, creația și credința [ibid.]. Prin urmare, dezvoltarea competenței de comunicare CDÎ ar trebui să se realizeze în cadrul tuturor activităților didactic-educative, la clasă și în afara ei, și la toate treptele de învățământ. Această cerință însă, este departe de a fi îndeplinită, formarea CC fiind lăsată doar pe seama profesorului de LLR și realizată doar la lecțiile de LLR - fapt care a avansat-o la rangul de premisă a cercetării noastre.

Competența/Abilitatea de comunicare este o capacitate (în sens larg. - O.D.) de adaptare/prelucrare a informației și de exprimare facilă, cu pricepere, ingeniozitate și claritate prin intermediul diverselor forme de limbaj, în scopul de a prezenta, explica, exemplifica sau ilustra diverse aspecte tematice informative și formative, specifice cadrului educațional [55]. Autorii, în acord cu majoritatea exegeților, consideră că abilitatea de comunicare ”este componentă a competenței de comunicare, vizând aspectul acțional al competenței de comunicare” [ibid.], în timp ce autori precum S. Cristea, I. Negreț-Dobridor, Vl. Pâslaru acordă abilității un rang mai înalt decât competenței în ierarhia finalităților educaționale.

Caracterul social-universal al comunicării umane. Comunicarea este conștientizată de omenire drept fenomen (*La început era cuvântul...*, Ioan 1:1) și nevoie, trebuință (Piramida lui A. Maslow,) fundamentale: nimeni nu poate exista în afara relaționării grupal-comunitare [114].

Deci, între comunicare și valorile persoanei se stabilește în mod obiectiv și funcționează în mod subiectiv-obiectiv un raport de interacțiune, care dezvoltă natura atât a comunicării cât și natura socializării.

Copiii cu dificultăți de învățare manifestă congenital aceleași trebuințe fundamentale ca și copiii tipici (CT), printre care comunicarea este definitorie.

Unitatea comunicării, cunoașterii și dezvoltării individului uman. Comunicarea este definitorie ființei umane, deoarece aceasta este marcată congenital de germenul cunoașterii și dezvoltării: ființa umană, spre deosebire de alte vietăți, nu se naște, crește și dispare într-un lanț trofic, grevat de instincte; omul este ființă [136], iar ființa nu doar crește, ea ființează - fiecare individ uman se auto-modifică în raport cu indivizii umani de până la el, creându-se astfel continuu pe sine și dezvoltând societatea în care ființează [ibid.]. Același autor menționează că dezvoltarea (psihofizică, intelectuală, spirituală) și cunoașterea sunt definitorii educației și se identifică cu ea. Deoarece atât cunoașterea, cât și dezvoltarea nu se pot produce altfel decât prin comunicare, înțelegem cât de importantă este unitatea celor trei concepte în cercetarea și definirea fenomenelor educației, inclusiv a CDÎ.

Unitatea social-culturală a ființelor umane. Oamenii, datorită anume faptului că sunt ființe (deci se auto-desăvârșesc conștient), își conștientizează apartenența la grup, colectivitate (gentilică, tribală, de neam, națională) și la comunitate (locală, națională, regională, globală). Deci oamenii sunt ființe sociale congenital și cultural - cultura definindu-i ca ființe creatoare. Asta explică faptul că oamenii nu-i elimină prin selecție naturală pe indivizii mai slabi, cu anumite dizabilități, cum se întâmplă în mod normal la celelalte vietăți, ci, dimpotrivă, creează valori culturale (una dintre ele fiind și cercetarea noastră) care-i ajută să-i sprijine pe indivizii cu dizabilități pentru a se simți și a se dezvolta în propria valoare, a propriei ființe - ca și semenii lor, CT. Prin urmare, comunicarea umană, din trebuință-necesitate congenitală se convertește, în procesul formării-dezvoltării comunicativ-lingvistice, dar și a celei generale, în valoare culturală a educabilului concret. Această premisă a cercetării noastre argumentează esența atitudinii umaniste față de toți indivizii umani, indiferent de caracteristicile lor particulare. Perioada istorică în care învățământul special era orientat doar la pregătirea elementară pentru muncă a copiilor cu nevoi speciale [140] a trecut. Omenirea și-a asumat gradual responsabilitatea pentru o educație deplină a tuturor copiilor.

Copilul cu diferite dificultăți trebuie privit și acceptat deci drept parte integrantă firească a societății: fără milă și compătimire, ci oferindu-i suportul, sprijinul și ghidarea necesară dezvoltării sale firești împreună cu alți copii. Pentru a socializa însă, CDÎ trebuie să beneficieze de o dezvoltare specifică a abilităților de comunicare.

Firește, pentru o mai bună reușită în transformarea acestui deziderat este necesar a stabili un cadru praxiologic aferent nevoilor și particularităților de formare-dezvoltare a CDÎ. Studiul practicii educaționale a CDÎ a evidențiat anumite condiții-fenomene care formează *premisele practice* ale cercetării noastre.

Dereglarea comunicării la copiii cu dificultăți de învățare CDÎ și a caracterului complex al adaptării acestora la condițiile societății contemporane capătă o însemnătate din ce în ce mai mare. Pentru dezvoltarea armonioasă a CDÎ sunt importante nu doar procesul comunicării cu adulții, îndeosebi cu cadrele didactice și părinții, ci și comunicarea cu semenii.

Dezvoltarea psihică a școlarului mic se află în faze incipiente, deci comunicarea la el se află la baza tuturor activităților, inclusiv a jocului, respectiv, formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare productivă, corectă, stimulativă este prioritară, iar jocul, datorită caracterului său complex, este foarte important în formarea la copii a abilităților de comunicare și socializare.

Am considerat rațional a ține cont și de faptul că premisa unei cercetări pedagogice este probată nu doar prin absența mijloacelor de soluționare practică a unui aspect al instruirii/educației, ci și prin neactivarea acestora, din cauze particulare. Astfel, strategia învățării centrate pe elev – individualizarea procesului instructiv-educativ, recomandată de M. Bocoș și M. Ionescu [98], este foarte importantă atât pentru instruirea-educația copiilor tipici, cât și pentru cei cu DÎ, deoarece în mod firesc elevul își construiește traseul propriu de învățare în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional. În asistența copiilor cu CES, cei doi autori recomandă o preocupare permanentă pentru stimularea acestora să reflecteze asupra propriului proces de cunoaștere - *să-și gândească propria gândire* (Aristotel), astfel încât să devină capabili să-și valorifice și gestioneze propriile potențialități de avansare de la calitatea de individ la cea de personalitate.

Este recunoscut și rolul social al metodelor interactive în activitatea instructiv-educativă, în educarea toleranței. Dar despre aplicarea acestor și altor strategii și metode-procedee/tehnici în acțiunile de recuperare a CDÎ în condițiile Republicii Moldova se cunoaște prea puțin pentru a considera că prezența lor la nivel teoretic asigură și aplicarea lor în practica educativă.

În cazul CDÎ, cadrele didactice operează adaptări psihopedagogice și modificări curriculare ale conținuturilor adecvate scopului și finalităților educaționale. Astfel, se indică un sens orientativ al traseului optim pentru atingerea obiectivelor, de aceea strategiile și metodele didactice sunt flexibile, fiind adaptate individual fiecărui copil în parte conform potențialului său individual.

Întrebarea însă este dacă aceste acțiuni sunt suficiente recuperării gândirii și comunicării verbale a CDÎ - un factor prim, cu rol de premisă, al cercetării noastre.

Am luat în considerare și premise precum studiul particularităților tuturor copiilor în scopul identificării CDÎ; conjugarea efortului specialiștilor, anturajului educațional proximal (câmpul educațional) și al comunității locale ș.a.

Gradul de cercetare a problemei. Actualmente, formarea deprinderilor de activitate comunicativă productivă sunt mereu în centrul atenției specialiștilor în domeniu.

Abordarea acestui aspect al comunicării se regăsește într-un șir de lucrări științifice, semnate de autori din România și URSS/Rusia – I. O. Pânișoară [133], J. C. Abric [1], A. Racu [142], V. Mîslițchi [121], A.A. Leontiev [199], P.Ya. Galperin [193], etc., în care activitatea comunicativă este analizată în contextul teoriei activității prin disocierea componentelor sale structurale. În lucrările date, cercetătorii evidențiază în mod special faptul că, în procesul comunicării, interlocutorii se află permanent într-un schimb de roluri, ceea ce le permite să se influențeze reciproc prin intermediul calităților structurale ale personalităților pe care le posedă: caracteristici specifice, motivații, experiențe și capacități înnăscute sau dobândite pe parcursul vieții etc.

Tradițional, comunicarea este abordată în literatura de specialitate prin prisma calității acesteia de „fond de stabilire și dezvoltare a relațiilor interumane, modalitate de existență a acestora” (J. C. Abric; I. Radu; V. N. Measișcev; A. A. Bodaliiov; A.A. Leontiev; M.I. Lisina ș.a.).

L.S. Vîgotski a demonstrat și explicat la începutul secolului al XX-lea importanța comunicării în dezvoltarea psihicului uman, formulând legea genetică a dezvoltării culturale, care, ulterior, a pus baza studiilor în domeniul psihologiei infantile [186]. În baza acestei legități au fost efectuate studii complete referitoare la importanța comunicării asupra dezvoltării limbajului, în special la copii (E. Kravțova, M.I. Lisina, E.O. Smirnova), a conștiinței de sine (I. Racu, M.I. Lisina, E.O. Smirnova ș. a.), a statutului psihosocial al persoanei (L.N. Galiguzova, M.I. Lisina, C.Yu. Meșcereakova, E.O. Smirnova, R. Tereșciuc). În literatura de specialitate sunt supuse unei analize profunde diverse aspecte ale comunicării din perspectiva unei mai bune cunoașteri a psihologiei vârstelor; impactul comunicării asupra dezvoltării cognitive (W. Doise, T. Slama-Cazacu, V.A. Kolițova, L. Martin, G. Mugny, L. Șoitu).

N. Werner și M. Montessori s-au pronunțat cu privire la importanța interacțiunii asimetrice și simetrice, de formare și dezvoltare la copii a abilităților și deprinderilor de stăpânire a mijloacelor de comunicare verbală [183, 122].

Cercetătorii K.A. Kavale și S.R. Forness [103], propun un model nou de aprobare a deciziei în procesul de identificare a DÎ.

J. Bruner [20], I. Negură [125], au abordat problemele interrelaționării sistemelor de comunicare, lingvistice și intelectuale, drept particularitate de bază a exprimării verbale a gândului în procesul de socializare.

M. Hadîrcă, E. Verza [90, 176] consideră limbajul și comunicarea subiecte și domenii de cercetare cu posibilități de extindere, ei prezentând modele generale, dar și specifice ale dezvoltării competenței de comunicare, evidențiind interrelația comportamentului comunicativ și a dezvoltării psihosociale.

I. Cerghit [35, 36], I. O. Pânișoară [133, 134] ș.a. cercetează și descriu diverse principii, metode și mijloace didactice de dezvoltare a comunicării; P. Golu [83] și I. Radu [150] s-au expus cu privire la rolul comunicării și caracteristicile esențiale ale acesteia; S. Chelcea [34] – la formele comunicării în funcție de nivelul interacțiunii și la finalitățile sale. T. Slama-Cazacu [164, 165] a realizat, pentru prima oară în România, o abordare psiholingvistică a comunicării în dezvoltarea gândirii.

Problema ce se referă la incluziunea, dar și la adaptarea școlară a copiilor, a fost investigată de mai mulți autori din R.Moldova, care au abordat diverse aspecte psihopedagogice ale acesteia: A. Racu [140, 141, 142, 143], V. Rusnac [153,154, 155], J. Racu [149], L. Malcoci [113], P. Jelescu [101, 102], I. Negură [125], G. Bulat [26], D. Vl. Popovici etc., accentuând importanța dezvoltării abilităților de comunicare și socializare a copiilor cu CES.

Pentru D. Ungureanu, dificultățile de învățare sunt considerate „cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar” [173,174], iar E. Vărășmaș susține că abordarea incluzivă în instituțiile de învățământ general, datorită flexibilității, pozitivismului, și optimismului, răspunde foarte bine cerințelor individuale ale fiecărui copil cu DÎ [181].

S-a constatat însă că problema este insuficient investigată în aspectul dezvoltării abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare (CDÎ) în instituțiile de învățământ general, acest fapt fiind confirmat de:

- numărul mare de copii cu CES, printre care și cei cu DÎ, care în urma procesului de de-instituționalizare sunt parte a procesului de incluziune în instituțiile de învățământ general;
- insuficiența cercetărilor complexe a acestui aspect al domeniului;
- implementarea nesatisfăcătoare a politicilor în domeniul educației incluzive.

Drept indici de referință în cercetare ne-au servit și documentele legislative, de politici educaționale și normative ale guvernării: *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”*, *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*, *ODD 4-Educație de calitate*, *Codul Educației al Republicii Moldova*, *Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova* (2018), *Ordinul MECC nr. 1592 din 25.10.2018*.

S-a stabilit astfel o relație contradictorie în teoria și practica educației: pe de o parte, este promovată activ, chiar insistent, incluziunea școlară și de-instituționalizarea copiilor cu CES (inclusiv a celor cu dificultăți de învățare), iar pe de alta - lipsesc reperele teoretic-metodologice pentru a dezvolta abilitățile de comunicare acestei categorii de copii în cadrul școlii incluzive.

De aici **problema științifică** soluționată o definim drept argumentare teoretic-aplicativă a eficientizării procesului de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare în baza aplicării unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării, ținând cont de unicitatea fiecărui copil.

Reperetele epistemologice ale cercetării. Cercetarea s-a axat pe concepțiile, teoriile și abordarea problemei dificultăților de învățare și a abilităților de comunicare ale copiilor cu astfel de dificultăți. Reperetele de bază ale cercetării de doctorat sunt:

- teoriile generale ale comunicării: J.C. Abrie [1], N. Chomsky [38], J. Habermas [89], R. Jakobson [100], T. Slama-Cazacu [164, 165], E. Coșeriu [44] ș.a.;
- concepția educației lingvistice și literare: Vl. Pâslaru, [137];
- concepția incluziunii copiilor cu CES: N. Bucun [23], V. Rusnac [153], A. Racu [142,143], A. Danii [53], E. Lapoșin [198], S. Belibova [11], L. Luchianenco [112] etc.;
- concepția dezvoltării abilităților de comunicare și socializare a copiilor cu CES: A. Racu [146, 147], V. Rusnac [155], V. Mîslîțchi [121], J. Racu [149], L. Malcoci [113], P. Jelescu [102], I. Negură [125], G. Bulat [26], D. Vl. Popovici [138], N. Danii [54];
- studiile privind dificultățile de învățare: S.A. Kirk [105, 106], B. Bateman [9], K.A. Kavale [103], A. Gherguț [80], M. Berchoud [12], D. Ungureanu [173,174], E. Vrășmaș [181,182];
- categoriile și tipologia dificultăților de învățare: K. Lewin [108], C. Păunescu [131], D. Ungureanu [173,174], E. Vrășmaș [181,182], M. Ionescu [98];
- modelul incintei cu bariere, după K. Lewin [108].

Scopul cercetării: Dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare, operând modele pedagogice întemeiate teoretic și validate experimental.

Atingerea scopului a solicitat formularea și atingerea următoarelor **obiective generale:**

- Identificarea reperelor conceptuale cu referire la particularitățile abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare.
- Stabilirea particularităților comunicării la copiii cu dificultăți de învățare.
- Elaborarea unor modele pedagogice de dezvoltare a comunicării la CDÎ.
- Elaborarea și validarea *Programei de intervenție psihopedagogice*, axată pe dezvoltarea abilităților de comunicare ale copiilor cu DÎ din învățământul primar, ca parte integrantă a *Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ*.

- Aprobarea experimentală și evaluarea eficienței modelelor pedagogice de dezvoltare a comunicării copiilor cu dificultăți de învățare.
- Elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor practice.

Ipoteza cercetării. Deoarece elevii cu dificultăți de învățare se confruntă mai des cu dificultăți în comunicare decât copiii tipici, dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă și interrelaționare la această categorie de copii, va duce la facilitarea incluziunii/adaptării lor psihosociale în cadrul instituției de învățământ general și al clasei și va avea un impact considerabil inclusiv asupra reușitei și performanței lor școlare.

Metodologia cercetării științifice a inclus metode de cercetare:

- *teoretice*: documentarea științifică, analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparația, inducția/deducția, descrierea fenomenelor și faptelor, modelizarea teoretică;
- *empirice-praxiologice*: observarea, conversația, testarea, chestionarea, testul sociometric, înregistrări în fișa de monitorizare a progresului;
- *statistice și matematice*: metoda tabelară și grafică, metoda descriptivă, calculul indicatorilor statistici (media aritmetică, ritmul de creștere, modul, mediana, indicele de coeziune a grupului, indicele de statut sociometric și cel de statut preferențial), gruparea, interpretarea rezultatelor, metode de scalare a rezultatelor (scala lui Likert, scala nominală).

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în:

- elaborarea *Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ* și a *Programei de intervenție*, propusă în cadrul acesteia;
- propunerea de instrumente interactive de dezvoltare a abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare: *Calendarul Advent al familiei*, inițierea activităților de mentorat prin crearea microgrupurilor de mentorat;
- conceperea și structurarea designului *Programei de formare a învățătorilor*, care urmărește promovarea strategiilor didactice de relaționare și dezvoltare a abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare din clasele primare.

Valoarea teoretică a cercetării constă în:

- analiza complexă și sistematizarea reperelor epistemologice ale conceptului *dificultăți de învățare*;
- argumentarea rolului și importanței dezvoltării abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare;
- prezentarea metodologiei de cercetare și dezvoltare a acestor abilități;
- analiza tipurilor și formelor de comunicare manifestate la CDÎ;

- descrierea cauzelor comunicării ineficiente și formularea de soluții de eficientizare a comunicării;
- intervențiile curriculare de individualizare a procesului instructiv-educativ la CDI;
- descrierea metodei sociometrice de cunoaștere a afinităților exprimate de membrii grupului și implicat a relațiilor din cadrul colectivului clasei.

Valoarea aplicativă a cercetării se manifestă în:

- identificarea și selectarea instrumentelor de evaluare a abilităților de comunicare ale CDI;
- elaborarea și validarea modelului pedagogic, a *Programei de intervenție psihopedagogice* și a *Programei de formare a învățătorilor*;
- recomandările pentru cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin și părinți.

Totodată, sunt propuse diverse metode și tehnici interactive adaptate CDI în scopul organizării eficiente a demersului educațional centrat pe elev.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

- Teza cu privire la caracterul individual-particular-universal al limbii și comunicării, care acreditează dreptul și posibilitatea de dezvoltare intelectual-comunicativ-social și a copiilor cu dificultăți de învățare.
- Sistematizarea și analiza conceptelor teoretice privind abilitățile de comunicare ale CDI.
- Descrierea experimentului pedagogic de cercetare.
- Prezentarea detaliată a metodologiei de evaluare a comunicării CDI.
- *Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării CDI*, susținut de *Programa de intervenție psihopedagogică*.
- *Programa de formare a învățătorilor*.
- Recomandările practice privind eficientizarea relaționării CT și CDI.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice: acestea au fost prezentate, examinate și validate în cadrul comisiilor metodice ale celor 5 instituții de învățământ care au participat la experimentul pedagogic de constatare, formare și validare; în cadrul Catedrei de Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială (Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială a UPSC). De asemenea, unele rezultate sintetice au fost prezentate în cadrul unor foruri naționale și internaționale, printre care: *Învățământul superior: tradiții, valori, perspective* (2023), *Evoluția sistemului educațional al învățământului educațional și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în cadrul câmpului educațional european* (2022), *Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, (2021), *Educație interculturală – Psihopedagogie și incluziune școlară* (2021) ș.a.

Publicații la tema tezei. Rezultatele cercetărilor științifice realizate au fost expuse în 13 articole științifice în reviste de specialitate și în materialele conferințelor și simpozioanelor științifice, într-un ghid metodologic pentru învățători.

Cuvinte-cheie: abilități de comunicare, adaptare psihosocială, dificultăți de învățare, incluziune socială, monitorizarea progresului, microgrupuri de mentorat, sociograma atracțiilor și respingerilor.

Volumul și structura tezei. Teza s-a constituit din: adnotare (română, rusă, engleză), introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (222 titluri), 19 anexe, 25 tabele și 39 figuri. Volumul tezei este de 180 pagini, din care 127– text de bază.

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În *Introducere* este fundamentată actualitatea temei, este descrisă situația în domeniul de cercetare și caracterul ei inovator, este identificată problema și obiectul cercetării, sunt formulate scopul, obiectivele și ipoteza cercetării, este definită metodologia cercetării, noutatea și originalitatea științifică, problema științifică soluționată, sunt prezentate importanța teoretică și valoarea aplicativă a rezultatelor cercetării, precum și modul de aprobare și implementare a rezultatelor cercetării.

În Capitolul 1, *Abordări teoretic-conceptuale ale comunicării copiilor cu dificultăți de învățare*, sunt expuse abordările teoretice ale problemei studiate cu referire la: istoricul, delimitările conceptuale și criteriile de clasificare ale dificultăților de învățare; aspectele psihopedagogice ale copilului cu dificultăți de învățare; *Modelul incintei cu bariere*, după K. Lewin; argumentarea importanței formării și dezvoltării abilităților de comunicare la copiii cu astfel de probleme; rolul abilității de comunicare pentru incluziunea psihosocială; relația dintre competența de comunicare și performanța elevului; cauzele comunicării ineficiente și soluțiile de eficientizare a comunicării. Un subcapitol aparte abordează aspectele ce țin de adaptările curriculare în contextul individualizării procesului educațional și asistența individualizată a copilului cu dificultăți de învățare.

În Capitolul 2, *Designul cercetării experimentale a abilităților de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare*, este descrisă: metodologia cercetării abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare; formele și tipurile de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare; spectrul abilităților de comunicare ale persoanei; relațiile interpersonale în cadrul grupurilor. Capitolul are un pronunțat caracter analitic descriind lotul experimental, instrumentarul experimentului de constatare (testele A. Descoeudres, Rey, Bovet, testul sociometric) și rezultatele

acestua, baza eșantioanelor experimentale/de control E₁, E₂, C₁, C₂. Sunt prezentate detaliat matricele sociometrice ale alegerilor și respingerilor și sociogramele pentru subgrupele experimentale S₁E₁-S₇E₁. Au fost calculați diverși indicatori, printre care indicele de statut sociometric (Iss) și cel de statut preferențial (Isp), indicele de coeziune a grupului Ic. În subcapitolul 2.4 au fost analizate rezultatele chestionării părinților privind identificarea dificultăților de învățare ale elevilor din clasele primare.

În Capitolul 3, *Argumentarea experimentală a dezvoltării comunicării la copiii cu dificultăți de învățare*, este expus designul și metodologia demersului formativ, sunt prezentate rezultatele comparative ale experimentului pedagogic la etapele test - re-test. În contextul prezentării *Modelului pedagogic* elaborat au fost expuse detaliat activitățile aferente *Programei de intervenție* ce urmează a fi desfășurată în baza obiectivelor stabilite. Au fost propuse mai multe jocuri de dezvoltare a comunicării și modalitățile de aplicare a tehnicilor de instruire diferențiată. Au fost descrise câteva instrumente interactive recomandate a fi aplicate la elevii claselor primare în scopul dezvoltării abilităților de comunicare (Wordwall, Learning Apps, Voki, Padlet, Baamboozle).

Axându-ne pe ideea că părinții au un rol decisiv pentru înlăturarea dificultăților de învățare, oferindu-i copilului un real suport afectiv, colaborând cu cadrele didactice, căutând să înțeleagă și să se implice în activitățile zilnice școlare și extrașcolare ale copiilor lor, a fost prezentată *Metodologia antrenării părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare*. În rezultatul desfășurării experimentului de validare am comparat progresul și performanțele înregistrate de către elevii eșantionului experimental, axându-ne pe identificarea cauzalității dintre intervenția realizată și rezultatele obținute; viabilitatea internă și generalizările externe, fiabilitatea acestuia.

Concluziile generale și recomandările practice sintetizează rezultatele cercetării și oferă sugestii de eficientizare a comunicării copiilor cu dificultăți de învățare și de soluționare a problemei științifice identificate.

1. ABORDĂRI TEORETIC-CONCEPTUALE ALE COMUNICĂRII COPILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

1.1. Dificultățile de învățare: istoric, delimitări conceptuale și criterii de clasificare

Învățarea, ca parte componentă a procesului instructiv-educativ, presupune depășirea impedimentelor, pentru eliminarea dificultăților apărute în timpul studiului individual sau colectiv. *Pedagogia copiilor cu dificultăți de învățare*, mult timp, a fost lăsată în umbră, iar în ultimele decenii, a cunoscut progrese însemnate.

De obicei, dificultățile de învățare apar de timpuriu, în însușirea cititului (dislexie), a scrisului (disgrafie) și duc la manifestări de anxietate, neîncredere în sine, pierderea motivației învățării.

Sintagma *dizabilități de învățare* a fost folosită pentru prima dată în anii 1962-1963 - *learning disabilities* (LD), ca mai târziu să fie înlocuită cu *dificultăți de învățare* (DÎ), care se utilizează și în prezent. Chiar dacă există probleme, crize la orice etapă de vârstă, inclusiv la cea adultă, dificultățile de învățare rămân a fi cele mai des întâlnite la etapele copilăriei mici și mijlocii, deoarece anume acestor etape din ontogeneza învățării sociale îi revine o dezvoltare de o intensă aproape dublă, fiind însoțită și de solicitarea mare a procesului învățării școlare [104,105,106].

În cercetările anterioare s-au făcut o varietate de definiții ale DÎ, deduse din perspective și unghiuri de vedere diferite, în funcție de problema care a fost investigată. Din cauza eterogenității etiologice și simptomatologice, dar și a problematicii complexe, până în prezent nu s-a reușit elaborarea unei definiții unice, care ar cuprinde atât genul proxim, cât și diferența specifică investigațională. Toate cele anterioare evidențiază complexitatea fenomenului dat, care se referă la copii cu dificultăți de învățare în raport cu procesul de învățare școlară [Cf: D. Ungureanu D., 173].

Una dintre primele definiții ale dificultăților de învățare îi aparține cercetătorului american S.A. Kirk (1962): *o dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Aceasta nu este rezultatul întârzierii mentale, a deficiențelor senzoriale sau a factorilor culturali și instrucționali* [105, p. 262].

Cu trei ani mai târziu, în 1965, Bateman demonstrează că „copiii ce prezintă DÎ sunt aceia care manifestă o discrepanță educativă semnificativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul actual de performanță, discrepanța asociată cu tulburări bazice în procesele de învățare care pot fi sau nu conectate cu disfuncții demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu sunt consecința întârzierii/reținerii mintale generalizate, tulburărilor emoționale severe, curențelor culturale sau educative, sau unor deficiențe senzoriale” [9, p. 219].

O definiție mai extinsă și mai clară este oferită de Comitetul Interagențiilor pentru Dificultăți de Învățare (1987) al SUA: „Dificultățile de învățare sunt un termen generic, ce se referă la un grup de devianțe care se exprimă prin dificultăți semnificative în achiziționarea și utilizarea receptării și înțelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii (literizării, silabisirii), a raționamentului și abilităților matematice, ca și unor abilități sociale. Aceste tulburări sunt intrinseci individului și se presupune că sunt rezultatul unor disfuncții minimale ale sistemului nervos central” [109].

Cu termenul *low achievers* sunt numiți acei elevi care au performanțe apropiate de limita minimă conform curriculumului școlar. Aceștia au multe caracteristici comune cu elevii cu DÎ: fiind nemotivați în procesul instructiv-educativ, deseori fiind pasivi în clasă și nu se implică în realizarea sarcinilor complicate. Totodată, aceștia sunt diferiți de elevii cu DÎ prin două aspecte importante: a) *nu prezintă o discrepanță majoră între abilități și performanțe*; b) *nu se confruntă cu probleme de procesare ca și elevii cu DÎ (cum ar fi probleme de memorie)*. Abia în anul 1995, Kavale și Forness propun **modelul comprehensiv** (Figura 1.1) pentru identificarea DÎ, care trebuia să elimine criticile aduse conceptului de diferență mare în majoritatea definițiilor [103].

Acest Model prezintă aranjamentul ierarhic, unde fiecare nivel indică un punctul de decizie

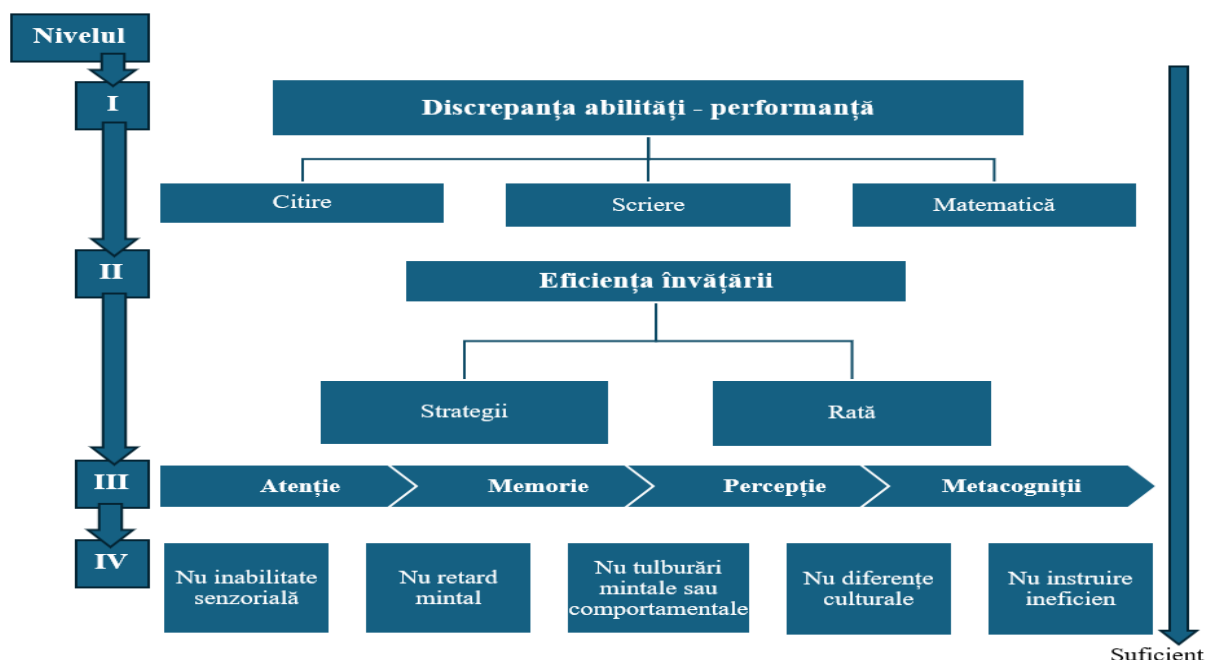


Fig. 1.1. Modelul comprehensiv pentru diagnosticarea DÎ

în determinarea DÎ. Autorii cărui susțin că model clarifică totul despre dificultățile de învățare într-o schemă comprehensivă. El indică clar etapele arătate în continuare ca nivele, prin care elevul poate fi identificat cu DÎ:

Nivelul I – procesul inițiază prin identificarea discrepanțelor între abilități și performanțe. Aceasta fiind un criteriu important, dar nu suficient pentru identificarea DÎ.

Nivelul II – se bazează pe evaluarea eficienței procesului de învățare a elevului, mai bine zis, pe studierea strategiilor și metodelor de învățare pe care le utilizează (abilitatea de a organiza și structura materialul de învățat) și pe analiza timpului de învățare (viteza de achiziție a informației). Tot aici se atrage atenție la aspectele referitoare conștientizării procesului învățării și dacă sarcinile sunt corect analizate, iar efortul elevilor este adecvat. Scruggs (1988) demonstrează că există deficiențe la nivelul învățării conceptuale, asociative sau procedurale, chiar în absența unor dificultăți evidente [161].

Nivelul III – abordează legătura istorică dintre DÎ și problemele de procesare a informației, care reprezintă un element important în diagnosticul DÎ. Aparent apare impresia că există un număr limitat de procese disponibile ce primesc o atenție importantă și indică deficite validate asociate cu DÎ, cum ar fi: percepția, atenția, memoria, metacogniția. Aplicând evaluări operaționale, aceste procese pot fi activate și incluse în procesul de identificare a DÎ.

Nivelul IV – reprezintă clauza de excluziune, pe care o găsim în mare parte a definițiilor DÎ. Scopul acestei etape este de a elimina unele din condițiile (retard mental, dizabilitate senzorială, tulburări emoționale/comportamentale, instruire insuficientă), pentru a permite definirea DÎ ca și condiție independentă.

Modelul dat nu specifică cât de „semnificativă” trebuie să fie diferența dintre performanță și nivelul așteptat, la fel nici cu ce tip de instrumente am putea cerceta procesele indicate la nivelurile II și III.

Cu toate că fiecare din metodele de diagnosticare își are dificultățile și limitele ei, cercetătorii și specialiștii din domeniul DÎ colaborează cercetând în continuare, pentru găsirea metodei „perfecte și complete” pentru diagnosticarea DÎ.

Procesul de incluziune a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general din R.Moldova este, o dată în plus, o evidentă tendință de corespundere la cerințele politicilor educaționale existente în toată lumea și de demonstrare a valorilor democratice. E cunoscut faptul că orice schimbare din oricare domeniu, dar și cea din educație, este însoțită de inovație, creativitate, diversitate, pe de o parte, iar pe de alta, și de dificultăți, impedimente, frustrări sau reticente. De cele mai dese ori suntem dispuși să discutăm despre problemele care ne afectează, mai puțin însă să căutăm soluții pertinente. Frecvent poți auzi: „Nu poate învăța....”, „Poate învăța, dar nu vrea...”, „Nu-l interesează învățătura...”, fapt care alertează tot mai mult atât cadrele didactice, cât și părinții care au acordat dintotdeauna încredere școlii.

În contextul abordării celor mai persistente provocări cu care se confruntă lumea, din domeniul mediului înconjurător, politic și economic în 2012 au fost formulate *Obiectivele de Dezvoltare Durabilă* (ODD) la Conferința ONU privind dezvoltarea durabilă, Rio de Janeiro [128].

Astfel, ODD 4 – *Educație de calitate, prevede realizarea educației incluzive și universale, dar și pregătirea tinerilor și adulților pentru o încadrare mai bună pe piața muncii. Țintele Obiectivului au scopul să ofere o educație de calitate la fiecare nivel: de la dezvoltarea timpurie a copilului până la învățământul superior, precum și să majoreze accesul la educație pentru toți, inclusiv grupurile vulnerabile, ca persoanele cu dizabilități* [128].

Desigur, există dificultăți legate de învățare, dar elucidarea lor depinde și de perspectiva prin care le abordăm. „*Cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar*” reprezintă un domeniu actual de cercetare și analiză a dificultăților de învățare [173, 181], lăsându-și indubitabil amprenta asupra formării personalității elevului și dezvoltării sale ulterioare. Însăși definirea termenului cu referire la copil în raport cu actul educațional profilează modificările care s-au produs: de la accentuarea deficienței la evidențierea unicității și individualității copilului implicat în activitățile permanente de învățare și paralel a celor de dezvoltare.

Pentru stabilirea criteriilor de clasificare a dificultăților de învățare, e necesar a ține cont de faptul că există o diferență semnificativă între *dificultățile de învățare de tip școlar și dificultățile de învățare de tip socio-profesional* [160].

De asemenea, trebuie făcută o delimitare clară între tulburările de învățare reale, care sunt consecința unor dereglaje psihice proprii individului și tulburările de învățare induse, cauzate de unele abordări educaționale greșite [76].

În literatura de specialitate se întâlnesc două abordări - teorii ale dificultăților de învățare:

- *abordarea unilaterală*, la baza căreia se află disciplina pe care se axează (pedagogică, psihologică, socio-educativă, psihopedagogică);
- *abordarea interdisciplinară*, non-categorială.

În același context, E. Vrășmaș menționează că fiecare directivă sau perspectivă pune accent pe factorii ce scot în evidență varietatea abordărilor, dar și necesitatea unei interpretări complexe a dificultăților de învățare, sinteza căreia oferă posibilitatea cunoașterii aprofundate a dificultăților de învățare și identificarea soluțiilor optime [181].

Din sursele studiate am putut desprinde mai multe tipuri de dificultăți de învățare, categorisite în Figura 1.2.

Astfel, dificultățile *psihologice* sunt considerate factori de stagnare sau bariere în calea dezvoltării.



Fig. 1.2. Tipologia dificultăților de învățare

Cele *pedagogice* sunt privite ca probleme atât ale copilului, cât și ale profesorului, care nu a reușit să găsească strategia de predare-învățare potrivită sau ale mediului educațional. Dî *psihopedagogice* sunt tratate în baza cauzelor ce le generează și a varietății posibilităților de intervenție.

Dî *socioeducațională* se referă la contextul social, dar și al interrelațiilor existente. Dî *interdisciplinare*, comprehensive sunt supuse analizei pornind de la principiile: importanței mediului, a intervenției timpurii, acceptării diferențelor, a ritmurilor și stilurilor proprii de învățare; valorizării raportului dintre unicitate și diversitate în procesul de învățare: fiecare copil poate învăța și se poate dezvolta.

Dî *non-categoriale, integrative*, care se referă la particularități și moduri de învățare: necesitatea absolută de evitare a etichetărilor pentru realizarea educației de calitate și eficiente pentru toți copiii. Cercetarea conceptului din domeniul educației incluzive și schimbările continue survenite în ultimul timp, impun indirect perspectivele de cercetare și analiză a Dî.

Mulți elevi întâmpină dificultăți de învățare, care sunt rezultatul unei combinații complexe de factori, de aceea este util să cunoaștem și o altă abordare a clasificărilor dificultăților de învățare, prezentate în literatura de specialitate, pentru a le identifica și a găsi mai ușor soluții.

Dificultățile de învățare clasificate din *perspectivă etiologică*, identifică două categorii mari de dificultăți de învățare:

- *dificultăți de învățare propriu-zise/înnăscute*, care sunt determinate de deficiențe și incapacități greu vizibile (ascunse), aferente doar individului și sunt generate de factori genetici, de boli, traumatisme, accidente;
- *dificultăți de învățare induse/dobândite* de mediul în care se află copilul, cele care pot apărea pe parcursul și în finalul demersului instructiv-educativ, fiind generate de timpul insuficient de învățare, lacunele anterioare de învățare, lipsei unor tehnici și procedee de învățare eficientă, lipsei regimului organizat de muncă, calității precare a predării în clasă, suprasolicității școlare, absenteismului, unor boli, stări psihice etc. [181].

Câțiva cercetători din domeniu împart dificultățile de învățare în 4 grupe:

- *tulburări de citire* (dislexia);
- *tulburări de matematică* (discalculia);

- *tulburări ale exprimării scrise* (disgrafia).
- *tulburări mixte* [157].

M. Berchoud identifică trei mari clase de dificultăți de învățare:

- *dificultăți legate de aptitudinile de învățare*: memorie slabă, lentoare în execuția sarcinilor solicitate, lipsa de autonomie, integrare perceptivă deficitară.
- *dificultăți legate de comportament*: lipsa motivației, pasivitate, lipsa de concentrare, pierderea sensului activității și efortului, absența disciplinei intelectuale și dezinteresul elevului pentru școală și dificultatea de a intra în modelul școlar de învățare în grupul-clasă.
- *dificultăți legate de mediu*: aici poate fi vorba despre lipsa de interes sau ambiție a părinților pentru copilul lor, lipsa susținerii și sprijinului parental, mediul familial dificil, cultura familiei și viața extrașcolară etc. [12].

Actualmente, un rol deosebit îi revine identificării și utilizării atât a procedeelelor și mijloacelor necesare de organizare și facilitare a procesului instructiv-educativ, cât și responsabilizării instituțiilor școlare, colaborării între cadrele didactice, specialiștii școlari (cadru didactic de sprijin, psiholog, logoped,) și părinți cu scopul asigurării reușitei copilului aflat în dificultate. Datorită faptului că există mai multe definiții, dar și diversității abordărilor termenului, este complicat a clasifica categoriile dificultăților de învățare. D.e., E. Vrăsmaș optează pentru următoarea tipologie orientativă a DÎ:

- *dificultăți de învățare, bazate pe tulburări instrumentale* (funcționale, fiind cunoscute sub denumirea de dificultăți specifice de învățare);
- *dificultăți de învățare care au la bază unele afecțiuni/deficiențe*, inclusiv de cele multiple;
- *dificultăți de învățare selective*, cu caracter global sau parțial;
- *dificultăți de învățare din domeniul școlar*, denumite dificultăți școlare [181].

Termenul include toate categoriile de probleme de învățare – de la cele simple până la cele determinate de o dizabilitate, impactul acestora asupra elevilor manifestându-se prin reducerea performanței școlare și chiar prin eșec. În plan afectiv, ele determină stări de anxietate și de inadaptare, care ar putea dezvolta complexe de inferioritate. Pentru a interveni corect, este foarte important și necesar de a le depista la timp și a stabili cauzele sau factorii care le-au provocat. Motivele care cauzează dificultățile de învățare la moment este un spațiu puțin explorat, lăsând loc pentru cercetările actuale. Se operează deci cu cauze „reale”, „posibile” sau „presupuse” [173]; psihologice; necunoscute; fiziologice și biologice; aparținând mediului educațional [181, p.58].

Conform lui M. Stambak, eșecul școlar marchează, în primul rând, „inadaptarea școlii” la elev, de aceea finalitățile și obiectivele învățământului ar trebui reconsiderate și adaptate elevului concret [167]. Astfel, insuccesul induce spre aprecieri și judecăți subiective, etichetări și frustrări,

de motivare, care poate fi depășit prin metode de ameliorare, corective și de sprijin. Prezența copiilor cu dificultăți de învățare confirmă o dată în plus cât de diferiți suntem. În aceste condiții a diversității și individualității fiecărui copil implicat în procesul educației incluzive, e necesar a identifica un stil propriu de învățare, iar școala – să îi ofere posibilitatea, dar și condiții favorabile pentru o incluziune reușită.

Astfel, se va ține cont de situație și de tipul dificultății de învățare, de cauzele ce au provocat-o, dar și de punctele forte ale copilului la proiectarea intervenției didactice de sprijin. În selectarea metodelor de intervenție, un rol esențial revine aspectului structural - bazarea demersului instructiv-metodic atât pe soluționarea problemei de învățare, cât și pe valorificarea potențialului copilului. Intervenția educațională propriu-zisă, în opinia lui D. Ungureanu, se va desfășura pornind de la *premisele*:

Orice copil poate avea dificultăți de învățare.

Toți copiii sunt speciali; școala trebuie să respecte individualitatea fiecărui copil [173].

Astfel, DÎ servesc drept resursă a schimbării pentru a îmbunătăți metodele și strategiile de predare ale cadrului didactic. Îmbunătățirile și schimbările produse în strategiile de predare dintotdeauna au contribuit la condiții mai bune de învățare pentru toți copiii și la apariția progreselor mici.

Cadrele didactice trebuie să tindă să-și perfecționeze activitatea. Există mai multe modele de intervenție educațională (clase specializate, clase resursă, clase/școli obișnuite cu practici incluzive), în funcție de problema depistată. Important este, însă, ca respectivii copii să fie școlarizați și să primească sprijinul necesar pentru a se integra și a urma programul adaptat. Cercetările în acest domeniu, bazat pe unele practici desfășurate și implementate cu succes în instituții școlare, optează și încurajează modelul clasei/școlii incluzive, considerat a fi mai eficient, prin permiterea studierii copiilor cu dificultăți de învățare în clasele obișnuite, alături de semenii lor, prin acordarea suportului necesar, inclusiv cadrelor didactice separate și instituției. Procesul incluziunii școlare a copiilor cu CES, presupune indirect o permanentă perfecționare și adaptare a școlii, pentru a face față cerințelor actuale ale educației incluzive.

E. Vrășmaș susține că abordarea incluzivă în instituțiile de învățământ general, datorită flexibilității, pozitivismului, și optimismului, răspunde foarte bine cerințelor individuale ale fiecărui copil cu DÎ și corespunde caracteristicilor:

- de a oferi o perspectivă adaptivă curriculară asupra învățării și adaptării școlare;
- presupune că nu copilul se adaptează mediului școlar, ci școala se perfecționează mereu pentru a cunoaște și a corespunde adecvat necesităților educaționale ale fiecărui copil separat;

- dificultățile de învățare sunt definite prin prisma participării la activitatea de învățare și formulate în termeni de sarcini, activități și condiții furnizate elevilor;
- se pune accent pe învățare, ca proces specific dezvoltării și pe asigurarea succesului tuturor copiilor [181, p. 86].

Potrivit acestei surse, pentru o adaptare eficientă trebuie să se parcurgă câțiva pași:

1. *Documentarea.* Această etapă inițială este predestinată pentru analizarea curriculumului școlar; apoi, din discuțiile cu părinții se face cunoștința primară a copilului cu toate calitățile individuale ale acestuia, iar dirigintele, prin observări sistematice, periodice asupra comportamentului și manifestările acestuia; analiza și interpretarea rezultatelor diverselor evaluări, după care, în baza cărora sunt planificate metodele și activitățile didactice necesare specifice individuale; individualizarea și personalizarea actului didactic în dependență de capacitățile, potențial și necesitățile individuale ale copilului prin valorificarea potențialului individual al fiecărui elev.

2. *Adaptarea activităților de învățare;* a obiectivelor de referință; a strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare; a resurselor materiale, umane, de timp; a proiectării (plan educațional individualizat; plan de perspectivă; planul unei lecții).

3. *Stabilirea perioadei* de timp pentru realizarea obiectivelor: atât acelor pe termen lung (an școlar), cât și acelor pe termen scurt sau mediu (zilnic, săptămânal, lunar, semestrial).

4. *Monitorizarea* periodică a elevului cu dificultăți de învățare: identificarea posibilităților optime de organizare a activităților specifice de dezvoltare a copilului, pentru a găsi activitățile planificate pentru a le realiza; Implementarea acțiunilor de intervenții (educaționale, instructive, terapeutice etc.), de realizare a ședințelor planificate pentru dezvoltarea cognitivă și de remediere; la elaborarea fișelor individuale, să se țină cont de nivelul gradului de dificultate a sarcinilor. Supervizarea prin monitorizarea continuă a activităților cognitive și a terapiilor ocupaționale ale elevului cu DÎ ne oferă posibilitatea de identificare a diverselor problemelor, cu ajutorul cărora ne facilitează planificarea și desfășurarea activităților de recuperare, de lucru individualizat și personalizat corespunzător.

5. *Evaluarea cunoștințelor, comportamentelor elevilor este efectuată de cadrele didactice* (la clasă, de sprijin) prin aplicarea diverselor teste, grilă de evaluare, produse ale activităților. Iar în baza analizei datelor acumulate se decide referitor la aplicarea în continuare a metodei, dacă s-au atins rezultatele scontate; modificarea strategiei, dacă rezultatele nu sunt la nivelul standardelor proiectate; renunțarea la programul de educație incluzivă ca urmare a progresului înregistrat și includerea în programul obișnuit.

Principalii indici ai dificultății de învățare sunt confirmate prin apariția unor probleme din timpul micii copilării. Copilul atingând stadiile de dezvoltării corespunzătoare vârstei într-un ritm propriu, mai lent, întâmpinând dificultăți în manipularea obiectelor mici și reușește să vorbească mai târziu decât copiii tipici. Poate întâmpina dificultăți de pronunție și o dezvoltare întârziată a vocabularului - indici care marchează cauza și efectul dificultăților de învățare, iar insuficienta stimulare a copilului sau, din contră, stimularea excesivă pot fi cauza unor astfel de inabilități [166].

Dat fiind faptul că promovăm o școală incluzivă care este într-o continuă căutare a soluțiilor prin valorificarea propriului potențial și susținerea parteneriatului educațional, P. Clarke (1995) ne asigură că în această „călătorie de perfecționare” vom identifica modelul propriu de „comunitate de învățare”, care ar fi de ajutor complexității și provocărilor actuale, capabilă să ducă la incluziunea tuturor copiilor într-o lume aflată în continuă schimbare [40].

1.2. Aspecte psihopedagogice ale copilului cu dificultăți de învățare

Problematika copiilor cu dificultăți de învățare este un subiect relativ nou și actual. Dificultăți de învățare au existat întotdeauna, atât la copii, cât și la persoanele adulte. Ținând cont de faptul că învățarea școlară rămâne a fi activitatea dominantă pe lângă activitatea de joc, în etapele timpurii ale copilăriei, este demonstrată o frecvență mai mare a dificultăților de învățare la copiii de vârstă școlară mică. Dar dificultățile de învățare din perioada copilăriei și a școlarului mic, asupra cărora nu se intervine la timp, rămân să persiste și la următoarele etape de vârstă, afectând semnificativ interrelaționarea și integrarea persoanei în contextul socio-profesional.

Procesul învățării nu se realizează printr-un demers rectiliniu, numai cu succese, ci presupune și căderi și reveniri continue, depășirea de obstacole, bariere, reluarea efortului, reelaborarea strategiilor rezolutive, renunțarea la plăcerile, tentațiile sau atracțiile imediate care vin din exterior. Presupune efort voluntar susținut, îndelung, tenacitate pentru a atinge scopul învățării și pentru a depăși obstacolele impuse de rezolvarea sarcinilor, temelor învățării.

Știința pedagogiei contemporane încearcă să țină piept numeroaselor solicitări din lumea socio-economicului, actualelor probleme din lumea postmodernă, propunând și variate soluții educative noi, dar foarte multe dintre ele rămân la etapa de proiect, iar altele sunt încă la etapa experimentală. În această lume a diversității, a holismului, transculturalității și globalizării, procesul educativ se pare că traversează o perioadă de criză, despre care vorbea încă în 1968 Ph. Coombs și care este susținut astăzi de mulți cercetători (Frangopol, 2002) din diverse domenii ale

sferelor sociale cuprinzând toate crizele existente, cât și de diferiți psihologi și pedagogi, adepți și promotori ai învățământului integrat.

Științele educației de astăzi se străduie să răspundă crizelor existente prin inițierea și implementarea proiectelor de reformă, care să cuprindă o multitudine variată de strategii și metode, cuprinzătoare, pentru a putea satisface necesitățile individuale în domeniul educativ. În aceste condiții a apărut educația incluzivă sau integrată, pedagogia copiilor supradotați - pedagogia elitismului, alternativele educaționale (*Școlile Waldorf, Montessori, Freinet, Step by Step*). În pofida faptului că au fost depuse eforturi de a satisface diferitele nevoi educaționale ale comunității, categoria copiilor cu dificultăți de învățare rămâne a fi cercetată și explorată cel mai puțin.

Abia în anul 1960, dificultățile de învățare au început să prezinte interes cercetătorilor. La început a fost utilizat termenul *dizabilitate de învățare*. Pe parcursul anilor, definirea dificultăților de învățare a fost adaptată în funcție de evoluția cercetărilor în domeniu, fiecare autor constatând și susținând tezele și opiniile cu privire la dificultățile de învățare.

Chiar dacă o tulburare de învățare se poate produce concomitent cu alte condiții evidente, cum ar fi tulburările emoționale și/sau comportamentale, deficiențe motorii, senzoriale, mentale sau cu influențe negative ale mediului social și, mai cu seamă, ale celor cauzate de atenție deficitară, fiecare dintre acestea pot provoca, la rândul lor, dificultăți de învățare. O dificultate de învățare specifică, totuși nu este neapărat rezultatul direct al unei singure condiții sau influențe.

Constatăm deci, caracterul firesc și chiar necesar al apariției în procesul instructiv-educativ a obstacolelor și a dificultăților, deoarece toate sarcinile, problemele, temele date spre rezolvare elevilor conțin un anumit grad de complexitate și dificultate rezolutivă. Acestea, deseori, îi provoacă la noi încercări, menținându-le la un nivel optim motivația. Depășind aceste obstacole, elevii reușesc să consolideze încrederea în sine, iar eșecurile repetate, dimpotrivă, îi fac să renunțe, menținându-le teama de a se implica și persistând o motivație slabă și neîncrederea în sine.

Științele educației tratează dificultățile de învățare și întreaga evoluție a acestora în strânsă legătură cu conceptul de schimbare, privit ca o coordonată a obiectivelor fundamentale ale procesului instructiv-educativ. Nevoia de progres și eficiență îi determină pe ambii subiecți ai educației, profesor și elev, la atitudini și practici aferente domeniului.

Analiza căilor de optimizare a procesului învățării este strâns legată de modul de realizare și eficientizare a experiențelor partenerilor actului instructiv-educativ, considerându-se că:

- *învățarea depinde de experiența anterioară a individului (elev sau profesor);*
- *învățarea presupune o schimbare pentru individ și implicit pentru societate;*
- *schimbarea are caracteristicile unui proces, nefiind doar un eveniment;*

- schimbarea necesită timp și o pregătire temeinică;
- schimbarea poate da naștere la confuzii care pot modifica sensul, direcția urmărită;
- schimbarea poate traumatiza când nu este cunoscută, înțeleasă și acceptată.

K. Lewin și școala sa științifică aduc explicații cu referire la apariția dificultăților, obstacolelor, în timpul procesului de învățare printr-un model topologic - *Modelul incintei cu bariere* (Figura 1.3).

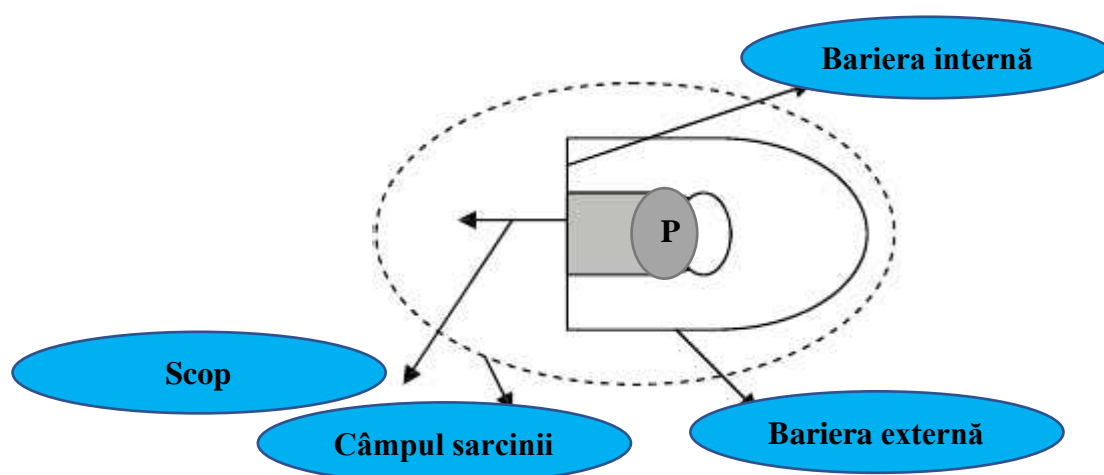


Fig. 1.3. Modelul incintei cu bariere, după K. Lewin [Apud: M. Ionescu, 98]

Este vorba de un exemplu concret, definit printr-o sarcină de rezolvat de un elev ce urmărește scopul rezolvării sarcinii. Câmpul acțiunii reprezintă persoana în cauză, obiectivul sau scopul, stimulii surselor de distragere, impedimentele ce survin, climatul, presiunea grupului ș. a. Elevul dat începe rezolvarea sarcinii, însă pe parcurs pot apărea anumite dificultăți (nu ține minte o formulă, o definiție, o strofă, un citat etc.). Acestea sunt impedimente cu caracter contradictoriu, între dorința de a rezolva sarcina, efortul voluntar al elevului și scopul final. Apar așa-numitele bariere interne. După primul eșec, elevul are tendința să renunțe la ideea de a părăsi câmpul acțiunii, dar dorința de a atinge scopul, ambiția, presiunea exercitată de persoane exterioare (colegi, părinți, profesori), aspectele morale și sociale implicate în nerezolvare îl obligă la noi încercări, noi cercetări, la un efort suplimentar, care este susținut de bariere externe ale câmpului. După eșuări repetate, apare evaziunea din sarcină, exprimarea emotiv-negativă, teama de sarcină, evitarea de scopului, refugiul în imaginar. Sunt premise suficiente cazul elevului care întâmpină „dificultăți de învățare” școlare, mai ales dacă eșecurile repetate devin cronice [108, 109].

Învățarea școlară, ca formă particulară a învățării, se caracterizează printr-o anumită succesiune, constantă și ritmicitate a secvențelor, situațiilor și experiențelor de instruire, între care există legături puternice și posibilități autentice de revenire la secvențele anterioare prin feed-back.

În Figura 1.4 este prezentată succesiunea secvențelor de învățare. O secvență de instruire (I_1) este succedată de o secvență de instruire următoare (I_2), care se bazează pe prima, doar după ce în urma feed-back-ului, a verificării (F_1) elevul răspunde corect (R_e). Dar după ce se parcurg și

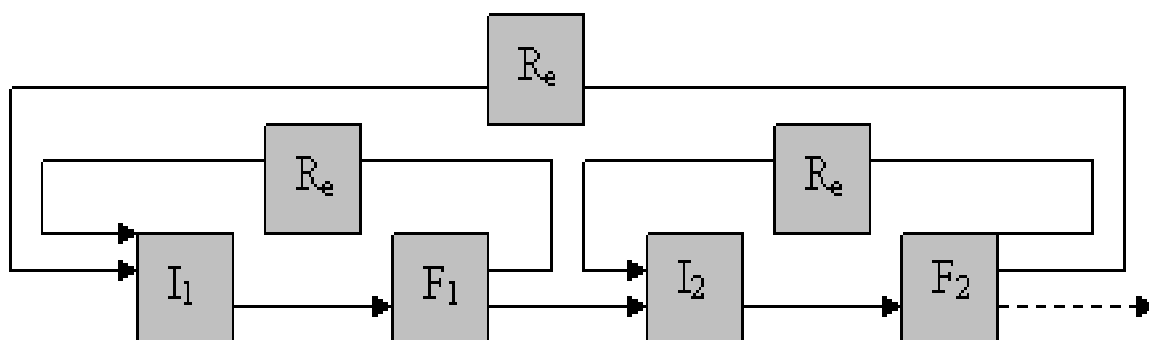


Fig.1.4. Succesiunea secvențelor de învățare [Apud: Ionescu, 98]

alte secvențe de instruire, răspunsurile corecte (R_e) ale elevilor pot face referire la abilități, cunoștințe și priceperi învățate și formate în secvența de instruire de început (I_1), motiv pentru care feed-back-ul, verificarea poate cuprinde răspunsuri corecte, care să se poate referi și la (I_1).

Dar nu întotdeauna și nu toți copiii reușesc să parcurgă toate secvențele și să-și apropieze experiențele de învățare propuse de profesori. Apar astfel lacune, cunoștințe incomplete, priceperi și deprinderi insuficient formate și dezvoltate. Puși în fața altor secvențe de instruire, care se fundamentează pe cele anterioare, deja parcurse, elevii întâmpină obstacole, greutăți, au probleme în parcurgerea și însușirea conținuturilor, în rezolvarea exercițiilor, problemelor [98].

Dincolo de firescul apariției și prezenței dificultăților în cadrul procesului de învățare, există și situații când pot să apară și probleme grave, specifice, severe sau tulburări de învățare. Aceste abateri se încadrează în categoria dizabilităților de învățare (dificultăți de învățare specifice) și fac obiectul de studiu al psihopedagogiei speciale. Potrivit unei clasificări, și acestea sunt considerate ca parte din categoria copiilor cu dificultăți de învățare, deoarece elevii întâmpină dificultăți și obstacole de învățare școlară, cauzate de deficiența, tulburările sau dizabilitățile respective [48].

Cu toate că este demonstrat că dificultățile de învățare persistă la orice etapă de vârstă, cel mai des întâlnite rămân a fi cele din copilăria mică și mijlocie, fapt care-i determină pe specialiști și cercetători să insiste anume asupra acestor perioade de vârstă, mai exact, asupra ciclului primar (clasele I-IV). Un studiu independent demonstrează faptul că media relativă a copiilor cu DÎ din numărul total de preșcolari cu vârstă cuprinsă între 6-8 ani reprezintă 15-20%.

În mod inexplicabil apare o discrepanță pe sexe în câmpul frecvenței DÎ, băieții atestând DÎ mai complexe și mai frecvent decât fetele de aceeași vârstă. Situația frecvenței DÎ diferă de la un stat la altul, în funcție de varia parametri lingvistici și/sau culturali. Astfel, DÎ la scris-citit sunt

mai des întâlnite în țări cu limbi etimologice - limba engleză/franceză, decât în cele cu limbi fonetice, unde corespondența fonem-grafem nu atestă divergențe - spaniolă, italiană, română.

În urma cercetărilor și interpretarea datelor studiilor realizate despre DÎ se disting trei direcții:

a. Prima direcție face referire la recunoașterea dificultăților firești cu care se confruntă copiii în *procesul de predare-învățare-evaluare*, punând accentul pe responsabilitatea fiecărui copil și pe stilul individual de învățare. Este pedagogia succesului și insuccesului școlar.

Categoriile de probleme existente au determinat domeniul de studiu al DÎ, mai puțin de recunoașterea nevoii de a interveni cu un suport suplimentar în școala obișnuită. Chiar dacă copiii care prezintă probleme de adaptare școlară sunt foarte mulți, unii din ei întâmpină și dificultăți de învățare, aceștia nu tot timpul primesc sprijinul necesar pentru a le depăși. De cele mai multe ori, aceștia sunt învinuiți, considerați leneși sau fără interes față de studii, fiind cel mai des sancționați.

b. A doua direcție face referire la recunoașterea noii categorii de dizabilități/probleme, care până acum nu au fost cunoscute. Pe lângă recunoașterea deficiențelor existente - psihomotorii, mentale, de limbaj, senzoriale, sunt identificate și recunoscute anumite probleme care se referă la procesul instructiv-educativ. Acestea sunt dificultăți cu care se confruntă copiii în procesul complex al dezvoltării lor și au un impact evident în incluziunea școlară și integrarea socială. Accentul este pus pe depistarea și aprecierea problemei și pe necesitatea de soluționare prin intervenții specializate.

c. A treia direcție reprezintă perspectiva curriculară și se numește reconstrucția sistemului de concepte și practici, adică stabilirea metodelor de intervenție pentru individualizarea specifică educației incluzive. Această perspectivă pornește de la ideea că orice persoană poate întâmpina dificultăți de învățare la o anumită etapă, în orice domeniu de dezvoltare. Aceasta însă categoric nu trebuie să conducă la etichetări, la excludere sau la marginalizare. Accentul de bază îl constituie valoarea socială a învățării [48].

Dificultățile de învățare, ca domeniu noncategorial, se realizează prin recunoașterea, evaluarea și intervenția specifică individualizată asupra dificultăților de învățare ca probleme comune tuturor deficiențelor. Fiecare dintre aceste probleme este și o caracteristică specifică a procesului de învățare, un mod individual de manifestare, și nicidecum nu-i o stare permanentă de deficit. Adaptările și modificările curriculare pun accentul pe unicitatea fiecăruia, pe individualizare, pe experiența socială și sprijinul individualizat în învățare prin metode și strategii adecvate.

În vederea asigurării accesului egal la educație pentru toți copiii, cât și pentru protecția drepturilor acestora, sistemul de învățământ din R. Moldova utilizează un cadru legislativ

internațional, adaptat la condițiile naționale prin prevederile *Legii cu privire la drepturile copilului - Legea nr. 127 din 15 decembrie 1994* și ale *Programului de Stat privind asigurarea drepturilor copilului*, aprobat prin HG nr. 679 din 6 octombrie 1995. Pentru implementarea reușită a *Convenției cu Privire la Drepturile Copilului*, în anul 1998, a fost creat *Consiliul Național pentru Protecția Drepturilor Copilului*, obiectivul căruia este asigurarea și monitorizarea respectării drepturilor copiilor. Deciziile și acțiunile enumerate confirmă locul prioritar acordat de Guvernul RM problemei educației copiilor cu CES. Concepția *Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general din RM* rămâne a fi deschis dezvoltării continue sistemului educațional bazat pe principii democratice, racordat la cerințele de calitate ale lumii moderne.

Procesul educației incluzive pentru copiii cu CES pentru sistemul educațional de la noi din țară, devine, de altfel, ca și în toată lumea, una dintre cele mai importante probleme psihopedagogice ale mileniului III. Majoritatea autorilor care au investigat diverse aspecte ale problemei (P. Fonagz, W. Wolfensberger, H. Grossman, B. Smith, R. Luckasson, T. Hejir – SUA; A. Galland, T. Lambert, I. Tomas, J. Puissant – Franța; T. Vlasova, M. Pevzner, A. Gozova, T. Rozanova, E. Marținovskaia, V. Lubovski, L. Șipițina, N. Malofeev – Rusia; V. Bondari, V. Siniov, I. Eriomenko – Ucraina; E. Verza, C. Păunescu, Gh. Radu, U. Șchiopu, M. Roșca, I. Străchinaru – România) au demonstrat prioritățile și necesitatea incluziunii, anumite condiții de organizare, cât și efectele negative și pozitive ale acestui proces, posibilitățile de dezvoltare.

În RM o contribuție considerabilă educației incluzive au adus cercetători precum N. Bucun, A. Racu, N. Andronache, V. Stratan, A. Danii, E. Lapoșin, D. Gînu, S. Gonciaruc, T. Bîrsanu, E. Zubenschi, V. Olărescu, E. Iova, V. Lichii ș.a. Rezultatele investigațiilor acestor autori au condus la fundamentarea științifică a *concepției de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale* în instituțiile de învățământ preuniversitar, din care se deduc oportunități de dezvoltare continuă învățământului secundar general. *Concepția* s-a format pe lucrări fundamentale, precum teoriile psihologiei pedagogice în contextul cercetării variabilelor sociale ale mediilor educaționale prielnice proceselor de dezvoltare, învățare și integrare a copiilor cu CES.

Un rol aparte și practic decisiv printre documentele internaționale din ultimele decenii revine deciziilor adoptate la Conferința Mondială de la Salamanca (1994), la care au participat reprezentanți ai 92 de guverne și 26 organizații internaționale, care formează „cadrul de acțiune privind nevoile educative speciale”. Aici se subliniază: „Copiii cu nevoi educative speciale trebuie să aibă acces la școlile de cultură generală, care să le ofere o predare centrată pe copil, aptă să satisfacă nevoile acestuia; școlile de cultură generală incluzive reprezintă modul cel mai eficient de a combate atitudinile discriminatorii, de a crea o comunitate armonioasă și primitoare și de a oferi educație pentru toată lumea; mai mult, acestea pot oferi instruire majorității copiilor și își pot

ameliora eficiența, iar în ultimă instanță, realizează eficiența costurilor pentru întregul sistem de educație” [54, p.2]. Declarația Conferinței Mondiale de la Salamanca vine cu îndemn pentru toate guvernele „să acorde prioritate bugetară și politicilor de îmbunătățire a sistemului de învățământ pentru a putea fi incluși toți copiii, indiferent de dificultățile sau diferențele individuale ale acestora”. Procesul de ratificare a documentelor internaționale, precum și adoptarea unor decizii și acte normative cu referire la problema educației copiilor cu CES pe plan național evoluează în 5 etape semnificative, identificate în lucrările lor de către, N. Bucun [1997, 23], A. Racu [1997, 141], A. Danii [1996, 142]:

- de la agresivitate la conștientizarea necesității de ocrotire a persoanelor cu CES în dezvoltare;
- de la conștientizarea prezenței elevilor cu CES la recunoașterea posibilității de a fi instruiți;
- recunoașterea necesității instruirii deficienților mentali, surzilor, orbilor și organizarea acestei instruirii;
- înțelegerea conștientă a necesității instruirii tuturor categoriilor de copii cu CES;
- de la izolare la integrarea și incluziunea în societate a persoanelor cu cerințe speciale.

Un loc aparte îl reprezintă analiza caracteristicilor psihoindividuale ale copiilor cu CES din perspectiva adaptării lor psihosociale în mediul școlar.

După Vrășmaș E., CES „desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități ce solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe/tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare” [99].

Problema adaptării școlare a copiilor a fost investigată și de cercetători din RM, care au abordat diferite aspecte psihopedagogice cu referire la incluziunea socială: N. Bucun, A. Racu, V. Rusnac, J. Racu, P. Jelescu , I. Negură, A. Bolboceanu, V. Prițcan, D.V. Popovici, S. Belibova, N. Cebotaru, L. Luchianenco etc., accentuând importanța *dezvoltării abilităților de comunicare* și socializare a copiilor cu CES.

Școala reprezintă spațiul în care copilul este trimis de către părinți (printr-un acord sau „contract social” cu profesorii) pentru a lua contact cu variate tipuri de experiențe de învățare. Depășirea obstacolelor propuse de sarcinile și exigențele activităților prevăzute de curriculum reprezintă o premisă importantă și esențială pentru un nou tip de experiențe, sarcini și activități. Este vorba de o piramidă (a personalității elevilor) care se construiește continuu și se reconstruiește, prin restructurări și reajustări pe parcurs. În măsura în care straturile de la baza piramidei nu sunt bine consolidate, există riscul unei prăbușiri iminente.

Dificultățile de învățare ar putea fi identificate chiar în familia copilului, înainte ca profesorul să le descopere, pentru că, de regulă, învățătorul este cel care le depistează. Există însă o tendință generală a familiei de a ascunde și/sau de a nega problemele cu care se confruntă copilul, în speranța că cu timpul se vor rezolva de la sine. Cel mai frecvent, problemele date sunt descoperite și evidențiate de-abia atunci când elevii sunt la școală, atunci când copilul se confruntă și cu un alt tip de disciplină școlară, alte cerințe, alte rigori cărora nu le poate ține piept. Ele se amplifică și devin o constantă a activității lui școlare pe măsură ce înaintează pe treptele școlarității, pe măsură ce sarcinile devin tot mai complexe, mai solicitante, mai diverse.

Dincolo de firescul apariției și prezenței dificultăților în cadrul procesului de învățare, există și situații când pot să apară și probleme grave, specifice, severe sau tulburări de învățare. Aceste abateri se încadrează în categoria dizabilităților de învățare (dificultăți de învățare specifice) și fac obiectul de studiu al psihopedagogiei speciale. Potrivit unei clasificări, și acestea sunt considerate ca parte din categoria copiilor cu dificultăți de învățare, deoarece elevii întâmpină dificultăți și obstacole ale învățării școlare, din cauza deficienței, tulburării sau dizabilității respective.

Sprijinul și remedierea elevilor pentru diminuarea dificultăților de învățare este soluția de bază întru înlăturarea eșecului școlar provocat de acestea. Anume cadrul didactic este persoana care poate lua cele mai potrivite decizii cum ar fi: planuri de intervenție educative individualizate, fișe cu sarcini diferențiate, activități individuale suplimentare cu acești copii, multă răbdare și toleranță, tact pedagogic. În unele situații însă se face referire și apel la o echipă specializată de intervenție: logoped, psiholog școlar, psihiatru, psihopedagog, pentru a obține un plan de intervenție personalizat supervizat de specialiștii responsabili. Părinții au un rol important și decisiv pentru atenuarea dificultăților de învățare prin suportul afectiv, înțelegere, colaborare cu instituția și profesorii, implicare cu suport în activitățile școlare și extrașcolare ale copiilor lor.

1.3. Importanța dezvoltării comunicării la copiii cu dificultăți de învățare prin aplicarea modelelor pedagogice

Atât substantivul *comunicare*, cât și verbul *a comunica* au semnificații multiple. Anume din acest motiv, indiferent de apartenența teoriei susținute sau orientărilor precum și a autorilor diverși, toate au la bază unele elemente comune:

- Comunicarea este abordată ca un proces de transmitere de idei, informații, păreri, sugestii de la o persoană la alta sau la un grup de persoane.
- Orice activitate, indiferent de domeniu, predispune la bază procesul comunicării.

Astfel, oricare ar fi definiția comunicării, cert este faptul, că comunicarea a fost și rămâne a fi elementul fundamental al existenței umane. Comunicarea, ca disciplină de studiu a demarat încă de la Aristotel și Platon. Actualmente, comunicarea este abordată și dezvoltată sub toate aspectele, constituind obiectul de studiu a unor analize clasice moderne.

De asemenea, procesul instructiv-educativ este realizat cu ajutorul și prin comunicare, de facto reprezentând în sine un act de comunicare. Potențialul educativ al comunicării reprezintă transmiterea de noi cunoștințe specifice fiecărei discipline școlare. Astfel, între procesul instructiv-educativ și cel de comunicare există o relație de interdependență

În *Codul Educației* [28] din cele 9 competențe-cheie, 3 competențe se axează pe dezvoltarea abilităților de comunicare, după cum urmează; *competențe de comunicare în limba română; competențe de comunicare în limba maternă; competențe de comunicare în limbi străine.*

De unde deducem că competența de comunicare predomină topul celor trei competențe-cheie ca finalități ale educației în Republica Moldova.

Una dintre cele mai importante funcții ale comunicării – în ceea ce ne privește, realizarea la indivizii izolați, la grupuri și chiar la organizații, văzute ca entități distincte, a ceea ce se numește în literatura de specialitate *competența de comunicare.*

În *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi* competența de comunicare lingvistică se definește prin relația a trei componente specific: *componenta lingvistică; componenta sociolingvistică; componenta pragmatică* [27].

Componenta lingvistică vizează formarea *deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice*, în vreme ce componenta sociolingvistică valorifică *parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii*, iar componenta pragmatică se concretizează în *utilizarea funcțională a resurselor lingvistice* (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii *schimburilor interacționale.*

A. M. Schipor menționează că utilizarea limbajului în relațiile interpersonale presupune mai mult decât competența lingvistică (achiziția limbajului). În orice comunicare intervine conștiința faptului că cel care ascultă - înțelege sau nu ceea ce i se spune. Autorul citat își susține poziția printr-o trimitere la J. Piaget, care, examinând limbajul din perspectivă ontogenetică, considera că preșcolarii sunt incapabili să poarte o discuție cu alte persoane tocmai din cauza faptului că, prin prisma egocentrismului, consideră că ceilalți îl înțeleg, deoarece ei se înțeleg pe ei înșiși [160, p. 28].

Începând din anii '60, cercetările încearcă definirea celor doi termeni corelativi în spațiul comunicării: *competența și performanța*, ambele văzute nu doar din perspectivă strict lingvistică, ci și ca indicatori de integrare socială, incluzând vorbitorul într-un context situațional,

determinându-i acestuia emoții, reacții, opinii, altfel spus, activându-i toate resursele care pot asigura incluziunea socială a acestuia.

Competența lingvistică rămâne a fi definită prin achizițiile despre formele limbii, despre originile și dezvoltarea acestora, fiind în interdependență dintre *semnificatul* cu *semnificantul*, în contextul *semnificării* (al *producerii de sens*). Pe când, competența de comunicare predis pune aplicarea de către o persoană a competenței lingvistice individuale în actul comunicării atât personale, cât și interactive. De unde putem conchide că, relația dintre dimensiunile termenului de competență, și anume *dimensiunea lingvistică* și *dimensiunea comunicativă* vizează aspectul complementar al lingvisticii cu interacțiunea dimensiunii sociale.

Însă, după Parks (1994), ”competența de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual” [130, p. 113]. Pentru alți autori, competența de comunicare se referă „la propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării” [90]; se face referire la învățarea competenței de comunicare în mod asemănător cu învățarea felului în care se mănâncă cu furculița și cuțitul: observându-i pe ceilalți, prin instrucțiuni oferite explicit, prin încercare și eroare etc.

Percepută ca element fundamental al existenței umane încă din antichitate, *comunicarea* – *communis* însemna „a fi în legătură cu”, „a pune de acord” sau „a fi în relație”, deși termenul circula în vocabularul anticilor cu sensul de a „transmite și celorlalți”, „a împărtăși ceva celorlalți” [91, p. 89]. De aceea comunicarea presupune, înainte de toate, procese de ajustare și acomodare, iar eficacitatea comunicării depinde, în mare măsură, de surprinderea exactă a sensului cuvintelor folosite de interlocutor.

Encyclopaedia Universalis face distincție între două înțelesuri ale termenului *comunicare*: sensul fizic, material („*posibilitatea de trecere sau de transport între două puncte*”, așa cum se întâmplă când se vorbește despre „*căi de comunicare*”) și sensul informațional („*transmitere de mesaje și de semnificații ale acestora*”, așa cum e cazul când vorbim de „*comunicarea mediatică*”) [71, p. 196].

Problemele pe care le presupune formarea deprinderilor de activitate comunicativă productivă s-au aflat în repetate rânduri în centrul atenției unor redevabili cercetători români. Astfel, la P. Golu și I. Radu găsim abordări științifice privind esența comunicării și caracteristicile de bază ale acesteia [83, 84; 150]; la S. Chelcea – formele comunicării în funcție de nivelul interacțiunii și finalitățile sale; comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală, conținuturile comunicării [37, p. 184], iar la T. Slama-Cazacu este evidențiat motivul dorinței de a cunoaște –

dialogul - ca fiind o necesitate și o posibilitate a noilor cunoștințe pentru mecanismele executive în vederea materializării unei comunicări eficiente [165, p. 168].

În condițiile dezvoltării termenului de comunicare, autorii străini, dar și cei români, consideră că și funcțiile comunicării pot să se întindă pe un palier extrem de larg.

Comunicarea se poate conjuga cu integralitatea tuturor proceselor sociale, având următoarele funcții:

1. *Înțelegere și cunoaștere.* Comunicarea sprijină atât o mai bună cunoaștere de sine, cât și cunoașterea celorlalți. Mai mult, aceste două tipuri de cunoaștere sunt interdependente: atunci când îi cunoaștem pe ceilalți în procesul de comunicare, ne cunoaștem simultan propria ființă, învățăm cum ne influențează ceilalți și măsura în care îi influențăm la rândul nostru.

2. *Dezvoltarea unor relaționări consistente cu ceilalți.* Aceasta este considerată o funcție de socializare a persoanei. Nu este suficient să ne dezvoltăm propriul eu, ci avem nevoie de relații prin care să împărtășim celorlalți realitatea noastră.

3. *Dimensiunea de influență și persuasiune a comunicării.* Prin comunicare putem să îi influențăm pe ceilalți să fie parte în activitatea noastră de a atinge anumite scopuri. Această funcție dezvoltă ideea de colaborare și de efort comun, perspective pe care comunicarea le creează în interacțiunea umană [I.O. Pânișoară 133, p. 40].

S. Duck, citându-l pe Brochner, prezintă exprimarea ca fiind numai una dintre cele cinci funcții ale comunicării de relaționare:

- a. de a genera o impresie favorabilă în mintea ascultătorului;
- b. de a organiza o relație (adică de a crea o structură de putere și control);
- c. de a construi și valida un mod comun de a privi lumea;
- d. de a exprima sentimente și gânduri;
- e. de a proteja punctele vulnerabile” [68, p. 21].

Nevoia de comunicare la copil, menționează E. Lapoșin, apare în rezultatul comunicării emoționale cu mama, iar odată cu vârsta capătă un caracter tot mai pronunțat. Ulterior, dezvoltarea copilului depinde de faptul prin ce modalități se realizează această necesitate, care este locul și rolul comunicării în viața acestuia, care este mediul social în care comunică. Colaborarea are loc în diverse forme în timpul interacțiunii directe și indirecte, și nu întotdeauna se reduce la procesul comunicării [198].

Dintr-o perspectivă socială, J.C. Abric explică: „Comunicarea reprezintă ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și schimburi de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată” [1, p.14].

Motivația comunicării include: motivul cognitiv - nevoia de impresii; motivul acțional - nevoia de activitate; motivul personal - nevoia de recunoaștere și de sprijin. Factorul decisiv în satisfacerea acestor nevoi este incontestabil comportamentul adultului.

Capacitatea de a-și exprima nevoile și dorințele, de a cere ajutor și de a reacționa la cuvintele celor ce-l înconjoară, de a înțelege și a se face înțeles, îl poate ajuta pe fiecare copil, dar mai cu seamă pe cel cu DÎ să se integreze în mediul familial, în colectivul clasei iar, odată cu atingerea majoratului, în mediul socio-profesional.

Majoritatea cercetărilor științifice și a recomandărilor psihopedagogice referitoare la dezvoltarea comunicării în cazul copiilor cu deficiențe se referă la vârsta fragedă. Acest lucru este firesc și explicabil. Cu cât mai devreme se intervine cu diverse activități individualizate de recuperare-dezvoltare cu copilul, cu atât mai ușor se vor putea atesta primele progrese.

Comunicarea, după M. Lisina, se desfășoară cu utilizarea diverselor instrumente, cum ar fi:

- *mijloacele expresiv-mimice de comunicare:*
- *mijloacele obiectual-practice de comunicare:*
- *mijloacele verbale de comunicare* [202].

A. Zaporojeț și M. Lisina accentuează faptul că în comunicarea cu persoane din mediul social, copiii utilizează mijloace de comunicare de diverse tipuri, pe care le posedă la momentul dat. În funcție de sarcina care este prezentată la moment, dar și de particularitățile sale individuale, copilul înaintează anumite metode din arsenalul disponibil. Toate aspectele comunicării specifice dezvoltării diverselor componente structurale ale acesteia, precum: motivele, necesitățile, operațiile duc la apariția unor formațiuni integrate, care reprezintă nivelurile de dezvoltare a activității comunicative. Acestea reprezintă etapele dezvoltării comunicării, cunoscute în literatura de specialitate și ca forme de comunicare [Apud: 202, 203].

J. Racu [149] relevă importanța comunicării și interacțiunii copilului cu adultul în vederea dezvoltării caracteristicilor comunicării interpersonale și a formelor acesteia ca premisă a unei reușite adaptări școlare.

Modificarea concomitentă a motivelor, nevoilor și mijloacelor de comunicare la copii duc la modificarea formelor de dezvoltare comunicativă.

O particularitate a comunicării la finele preșcolarității este caracterul contextual voluntar al învățării, aflat în legătură directă cu nivelul de pregătire a copilului către instruirea școlară.

M. Ianioglo evidențiază importanța comunicării asertive pentru adaptare și socializare: „Competența de comunicare asertivă vizează nemijlocit subiectul, personalitatea lui și se referă la toate activitățile la care participă subiectul, dar cu precădere la cele ce țin de exprimarea propriei decizii, păreri, opțiuni într-un mod deschis și onest, fără a blama interlocutorul”.

Cercetătorii în domeniul comunicării constată, aproape unanim, următoarea legitate: cu cât este mai înaltă forma de comunicare cu adultul, cu atât mai atent și mai emotiv este copilul față de aprecierea și atitudinea adultului. Ca rezultat, la nivelul formei nesituativ-personale de comunicare copiii înțeleg mai ușor cele relatate în timpul jocului sau a activităților practice [97].

Experiența pe care o avem în practica CDÎ, aprofundată de cursuri de perfecționare în domeniul EI, au facilitat identificarea metodelor optime de interacționare cu copiii cu CES de diferite categorii, și folosirea acestora cu succes în dezvoltarea emoțională și în cunoașterea lor și a mediului social. Astfel, am reușit să abordăm și să înțelegem copilul în raport cu limitele și nevoile individuale, concluzionând că copiii cu dificultăți de învățare trebuie tratați cu metode speciale, pentru inițiere în citire și scriere fiind nevoie de structurarea cunoașterii, deoarece acești copii întâmpină dificultăți în organizarea informației, de aceea trebuie să se asigure un cadru adecvat, continuu și bine structurat de învățare în clasă.

Construirea unei imagini pozitive despre sine este o necesitate primară a copiilor cu dificultăți de învățare, aceasta poate fi realizată prin activități de grup orientate spre valorizarea posibilităților individuale, cât și pe un sistem de relații pozitive între cadrul didactic, elev și grupul clasei de elevi. Aceste relații, de regulă, oferă terenul încrederii reciproce, al empatiei, împărtășirii emoțiilor, sentimentelor. Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de cadre didactice care înțeleg modul individual de învățare, îi pot orienta la depășirea acestor dificultăți, la punerea în valoare a formațiilor tari ale acestora, care formează și baza capacității lor de învățare.

Schimbarea concepției comunicative promovată în școală pune în mod acut problema educării cu și mai multă sârguință a capacității comunicative deopotrivă la profesor și la elevi, concomitent cu îmbunătățirea comunicării de ansamblu din cadrul instituției școlare. Comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop și un obiectiv major al educației.

În comunicarea didactică profesorul trebuie să-i facă pe elevi să simtă că are vocație pedagogică, ca este un partener de încredere, care dorește un dialog autentic. Competența de comunicare se va manifesta și prin capacitatea de ascultare a elevilor. Cei mai apreciați profesori sunt cei care permit libertatea de exprimare a elevilor, care nu-i fac nici să se simtă judecați, nici manipulați, nici sfătuiți, ci acei care le oferă sentimentul de siguranță și libertatea comunicării.

Pentru a fi eficace, comunicarea didactică trebuie să întrunească anumite caracteristici, create atât de cadrele didactice, cât și de către înșiși elevii. În această relație-situație-rol, profesorului i se solicită: *claritatea mesajelor; precizia acestora; utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil elevilor; utilizarea unui limbaj științific adecvat; structurarea logică a mesajelor*

transmise; prezentarea interesantă a conținutului instruirii; asigurarea unui climat adecvat comunicării.

Elevilor li se avansează cerințe, precum: *capacitate de concentrare (pentru a putea recepta și înțelege mesajul profesorului); cunoștințe necesare învățării ce urmează; motivație pentru a învăța (în general, și la o anumită disciplină, în particular); cunoașterea limbajelor antrenate în învățare (al profesorului, al calculatorului ș.a.).*

S-a observat că, dacă tehnicile de comunicare eficiente, deși, cunoscute, nu sunt aplicate în momentul analizei deficiențelor de comunicare, oamenii se lansează în explicații, mai mult sau mai puțin argumentate.

Cauzele comunicării ineficiente, conform unor autori, își au originea în nerespectarea tehnicilor de comunicare (Tabelul 1.1).

Tabelul 1.1. Cauzele comunicării ineficiente și soluții de eficientizare a acesteia
[Apud: Anghel, 6, p. 148; Ștefan, 170, p. 88]

Cauze	Soluții
<i>Problemele ascultării</i>	Utilizarea tehnicii de <i>ascultare activă</i> . Comunicarea activă operează cu mesaje de înțelegere, compasiune și afecțiune față de interlocutor.
<i>Absența feed-back-ului</i>	Utilizarea confirmărilor verbale, vizuale și nonverbale pentru a susține interlocutorul în ceea ce zice. Înțelegerea punctului de vedere al interlocutorului.
<i>Falsul feed-back</i>	Vorbitorii ar trebui să spună despre lucrurile care nu-i interesează, să schimbe subiectul în direcția interesului lor.
<i>Rezistența la critică</i>	Nu criticăm, dar conducem discuția spre explorarea de soluții alternative.
<i>Alegerea neinspirată a locului sau a momentului</i>	Respectarea spațiului personal, asigurarea confortului necesar în timpul comunicării.

Fiecare cadru didactic, pedagog trebuie să fie conștient de responsabilitatea pe care o poartă față de orice cuvânt rostit în această societate, unde totul se petrece în tempou rapid, în care greșelile de expunere și exprimare sunt considerate ne semnificative și în care nimeni niciodată nu răspunde pentru cele expuse, în care nimeni nu așteaptă răspuns la intervenția sa într-o conversație.

Printr-un model se subînțelege interpretarea unei multitudini de fenomene, bine structurate prin care se urmărește accentuarea a elemente principale, precum și a interrelaționarea acestor elemente. Funcțiile euristice, organizaționale și predictive sunt parte componentă obligatorii a unui model. De-a lungul timpului, în ultimele decenii, mai cu seamă, au fost elaborate foarte multe modele teoretice cu referire la relațiile dintre componentele procesului de comunicare, inspirate din diverse domenii e științelor.

Modelul lui Lasswell apare ca o înșiruire de interogații: *Cine obține? Ce? Când? Cum?*

Model abordează comunicarea ca un proces de transmitere a mesajelor, reprezentând varianta verbală a Modelului Shannon și Weaver. Acest model este unul linear ce face abordare a

comunicării ca un proces de transmitere de mesajelor orale, axându-se prioritar pe efectele comunicării, mai puțin pe înțelesuri. Prin acestea, subînțelegem o modificare semnificativă și măsurabilă a situației receptorului care provine de un element concret al procesului comunicativ. Astfel, dacă codificăm cel puțin un element al procesului, vom obține modificarea efectului.

Modelul comunicării după Catherine Orecchioni pune în evidență aspectul interactiv al comunicării; ca urmare competențele atât a emițătorului cât și a receptorului sunt identice și deoarece rolurile acestora se schimbă periodic între ei, ar fi bine ca fiecare participant să posede abilități echidistante. Astfel, orice discurs are reguli specifice domeniului de activitate, variind de la o activitate la alta.

Modelul pedagogic. Acest model, este cel mai des întâlnit model de comunicare în fundamentele și teoriile pedagogie, fiind constituit de la emițător care are rol de a coda, după care trece printr-un canal, numit receptor, care are menirea de a decoda. În cadrul procesul instructiv-educativ, relaționarea eficientă dintre emițător (profesorul) și receptor (elevul) contribuie la o bună desfășurare a orei și asimilare a cunoștințelor.

Un model pertinent, în lucrarea „Comunicarea eficientă”, prezentat de I.O. Pânișoară [133, p. 23], rămâne a fi modelul propus de Denis McQuail (1999), care este dezvoltat de-a lungul unei axe activ-pasiv; aceste componente oferă o combinație specifică în raport cu emițătorul sau receptorul, conducând la patru situații:

1. Cazul în care se manifestă implicarea cadrului didactic - neimplicarea elevilor/studentilor, procesul instructiv-educativ, desfășurându-se ca act de comunicare unidirecțional, cazul *emițător/transmițător activ - receptor pasiv* prezentat în cadrul școlii tradiționale.

2. Situație din educația permanentă în care o persoana își manifestă strategii active de căutare, își construiește și evaluează propriul traseu instructiv-educativ, cazul *emițător/transmițător pasiv-receptor activ*;

3. Atunci când atât emițătorul cât și receptorul posedă deprinderi de comunicare eficientă - cazul *emițător/transmițător activ-receptor activ* (caracteristic dialogului, dezbaterii, negocierii) eficient din punct de vedere comunicativ;

4. Ca extensie acest tip de comunicare are cea mai mare pondere, însă prezintă dezavantaje: lipsa de a selecta și transmiterii-receptării mesajelor, fiind prezente elementele variabile ocazionale - cazul *emițător/transmitere pasivă-receptare pasivă*, îl întâlnim frecvent în învățământ, cu denumirea *educație informală*.

Modele noi ale comunicării, cu certitudine țin cont de circularitatea comunicării (perindarea participanților la procesul de comunicare în calitate de emițător și receptor), manifestările particularităților individuale în deținerea codurilor de comunicare, importanța opiniilor și al

atitudinilor în procesul comunicării, importanța contextului social și cultural al schimbului, inclusiv în cazul comunicării educaționale. Mai mult, reprezentanții Școlii de la Palo Alto (Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D.) consideră că totul este comunicare și formulează axiomele comunicării umane:

- comunicarea este inevitabilă (orice comportament uman are valoare de mesaj);
- comunicarea se desfășoară la nivel: informațional și relațional (orice comunicare induce și un comportament adecvat);
- comunicarea este un proces continuu (partenerii interacționează permanent, fiind, prin alternanță, stimul și răspuns);
- comunicarea îmbracă fie formă digitală, fie una analogică (verbală-nonverbală);
- orice proces de comunicare este simetric sau complementar, dacă se întemeiază pe egalitate sau diferență (comportament „în oglindă” – de egalitate și comportament complementar: profesor – elev);
- comunicarea este ireversibilă (produce un efect asupra receptorului);
- comunicarea presupune procese de ajustare și acomodare (mesajul capătă sens numai în funcție de experiența de viață și lingvistică a fiecăruia dintre noi).

Prezentarea acestor modele este importantă prin faptul că ele reprezintă, de cele mai multe ori, o perspectivă sistemică și dinamică în același timp. Unele definiții ale comunicării pot intra sub incidența instrumentală a dezvoltării unor modele, iar pe de altă parte, pentru a identifica anumite componente specifice care îndeplinesc diverse roluri în cadrul procesului comunicațional, adică este vorba despre funcțiile de emisie/recepție, despre canalul de comunicare, despre mesajul ca atare cu specificitățile sale, despre feed-back etc.

Copiii, ca și toți oamenii de altfel, simt nevoia de a comunica cât mai eficient cu cei din jurul lor. Fiind integrați unui sistem social, care îi solicita tot mai mult, unde nevoia de comunicare este tot mai acerbă, copiii doresc să fie cât mai buni și mai practici în limbaj.

1.4. Rolul abilității de comunicare pentru incluziunea psihosocială a copilului cu dificultăți de învățare

În ultimele decenii sistemul educativ a suferit schimbări fundamentale de paradigmă, iar în raport cu elevii cu CSE au fost elaborate conceptele *educație integrată* și *școală incluzivă*.

Elevii cu CES se confruntă cu o multitudine de probleme, printre care *dificultățile de comunicare, exprimarea defectuoasă, percepția cu dificultate a spațiului, orientarea cu dificultate în spațiu*. Deoarece fiecare copil este unic, având un tempo individual de învățare-dezvoltare, unii dintre ei au nevoie de mai mult timp, chiar și de explicații suplimentare pentru a înțelege cele

relatate; alții au dificultăți de concentrare a atenției sau le este dificil să stea liniștiți în timpul activităților școlare, sau un ritm mai lent în gândire, sau în mișcări, sau, pur și simplu, sunt emotivi. Ei toți se confruntă cu diferite dificultăți în domeniile gândirii, atenției, limbajului, memoriei, motricității, orientării spațiale, afectivității. Deci ei cu siguranță au nevoie de o abordare specială, diferențiată, mai cu seamă din partea părinților și a cadrelor didactice, de multă răbdare și înțelegere.

Personal am constatat, în baza activității pedagogice la clasă, că se pot folosi diverse modalități pentru formarea abilităților de comunicare a CDÎ:

- *reproducerea obiectului desemnat de cuvânt* (prin desene, machete, mulaje, hărți, filme) constituie o metodă optimă de prezentare a acestora în vocabularul uzual al copilului;

- *procedeul lui Piaget și Galperin*, care constă în explicarea cuvântului prin imitare, o fuziune a conceptelor, în rezultatul căreia gândirea copilul operează doar acțiuni interiorizate, redată în scheme operatorii, apoi transformate în instrumente ale vorbirii;

- *explicarea prin mimare* a stărilor sufletești sau a unor procese mai complexe din mediul înconjurător;

- *utilizarea convorbirii*, care rămâne să constituie metoda cea mai des utilizată pentru activizarea vocabularului, în care elevii trebuie să răspundă mai clar, formulând propoziții dezvoltate, evitând răspunsurile de tipul afirmațiilor, negațiilor sau interjecțiilor;

- *utilizarea ilustrațiilor*, anume prin reproducerea în baza pozelor, desenelor, se asigură posibilitatea înțelegerii semnificației cuvintelor.

Printre obiectivele importante ale educației, dar și ale educației incluzive pentru copiii cu CES, se numără dezvoltarea competențelor relevante incluziunii sociale a tuturor copiilor școlarizați. Pentru realizarea acestui obiectiv este necesar un efort consolidat în comun al tuturor actorilor și structurilor implicate în procesul de socializare, implicare necesară și decisivă pe întreg procesul instructiv-educativ al copiilor cu CES, mai ales la început, fiind benefic procesului de adaptare a tuturor copiilor din instituțiile de învățământ general. Problematika privind educația copiilor cu CES prezintă interes nu doar pentru specialiști, cercetători și manageri ai învățământului special, dar și pentru structurile responsabile de elaborarea și implementarea politicilor educaționale și sociale în Republica Moldova.

Pregătirea copilului pentru adaptarea școlară începe în familie, fiind continuată în anii următori în grădiniță. Familia este un grup de persoane care se cunosc bine și între care există relații afective puternice. De aceea copilului îi vine foarte greu, în primele săptămâni de școală, să se adapteze la alte cerințe și relații care nu mai au încărcătura afectivă a celor din familie. Aici, în școală, copilului i se cere să respecte ordinea socială, subordonându-și comportamentul unui

sistem de reguli noi, necunoscute până acum. Deci procesul de adaptare școlară necesită restructurări atât la nivel mental, cât și la cel comportamental.

Dacă abordăm instituția școlară ca instanță primară de socializare pentru fiecare copil, evident după familie, adaptarea școlară pentru această categorii de copii, semnifică individualizarea procesului de incluziune socială, proces care prezintă o condiție de bază în facilitarea procesului adaptării viitoare în viața socială, prin formarea unor conduite și atitudini primare, a acelor deprinderi și abilități sociale specifice procesului instructiv-educativ. S-a stabilit deci [A. Gherguț, 78, p. 25], că adaptarea școlară reușită a copiilor cu CES permite perceperea și acceptarea acestora de către colegi (elevii tipici), a modalităților de interrelaționare și de incluziune socială cu semenii lor, au nevoie de o abordare diferențiată și individualizată a procesului instructiv-educativ din școală și unele facilități pentru accesul la activitățile planificate, clar lucru lucru sub ghidarea și monitorizarea cadrelor didactice,.

Școala are menirea și posibilitatea de a îndruma, conform unei programe, în așa fel elevul, încât să-i asigure posibilități de dezvoltare și de împlinire a personalității spre deplina sa mulțumire și satisfacție morală, în corespundere cu cerințele social-economice. Instituția de învățământ, ca factor prioritar de formare și dezvoltare a personalității copilului, este responsabilă de pregătirea specială a acestuia - integrare mai întâi colectivului de elevi prin adaptare școlară reușită, în scopul corespunderii cerințelor sociale.

Mulți autori înțeleg adaptarea ca acțiune de schimbare a comportamentelor individului pentru a face față cerințelor mediului social și pentru a fi compatibil, în aspectul particularităților bio-psiho-sociale, cu toate normele și rigorile existente.

Adaptarea elevului la condiții noi presupune formarea unor comportamente care îi asigură asimilarea mediului și incluziunea lui școlară și psihosocială. În procesul de adaptare, elevul își formează un anumit tip de comportament ce corespunde unui atașament față de profesori, elevi și mediului în care se află.

În contextul abordării incluzive prin paradigma educației pentru toți, lansată de UNESCO în 1990 la Jomtien (Thailanda) și reafirmată la Forumul Mondial al Educației pentru Toți de la Dakar (2000), incluziunea încuraja extinderea rolului și a misiunii școlii obișnuite, prin schimbarea și transformarea acesteia, astfel încât să poată satisface cerințele educaționale ale tuturor copiilor, fiecare dintre ei având particularități de dezvoltare și de învățare, de care trebuie să țină cont școala, cu toate cadrele didactice implicate în acest proces.

Or, fiind analizată în context psiho-social, adaptarea nu este altceva decât un ansamblu de acțiuni și măsuri în diverse domenii, scopul fiind combaterea excluziunii sau a respingerii sociale,

asigurarea incluziunii active a tuturor persoanelor în toate aspectele vieții sociale precum și promovarea diversității și egalității în drepturi a fiecărei persoane.

În context educațional, adaptarea se referă la dezvoltarea relațiilor interpersonale deschise, tolerante, pozitive între elevi, iar flexibilitatea curriculumului școlar, prin utilizarea strategiilor educaționale variate, individualizate și executarea intervenției și suportului individualizat pentru elevii cu CES; promovarea egalității în drepturi și responsabilități pentru toți elevii, asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare, parteneriatul funcțional între școală și familia/părinții copiilor [99, p. 26-27].

La baza Conceptului *adaptarea școlară* stau anumite argumente fundamentate ale dimensiunilor sociale, pedagogice și psihologice.

Fundamentele sociale vizează implicarea socială a elevului, adaptarea și integrarea lui în grupul școlar, echilibrul dinamic dintre personalitate și valorile sociale.

Fundamentele pedagogice fac trimitere la conceptul de educabilitate, la finalitățile și legitățile generale ale educației, la teoriile curriculumului școlar și la teoriile învățării.

Fundamentele psihologice sunt reprezentate de teoriile dezvoltării personalității în ontogeneză, teoriile evaluării structurilor psihice ale personalității, teoria intervenției timpurii în dezvoltarea copilului [W. Doise, 56, p. 28].

Adaptarea este un proces de asimilare continuă de către copii a condițiilor de mediu pe parcursul căruia au loc *modificări/ajustări la nivel fiziologic și psihologic*. Acest proces are o semnificație mai largă pentru activitățile instructiv-educative din școală, deoarece determină/provoacă următoarele acțiuni:

- explicitează faptul că orice trebuință a copilului devine o cerință pentru o acțiune didactică eficientă;
- decretează clar că preocuparea școlii trebuie să fie procesul de învățare și, deci, activitatea urmărită/monitorizată este cu precădere cea de învățare;
- specifică, pentru că barierele în procesul de învățare pot deveni dificultăți ale învățării specifice.

În procesul de adaptare la condițiile noi și la solicitările curriculumului școlar, copilul consumă energie nervoasă și psihică; în aceste circumstanțe, el are nevoie de un nivel înalt de rezistență, de putere și, frecvent, flexibilitate înaltă a proceselor nervoase (inhibiția și excitația).

În situația în care acest efort se extenuază, menționează E. Bonchiș, sau nu corespunde cu potențialul de ajustare pe care îl are copilul, este inevitabil un spectru de servicii și acțiuni comune de suport care să orienteze și să compenseze eforturile copilului cu CES în procesul de adaptare școlară [17].

Dificultățile de adaptare, aferente dezvoltării abilităților de comunicare ale copiilor, se referă atât la înțelegere, cât și la exprimare (Tabelul 1.2).

Se stabilește astfel că existența unor dificultăți de învățare manifestate printr-o anumită deficiență marchează trei aspecte esențiale ale adaptării eficiente a unui elev în instituția de învățământ, și anume:

1. *Componenta metodologică (cognitivă)*, care necesită a fi respectată pentru a asigura adaptarea psihosocială a copiilor cu CES.

Tabelul 1.2. Posibile dificultăți de adaptare școlară a elevilor cu DÎ
(adaptare după S. Toma)

Domeniul	Dificultăți specifice	Dificultăți de adaptare școlară
Dificultăți de înțelegere (intelectuale)	<ul style="list-style-type: none"> – rigiditate în gândire (domină dificultăți de transfer a informației, gândire concretă); – un ritm lent (comparativ cu cel al semenilor fără dificultăți de înțelegere) în asimilarea informațiilor, îndeosebi a celor noi sau abstracte. 	<ul style="list-style-type: none"> – dificultăți în selectarea metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor; – dificultăți de asimilare a unei informații în termeni limită necorespunzătoare vitezei proprii; – dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea colegilor/adulților; – dificultăți de interiorizare a normelor de comportament (în timpul orelor, în pauze, nevoie de suport).
Dificultăți de exprimare verbală (limbaj)	<ul style="list-style-type: none"> – dificultăți de exprimare verbală (vocabular redus, dificil de a fi înțeles); – dificultăți de autocontrol. 	<ul style="list-style-type: none"> – dificultăți de stabilire a relațiilor de lungă durată; – dificultăți în selectare a metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor; – dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea colegilor/adulților.

2. *Componenta relațională* (capacitatea de a menține relații cu semenii și adulții, de a interioriza reguli de conduită adaptate diferitelor medii sociale), care este inevitabilă.

3. *Componenta funcțională* (capacitatea copilului cu CES de a accesa diverse medii de pe teritoriul școlii).

Orice cadru didactic care are în clasă un copil cu cerințe educaționale speciale are nevoie de cât mai multe idei de activități pentru integrarea acestora. Printre marile provocări ale unui dascăl, integrarea unui elev cu cerințe educaționale speciale într-o clasă obișnuită, cu peste 30 de elevi, rămâne a fi una destul de mare. Cea mai bună cale rămâne a fi jocul.

Idealul educațional european al „societății pentru toți” este pentru Republica Moldova un... ideal. La noi în țară incluziunea este un proces nestandardizat, nu există o strategie de aplicare a legislației în vigoare, profesorii nu au fost suficient instruiți să lucreze cu elevi cu CES, iar adaptarea materiei și a mijloacelor de predare-învățare se face intuitiv de cele mai multe ori.

1.5. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu dificultăți de învățare

Modalitățile de cunoaștere sunt particulare pentru fiecare elev, de aceea cadrul didactic, găsește de fiecare dată noi metode pentru a determina elevul să-și organizeze un traseu propriu de învățare.

Procesul de individualizare în cadrul educației incluzive impune respectarea diferențelor umane și valorificarea lor, adaptarea sau chiar modificarea activităților de învățare, a formelor și metodelor de organizare, dar și a strategiilor didactice la toate disciplinele școlare.

Abordarea individualizată a copilului cu CES, orientată spre satisfacerea necesităților acestuia și asigurarea implicării și participării lui efective în procesul educațional, planificat și organizat, constituie unul dintre indicatorii calității și relevanței procesului educațional în instituțiile de învățământ.

Individualizarea are la bază mai multe teorii recunoscute și aplicate la nivel mondial, cele mai cunoscute fiind:

- *Teoria stadială a dezvoltării cognitive a copilului* (Jean Piaget);
- *Teoria dezvoltării psihosociale a copilului* (Erik Erikson);
- *Teoria inteligențelor multiple și a stilurilor de învățare* (Howard Gardner);
- *Teoria învățării experiențiale* (John Dewey, Kurt Lewin) etc. [Cf.: E. Furdui, 74].

Identificarea formelor de organizare și a metodelor de predare-învățare-evaluare ia în calcul conținuturile educaționale și finalitățile învățării, dar și, neapărat, stilurile de învățare ale copilului (vizual, auditiv, kinestezic), inteligențele multiple (lingvistică, logic-matematică, spațial-vizuală, muzical-ritmică, corporal-kinestezică, naturalistă, interpersonală, intrapersonală, existențială).

Pentru a micșora impedimentele și barierele de învățare ale elevilor cu CES este necesară adaptarea sau/și modificarea și individualizarea curricula funcționale, astfel încât prevederilor acestora să fie accesibile elevilor cu CES.

Foarte important este să se accentueze și să se conștientizeze faptul că un curriculum adaptat nu este unul nou, nici alternativ, ci este același curriculum aprobat, dar adaptat la cerințele și potențialul individual al copilului cu CES.

Adaptările și modificările curriculare presupun interdependența componentelor curriculumului național cu posibilitățile și capacitățile elevului cu CES, finalitățile procesului de adaptare și de integrare școlară fiind adaptate acestei categorii de elevi la nivel de clasă și instituție și luând în considerație poziția socială a acestuia.

O bună organizare și desfășurare a procesului educațional pentru copiii cu CES din școlile obișnuite din R.Moldova, menționează V. Rusnac și S. Curilov, inclusiv adaptarea și modificarea

curriculară, presupune respectarea responsabilă și competentă a principiilor de îmbunătățire a acestui proces deosebit de complex [155].

Tabelul 1.3. Dificultăți de comunicare și interacțiune

Categorii dificultăți	Caracteristici/Sarcini
Dificultăți de limbaj	• dificultăți de exprimare (verbal și non-verbal);
	• dificultăți de receptare a mesajului oral (capacitatea de a asimila și înțelege limbajul);
	• dificultăți de recepționare și transmitere a mesajului oral;
	• dificultăți de comunicare verbală și/sau non-verbală;
	• dificultăți în perceperea/înțelegerea comportamentului social, de care depinde capacitatea elevului de a interacționa;
	• comportament, manifestat prin acțiuni limitate.
Dificultăți de comunicare și interacțiune	<ul style="list-style-type: none"> • selectarea sarcinilor, a căror realizare necesită metode-procedee/tehnici de lucru interactive; • organizarea activităților care ar induce la interrelaționarea copiilor (cântece, versuri însoțite de anumite mișcări, jocuri cu obiecte etc.); • utilizarea metodelor alternative de comunicare (pictograme); • organizarea condițiilor de învățare/de comunicare, respectând un ritm mai lent; • utilizarea propozițiilor afirmative, simple (<i>Arată-mi!</i>, <i>Hai să mergem!</i>); • utilizarea imaginilor/graficelor/tabelelor etc.; • așezarea în bancă cu un elev pe care îl agreează; • planificarea și desfășurarea activităților cu sarcini, care oferă posibilitatea de a comunica/a interacționa; • oferirea feedback-ului, evidențiind și recompensând fiecare succes al elevului.
Dificultăți sociale	<ul style="list-style-type: none"> • planificarea și desfășurarea activităților structurate în comun cu alți colegi (fie în perechi, fie în grupuri mici); • organizarea activităților de dramatizare/imitare/jocul de rol; • formularea clară și succintă a sarcinilor și folosirea lor frecventă; • lectura poveștilor sociale (Gray&Garand, 1993); • crearea intenționată a situațiilor care conduc la modelarea unui anumit comportament (a aștepta rândul); • utilizarea în limbaj a propozițiilor simple și a imaginilor pentru a demonstra un comportament social dorit și emoțiile/reacțiile celorlalți; • încurajarea succesului și a micilor progrese ale elevului; • învățarea prin cooperare, incluzând elevul în anumite grupuri de semeni; • discuții argumentative cu exemplificări cu copilul referitor la modul în care comportamentul impulsiv afectează pe cei din jur; • discuții cu referire la diferite situații sociale etc.

Modelul de abordare individualizată derivă din necesitatea de a facilita dezvoltarea competențelor fiecărui elev prin diferențierea sarcinilor didactice, a modalităților de realizare a lor, a gradului de efort și a procedeelelor de reformatare a acestora conform particularităților individuale.

Individualizarea procesului instructiv-educativ prin adaptări sau modificări curriculare va avea în vedere următoarele condiții:

- *orice copil învață și demonstrează anumite progrese într-un mod și ritm propriu;*
- *orice copil este un actor activ al dezvoltării individuale, fiind responsabil în procesul de formare a cunoștințelor, competențelor, experiențelor, comportamentelor;*

- *cu cât mai devreme se intervine, cu atât mai degrabă va fi vizibil progresul în dezvoltare, de aceea abordarea individualizată ar trebui inițiată cât mai devreme posibil;*
- *adaptările, dar și modificările curriculare, se realizează printr-un efort comun de parteneriat socio-educational constructiv (al cadrelor didactice și afiliate, părinților, comunității).*

Individualizarea procesului instructiv-educativ prin **adaptări și modificări curriculare** poate avea loc pe două căi:

a) prin **adaptarea Curriculumului general** (adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare - CGA);

b) prin **modificări curriculare** (modificarea finalităților, a conținuturilor după potențialul copiilor (Tabelul 1.3).

Tabelul 1.4. Intervenții curriculare în vederea individualizării procesului instructiv-educativ cu EDÎ

Nivel	Obiective/ Abordări/ Intervenții	Responsabil
Clasă	<ul style="list-style-type: none"> • Primul răspuns la necesitățile elevilor. • Presupune abordări comune și individualizate, utilizate frecvent în practica pedagogică. 	• Învățătorii/profesorii la discipline, dirigintele, CDS
Instituție educațională	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizează în cazul în care intervențiile la nivel de clasă nu sunt suficiente pentru satisfacerea cerințelor speciale ale elevilor. • Presupune PEI, cadre didactice de sprijin și alt personal de suport. 	• CDS, psiholog, logoped CMI, echipa PEI, CREI
Structuri raionale/ municipale specializate	<ul style="list-style-type: none"> • Se implică în cazurile când instituția nu dispune de resursele adecvate pentru a răspunde necesităților elevului. Abordare multidisciplinară. 	• SAP, CASCF, CRAP, alte structuri specializate

În cadrul disciplinelor integrate, în funcție de necesitățile și competențele ce urmează a fi formate și dezvoltate, acestea pot fi: *achiziții fundamentale, deprinderi de autoadministrare, dezvoltare personală, arte și tehnologii* etc. Aceste modificări și adaptări curriculare nu exclud adaptarea metodelor și strategiilor de predare-învățare-evaluare, ci, dimpotrivă, sunt parte integră a modificărilor.

Deoarece Indexul incluziunii școlare se referă la crearea unei culturi incluzive în corelație cu practicile și politicile incluzive, cadrului didactic îi revine rolul de a proiecta procesul de predare-învățare-evaluare care ar permite căi de asimilare curriculară pentru cât mai mulți elevi [T. Booth, M. Ainscow, 19].

Abordarea individualizată, din perspectiva educației incluzive, are la bază *valorificarea diferențelor și racordarea procesului instructiv-educativ la necesitățile individuale ale fiecărui copil, cu scopul de dezvoltare maximală a potențialului acestuia.* Procesul incluziunii copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general, conform *Codului Educației*, este asigurată prin *abordarea individualizată a procesului instructiv-educativ.*

Conform art. 33 (3) al *Codului Educației*, „statul asigură incluziunea copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale prin abordarea individualizată, determinarea formei de incluziune, examinarea și/sau reexaminarea complexă a copilului sau elevului cu cerințe educaționale speciale, realizate în baza unei metodologii aprobate de Ministerul Educației și Cercetării, de către structuri abilitate, constituite la nivel central și local care funcționează în modul stabilit de Guvern” [28].

Asistența individualizată a copilului se realizează odată cu stabilirea/confirmarea categoriei CES, în baza Raportului de evaluare complexă de către comisia SAP și Planului educațional individualizat (PEI) (Figura 1.5).

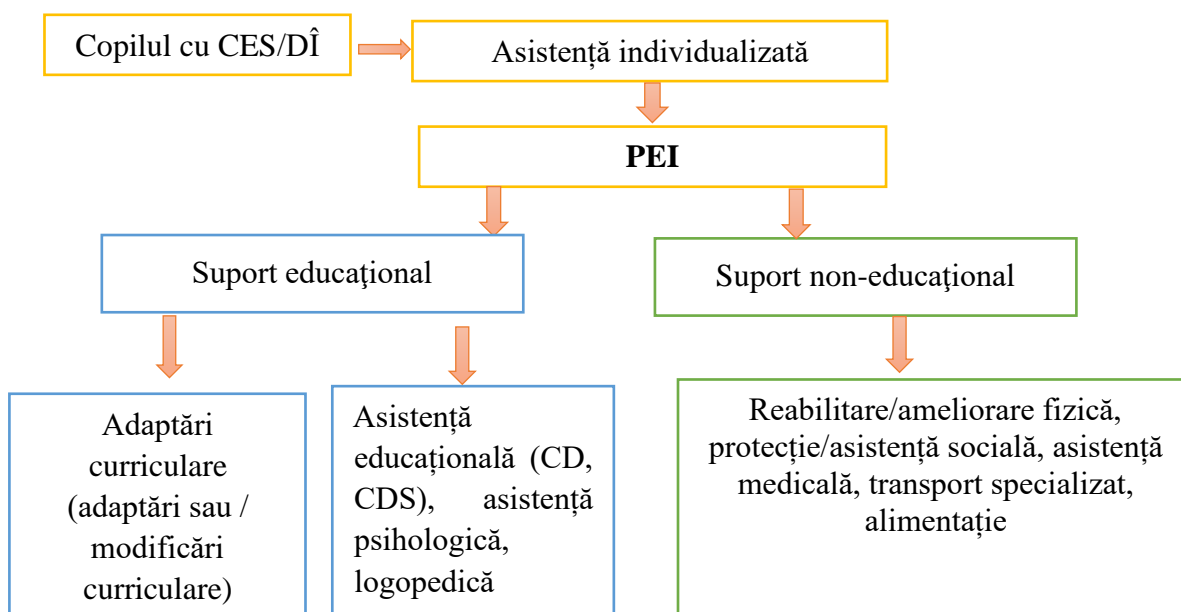


Fig. 1.5. Modelul de asistență individualizată a CDÎ

Individualizarea procesului educațional, după S. Cristea [47], este descrisă ca o calitate de bază, stabilită printr-o metodologie orientată special în domeniul cunoașterii și al valorificării depline a potențialului individual psihopedagogic și social al fiecărui copil, în condițiile planificării și realizării activităților instructiv-educative la nivel curricular.

În instituțiile de învățământ, curriculumul conturează viziunea asupra demersului educațional, proiectând astfel așteptările societății referitoare la rezultatele învățării pentru fiecare disciplină, la fiecare treaptă școlară.

Conform art. 40, pct. 5 al *Codului Educației*, „curriculumul poate fi adaptat sau modificat pentru a satisface nevoile copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale. Modul de parcurgere a curriculumului este reflectat în planul educațional individualizat pentru copilul/elevul cu cerințe educaționale speciale” [ibid.].

Finalitățile și obiectivele de învățare trebuie formulate clar, într-un limbaj accesibil, atât pentru părinți cât și pentru elev. Acestea vor fi prezentate în forma de rezultate măsurabile,

competențele specifice pe care le va achiziționa elevul la fiecare disciplină la finele anului/semestrului. Aceste finalități ar putea cuprinde diferite domenii de dezvoltare pentru elev, dar neapărat racordate la punctele forte și necesitățile elevului.

Dat fiind faptul că această categorie de copii se confruntă cu astfel de dificultăți, curriculumul școlar trebuie să fie cât mai flexibil, pentru a putea permite fiecărui copil să studieze în ritmul său propriu și să fie tratat în funcție de capacitățile sale individuale de învățare. Flexibilitatea curriculumului nu este altceva decât adaptarea conținuturilor, strategiilor, metodelor, procedeelelor/tehnicilor, mijloacelor de lucru în cadrul activităților de învățare pentru fiecare copil cu CES în parte. Modelul incluziv este sistemul în care copilul este integrat într-o clasă obișnuită, fiind instruit de către același profesor la clasă, totodată beneficiază de suport, sprijin, ghidare de către un cadru didactic de sprijin. Acești copii beneficiază de activități în baza unei programe adaptate nevoilor educaționale, de programe de intervenție personalizate, precum și de multe alte activități individualizate în CREI-ul instituției.

În afară de activitățile individualizate, cadrul didactic de sprijin participă la activitățile didactice din clasă pentru a ghida și ajuta copilul/copiii cu CES ca să înțeleagă temele predate la nivel de clasă. Profesorul, pentru a atinge rezultatul așteptat, este liber să utilizeze diverse strategii și intervenții. Cele mai eficiente rămân a fi bine cunoscutele *laude*, *încurajări*, *recompense*, astfel încât să fie încurajat și cel mai mic progres al elevului cu CES [30].

O altă metodă, care poate fi aplicată foarte des pentru o incluziune de succes și ar putea avea eficiență maximă, este *învățarea prin cooperare*: elevii se ajută reciproc, împărțându-și ideile și încurajându-se învățând unii de la alții, realizează că trebuie să fie uniți pentru a duce sarcina grupului la bun sfârșit. Pentru elevii cu CES se utilizează frecvent materialele intuitive. În cadrul lecturilor, vocabularul se poate îmbunătăți doar prin contactul nemijlocit al elevului cu textul literar. Pentru a asigura urmărirea conștientă a textului literar, elevii trebuie să înțeleagă semnificația fiecărui cuvânt, sintagme sau fraze. Astfel, pentru a citi și comenta un text în care se găsesc termeni noi, explicația trebuie realizată începând cu o discuție pregătitoare, prin exemplificări sau imagini-reper, astfel încât, atunci când se citește textul-model, elevilor să le fie clar conținutul acestuia. Aceste activități sunt productive datorită faptului că, pentru copiii cu CES, semnificația înțelegerii noțiunilor noi este strâns legată de concret, de corespondența cu lucruri reale, datorită caracteristicilor specifice gândirii proprii. În așa fel, asigurăm suportul necesar formării corecte a noțiunilor, dar și a abilităților de comunicare la CDÎ.

1.6. Concluzii la Capitolul 1

- Problema comunicării CDI este una relativ nouă și actuală în cercetarea pedagogică, cercetări asupra acestei categorii de copii fiind întreprinse în ultimele patru decenii.
- *Dificultățile de învățare* sunt considerate *cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar* (E. Vrășmaș). Reieșind din varietatea tipologiilor dificultăților de învățare, termenul include toate categoriile de probleme de învățare – de la cele simple până la cele determinate de o dizabilitate, impactul acestora asupra elevilor manifestându-se prin reducerea performanței școlare și chiar prin eșec.
- Pentru a menține procesul educațional într-o stare eficientă și funcțională continuă, capabil să răspundă imperativelor individuale și sociale, este necesară o adaptare permanentă a acestuia la necesitățile fiecărui copil. În perspectiva calității procesului incluziv, ar fi nevoie de schimbări structurale atât în conținut și proiectare, cât și în organizarea și realizarea procesului instructiv-educativ, care ar trebui să urmeze tendinței de reperare a individualizării procesului instructiv-educativ prin racordarea acestuia la necesitățile fiecărui copil - prioritate a sistemului de învățământ actual.
- Se constată insuficiența investigării problemei dezvoltării abilităților de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare în instituțiile de învățământ general (fapt cauzat de numărul impunător de copii cu CES transferați în instituțiile de învățământ general, în urma dezinstituționalizării), precum și implementarea modestă a prevederilor politicilor educaționale în domeniile de dezinstituționalizare și dezvoltare a educației incluzive.
- În contextul educației incluzive CDI trebuie susținut și încurajat de învățător/ profesor ca să-și dezvăluie personalitatea, să-și valorifice și să-și dezvolte potențialul cognitiv-instructiv-educativ. Această responsabilitate revine instituției de învățământ, cadrelor didactice și familiei.

2. DESIGNUL CERCETĂRII EXPERIMENTALE A ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE ALE COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

2.1. Metodologia cercetării abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare

Cercetările și studiile a conceptului de comunicare au început și continuă a fi ca o zonă de interdependență și corelare a disciplinelor socio-umane. De-a lungul timpului cercetători din domeniile sociologiei, psihologiei, științei politice au căutat explicații care depășeau atribuțiile atât profesionale cât și cele academice ale momentului cu referire la abordarea conceptului de comunicare.

Fie că este vorba despre Weber, Simmel, Tarde sau alți mari specialiști în domeniul comunicării, aceștia rămân a fi sociologi, filosofi sau psihologi care au pus accente, au formulat explicații, au lansat ipoteze despre zona comunicării, idei pe care se fundamentează diverse demersuri științifice de-a lungul timpului și până în prezent. Descoperirile făcute au rămas drept achiziții ale comunicării, chiar dacă autorii lor s-au putut retrage în perimetrul specialității inițiale [I. Așevschi, 8, p. 17].

Aceste argumente vin să ne conducă la ideea diverselor metodologii care au investigat abilitățile și competențele de comunicare ale persoanelor (copii, adulți, bătrâni) în diverse contexte, dar care au condus la realizarea obiectivelor stabilite și la elaborarea de intervenții pe dimensiunile analizate.

Comunicarea este o disciplină de intersecție, după cum menționează autorii din domeniu. Ea nu poate trăi decât absorbind și utilizând rezultate, dezlegări, câmpuri problematice din disciplinele învecinate. Raportate la elevii cu dificultăți de învățare, domeniile comunicării cu atât mai mult nu pot fi studiate separat de achizițiile din psihologie, sociologie, logopedie etc.

Abilitățile de comunicare, de multe ori sunt un panaceu pentru succesul personal și profesional al persoanei. De aceea, formării și dezvoltării acestora li se atribuie un rol important în actul educațional.

Așa cum s-a demonstrat în Capitolul 1 al tezei, competența de comunicare este una dintre competențele-cheie stipulate pentru formare-dezvoltare permanentă de *Codul Educației*. Respectiv, slaba dezvoltare a acesteia creează copiilor din clasele primare dificultăți serioase de învățare.

Spectrul abilităților de comunicare este variat și dinamic, fapt reflectat în figura 2.1, de aceea vom selecta judicios *metodologia cercetării experimentale* la elevii cu dificultăți de învățare.

Unele dintre ele se formează la o vârstă fragedă (preșcolară, școală primară), iar altele se dezvoltă de-a lungul anilor.

În demersul nostru științific ne vom axa deci pe acele abilități care se formează la elevii claselor primare (clasele a III-a și a IV-a).

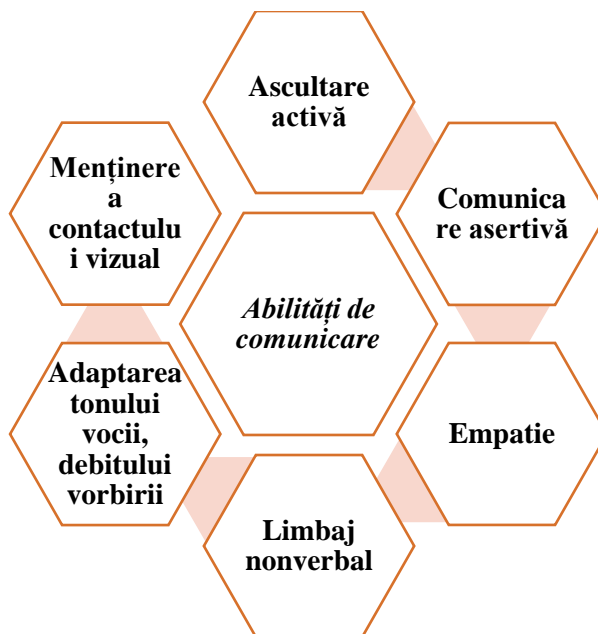


Fig. 2.1. Spectrul abilităților de comunicare ale persoanei

I.O. Pânișoară menționează că *eficacitatea ascultării* crește atunci când interlocutorul: *ascultă ca să înțeleagă; ascultă ca să rețină; ascultă ca să analizeze și să evalueze conținutul; ascultă ca să dezvolte relații* (comunicarea empatică), aceste premise contribuie la o învățare eficientă a elevilor [133, p.134]

Comunicarea asertivă a copilului este orientată în mod deschis la exprimarea propriilor opinii, a gândurilor, a emoțiilor. Alături de aceasta, *empatia este o abilitate complexă, care se învață pe parcursul copilăriei și care are un impact important nu doar în copilărie, ci și în adolescență.*

Alături de limbajul verbal, însușirea *limbajului nonverbal* exprimat prin mimică și gesturi va facilita exteriorizarea nevoilor de către elevul cu dificultăți de învățare. O mare parte a cercetărilor științifice, precum și a recomandărilor psihopedagogice cu referire la dezvoltarea comunicării copiilor cu dificultăți de învățare, sunt realizate pentru categoria copiilor de vârstă fragedă. Acest lucru este explicabil. Cu cât mai devreme se intervine cu activitățile de recuperare-dezvoltare cu copilul care întâmpină anumite dificultăți, cu atât mai importante vor fi rezultatele reabilitării și integrării sale sociale. Un aspect foarte important și esențial rămâne a fi menținerea și realizarea contactului vizual. Prin comunicarea nonverbală se subînțelege prezența spațiului

interpersonal, menținere privirii, timpul vorbirii., gesturile mimice și cele pantomimica (postura corpului, gesturile), timbrul tonul și vocii.

Și nu în ultimul rând, *comunicarea eficientă a elevilor cu dificultăți de învățare* presupune ca aceștia să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepta și înțelege mesajul profesorului), să posede cunoștințele anterioare necesare învățării ce urmează, să fie motivați pentru a învăța.

Tezele teoretice ale autorilor consacrați, studiile în domeniu, propriile convingeri și sinteze conceptuale vor sta la baza identificării particularităților comunicării la elevii cu dificultăți de învățare.

Metodologia cercetării abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare va fi structurată în 3 etape:



Fig. 2.2. Etapele demersului științific al cercetării

Etapa experimentului de constatare. La etapa inițială, *scopul experimentului constatativ* vizează diagnosticarea particularităților de manifestare și valorificare a comunicării ce constituie temei și cauze pentru dificultățile de învățare la elevii claselor primare.

În corespundere cu scopul dat au fost formulate următoarele *obiective ale cercetării* experimentale de constatare:

- *identificarea și selectarea optimă (adaptarea) a aparatului investigațional și a metodologiei de cercetare a comunicării la elevii cu dificultăți de învățare;*
- *conceptualizarea tabloului integrat al lotului experimental/de control;*
- *aplicarea testelor, chestionarelor și a fișelor de observare în rândul elevilor cu dificultăți de învățare;*
- *analiza cantitativă/calitativă și prelucrarea informațiilor din eșantionul experimental și al celui de control;*
- *elaborarea concluziilor – fundament pentru experimentul formativ.*

Odată formulate scopul și obiectivele experimentului de constatare, analizate conceptele teoretice, vom avea ca punct de plecare **formularea ipotezei generale a cercetării:** dezvoltarea

abilităților de comunicare eficientă și interrelaționare la copiii cu dificultăți de învățare, va conduce la facilitarea adaptării psihosociale a acestora, dacă:

- vor fi determinate fundamentele științifice ale comunicării și corelarea lor cu dificultățile de învățare;
- vor fi determinate reperele metodologice ale investigației de constatare a problemei vizate;
- va fi elaborat și fundamentat teoretic și praxiologic un model pedagogic de dezvoltare a comunicării în activitatea copiilor cu dificultăți de învățare;
- va fi elaborat și validat experimental un program de formare a abilităților de comunicare a elevilor cu dificultăți de învățare în clasă și familiile acestora.

Etapele experimentului de constatare vor rezida din obiectivele trasate mai sus, cu accente pe: formularea și descrierea aparatului științific de cercetare; demersul investigației și prelucrarea informației obținute.

Lotul experimental. Lotul experimental a fost selectat judicios (excluzând principiul aleatoriu), deoarece este vorba despre elevii cu dificultăți de învățare. În cadrul investigației pedagogice am selectat 5 instituții de învățământ general din diverse localități: Chișinău (2 instituții), Ialoveni (1 instituție), Râșcani (1 instituție), Călărași (1 instituție).

Atât eșantionul experimental, cât și cel de control este format din elevi ai claselor a III-a și a IV-a cu dificultăți de învățare: câte 4 elevi din fiecare clasă din instituțiile de învățământ din Chișinău și câte 2 elevi din mediul rural. Din instituțiile cu un număr mare de clase vor participa 24 elevi cu dificultăți de învățare, iar din clasele din țară - câte 12 elevi.

Astfel, din *Tabelul 2.1*, constatăm că la experimentul pedagogic va participa un număr de 56 de elevi cu dificultăți de învățare din eșantionul experimental și 28 din cel de control. În total – 84 copii ai claselor a III-a și a IV-a.

Tabelul 2.1. Numărul CDÎ antrenați în experimentul pedagogic de constatare

Instituția de învățământ, localitatea	Eșantion experimental, nr. de elevi		Eșantion de control, nr. de elevi	
	Clasa a III-a	Clasa a IV-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Chișinău	16	16	8	8
Ialoveni	4	4	2	2
Râșcani	4	4	2	2
Călărași	4	4	2	2
Tipul eșantionului	Eșantion experimental 1 (E ₁)	Eșantion experimental 2 (E ₂)	Eșantion de control 1 (C ₁)	Eșantion de control 2 (C ₂)
Total	28	28	14	14

Pentru testul sociometric prin care vom determina relațiile interpersonale de grup, eșantionul va fi extins prin includerea elevilor tipici (care nu atestă dificultăți de învățare).

Toate aspectele menționate (inclusiv, metodele și tehnicile cercetării) au fost sintetizate într-o Fișă integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare (Anexa 1), din care se poate observa că aceasta cuprinde:

- datele de identificare a elevilor (care, ulterior, vor fi codificate pentru a asigura confidențialitatea și păstrarea informațiilor cu caracter personal);
- sexul elevilor (pentru asigurarea reprezentativității eșantionului este important să fie incluși atât băieți, cât și fete);
- reușita elevilor la sfârșitul anului (calificativul la sfârșitul clasei a II-a, respectiv, a III-a);
- descrierea rezultatelor succinte din *Grila de observare*, *Lista de control* și testele psihologice de evaluare inițială.

Pentru o analiză exhaustivă a problemei comunicării la elevii cu dificultăți de învățare am considerat oportun să includem în eșantion instituții cu varia profiluri (arte, economie, general), cât și mediul urban/rural în care acestea își desfășoară activitatea.

Perioada de desfășurare a experimentului de constatare. În perioada 2021-2023, prin analize exhaustive și observări comportamentale a copiilor cu DÎ, am colectat informații relevante experimentului de constatare. Aplicarea chestionarelor, testelor, fișelor de observare s-a realizat în aprilie-septembrie 2023.

Metodele și procedeele/tehnicele de cercetare. Multitudinea metodelor și tehnicilor de diagnosticare a elevilor cu dificultăți de învățare se regăsesc și în unele documente elaborate de Ministerul Educației, alte structuri competente în problematica acestei categorii de elevi.

Inițial, ne vom axa pe *Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, anexă la Ordinul Ministrului Educației, nr. 99 din 26.02.2015*. Pct. 2 al acestei *Metodologii* prevede faptul că aceasta stabilește modul de organizare și realizare a procesului de evaluare a dezvoltării copilului la diferite niveluri și este obligatorie pentru aplicarea în activitățile structurilor cu atribuții în domeniu [116].

Modelele psihopedagogice. Componentele metodologiei de formare-dezvoltare CDÎ a abilităților de comunicare, dezvoltate de noi, se alcătuiește dintr-un sistem de modele psihopedagogice, având atât valoare proiectiv-curriculară, cât și valoare metodologice specifică.

A. Prin aplicarea *Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului* (Anexa 2), *Comisia multidisciplinară intrașcolară* va oferi primele informații despre constatarea dificultăților de învățare ale elevilor.

Lista de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului include un număr de 30 de afirmații (aspecte verificate), prin care evaluatorii vor bifa 3 opțiuni; *da, nu, parțial*.

Aspectele verificate în acest document vizează:

- dacă copilul cunoaște informații despre identitatea sa;
- dacă copilul stabilește ușor contacte cu alte persoane;
- dacă copilul respectă regulile școlare și cele sociale etc.

În ceea ce privește manifestările de comunicare, această *Listă de verificare* prevede dacă copilul:

- poate expune corect mesaje;
- înțelege mesajele, doar după câteva repetări ale acestora;
- manifestă probleme de pronunție;
- utilizează limbajul nonverbal de comunicare;
- omite litere sau cuvinte când citește fragmente de text;
- utilizează semnele punctuației în procesul citirii-scrierii.

B. Grilă de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc.

Aceasta a fost adaptată și completată de către autoare în baza *Ghidului metodologic: Educație incluzivă timpurie (Anexa 3)*. [D. Gînu, 81]

O astfel de grilă este utilizată atunci când avem scopul de a evalua gradul de dezvoltare/manifestare a anumitor abilități ale copilului, în cazul nostru – abilitățile de comunicare. Au fost selectate comportamentele ce urmează a fi evaluate și descrise pentru fiecare dintre nivelurile de dezvoltare (de la lipsa abilității până la gradul superior de manifestare). Ultimele 2 comportamente au fost adăugate de noi pentru a colecta informația completă necesară experimentului pedagogic. În timpul evaluării se stabilește nivelul de manifestare a abilităților examinate la copil.

Astfel, am identificat și selectat următoarele manifestări comportamentale, evaluate pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 – lipsa abilității, iar 5 – grad superior de manifestare):

- *abilitatea de a urma instrucțiuni;*
- *abilitatea de a înțelege semnificațiile cuvintelor;*
- *abilitatea de a înțelege discuțiile din cadrul activității;*
- *abilitatea de a se exprima;*
- *abilitatea de a comunica prin limbajul nonverbal.*

În *Ghidul* menționat [81], este prezentat un model al *Raportului de evaluare complexă a dezvoltării copilului* care descrie unul din domeniile de evaluare - *Dezvoltarea abilităților de limbaj/comunicare* în formatul prezentat în *Tabelul 2.2*.

Prin urmare, aplicând *Grila de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc*, completată cu informațiile din *Tabelul 2.2*, vom avea un tablou general integrat

pentru fiecare copil cu dificultăți de învățare.

Tabelul 2.2. Dezvoltarea abilităților de limbaj/comunicare a EDÎ (Apud: *Extras din Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului. Ghidul metodologic: Educație incluzivă timpurie, Chișinău, 2020*)

Competențe (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini)	Necesități	Recomandări
<ul style="list-style-type: none"> • Copilul acceptă cu dificultate colaborarea, comunicarea cu evaluatorul/ persoane necunoscute. • Limbajul este format la nivel de sunete, silabe pronunțate neclar. Cu greu menține contactul vizual. • Nu inițiază/menține un dialog cu un copil/adult. • Din spusele mamei, copilul comunică în familie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimularea, încurajarea necesității de comunicare. • Formarea deprinderii de a asculta vorbirea adresată. • Dezvoltarea deprinderii de a participa la dialog. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jocuri pentru obținerea contactului vizual și menținerea lui pentru perioade cat mai lungi. • Jocuri de imitare gen „Fă ca mine”. • Exerciții de emiteră a vocalelor și consoanelor (prin imitație față în față). • Jocuri de rol. • Jocuri didactice cu cerințe de execuție a unor sarcini verbale cu grad de dificultate progresivă. • Asistența logopedului din instituție.

C. Testul A. Descoedres. Testul pentru cunoașterea vârstei psihologice a limbajului adaptat după Alice Descoedres cuprinde 7 probe, fiecare stabilind o anumită vârstă a limbajului pentru aspectul pe care îl vizează (*Anexa 4*). Cunoașterea vârstei psihologice a dezvoltării competenței comunicative a fost evaluată cu ajutorul adaptării probelor propuse de Alice Descoedres.

Astfel, s-a evaluat abilitatea copiilor de:

- a numi obiectele, însușirile, deosebirile și asemănările acestora;
- a completa propozițiile;
- a repeta la auz un șir de numere, cuvinte;
- a identifica perechea și a numi adjectivele;
- a asocia culorile cu obiectele.

Cele 7 probe sunt prezentate detaliat în *Anexa 4*, iar sintetic presupun:

Proba 1. Se vor demonstra 10 imagini (în funcție de nivelul de dezvoltare a copilului) de obiecte contradictorii. Copiii vor explica asemănările și deosebirile.

Proba 2. Cadrul didactic va citi un text în care lipsesc cuvinte sau nu corespund cuvintele. Copilul va găsi aceste lacune.

Proba 3. Cadrul didactic demonstrează (apoi acoperă) sau citește un șir de numere, iar copilul va avea obiectivul să le reproducă.

Proba 4. Se vor demonstra 6 obiecte. Obiectivul – identificarea materiei din care este confecționat.

Proba 5. Se vor demonstra 8 perechi de obiecte sau imagini (cald-rece; uscat-umed etc.). Copiii vor identifica perechea și vor numi adjectivele. O altă metodă: „*Eu numesc un cuvânt – tu opusul*”.

Proba 6. Cadrul didactic demonstrează o culoare, copilul o va numi și va spune: „*de culoarea ... poate fi*”.

Proba 7. Proba presupune cunoașterea sensului verbelor. Testul are două serii de câte șase verbe. Inițial profesorul mimează, iar elevul numește acțiunea, ulterior profesorul numește acțiunea, iar elevul trebuie să imite.

Testul A. Descoedres poate fi completat și susținut printr-un alt test - Testul „TOLD-P”, care are nouă subiecte ce permit măsurarea caracteristicilor limbajului receptiv și expresiv, sub toate aspectele sale semantice și sintactice. Cu ajutorul acestui test de evaluare pot fi evaluați, de asemenea, copiii care întâlnesc probleme semnificative în dezvoltarea competenței de comunicare.

Totuși, pentru experimentul nostru de constatare am considerat oportună aplicarea Testului adaptat de către *A. Descoedres*.

D. Testul Rey ne-a permis evaluarea limbajului (probei de vocabular) elevilor cu dificultăți de învățare. Proba a fost aplicată la copiii de vârste diferite, grupate în 3 categorii:

- 6-8/9 ani; 9/10-14 ani; 14-18 ani (*Anexa 5*).

Pentru experimentul de constatare am selectat 25 de itemi din cei 60 propuși: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 40, 45, 46, 52, 57.

E. Testul Bovet a fost prevăzut pentru etapa finală a experimentului ca instrument de evaluare complexă a elevilor cu dificultăți de învățare, recomandat. În *Anexa 6* este descrisă modalitatea de aplicare a *Probei de citire Bovet*, care se utilizează pentru înregistrarea tipurilor de erori comise de către elevi în actul lexic. Se poate aplica de la vârsta de 7 ani. Algoritmul testului urmărește parcurgerea pașilor:

- *se citește un text, de către copil, timp de 1 minut;*
- *cadrul didactic notează, în acest timp, numărul de cuvinte citite și numărul de erori;*
- *se va împărți numărul de cuvinte citite la numărul erorilor și se obține un coeficient de corecție, care este cu atât mai mare cu cât citirea este mai corectă.*

$$C_{\text{corecție}} = \frac{\text{Nr. cuvinte citite}}{\text{Nr. erori}} \quad (2.1)$$

De exemplu, dacă textul va avea 90 de cuvinte și elevul va comite 12 erori, atunci coeficientul de corecție va fi de 7,50, iar dacă elevul va comite 7 erori, atunci coeficientul de corecție va fi de 12,85.

Toate testele și probele descrise mai sus sunt parte din *Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare ale elevilor*, rezultatele căreia vor fi valorificate în studiul experimental descris în capitolul 2.2 al prezentei teze.

Dezvoltarea abilităților de comunicare la elevii claselor primare va determina și evoluția relațiilor interpersonale în cadrul grupului/clasei în care sunt elevi cu dificultăți de învățare. Din aceste considerente una dintre tehnicile metodologiei generale de cercetare pe care am prevăzut-o pentru aplicare este **testul sociometric**, deoarece cunoașterea colectivului de elevi nu presupune doar cunoașterea personalității membrilor lui, ci mult mai mult.

Studiul sociometric are o triplă orientare:

- cunoașterea de către profesor/diriginte/psiholog a afinităților exprimate de membrii grupului și implicit a relațiilor din cadrul colectivului clasei;
- cunoașterea mai bună de către elevi a propriilor lor poziții în grup;
- îmbunătățirea relațiilor comunicaționale și a climatului psihosocial al grupului școlar prin acțiuni psihologice specifice.

În opinia lui J. C. Abric, metoda identificării și consemnării relațiilor socio-afective este simplă. Ea constă în utilizarea unui chestionar care le permite tuturor membrilor grupului să vorbească despre relațiile pozitive sau negative pe care le întrețin cu ceilalți, fiecare trebuind să verbalizeze atitudini de alegere/respingere în legătură cu colegii săi. În *Anexa 7*, cele 5 întrebări sunt formulate în același mod atât pentru preferințe, cât și pentru respingeri: de exemplu, *numește 2 colegi din grupul dat cu care ai discuta/nu ai discuta cartea preferată*.

Atât indicii socioafectivi pozitivi, cât și cei negativi vor avea 3 dimensiuni:

- numărul de alegeri/respingeri primite;
- numărul de alegeri/respingeri făcute;
- numărul de alegeri/respingeri reciproce [1, pp. 134-135].

Pentru experimentul de constatare, în procesul aplicării testului sociometric, atât eșantionul experimental, cât și cel de control va fi extins cu un număr de elevi tipici, astfel că din fiecare clasă la **testarea sociometrică** vor participa până la 10 elevi (2-4 EDÎ și 4-6 elevi tipici).

Consemnarea răspunsurilor individuale la chestionar poate fi efectuată într-o **matrice sociometrică a alegerilor și a respingerilor**, după cum este prezentat în *Anexa 8*. Păstrarea anonimatului elevilor se va realiza prin codificarea numelui și prenumelui acestora: E_{di} – elev cu dificultăți de învățare și E_t – elev tipic. De asemenea, va fi completată *Fișa individuală a atracțiilor și respingerilor elevilor cu dificultăți de învățare și elevilor tipici* (*Anexa 9*).

Ulterior, va fi construită o **sociogramă** pentru fiecare grup/clasă de elevi.

Sociograma este reprezentarea grafică a tuturor relațiilor socio-afective care există în grup. Rezultatul acesteia dezvăluie structura socio-afectivă a grupului la un moment dat, pentru o situație dată (în cazul nostru studierea relațiilor interpersonale prin prisma comunicării dintre copiii cu dificultăți de învățare și cei tipici). Construirea sociogramei va fi realizată progresiv, începând cu sociograma alegerilor, completată ulterior cu cea a respingerilor.

Rezultatele testului sociometric (sociogramele) aplicat elevilor cu dificultăți de învățare vor fi descrise exhaustiv în capitolul 2.3 al acestei lucrări.

Bazele comunicării, ca o competență-cheie, formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare se pun în familie. Aceasta este considerată ca unul dintre aspectele cele mai importante ale vieții de familie, ale relațiilor părinți-copii și ale dezvoltării psihice normale ale membrilor familiei. Fie că îndeplinește *funcția de susținere și suport*, fie că îndeplinește *funcția de dezvoltare a copiilor*, prin comunicare, susține Tony Humphreys (2008) [95], în ton cu alți specialiști în domeniu, „*membrii familiei se informează unii pe alții cu privire la nevoile lor fizice, psihice și sociale*”. Rolul principal al familiei este acela de a facilita dezvoltarea optimă a fiecărui membru, iar acest lucru presupune capacitatea de a reacționa față de toată gama de nevoi ale fiecăruia.

Din aceste considerente, ultima parte a metodologiei de cercetare va fi **chestionarea părinților** copiilor cu dificultăți de învățare. Astfel, am elaborat un **chestionar** care are drept scop *analiza dificultăților de învățare ale elevilor în raport cu abilitățile de comunicare, ca premisă în elaborarea și validarea unui program de dezvoltare a comunicării acestora*.

Aplicarea chestionarului ca instrument al anchetării părinților a urmărit obținerea **informațiilor primare** necesare cercetării pedagogice.

La **etapa de concepere și dezvoltare a chestionarului**, acesta a fost racordat la obiectivele cercetării, cu respectarea următoarelor cerințe:

- *conținutul întrebărilor* (directe sau de control);
- *structura chestionarului sau ordinea de aranjare a întrebărilor* (de tip pâlnie: de la întrebările generale s-a trecut la cele particulare);
- *legătura logică dintre întrebări* (d.e.: *Ce dificultăți de învățare, din cele menționate mai jos, ați observat la copilul Dvs.?/ Care, în opinia Dvs., ar fi principalele cauze ale dificultăților de învățare?*), care să permită evitarea echivocurilor, dar, în același timp și exprimarea propriei opinii; *modalitatea de prezentare/completare a chestionarului* (s-a recurs la distribuirea chestionarelor în format fizic/pe hârtie și asigurarea anonimatului).

La **etapa de evaluare de către experți**, acesta a fost analizat de către un psiholog, cadru didactic de sprijin și un specialist în științele sociologice. Aceștia ne-au acordat suport în ajustarea și completarea chestionarului în corespundere cu exigențele metodologice și etice de rigoare,

asigurând relevanța și acuratețea acestuia. De asemenea, relevanța și acuratețea chestionarului a avut la bază metodele și indicatorii statistici de analiză (valorile medii și cele ponderate). Relevanța chestionarului a fost asigurată de numărul redus al întrebărilor (7 întrebări simple și una complexă în bază de scală), dar și de durata maximă de răspuns – circa 10 minute, ceea ce a determinat condițiile de validare ale chestionarului.

La *etapa de pre-testare* (pilotare) a chestionarului acesta a fost distribuit diriginților și unui număr redus de părinți (10 persoane). Scopul a fost de a identifica existența unor ambiguități, claritatea formulării întrebărilor, evitarea frustrării părinților de a răspunde la întrebări, ținând cont de specificul problemei abordate.

Etapa de validare a chestionarului a scos în evidență faptul că din cele 84 de chestionare distribuite, toate au fost completate de către părinți. Acest aspect a fost determinat de explicațiile oferite de către diriginte (persoană în care părinții au o foarte mare încredere), care a accentuat confidențialitatea informațiilor.

În cadrul *ultimei etape, analiza statistică*, am sintetizat, calculat și prezentat rezultatele culese prin chestionar (subcapitolul 2.4), interpretând rezultatele atât în formă textuală, cât și grafică.

Chestionarul prezentat în *Anexa 10* conține întrebări cu variante de răspuns (întrebări închise), întrebări pe bază de scală (*Scala lui Likert*), întrebări de opinie.

Chestionarul a fost prevăzut pentru aplicare celor 84 părinți ai elevilor cu dificultăți de învățare din cadrul grupului experimental și cel de control.

Motivația alegerii chestionarului ca instrument de cercetare cantitativă a opiniilor părinților constă în faptul că acesta este supus unui număr de reguli, prima fiind – adaptarea la eșantionul experimental. Selectarea, preponderent, a întrebărilor închise va simplifica opțiunile de alegere din partea părinților-respondenți, iar afirmațiile din *Scala lui Likert* vor permite măsurarea rezultatelor în intervalele *acord total - dezacord total*.

Abordarea complexă a chestionării părinților a fost expusă în subcapitolul 2.4.

În concluzie, menționăm că respectarea judicioasă a metodologiei generale de cercetare va asigura relevanța studiului experimental constatativ prezentat în capitolele următoare.

2.2. Cercetarea formelor și tipurilor de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare

Analiza formelor și tipurilor de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare se va axa pe rezultatele experimentului de constatare prezentate în acest subcapitol în baza eșantioanelor experimentale/de control E₁, E₂, C₁, C₂.

Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare la elevii din clasele a III-a și a IV-a, ne-a permis să sintetizăm datele colectate. Astfel că din totalul celor 56 de copii ai eșantioanelor experimentale (E₁, E₂) 34 sunt fete și 22 sunt băieți, iar din lotul de control C₁ și C₂ - 17 sunt fete și 11 sunt băieți.

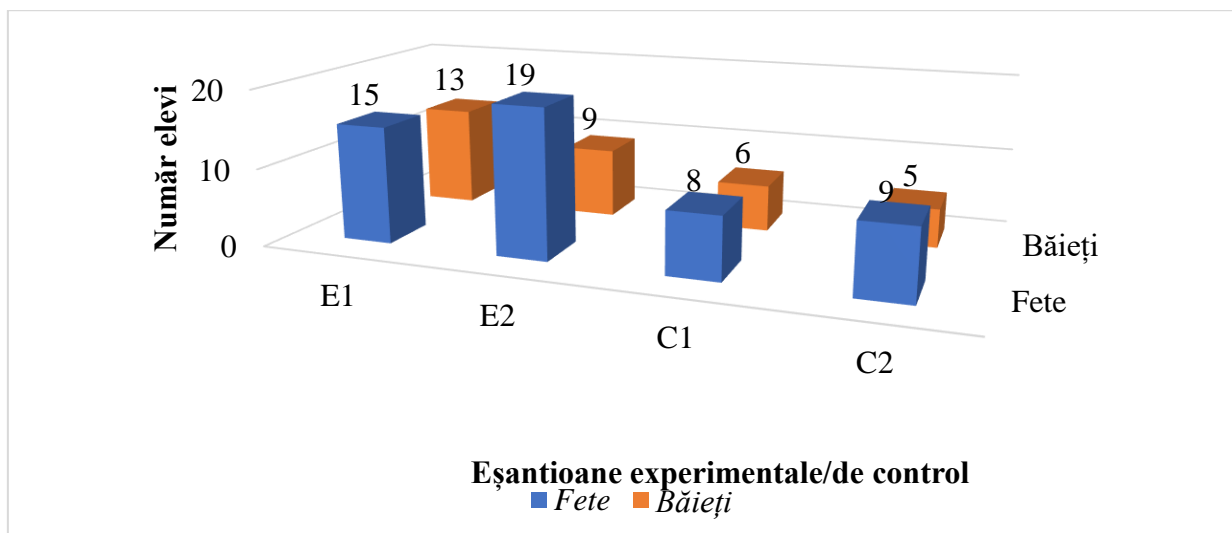


Fig. 2.3. Distribuția CDÍ după sex, clasă și eșantion

Se constată că asigurarea reprezentativității *fete/băieți* este în proporție de 60,7% la 39,3% pentru ambele categorii de eșantioane.

Unul dintre indicatorii care atestă întâmpinarea dificultăților de învățare la elevii claselor primare este reușita (calificativul) acestora la sfârșit de an. Am luat ca referință calificativele la sfârșit de an pentru clasa a II-a și a III-a.

Conform *Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori, clasele I-IV* [116], la evaluările sumative în clasele II-III elevii sunt evaluați prin calificativele FB – *foarte bine*; B – *bine*; S – *suficient* la limba și literatura română și matematică.

Tot aici sunt descriși descriptorii nivelurilor de performanță pentru celelalte discipline din *Planul-cadru*, care se notează cu litere mici de mână: i – *independent*; g – *ghidat de învățător*; s – *cu mai mult sprijin*.

Datele din Figura 2.4 arată că din cei 42 de copii cu dificultăți de învățare din clasa a III-a (E₁ și C₁), 2,4% (1 copil) – au fost evaluați prin descriptorul *independent*; 35,7% (15 copii); – prin descriptorul *ghidat de învățător*; 61,9% (26 copii); – prin descriptorul *cu mai mult sprijin*.

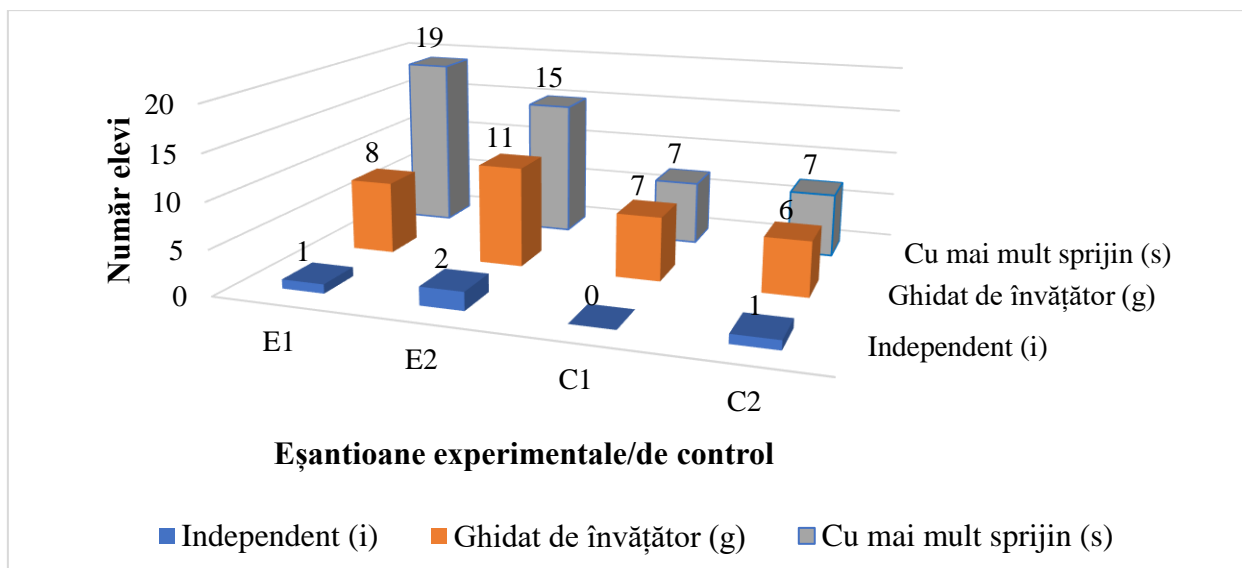


Fig. 2.4. Distribuția CDÎ evaluați prin descriptorii nivelurilor de performanță

Din aceeași figură se atestă faptul că dintre copiii claselor a IV-a cu dificultăți de învățare (eșantioanele E₂ și C₂),

- 7,1% (3 copii) – au fost evaluați prin descriptorul *independent*;
- 40,5% (17 copii) – prin descriptorul *ghidat de învățător*;
- 52,4% (22 copii) – prin descriptorul *cu mai mult sprijin*.

În comparație, ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul *cu mai mult sprijin*, în clasa a IV-a (eșantioanele E₂ și C₂) este cu 9,5 puncte procentuale mai mică decât cea a elevilor din clasa a III-a (eșantioanele E₁ și C₁).

În același timp, ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul *ghidat de învățător*, în clasa a IV-a (eșantioanele E₂ și C₂) este cu 4,8 puncte procentuale mai mare decât cea a elevilor din clasa a III-a (eșantioanele E₁ și C₁). Aceste date ne conduc la ideea unui progres modest, dar sigur în rezultatele elevilor cu DÎ la trecerea în clasa următoare.

Prin stabilirea descriptorului *ghidat de învățător* sau *cu mai mult sprijin*, cadrul didactic constată necesitatea unei remedieri, unui ajutor diferențiat/individualizat (ghidare sau mai mult sprijin) pentru elevul respectiv și își asumă responsabilitatea acordării acestuia. Drept rezultat, abordarea calitativă a evaluării prin descriptori nu se bazează pe numărul de greșeli comise de elev, dar se concentrează pe copilul concret.

Evaluarea elevilor prin calificative mici – S și descriptorii nivelurilor de performanță g și s este susținută și de *Lista de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului* (Figura 2.5 și Figura 2.6).

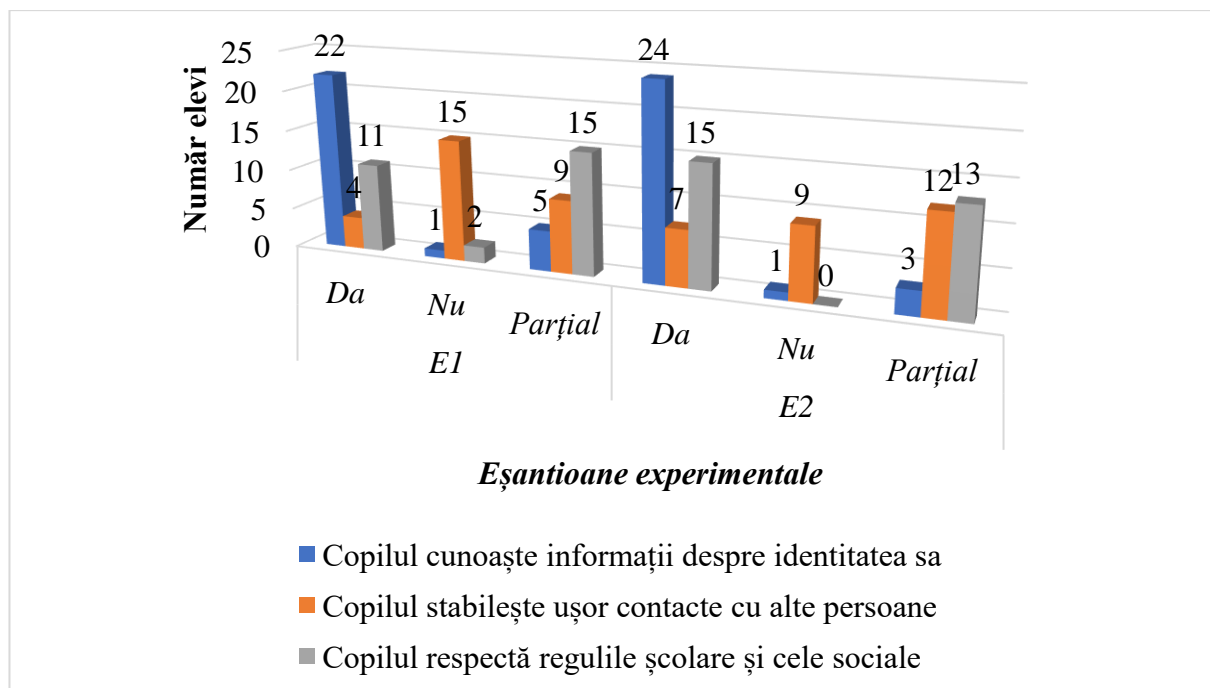


Fig. 2.5. Rezultatele Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, E₁ și E₂

Aceeași logică de prezentare grafică este elucidată și pentru eșantioanele de control – C₁ și C₂ (Fig. 2.6).

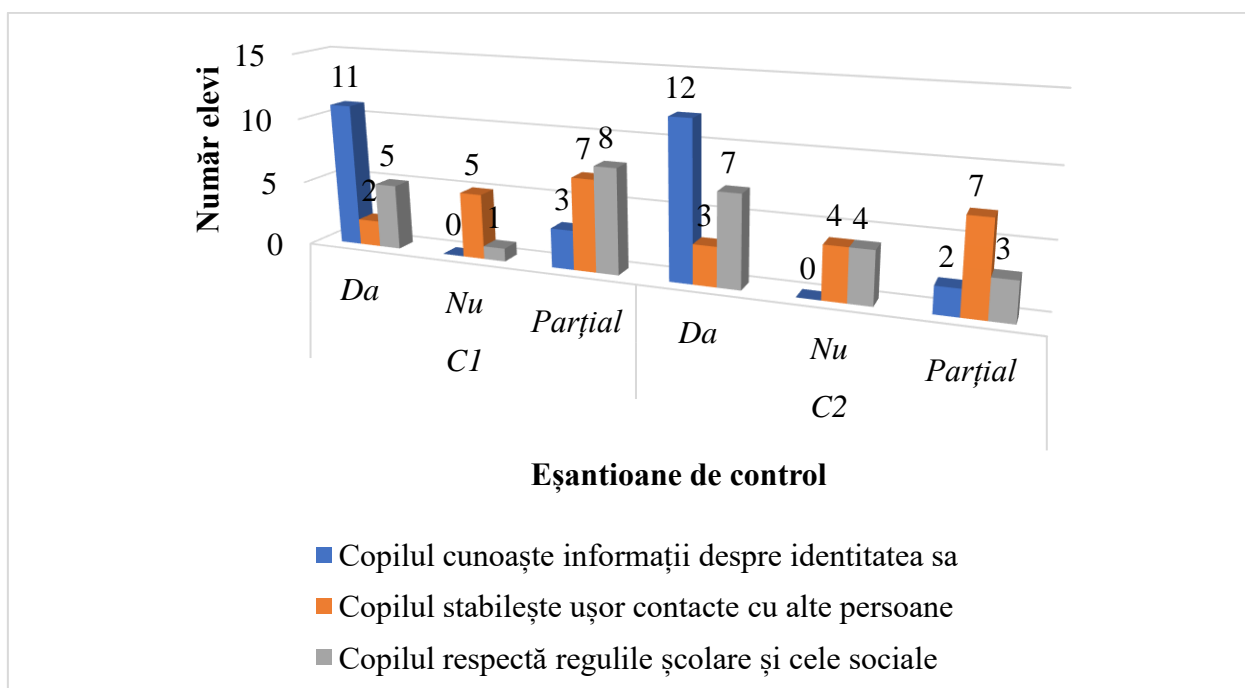


Fig. 2.6. Rezultatele Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, C₁ și C₂

Cel mai bun indicator este faptul că „copilul cunoaște informații despre identitatea sa” – 78,6% (elevi clasa a III-a, eșantioanele E₁ și C₁) și 85,7% (elevi clasa a IV-a, E₂ și C₂).

Cea mai mică valoare se atestă la aspectul verificat „*Copilul stabilește ușor contacte cu alte persoane*” - 14,3% (elevii clasa a III-a, eşantioanele E₁ și C₁) și 23,8% (elevii clasa a IV-a, eşantioanele E₂ și C₂). A stabili contacte, presupune existența unor bune abilități de comunicare, ceea ce pentru copiii cu DÎ este o problemă de dezvoltare.

Din cele 30 de aspecte verificate în *Lista* menționată mai sus un rol aparte îl au aspectele legate de abilitățile de comunicare: *expunere și înțelegere de mesaje, pronunție, omisiuni de litere* etc. Rezultatele constatate pentru grupurile E₁, E₂ sunt reflectate în Figura 2.7.

Astfel, circa 71,4% din elevii eşantionului E₁ și 78,6% din elevii eşantionului E₂ „*pot expune corect mesaje*”, totodată peste 89% dintre elevii celor două eşantioane „*omit litere sau cuvinte când citesc fragmente din text*”.

„*Înțelegerea mesajelor doar după câteva repetări ale acestora*” este specifică majorității elevilor (62,5%), în timp ce circa 57% dintre elevii cu DÎ nu manifestă probleme de pronunție. În final se observă detașat că *nici un elev* participant la experimentul de constatare nu „*utilizează semnele punctuației în procesul citirii-scrierii*”.

Comunicarea nonverbală este la fel de importantă ca și cea verbală. Datele din Figura 2.7 arată că 60,7% din subiecții eşantioanelor E₁ și E₂ utilizează limbajul nonverbal de comunicare.

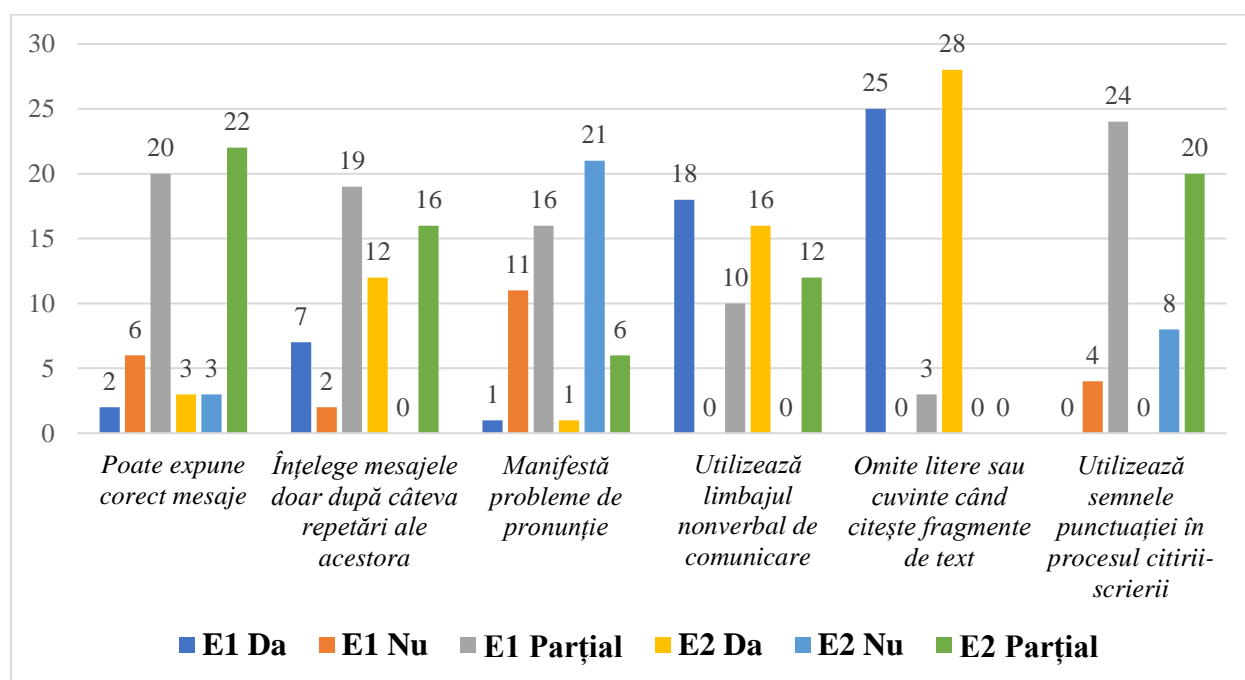


Fig. 2.7. Rezultatele Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului legate de abilitățile de comunicare, nr. elevi

Dincolo de cele expuse mai sus, o analiză minuțioasă a *Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului* - celor 84 de subiecți ai eşantionului de constatare, se impun concluziile:

- majoritatea copiilor manifestă un comportament echilibrat și binevoitor – 98%;
- circa 74% se implică în activități în afară de clasă și extrașcolare;
- majoritatea copiilor evaluați se orientează în spațiu și timp – 82%.

Constatările și estimările efectuate de specialiști în baza acestei *Liste de control* reflectă o descriere suficient de obiectivă pentru luarea deciziei de intervenție pedagogică.

Literatura de specialitate [Așevschi, 8; A. Corbean, M. Bălău, 43; L. Luchianenco, 112; C. Simister; A. Verdeș, 175 ș.a.] prezintă în mod constant importanța activităților ludice în dezvoltarea abilităților de comunicare ale copiilor cu DÎ. Astfel, în contextul evaluării gradului de dezvoltare/manifestare a abilităților comportamentale și de comunicare pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 – lipsa abilității, iar 5 – grad superior de manifestare) a fost aplicată *Grila de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc (Anexa 3)*.

În baza *diferențialei semantice*, am stabilit scorul ca medie aritmetică ponderată după formula:

$$\text{Scor mediu} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i n_i}{\sum_{i=1}^n n_i}, \text{ unde:}$$

x_i – caracteristica/scorurile fiecărei variante a manifestărilor comportamentale;

n_i – frecvența/numărul respondenților care au indicat o anumită variantă de răspuns. (2.2)

În baza datelor colectate, prezentăm scorurile medii ale celor 84 subiecți evaluați pentru fiecare manifestare comportamentală în parte (Tabelul 2.3). Calculele detaliate sunt prezentate în *Anexa 11*.

Tabelul 2.3. Scorurile medii ale E DÎ, calculate în baza Grilei de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc

Manifestări comportamentale	<i>E₁</i>	<i>E₂</i>	<i>C₁</i>	<i>C₂</i>
Abilitatea de a urma instrucțiuni	2,3	3	2,2	3,1
Abilitatea de a înțelege semnificațiile cuvintelor	2,3	2,8	2,1	2,7
Abilitatea de a înțelege discuțiile din cadrul activității	2,7	3,2	2,8	3,4
Abilitatea de a se exprima	1,9	2,7	1,8	2,6
Abilitatea de a comunica prin limbajul nonverbal	2,6	2,4	2,5	2,9

Informațiile dată elucidează următoarele aspecte ale manifestării abilităților de comunicare ale CDÎ în cadrul jocurilor organizate în clasă sau la activitățile extrașcolare:

- copilul, de obicei, urmează instrucțiuni orale simple, având, deseori, nevoie de ajutor;
- copilul are dificultăți în a înțelege semnificația cuvintelor simple sau le înțelege greșit;
- copilul ascultă și urmărește discuțiile din cadrul activității;
- copilul întâmpină dificultăți în exprimare, vorbește lent, nu-și exprimă punctul de vedere, tonul este uniform;

- copilul are postură, preponderent, rigidă cu o înclinare ușoară spre relaxare.

Continuând logica experimentului de constatare, trecem treptat spre analiza rezultatelor colectate în baza *Testului A. Descoedres*, complexitatea testului rezidând în evaluarea integrată a copiilor cu DÎ în baza celor 7 probe (Tabelul 2.4).

Tabelul 2.4. Media rezultatelor CDÎ, grupe exp. și de control. Testul A. Descoedres

Proba	E ₁	E ₂	C ₁	C ₂
I. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	5	3	5
II. Lacune	6	6	7	5
III. Cifre	3	4	4	4
IV. Materii	2	3	3	3
V. Contrarii (fără obiecte și imagini)	6	6	6	7
VI. Culori	8	9	8	8
VII. Verbe	8	11	9	11

Datele din tabel indică *media aritmetică* a răspunsurilor pentru fiecare probă în parte, însă, pentru o analiză mai amplă, care va caracteriza tendința centrală a seriilor de date colectate și distribuție (valoarea cu frecvența cea mai mare) vom analiza *mediana* și *modul* ca indicatori statistici ai valorilor colectate.

Pentru *Proba 1 a Testului A. Descoedres* mediana are următoarele valori: $M_e E_1 - 4$; $M_e E_2 - 4$; $M_e C_1 - 3$; $M_e C_2 - 4,5$. Valorile date explică faptul că pentru eșantioanele E_1 și E_2 jumătate dintre răspunsurile exacte date de elevii participanți în experimentul de constatare sunt mai mici ca 4 și jumătate sunt mai mari ca 4.

Pentru eșantionul de control C_1 - jumătate dintre răspunsurile exacte ale subiecților sunt egale sau mai mici ca 3 și jumătate sunt egale sau mai mari ca 3.

Pentru eșantionul de control C_2 - jumătate dintre subiecți au dat 4 și mai puține răspunsuri exacte și jumătate dintre subiecți au dat 5 și mai multe răspunsuri exacte.

În rezultatul calculării *modului simplu* pentru seriile de date analizate se atestă următoarele valori pentru cele 4 eșantioane: $M_o - 4$ pentru E_1, E_2, C_2 și $M_o - 3$ pentru eșantionul de control C_1 . Astfel, frecvența cea mai mare a răspunsurilor exacte este dată de numărul 4 (subiecții au răspuns exact la 4 din 10 itemi) și 3 (subiecții au răspuns exact la 3 din 10 itemi).

Dintre cele mai semnificative erori pe care le-au făcut copiii la Proba 1 am identificat:

- utilizarea proprietăților *mare/mic* pentru adjectivele *înalt/scund, bătrân/tânăr*;
- potrivirea calificativelor într-un mod necorespunzător proprietăților (*nou/vechi, dreaptă/curbă, neted/zgrunțuros* etc.)(Figura 2.8).

- Pentru Proba 2, răspunsurile au fost mai aproape de logica textului citit, iar variația răspunsurilor elevilor, atât din grupurile experimentale, cât și din cele de control a fost de „+/-” 2 cuvinte.

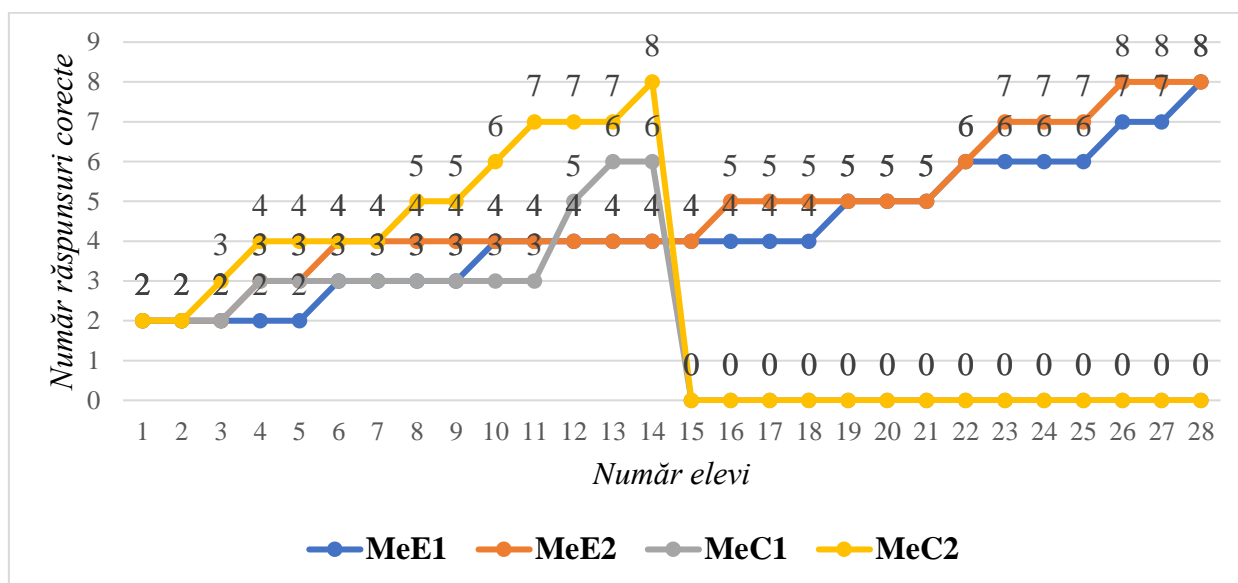


Fig.2.8. Linia medianelor (Me) indicatorilor - Testul A. Descoedres (Proba 1)

Copiii au completat lacunele din textul vorbit fiind ghidați de către cadrul didactic. Erorile s-au manifestat în acordarea numărului, cazului, genului substantivelor.

Rezultate modeste se atestă la *Proba 3 - Cifre* și la *Proba 4 - Materii*. Din cele 5 serii de numere, majoritatea CDÎ au fost capabili să rețină preponderent seria a II-a (5-6-3) și seria a III-a (4-7-3-2). La Proba 4, circa 80% din copiii participanți la E₁, E₂ și 79% la C₁ și C₂ au identificat doar 3 materii din care sunt confecționate obiectele.

La ultimele 3 probe: *Contrarii*, *Culori și Verbe*, rezultatele sunt vizibil mai bune, elevii fiind capabili să denumească termenii, culorile și sensul celor mai simple verbe (sau să le mimeze).

În corespundere cu descrierea condițiilor *Testului A. Descoedres*, constatăm că vârsta psihologică a limbajului CDÎ nu corespunde cu cea cronologică, atestându-se o reținere de 1-2 ani.

Or, complexitatea evaluării limbajului CDÎ va fi determinată și de rezultatele **Probei de vocabular Rey**. Aplicând această probă la eșantionul total de 84 subiecți, deducem următoarele:

- majoritatea copiilor - 81% - au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 16-20 itemi;
- 14% - au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 10-15 itemi;
- 5% - 20-25 itemi (Figura 2.9).

Nici un copil nu a fost capabil să numească cuvintele corespunzătoare pentru toți cei 25 de itemi selectați din 60 itemi ai *Probei Rey*. Categoriile de itemi la care cei mai mulți copii au dat

răspuns, în comparație cu cei la care nu se atestă decât răspunsuri sporadice, sunt reflectate în Tabelul 2.5.

Elevii au fost capabili să numească, fără ezitare, piese de îmbrăcăminte și încălțăminte, insecte, legume și părți ale corpului. La circa 15 itemi, elevii nu au oferit răspunsuri sau răspunsurile au fost incomplete (1 cuvânt, cuvinte greșite).

Aceste constatări vor permite profesorului să creeze contexte de valorificare a cuvintelor menționate în diverse contexte, să propună sarcini de îmbogățire a vocabularului, specificând categoriile de cuvinte date.

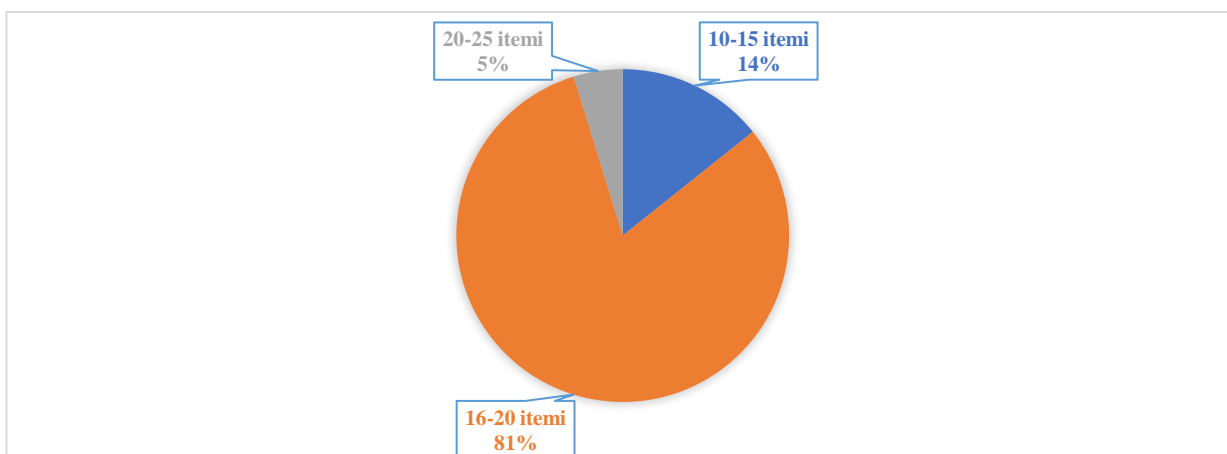


Fig. 2.9. Ponderea răspunsurilor CDÎ la *Proba Rey* (adaptată), eșant. E₁, E₂, C₁, C₂

La finalul experimentului de constatare am aplicat *Proba de citire Bovet*, recomandată în *Metodologia 2015* [117], rezultatele căreia sunt reflectate în Tabelul 2.7..

Tabelul 2.5. Categoriile de itemi cu răspunsuri complete/incomplete/lipsă, oferite de CDÎ în cadrul *Probei Rey*, eșantioanele E₁, C₁

Nr. d/o	Itemi cu răspunsuri complete	Itemi cu răspunsuri incomplete/lipsă
1.	Îmbrăcăminte	Arbori
2.	Încălțăminte	Metale prețioase
3.	Insecte	Sentimente
4.	Legume	Verbe
5.	Părți ale corpului	Consoane
6.	-	Animale exotice
7.	-	Diviziuni ale timpului
8.	-	Capitale europene
9.	-	Personaje din opere literare
10.	-	Scriitori
11.	-	Construcții navale
12.	-	Instrumente muzicale
13.	-	Sporturi
14.	-	Grade de rudenie
15.	-	Cereale

Ținând cont de faptul că în eșantioanele E₂, C₂ au fost incluși elevi din clasa a IV-a, se atestă o creștere nesemnificativă a numărului de itemi cu răspunsuri complete și o reducere a celor cu răspunsuri lipsă/incomplete (Tabelul 2.6).

Totodată, constatăm că la unele categorii de itemi CDÎ au fost capabili să asocieze cuvintele doar după explicarea sensului acestora de către profesor, d.e., *diviziuni ale timpului, personaje istorice, animale exotice, construcții navale, perioade de vârstă etc.*

Tabelul 2.6. Categorii de itemi cu răspunsuri complete/incomplete/lipsă, oferite de CDÎ în cadrul Probei Rey, eșantioanele E₂, C₂

Nr. d/o	Itemi cu răspunsuri complete	Itemi cu răspunsuri incomplete/lipsă
1.	Îmbrăcăminte	Metale prețioase
2.	Încălțăminte	Sentimente
3.	Ființe zburătoare	Verbe
4.	Insecte	Consoane
5.	Legume	Animale exotice
6.	Părți ale corpului	Capitale europene
7.	Instrumente muzicale	Personaje din opere literare
8.	Sporturi	Scriitori
9.	Grade de rudenie	Cereale
10.	Arbori	Diviziuni ale timpului

Tipurile de greșeli frecvente care se atestă în rezultatul aplicării acestei probe, sunt: *omisiunile, confuziile de litere și cuvinte, repetările, reluările, rânduri sărite etc.*

Tabelul 2.7. Rezultatele Probei de citire Bovet, eșant. exp. (E₁, E₂) și eșant. contr. (C₁, C₂)

Indicatori	E ₁	E ₂	C ₁	C ₂
Numărul mediu al cuvintelor citite, $N_{\text{mediu_cuvinte}}$	62	76	60	70
Numărul mediu de erori, $N_{\text{mediu_erori}}$	11	9	10	8
Coeficientul de corecție, $C_{\text{corecție}}$	5,64	8,44	6,00	8,75

Astfel, valoarea mai mare a coeficienților de corecție atestă rezultate de referință acceptabile.

Pornind de la acestea, ulterior, profesorul va stabili tendințe de creșteri constante.

În concluzie. Formele și tipurile de comunicare (verbală/nonverbală, scrisă/orală) la elevii cu dificultăți de învățare au manifestări diferite - în funcție de context, gradul de dificultate și tipul activității (didactică sau ludică).

2.3. Studiarea relațiilor interpersonale în cadrul grupurilor copiilor cu dificultăți de învățare

În baza *Modelului teoretic al socializării*, prezentat în *Figura 2.10*, este clar definit conceptul de socializare, determinat de *legitatea asigurării eficienței socializării copiilor cu CES/DÎ prin valorificarea parteneriatului educațional.*

Metodologia identificării relaționării elevilor cu dificultăți de învățare cu alți colegi de clasă a fost prezentată în subcapitolul 2.1, iar testul sociometric este descris în Anexa 7. În ceea ce urmează vom ilustra rezultatele colectate prin prisma celor 4 eșantioane (E_1 , E_2 , C_1 , C_2) extinse prin participarea elevilor tipici. Numărul de elevi din fiecare clasă (eșantion experimental/de control) a fost de 10 persoane.

Drept grup de referință au servit cele 2 eșantioane experimentale cu elevi din clasa a III-a și a IV-a (CDÎ/CT), analizați pe subgrupe experimentale din fiecare clasă, conform logicii: $S1E_1$ – subgrupa 1 din clasa a III-a a eșantionului experimental – 10 elevi (4 CDÎ și 6 CT); $S2E_1$ – subgrupa 2 din clasa a III-a a eșantionului experimental etc. Datele de identificare ale celor 10 elevi au fost codificate prin E_{d1} ... $E_{d(n)}$ și E_{t1} ... $E_{t(n)}$, unde n este numărul de elevi din eșantion; E_{di} – elev cu dificultăți de învățare; E_t – elev tipic.

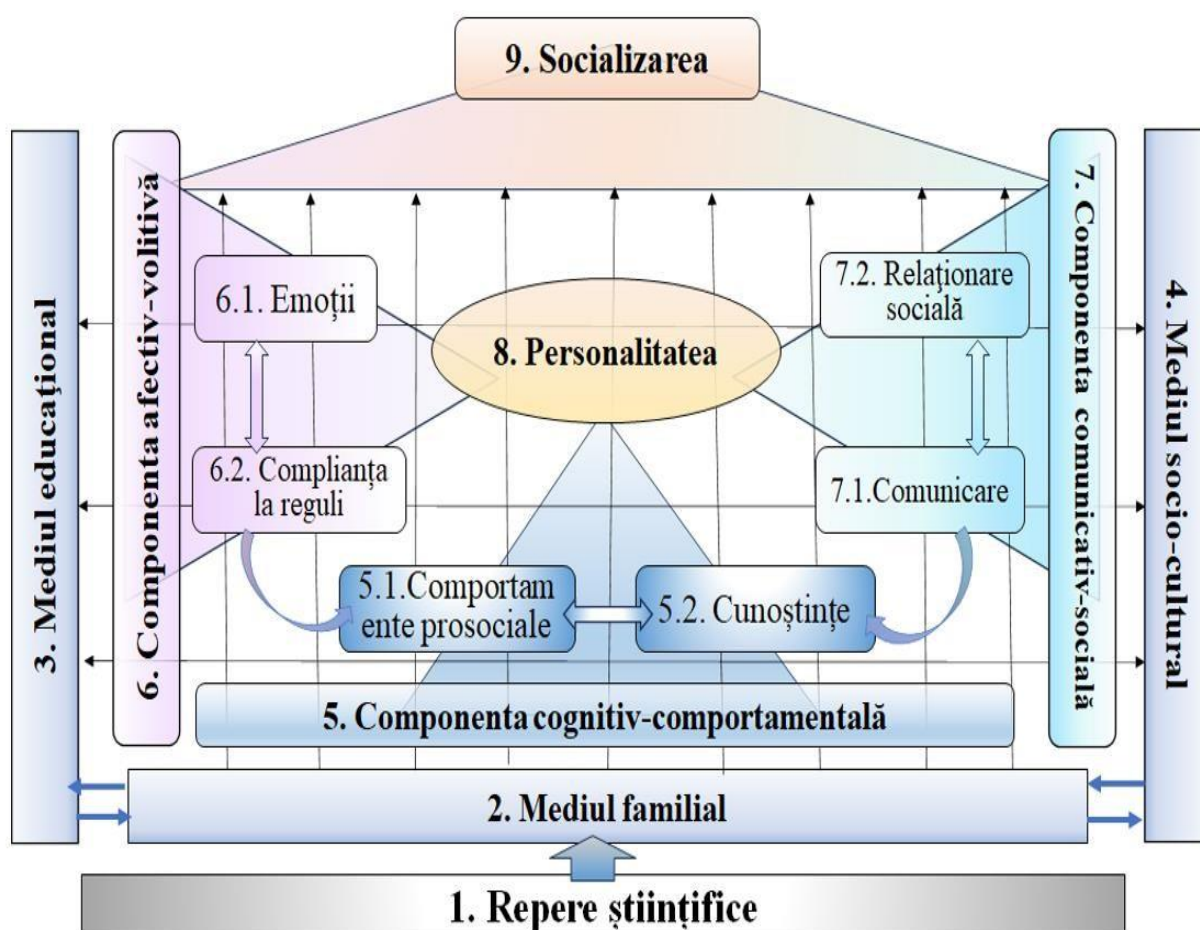


Fig. 2.10. Modelul teoretic al socializării [Apud: D. Antoci și V. Andrasciuc, 7]

Subgrupele eșantioanelor experimentale nu sunt aleatorii, fiind selectați exact 10 elevi cărora le-a fost aplicat testul sociometric descris în subcapitolul 2.1. În rezultatul analizei datelor brute (Anexa 12) se conturează tabloul prezentat în Tabelele 2.8 și 2.9 și Figurile 2.11 și 2.12.

Matricea sociometrică prezentată mai jos ne permite să calculăm indicii sociometrici care vor măsura nivelul atracțiilor și respingerilor, poziția ocupată de fiecare membru al grupului, statusul preferențial ale elevilor.

Tabelul 2.8. Matricea sociometrică a atracțiilor și respingerilor, subgr. exp. S1E1

Elevi	E _{d1}	E _{d2}	E _{d3}	E _{d4}	E _{t1}	E _{t2}	E _{t3}	E _{t4}	E _{t5}	E _{t6}
E _{d1}	***							-		
E _{d2}	+	***	-					-		
E _{d3}		-	***	+	-			-	-	
E _{d4}				***				-	-	+
E _{t1}	-	-	-	-	***		+		+	
E _{t2}	-	-	-	-		***			-	+
E _{t3}	-	-			+		***			-
E _{t4}	-	-	-	-	+		+	***	-	
E _{t5}		-	-	-	+				***	
E _{t6}	-	-						+		***
ΣA/ΣR	1/5	0/7	0/5	1/4	3/1	0/0	2/1	1/4	1/3	1/1
I _{ss}	1/9	0/9	0/9	1/9	3/9	0/9	2/9	1/9	1/9	1/9
I _{sp}	-4/9	-7/9	-5/9	-3/9	2/9	0/9	1/9	-3/9	-1/9	0/9

Unde:

(+) – atracție; (-) – respingere; ΣA – suma atracțiilor; ΣR – suma respingerilor;
I_{ss} – indicele de statut sociometric; I_{sp} - indicele de statut preferențial.

Dacă indicele de statut sociometric (I_{ss}) arată poziția ocupată de o persoană în cadrul grupului, atunci indicele de statut preferențial (I_{sp}) indică gradul de integrare al individului în grup.

Astfel, conform I_{sp}, E_{t1} este preferat în cadrul subgrupeii S1E1, iar E_{d2} este respins total în cadrul grupului.

Calcularea indicelui de coeziune a subgrupeii experimentale S1E1 - I_c ne va demonstra cât de coezivi sunt elevii din acest grup, conform formulei:

$$I_c = \frac{Rq}{Up} \quad (2.3)$$

Unde:

R - numărul relațiilor reciproce (9); U – numărul relațiilor unilaterale (24);
p=k/N-1; q=1-p; k – numărul alegerilor permise.

Aplicând formula de calcul a acestui indice pentru grupul nostru S1E1, observăm că valoarea acestuia este una destul de mică – 1,31 (Tabelul 2.9).

$$I_c = \frac{9 \cdot (1 - \frac{2}{9})}{24 \cdot \frac{2}{9}} = 1,31 \quad (2.4)$$

Un indice de coeziune mic, precum și numărul de relații reciproce în atrageri destul de mic ne arată o coeziune slabă a grupului.

La etapa următoare, matricea sociometrică a alegerilor și a respingerilor (S1E1) demonstrează în ce măsură sunt construite relațiile de atracție/respingere dintre membrii grupului.

Aplicând algoritmul de calcul descris mai sus pentru toate subgrupele experimentale S1E1-S7E1, se obțin următorii indici:

Tabelul 2.9. Indicele de coeziune pentru subgrupele eșantionului experimental E1

Indici sociometrici	S1E1	S2E1	S3E1	S4E1	S5E1	S6E1	S7E1
Numărul relațiilor reciproce, R	9	11	14	12	13	8	12
Numărul relațiilor unilaterale, U	24	27	19	22	18	30	16
Numărul de alegeri permise, k	2	2	2	2	2	2	2
Coeficient de calcul, p	2/9	2/9	2/9	2/9	2/9	2/9	2/9
Coeficient de calcul, q	7/9	7/9	7/9	7/9	7/9	7/9	7/9
Indicele de coeziune a grupului, I_c	1,31	1,42	2,57	1,91	2,52	0,93	2,62

Tabelul 2.9 probează relațiile construite între elevi atât în cadrul activităților didactice, cât și în cele extradidactice. Elevii au optat pentru opțiunile de a face/nu face proiecte cu 2 din colegii grupului dat; a discuta/nu discuta cartea preferată; a comunica/nu comunica cu colegii lor etc.

Sociograma alegerilor subgrupeii experimentale S1E1 (Figura 2.11) reflectă, obiectiv, următoarele aspecte:

- nu se atestă elevi preferați detașat de către toți membrii grupului;
- se atestă doar 2 atracții reciproce stabilite între elevii tipici: E_{t1}-E_{t5}; E_{t1} - E_{t3};
- există 3 elevi care nu sunt preferați (dintre aceștia 2 elevi sunt cu DÎ - E_{dî2}; E_{dî3});
- nu se atestă microgrupuri de atracții reciproce.

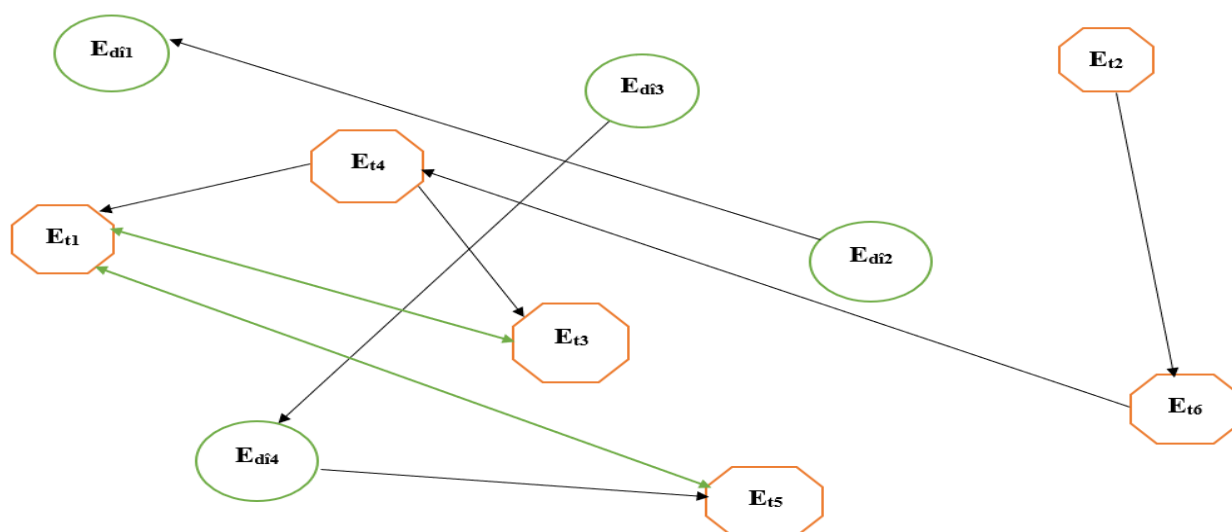


Fig. 2.11. Sociograma atracțiilor, subgrupa experimentală S1E1

În același context, sociograma respingerilor subgrupeii experimentale S1E1 (Figura 2.12) ilustrează vădit următoarele:

- conform datelor din fișele individuale, numărul respingerilor în cadrul grupului (31 respingeri) depășește de circa 3 ori numărul alegerilor (11 alegeri) (Tabelul 2.10);
- elevul E_{d12} este practic respins de toți membrii grupului, urmat de E_{d11} - 5 respingeri;
- se atestă un număr de 6 respingeri reciproce;
- E_{12} are o poziție neclară în acest grup, cu zero atracții și respingeri;
- în rândul elevilor tipici se atestă și elevi cu respingeri multiple - E_{14} ;
- membrii microgrupului E_{14} - E_{d12} - E_{d13} , se resping reciproc.

Ca urmare a analizei tuturor datelor brute colectate, constatăm că numărul atracțiilor per grup în comparație cu numărul respingerilor este mai mare (Tabelul 2.10).

- Astfel, în cele 7 subgrupe experimentale ale eșantionului E_1 se evidențiază un număr total de 145 de atracții și 169 respingeri, dintre acestea 24,8% - atracții și 57,9% respingeri sunt în rândul EDÎ.
- Totodată, din cele 7 subgrupe experimentale, în 3 numărul atracțiilor prevalează celui al respingerilor – $S3E_1$, $S4E_1$, $S7E_1$. În unele subgrupe experimentale – $S5E_1$, $S6E_1$ unii EDÎ sunt preferați detașat de către colegii lor - E_{d11} , E_{d12} .

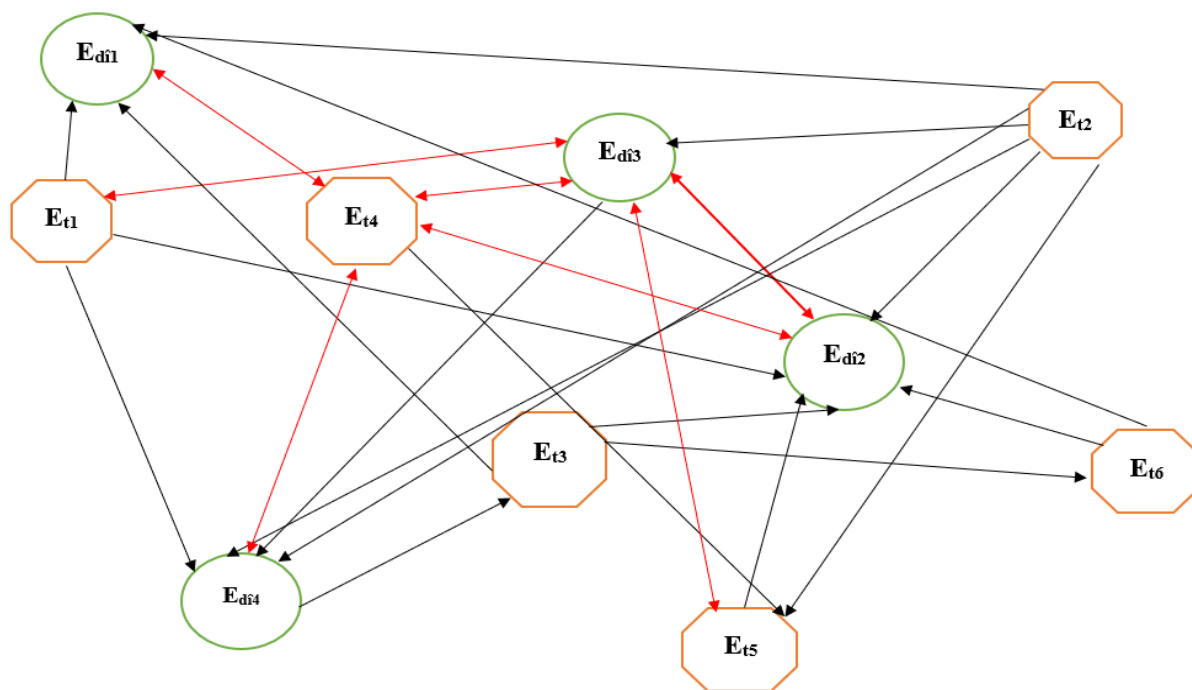


Fig. 2.12. Sociograma respingerilor, subgrupa experimentală $S1E_1$

În continuarea logică a cercetării prezintă interes rezultatele obținute în cadrul eșantionului experimental E_2 , unde elevii sunt mai mari (clasa a IV-a), iar configurația relațiilor are cu totul alt aspect.

Tabelul 2.10. Fișele individuale ale atracțiilor și respingerilor EDÎ și ET, subgrupele eșantionului experimental E₁ (elevi clasa a III-a)

Elevi	S1E1		S2E1		S3E1		S4E1		S5E1		S6E1		S7E1	
	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri
E _{d11}	1	5	2	2	0	1	0	2	6	1	1	5	2	2
E _{d12}	0	7	1	5	3	0	1	1	1	0	6	0	1	2
E _{d13}	0	5	0	3	1	6	1	7	0	3	0	7	0	3
E _{d4}	1	4	1	8	0	4	4	0	1	8	1	4	1	3
E _{t1}	3	1	6	1	8	0	2	1	0	1	3	1	6	1
E _{t2}	0	0	1	2	1	2	7	0	2	2	0	0	1	2
E _{t3}	2	1	3	1	3	1	2	1	5	1	2	1	3	1
E _{t4}	1	4	0	2	0	2	3	1	0	7	4	1	0	2
E _{t5}	2	3	3	3	6	1	2	3	0	4	2	3	5	0
E _{t6}	1	1	2	3	6	2	6	2	1	1	3	2	2	3
Total	11	31	19	30	28	19	28	18	16	28	22	24	21	19

Potrivit indicelui de statut sociometric (I_{ss}) și a celui de statut preferențial (I_{sp}), în această subgrupă experimentală S1E₂, doi elevi nu au primit nici o alegere - E_{d13} și E_{t6}, iar patru elevi tipici au primit 3-4 alegeri. Cu toate acestea E_{d13}, nu este integrat în grup, având cel mai mic I_{sp} dintre toți membri grupului – (-6/9).

Tabelul 2.11. Matricea sociometrică a atracțiilor și respingerilor, subgr. exp. S1 E2

Elevi	E _{d11}	E _{d12}	E _{d13}	E _{d14}	E _{t1}	E _{t2}	E _{t3}	E _{t4}	E _{t5}	E _{t6}
E _{d11}	***	+	-			+			-	
E _{d12}		***	-		+	+				
E _{d13}			***		-		-	+	+	
E _{d14}				***			+		-	
E _{t1}	+		-		***			+		-
E _{t2}		+				***		+		
E _{t3}			-		+	+	***			-
E _{t4}		-			+	-	+	***		
E _{t5}			-	+			-	+	***	
E _{t6}			-		-		+		+	***
$\sum A/\sum R$	1/0	2/1	0/6	1/0	3/2	3/1	3/2	4/0	2/2	0/2
I_{ss}	1/9	2/9	0/9	1/9	3/9	3/9	3/9	4/9	2/9	0/9
I_{sp}	1/9	1/9	-6/9	1/9	1/9	2/9	1/9	4/9	1/9	-2/9

Pe baza sociogramelor din Figurile 2.13 și 2.14, realizăm că în cadrul grupului există o oarecare omogenitate, numărul atracțiilor depășind numărul respingerilor, chiar dacă s-au constituit doar 2 relații reciproce, una dintre ele fiind dintre un elev cu DÎ – E_{d12} și un elev tipic E_{t2}. Acest fapt este confirmat și prin indicele de coeziune a grupului, care are o valoarea destul de mare – 2,96 (Tabelul 2.13).

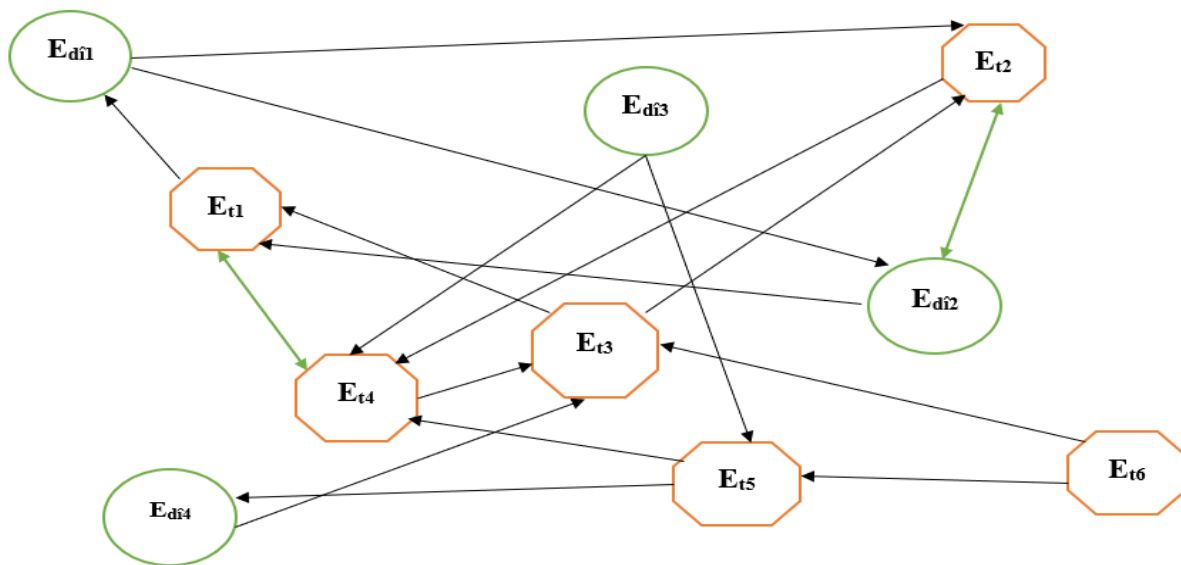


Fig. 2.13. Sociograma atracțiilor, subgrupa experimentală S1E2

De asemenea, în cadrul acestei subgrupe, 2 elevi cu dificultăți de învățare – E_{d11} și E_{d14} nu au nici o respingere de la colegii lor.

În conformitate cu datele prezentate în Tabelul 2.12, analiza comparativă per grupul experimental E2 (elevi clasa a IV-a), demonstrează că:

- la 5 din 7 subgrupe numărul atracțiilor depășește numărul respingerilor;
- la S3E2, numărul atragerilor este egal cu cel al respingerilor;
- în cele 7 subgrupe experimentale ale eșantionului E_2 se evidențiază un număr total de 145 de atracții și 119 respingeri, dintre acestea 24,13% - atracții și 51,26% respingeri sunt în rândul elevilor cu DÎ.

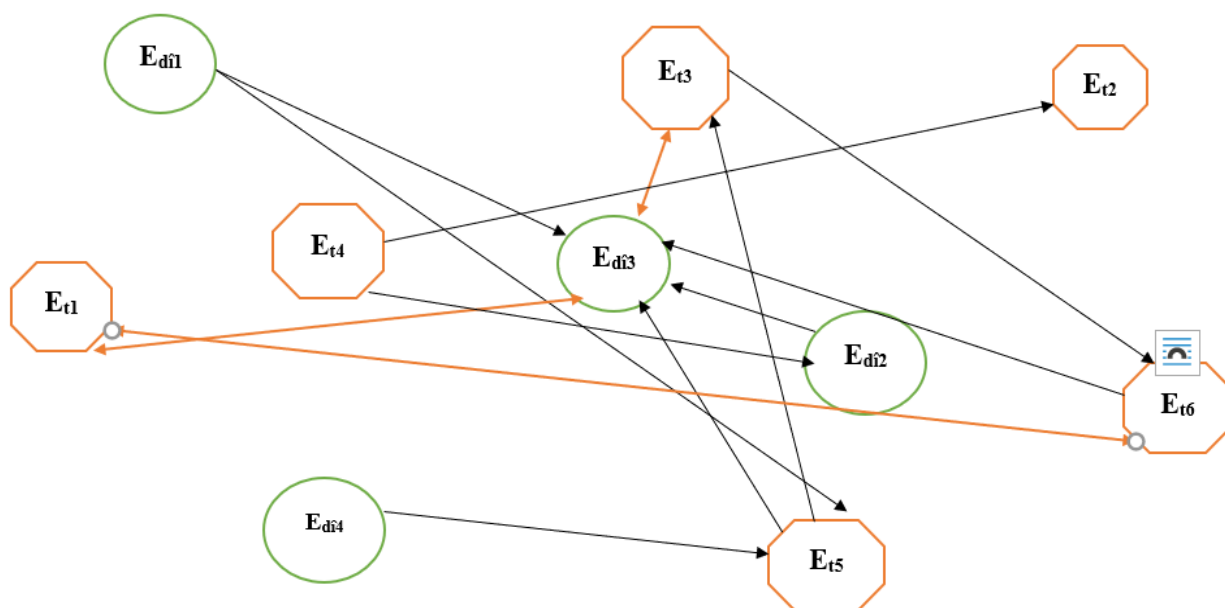


Fig. 2.14. Sociograma respingerilor, subgrupa experimentală S1E2

În conformitate cu datele prezentate în Tabelul 2.12, analiza comparativă per grupul experimental E2 (elevi clasa a IV-a), demonstrează că:

- la 5 din 7 subgrupe numărul atracțiilor depășește numărul respingerilor;
- la S3E₂, numărul atragerilor este egal cu cel al respingerilor;
- în cele 7 subgrupe experimentale ale eșantionului E₂ se evidențiază un număr total de 145 de atracții și 119 respingeri, dintre acestea 24,13% - atracții și 51,26% respingeri sunt în rândul elevilor cu DÎ.

Tabelul 2.12. Fișa individuală a atracțiilor și respingerilor EDÎ și ET, subgrupe E₂ (cl. IV)

Elevi	S1E2		S2E2		S3E2		S4E2		S5E2		S6E2		S7E2	
	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri	Număr de atracții	Număr de respingeri
E _{d1}	1	0	0	5	0	7	1	1	3	4	1	1	4	1
E _{d2}	2	1	1	0	1	4	2	1	2	0	1	4	2	1
E _{d3}	0	6	4	0	0	1	2	8	0	2	0	5	0	0
E _{d4}	1	0	0	6	2	1	0	1	2	1	2	0	1	0
E _{t1}	3	2	7	0	2	3	4	1	3	0	2	5	2	4
E _{t2}	3	1	0	0	5	1	5	0	3	1	0	0	3	1
E _{t3}	3	2	4	1	6	2	2	0	3	0	2	1	8	0
E _{t4}	4	0	2	2	2	0	1	1	2	1	1	3	4	1
E _{t5}	2	2	2	1	2	2	2	4	1	0	4	0	2	3
E _{t6}	0	2	1	4	1	0	1	0	3	0	2	1	1	0
Total	19	16	21	19	21	21	20	17	22	9	15	20	27	11

Observăm că ponderea respingerilor elevilor cu dificultăți de învățare în clasa a IV-a (E₂) este în descreștere în comparație cu ponderea respingerilor elevilor cu dificultăți de învățare din clasa a III-a (E₁): de la 57,9% la 51,26%.

Tabelul 2.13. Indicii sociometrici pentru subgrupele eșantionului experimental E₂

Indici sociometrici	S1E ₂	S2E ₂	S3E ₂	S4E ₂	S5E ₂	S6E ₂	S7E ₂
Numărul relațiilor reciproce, <i>R</i>	11	10	13	9	7	12	8
Numărul relațiilor unilaterale, <i>U</i>	13	20	16	19	17	11	22
Numărul de alegeri permise, <i>k</i>	2	2	2	2	2	2	2
Coeficient de calcul, <i>p</i>	2/9	2/9	2/9	2/9	2/9	2/9	2/9
Coeficient de calcul, <i>q</i>	7/9	7/9	7/9	7/9	7/9	7/9	7/9
Indicele de coeziune a grupului, I_c	2,96	1,75	2,84	1,65	1,44	3,82	1,27

În același context, conform datelor din Tabelul 2.13, se atestă faptul că indicii de coeziune a grupului pentru subgrupele din E₂ este foarte variat, cel mai legat grup fiind S6E₂, urmat de S1E₂ și S3E₂. Grupul S7E₂ este unul destul de dispersat, cu puține relații reciproce, I_c fiind egal cu 1,27 – cel mai mic din cadrul eșantioanelor experimentale.

În concluzie. Datele prezentate constituie pentru cadrul didactic probe concludente pentru identificarea *rețelelor de comunicare în grup*, configurația relațiilor de respingere, atracție și indiferență, poziția și statusul fiecărui elev, în special, al celui cu dificultăți de învățare.

2.4. Analiza rezultatelor chestionării părinților privind identificarea dificultăților de învățare ale elevilor din clasele primare

Dificultățile de învățare ale copiilor din clasele primare, pot constitui atât cauze cât și efecte ale unor bariere de comunicare sau abilități de comunicare slab dezvoltate. Contextul în care acestea se diminuează sau se intensifică poate fi mediul familial. Dificultățile de învățare pot fi identificate din perioada preșcolară de către părinți, înainte ca învățătorul să le depisteze. Totuși, persistă o reticență, general valabilă, a familiei de a ascunde și de a nega problemele copilului, în speranța că timpul le rezolvă pe toate. De aceea rigorile și exigențele școlare pot scoate în evidență sau amplifica dificultățile de învățare.

Ne-am propus deci să analizăm opiniile tuturor părților implicate în procesul educațional, inclusiv părinții. Au fost distribuite chestionare la 84 părinți ai EDÎ, clasele a III-a și a IV-a, grupurile experimentale E₁, E₂ și cele de control C₁, C₂.

La această etapă (*etapa de validare a chestionarului*) chestionarele au fost distribuite individual, pe suport de hârtie, părinților în cadrul ședințelor organizate de diriginți. Unii dintre părinți au completat în clasă chestionarul, adresând întrebări de concretizare, o parte din părinți au preferat să răspundă acasă la chestionarul, ulterior, prezentându-l dirigintelui. Acest fapt, ne-a permis să excludem din start chestionarele nevalide. Deci gradul de completare a fost de 100%, justificând costurile reduse de elaborare și validare. Una dintre întrebările „provocatoare”, sau „incomode” (în opinia părinților) a fost cea cu nr. 6, care solicita exprimarea acordului/dezacordului cu unele sintagme metaforice, forma căroră a fost preluată dintr-un alt studiu.

Chestionarul conține 8 întrebări cu răspunsuri exacte și de opinie, astfel atingându-se obiectivele cercetării.

La prima întrebare care a vizat spațiul de învățare al copiilor *Copilul Dvs. are propriul spațiu de învățare?*, mai mult de jumătate dintre respondenți au afirmat că copilul își pregătește temele la propria masă/scaun, 43% au afirmat că copilul lor împarte cu frații/surorile/alți membri ai familiei spațiul de învățare. Totuși, există și copii care nu au un loc stabil de învățare, iar aceste condiții pot constitui și o premisă a dificultății de învățare (Figura 2.14).

Complexitatea sarcinilor date pentru acasă determină o durată mai mare de realizare, dar distribuția eficientă a timpului pentru diferite activități permite simplificarea acestora și

eficientizarea timpului elevilor și părinților. Am propus deci o întrebare și la acest subiect, rezultatele fiind prezentate în Figura 2.15.

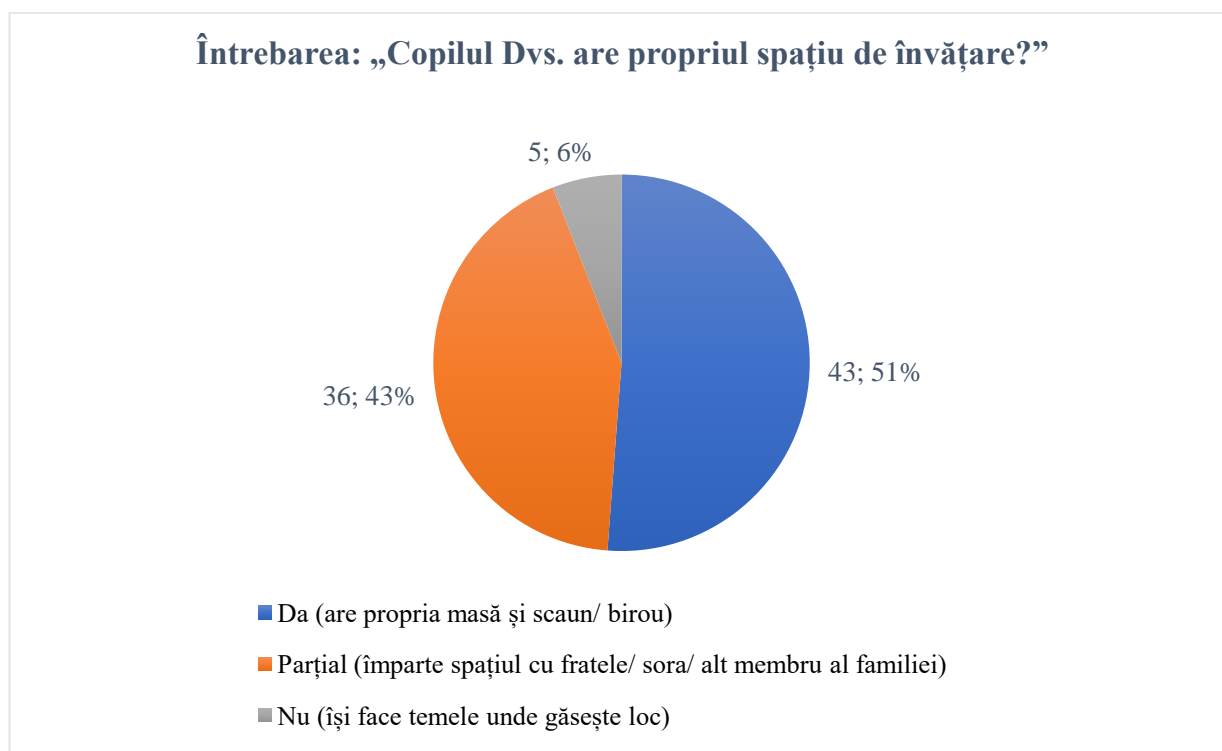


Fig. 2.15. Disponibilitatea spațiului de învățare al EDÎ, eșantioanele experimental și de control

În baza datelor indicate în Figura 2.16 și Figura 2.17, am dedus că durata realizării temelor variază de la clasă la clasă, în mediu circa 50 % dintre EDÎ dedică 2-3 ore pentru realizarea acestora, iar 12% din elevii clasei a III-a (E_1) și 14% din elevii clasei a IV-a (E_2) sunt antrenați peste 3 ore pe zi în realizarea temelor pentru acasă. Acest indicator însă nu ne poate demonstra și calitatea realizării sarcinilor.

Părinții au un rol important, decisiv chiar, pentru atenuarea dificultăților de învățare prin suport afectiv, înțelegere, colaborare (inclusiv cu suport) cu instituția și profesorii, în activitatea școlară și extrașcolară a copiilor. Acestui obiectiv a servit întrebarea: *Copilul Dvs. Vă cere ajutorul când întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini școlare?*

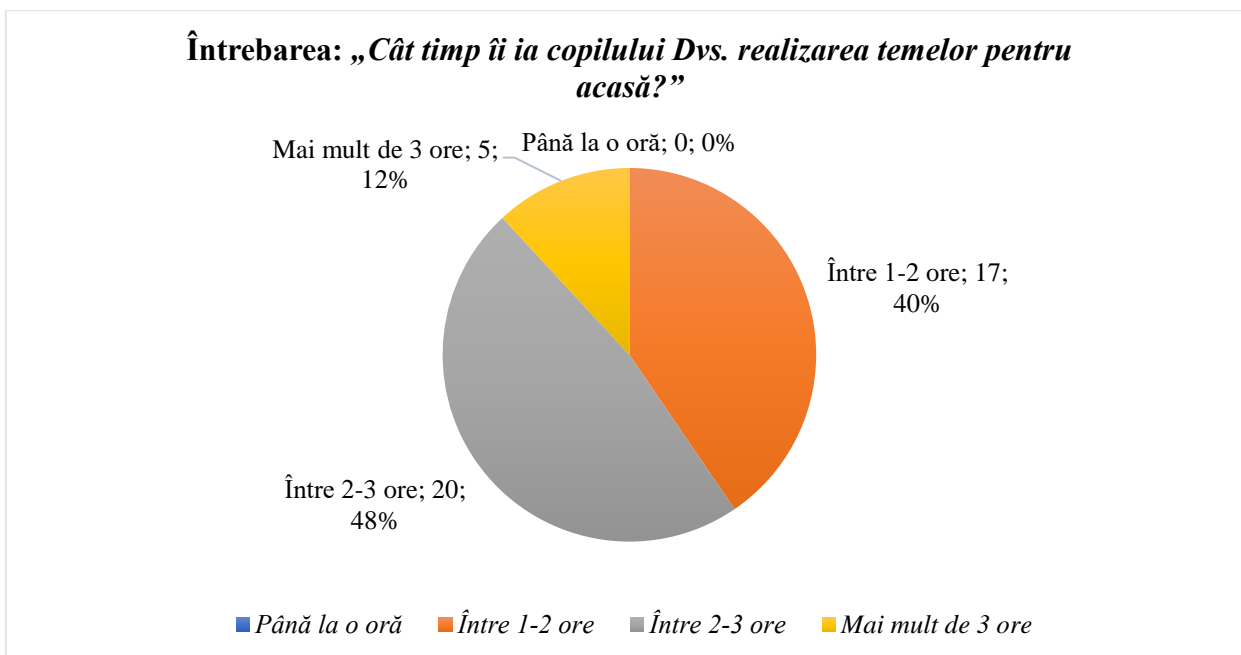


Fig. 2.16. Durata realizării temelor pentru acasă de către elevii clasei a III-a, E₁

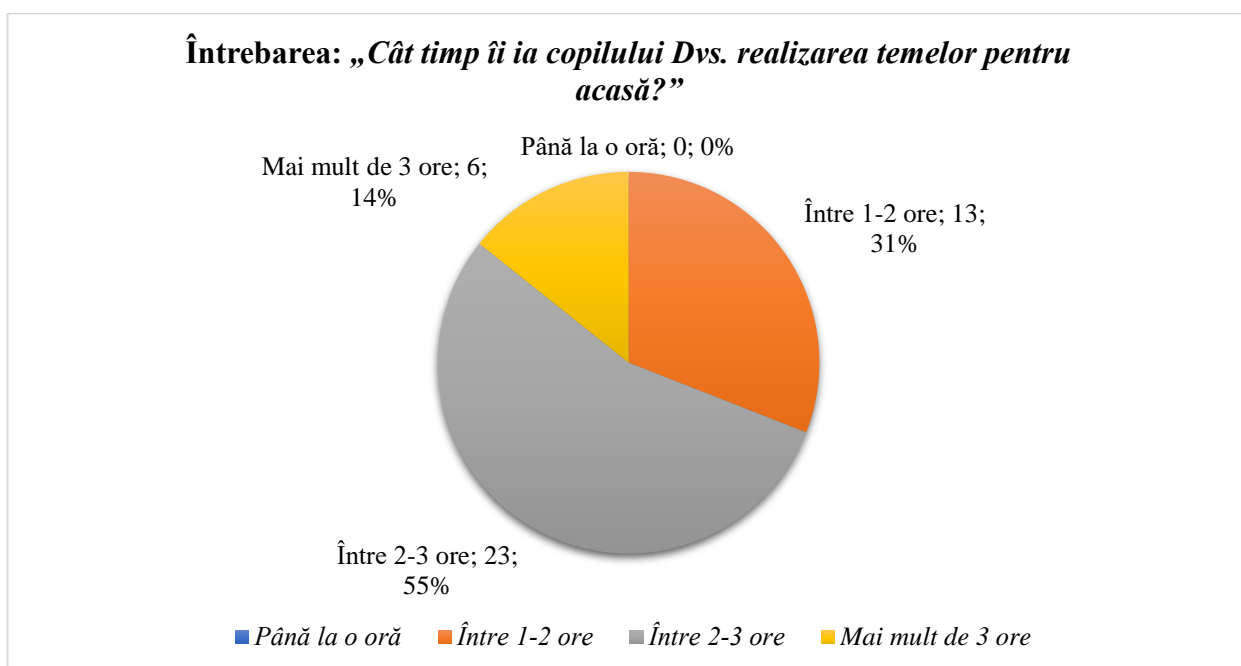


Fig. 2.17. Durata realizării temelor pentru acasă de către elevii clasei a III-a, E₂

Particularitățile de vârstă sunt luate în considerare de 69% din părinții elevilor clasei a III-a (E₁, C₁) sunt solicitați întotdeauna să acorde sprijin în realizarea sarcinilor pentru acasă, iar circa 31% din ei – „uneori” (Figura 2.18). Conform datelor sondajului ponderea răspunsurilor variantei „întotdeauna”, pentru elevii clasei a IV-a (E₂, C₂) este în descreștere cu 12 puncte procentuale (de la 69% la 57%) (Figura 2.19).

Nici un respondent n-a menționat varianta de răspuns „*niciodată*”, ceea ce confirmă faptul că *toți EDÎ din clasele primare* au nevoie de sprijinul părinților

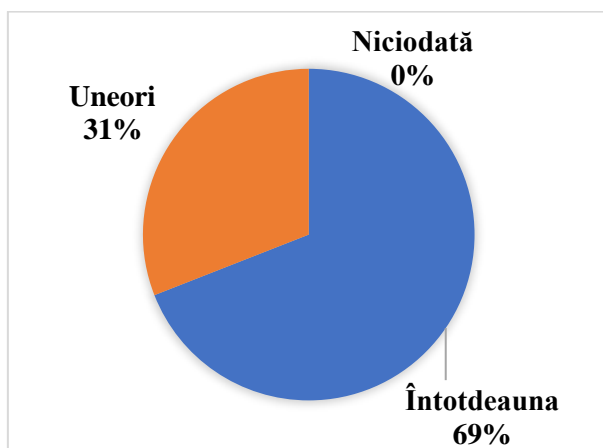


Fig.2.18. E₁, C₁

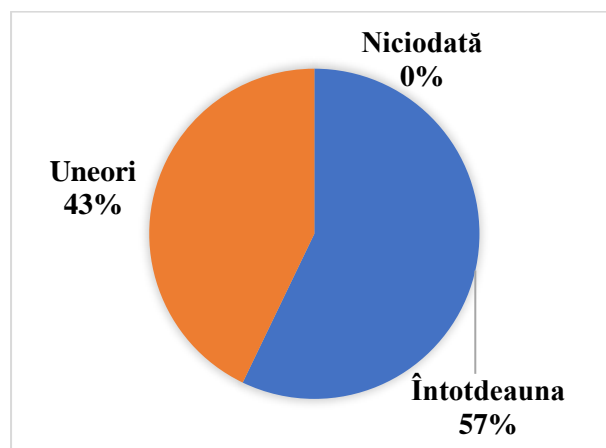


Fig. 2.19 E₂, C₂

Opiniile părinților privind frecvența solicitării ajutorului EDÎ în realizarea unei sarcini școlare

Teza *orice copil poate avea dificultăți de învățare* a motivat următoarea întrebare din chestionar: *Considerați că copilul Dvs. se confruntă cu dificultăți de învățare?* (Figura 2.20, Figura 2.21).

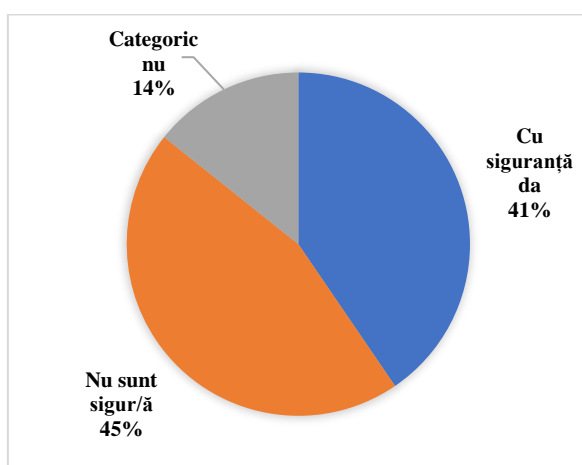


Fig. 2.20 E₁,C₁

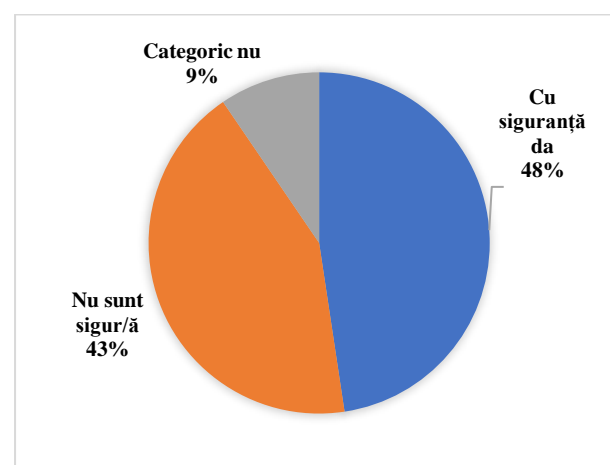


Fig. 2.21. E₂,C₂

Opiniile părinților privind conștientizarea confruntării copiilor cu DÎ

Peste 40% din părinți sunt categoric convingși despre existența problemei la copiii lor, indecizii constituie circa 43-45%.

Dar 14% din părinții copiilor din clasa a III-a și 9% din părinții copiilor din clasa a IV-a refuză să recunoască această problemă, fapt care sigur va complica oferirea suportului psihopedagogic și acordarea sprijinului necesar.

Pornind de la clasificarea DÎ [M. Berchoud, 12] - *dificultăți legate de aptitudinile de învățare* - *dificultăți legate de comportament* - *dificultăți legate de mediu* - a fost formulată întrebarea: *Ce dificultăți de învățare, dintre cele menționate mai jos, ați observat copilului Dvs.?*

Considerăm, în același context, că dificultățile legate de mediu se referă la lipsa de interes sau ambiție a părinților pentru copilul lor, la lipsa susținerii și sprijinului parental, mediul familial dificil, cultura familiei și viața extrașcolară etc.

În baza datelor din Figura 2.21, cele mai tangibile și vizibile rămân a fi dificultățile de exprimare și cele de scriere corectă, urmate de dificultățile de citire și cele de socializare.

Acordul/dezacordul părinților față de unele aspecte ale comunicării CDÎ au caracter preponderent subiectiv, am insistat deci pe caracterul atitudinal (*pozitiv/negativ*) al părinților.

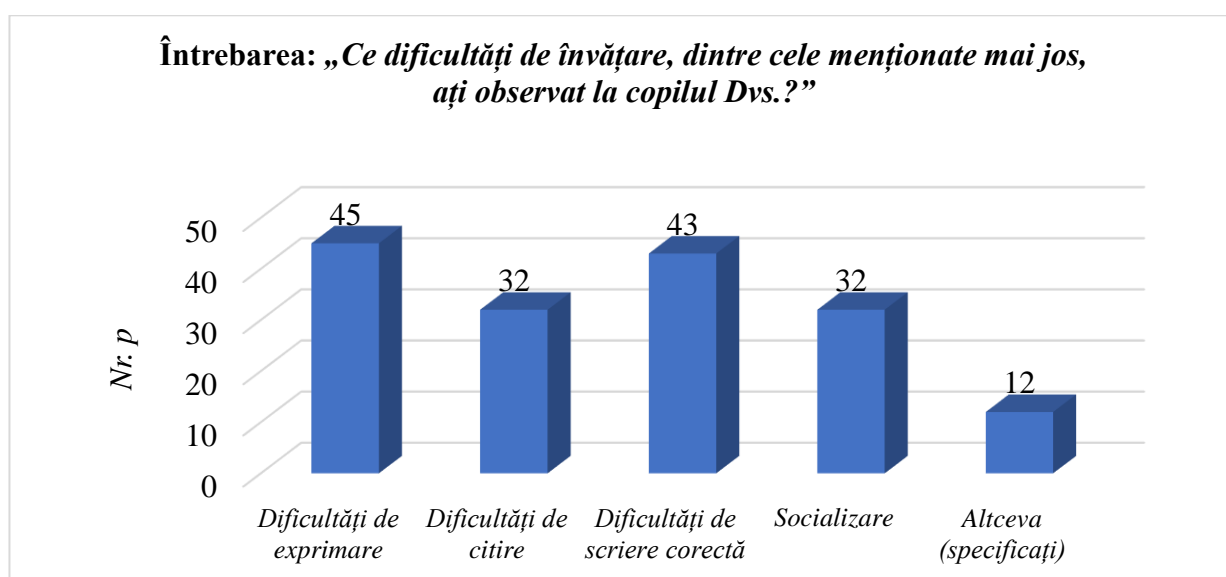


Fig. 2.22. Răspunsurile părinților privind DÎ identificate la copiii lor, *E_{exp}* și *E_{ctr}*

Potrivit scorurilor calculate (*Anexa 13*) conform *Scala lui Likert* (vezi Tabelul 2.14), majoritatea părinților dau vot de încredere copiilor lor prin acordul la afirmațiile:

- *Unii copii sunt mereu de nădejde și gata să te ajute* – scor 1,62;
- *Unii sunt precum pisicuțele: tare mulțumite când sunt mângâiate* – scor 1.

Totodată ei au o opinie „rezervată” față de afirmațiile: *„Unii sunt precum baloanele: tare ușor de vătămat, de nu le mânuiești cu grijă* – scor 0,14 și *Unii copii sunt precum niște roabe: trebuie să fie împinși*” – scor 0,31.

Nu există scoruri de opinii negative, deși la unele afirmații se atestă o polarizare clară de opinii dintre *acord total/dezacord total* (afirmația *a* și *f*, Tabelul 2.14).

La afirmația *g* părinții n-au selectat variantele negative (*dezacord total/dezacord*) sau varianta neutră.

Analiza *cauzelor dificultăților de învățare induse/dobândite* de mediul copilului sau chiar de el însuși, care pot apărea pe parcursul și în finalul demersului de învățare, este ilustrată în *Figura 2.23*.

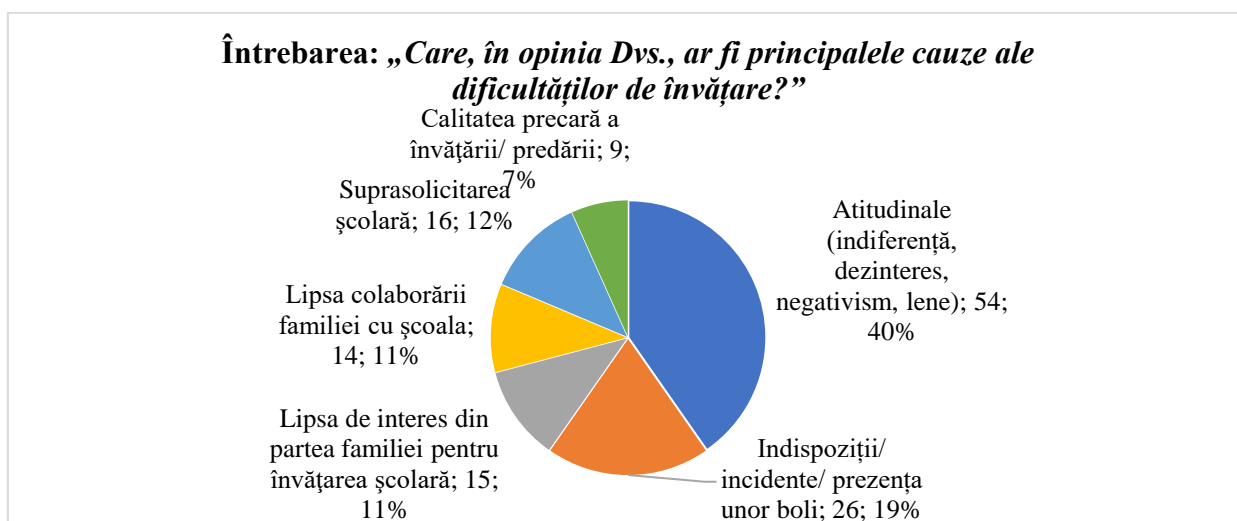


Fig. 2.23. Opiniile părinților privind cauzele dificultăților de învățare, E_{exp} și E_{ctr}

Atitudinea de indiferență, dezinteres, negativism, lene, cu o pondere de 40%, domină totalitatea cauzelor ce generează DÎ la copiii claselor a III-a și a IV-a (conform opiniilor părinților). Totodată, nu sunt excluse din lista cauzelor *indispozițiile, incidentele, prezența unor boli*, cauze ce dețin o pondere de circa 19%. În proporție de 22% părinții își asumă o parte din vină prin afirmații gen: *lipsa colaborării familiei cu școala* (11%), *lipsa de interes a familiei pentru învățarea școlară* (11%).

Tabelul 2.14. Sinteza datelor și scorurile de opinii ale părinților

<i>Afirmația</i>	<i>Acord total</i>	<i>Acord</i>	<i>Nici/nici</i>	<i>Dezacord</i>	<i>Dezacord total</i>	<i>Scor mediu</i>
a) Unii copii sunt precum niște roabe: trebuie să fie împinși	21	26	16	0	21	0,31
b) Unii sunt precum bărcuțele: trebuie să fie vâslite	26	34	0	8	16	0,55
c) Unii sunt precum zmeiele: dacă le ții strâns de sfoară, vor zbura departe sus	21	26	16	8	13	0,40
d) Unii sunt precum pisicuțele: tare mulțumite când sunt mângâiate	32	36	8	0	8	1
e) Unii sunt ca niște remorci: folositoare numai când sunt trase	21	16	16	26	5	0,38
f) Unii sunt precum baloanele: tare ușor de vătămat, de nu le mânuiești cu grijă	15	21	26	5	17	0,14
g) Unii sunt mereu de nădejde și gata să te ajute	52	32	0	0	0	1,62

Rezultatele obținute reflectă și alte cauze ale DÎ determinate de timpul insuficient de învățare, lacunele anterioare din învățare, absența unor tehnici și procedee de învățare eficientă, lipsa unui regim organizat de muncă etc.

În concluzie: Opiniile părinților, integrate în designul experimental al cercetării, vor contribui la selectarea celor mai eficiente metode și tehnici, prevăzute de *Programa de formare a învățătorilor* (Vezi Cap. 3).

2.5. Concluzii la Capitolul 2

- Complexitatea problemei comunicării CDÎ ne-a determinat să aplicăm în experimentul de constatare o varietate de metode, procedee/tehnici și instrumente, precum:
 - lista de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului;
 - fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare la elevii din clasele a III-a și a IV-a;
 - grilă de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității ludice;
 - testele A. Descoedres, Rey și Bovet; testul sociometric;
 - fișa de monitorizare a progresului; chestionarele.
- Peste 95% din CDÎ au fost evaluați prin descriptorii ghidați de profesor și cu mai mult sprijin.
- Analiza cantitativă a unor indicatori au evidențiat că:
 - 98% copii manifestă un comportament echilibrat și binevoitor;
 - cca 74% se implică în activități extra-didactice;
 - 82% se orientează în spațiu și timp;
 - în cele 7 subgrupe ale E₂ s-au atestat 145 atracții/24,13% și 119/51,26% respingeri.
- În cadrul jocurilor organizate în clasă sau la activitățile extrașcolare CDÎ:
 - de obicei, urmează instrucțiuni orale simple, având, deseori, nevoie de ajutor;
 - are dificultăți în a înțelege semnificația cuvintelor simple sau le înțelege greșit;
 - ascultă și urmărește discuțiile din cadrul activității;
 - întâmpină dificultăți în exprimare, vorbește lent, nu-și exprimă punctul de vedere, tonul este uniform;
 - are postură preponderent rigidă, cu o înclinare ușoară spre relaxare.
- În urma chestionării părinților s-a constatat că peste 40% conștientizează problema dificultăților de învățare la copiii lor, iar o parte neagă categoric această problemă.

3. ARGUMENTAREA EXPERIMENTALĂ A DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

3.1. Metodologia dezvoltării comunicării la copiii cu dificultăți de învățare

Educația incluzivă, ca proces voluntar, conștient și activ, reprezintă transformarea pozitivă și de lungă durată a fiecărei persoane cu dizabilități, orientată în mod explicit spre atingerea unor finalități concrete, exprimate în termeni de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini, valori, comportamente etc., din care se constituie finalmente cultura generală a omului. Această acțiune extrem de complexă se realizează în cadrul unui sistem organizat, dirijat și controlat, printr-un tip specific de activitate, numită activitate didactică, ce se întemeiază pe un sistem de legități, principii, norme și reguli. Normativitatea activității didactice se referă la un sistem bine structurat de principii și norme pedagogice, devenite axiome procedurale pentru practica pedagogică, pentru stabilizarea cărora au contribuit timpul și experiența - valori constante, indiferent de viziunea abordată, și determină unitatea sistemului și practicii pedagogice.

Dezvoltarea competenței de comunicare în școală este abordată la toate treptele de învățământ în cadrul activităților didactice și extra-didactice.

Întreaga comunitate școlară, inclusiv fiecare clasă de elevi, reprezintă un mediu propice și favorabil de comunicare, care este determinat de scop și interese comune, de relațiile interpersonale ale tuturor actorilor implicați. Comunicarea bazată pe încredere liberă și deschisă crește încrederea membrilor grupului școlar.

Deciziile oricărui cadru didactic referitor la metodele și strategiile de predare-învățare sunt influențate de cunoașterea potențialului, intereselor și de capacitatea individuală de participare și implicare a fiecărui copil în procesul instructiv-educativ. În cazul copiilor cu DÎ, cadrele didactice aplică adaptări psihopedagogice și modificări/adaptări curriculare ale conținuturilor corespunzătoare cu scopul realizării finalităților educaționale. Astfel, se indică un sens orientativ al traseului optim pentru atingerea obiectivelor, de aceea metodele și strategiile didactice sunt flexibile, fiind adaptate pentru fiecare copil în parte conform potențialului individual.

Necesitatea elaborării și aplicării unui model de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare a fost argumentată în primele 2 capitole ale tezei prin abordarea cât mai deplină a componentelor teoretice ale investigației și prin descrierea experimentului de constatare. Acestea au constituit fundamentul pentru etapa experimentului de formare – etapă la fel de esențială în demersul experimentului pedagogic.

Elaborarea *Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ* s-a axat pe conceptele privind perspectiva situației de comunicare [R. Jakobson, 100; T. Callo, 32] și rolul

comunicării în stabilirea relațiilor interpersonale [S. Chelcea, 34; S. Cristea, 45; C. Cuceș, 49; M. Ianioglu, 97; Vl. Pâslaru, 136, 137 ș.a.]; din perspectiva ideilor referitoare la competențe și învățarea în baza competențelor [N. Chomsky, 38; Vl. Guțu, 88; Vl. Pâslaru, 136; L. Șoitu, 171], a perspectivei instruirii interactive [I. Cerghit, 36; S. Cristea, 46 ș.a.].

Modelul acoperă funcții precum:

- cognitivă - *a învăța să știi* să comunici și să-ți exprimi sentimentele și atitudinile față de alte persoane;
- comportamentală - *a ști să faci* compromise și concesii cooperante, contacte și relații de colaborare cu semenii;
- atitudinală - *a ști să fii* indulgent, respectuos, stăpânit de sine și cooperant față de colegi și *a ști să trăiești laolaltă*.

Aceste funcții deopotrivă sunt importante nu numai mediului incluziv, dar și altor medii sociale, în contact cu care sau membrul căror poate deveni educabilul/formabilul.

Scopul pedagogic propus reprezintă finalitățile de sistem care definesc liniile generale de dezvoltare a politicii educaționale și orientează valoric acțiunile de formare a personalității în cadrul sistemului de învățământ integrat.

Drept urmare, la cea de-a doua etapă a experimentului pedagogic – ***etapa experimentului de formare*** – am proiectat un model pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare, în corespundere cu ***obiectivele 3 și 4*** ale prezentei cercetări: *elaborarea unui Model pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ; aprobarea experimentală și evaluarea eficienței Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării în activitatea copiilor cu dificultăți de învățare.*

La această etapă ***ipoteza de cercetare*** obține formula: *Copiii cu dificultăți de învățare din clasele experimentale vor avea competențele/abilitățile de comunicare dezvoltate, dacă va fi aplicat Modelul pedagogic etapizat și targetat eficient.*

Eșantionul de formare s-a constituit din cei 56 de elevi din cl. III-IV cu DÎ din cele 5 instituții de învățământ din Chișinău, Ialoveni, Râșcani, Călărași.

Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la copiii cu DÎ, denumit figurativ *Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare*, este prezentat prin relaționarea strategiilor didactice a condițiilor psihosociale și a celor 3 piloni de suport. Elevii claselor primare vin la școală cu anumite achiziții de comunicare de bază pe care se construiesc și se dezvoltă abilitățile de comunicare. Totodată *contextul formal de educație*, constituit dintr-un ansamblu de acțiuni succesive, organizate, proiectate și desfășurate în școală, nu exclude dezvoltarea comunicării CDÎ în contexte informale și nonformale. Acestea se susțin

reciproc, din *Modelul pedagogic* prezentat, reieșind ca o legătură conjugată între tehnologiile educaționale (formele de organizare a activităților, metodelor și mijloacelor didactice).

Elementele structurale ale tehnologiilor educaționale (*metode, tehnici, mijloace și instrumente, resurse, forme de organizare*), despre care vorbește profesorul I. Cerghit [35], selectate judicios la fiecare etapă a modelului propus, va contribui la atingerea finalităților scontate, și anume CDÎ care dețin abilități de comunicare în corespundere cu particularitățile lor de vârstă.

Programa de intervenție, descrisă mai jos, propune atât metode clasice de predare-învățare, cât și moderne. În *Ghidul metodologic pentru învățători „Dezvoltarea abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare”* [146] am prezentat, în colab. cu A. Racu, o analiză comparativă a strategii tradiționale versus strategii moderne de dezvoltare a abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare. Astfel, *metodele tradiționale* se axează pe conversația euristică, explicația, demonstrația, expunerea, lucrul cu manualul, exercițiul, observarea, interogarea, reproducerea conținuturilor, pe când *metodele interactive*, în special cele aferente ludicului, conduc la dezvoltarea abilităților de comunicare: ascultarea activă, comunicarea asertivă, comunicarea nonverbală etc.

Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ evidențiază necesitatea selectării eficiente a *mijloacelor, instrumentelor și resurselor educaționale* adaptate la CDÎ: combinarea optimă a tablei, cretei, manualului, caietelor de sarcini și a instrumentelor digitale, platformelor educaționale on line, mijloacelor audio-vizuale, posterelor, hărților conceptuale, jocurilor. Tehnologiile digitale, care au devenit iminente procesului educațional modern, își regăsesc locul în *Modelul pedagogic* prin orientate la atingerea obiectivelor de facilitare a dezvoltării abilităților de comunicare la CDÎ.

Strategiile menționate vor conduce la rezultatele scontate, în contextul în care vor avea la bază principiile de dezvoltare a comunicării CDÎ: *accesibilitate, abordare individualizată, participare activă, parteneriat dintre diverși actori educaționali, claritatea mesajelor transmise.*

Principiile care asigură dezvoltarea eficientă a comunicării CDÎ:

Principiul abordării individualizate a procesului dezvoltării comunicării CDÎ evidențiază ralierea intervențiilor educaționale la nevoile și particularitățile individuale ale subiecților, comunicarea fiind ajustată în funcție de nivelul de dezvoltare a abilităților de comunicare și dificultățile de învățare ale fiecărui copil. Tehnologiile educaționale utilizate sunt adaptate pentru a facilita progresul comunicativ al fiecărui elev, cu acordarea atenției ritmului de învățare al fiecărui copil, utilizând metode, tehnici, procedee, mijloace, forme de organizare a activității care să

corespundă stilului său unic de dezvoltare, fapt ce conduce la maximizarea potențialului de comunicare și incluziunea eficientă în mediul educațional.

Principiul continuității în dezvoltarea comunicării CDÎ presupune asigurarea coerenței intervențiilor educaționale, prin acțiuni constante și consecvente, pe baza planurilor educaționale eficient structurate și implementate. Acest principiu se bazează pe ideea că dezvoltarea abilităților de comunicare necesită o muncă susținută, fără întreruperi majore, prin activitățile de sprijin integrate în viața zilnică a copilului, atât în mediul educațional formal, cât și informal și nonformal, pentru a asigura transferul abilităților dintr-un context în altul. Continuitatea presupune valorificarea treptată, progresivă a conținuturilor de la simplu la complex, implementarea intervențiilor în funcție de nivelul de dezvoltare a comunicării atestat de copil, prin menținerea unui echilibru între provocări și realizări, fapt ce asigură o evoluție stabilă și sustenabilă a abilităților de comunicare, sprijinind integrarea optimă a copilului în mediul educațional și social.

Principiul accesibilității în dezvoltarea comunicării CDÎ se referă la adaptarea tehnologiilor și contextelor educaționale astfel încât acestea să fie facil înțelese și utilizate de fiecare copil, crearea unui mediu sigur și confortabil cu scopul de a elimina barierele de comunicare, de a facilita participarea activă a copilului în procesul de interacțiune socială. Prin asigurarea accesibilității, se promovează învățarea continuă și creșterea încrederii în abilitățile proprii de exprimare, reducerea anxietății de/în comunicare, crearea contextelor educaționale în care copilul se simte încurajat să își exprime ideile într-un mod clar și comprehensibil.

Principiul integralității structurale a comunicării la CDÎ implică o abordare holistică a procesului de comunicare, în care toate elementele acestuia sunt interconectate și funcționează armonios. Transmiterea mesajului de la emițător la receptor este clară și eficientă, asigurând o codificare și decodificare adecvată a informației, astfel încât mesajul să fie înțeles corect. Canalul de comunicare ales joacă un rol esențial, fiind necesar să fie accesibil și adaptat nevoilor copiilor, utilizând mijloace verbale, paraverbale și nonverbale pentru a facilita înțelegerea. Feedbackul constructiv permanent între emițător și receptor este reprezentativ pentru ajustarea mesajului la contextul de comunicare și remedierea posibilelor neînțelegeri sau blocaje ce pot interveni în interrelaționare. Totodată, se necesită a ține cont și de experiențele anterioare de comunicare ale CDÎ, dat fiind faptul că acestea influențează modul în care copiii percep și procesează mesajele noi. Experiențele anterioare pot contribui la formarea unor tipare de răspuns și pot facilita sau, în unele cazuri, îngreuna înțelegerea mesajelor în situațiile de comunicare actuale. Astfel, toate aceste aspecte contribuie la o comunicare integrală și eficientă, asigurând progresul și succesul interrelaționării CDÎ cu cei din mediul ambiant.

Principiul implicării dinamice în comunicare a CDÎ vizează asigurarea mediului de învățare în care copiii sunt stimulați să participe activ, să se angajeze într-un proces continuu de comunicare, adaptat nevoilor lor specifice. Acest principiu subliniază importanța implicării constante și flexibile a copiilor în activități de comunicare, oferindu-le oportunități de a învăța și de a-și dezvolta abilitățile de comunicare într-un mod interactiv, evolutiv. Implicarea dinamică în comunicare a CDÎ se referă la participarea activă, adaptabilă, în care copiii se angajează constant și evoluează pe măsură ce situația sau contextul se schimbă. Este o participare caracterizată de flexibilitate, reacție adecvată la schimbări sau provocări din mediul de comunicare sau învățare.

Principiul cooperării educaționale în dezvoltarea comunicării la CDÎ se referă la colaborarea, cooperarea, interrelaționarea între diferitele părți implicate în procesul educațional (învățător, părinții, copiii, cadrul didactic de sprijin, logoped, psiholog etc.) pentru crearea mediului educațional propice dezvoltării comunicării CDÎ. Astfel, se facilitează schimbul de informații, resurse, strategii relevante, experiențe, asigurându-se că fiecare copil beneficiază de suport necesar adaptat nevoilor sale individuale de comunicare, se fortifică cooperarea agenților educaționali ce include acțiuni comune de prevenție, evaluare și intervenție, toate având ca scop îmbunătățirea abilităților de comunicare ale copiilor.

Contextele psiho-socio-pedagogice de dezvoltare a comunicării evidențiază cadrul în care se realizează intervențiile definitorii relației educator-educat desfășurată la nivelul structurilor de funcționare specifice medului educațional (formal, informal, nonformal), în care educatorul exercită influențe pozitive multiple de ordin social, psihologic, pedagogic în măsură să sprijine progresul abilităților de comunicare ale educaților. *Condiții de eficientizarea a comunicării CDÎ:*

- *promovarea abordării individualizate a procesului dezvoltării comunicării CDÎ* (prin adaptarea stilului de comunicare și a intervențiilor educaționale la nevoile specifice ale fiecărui copil; personalizarea tehnologiilor educaționale în funcție de nivelul de dezvoltare a capacităților de comunicare și de dificultățile întâmpinate de copil în comunicarea cu cei din jur; accesibilizarea mesajelor prin adaptarea limbajului la nivelul de înțelegere al copilului cu CDÎ);
- *asigurarea continuității în dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu CDÎ* (prin organizarea coerentă a activităților educaționale cu accent pe crearea progresiei logice și unitare a abilităților de comunicare; stabilirea obiectivelor clare, care să fie urmărite sistematic de-a lungul timpului și să vizeze finalitatea urmărită - dezvoltarea abilităților de comunicare; utilizarea metodelor, a tehnicilor, mijloacelor, formelor adaptate nevoilor specifice ale copiilor care să urmărească consolidarea abilităților dobândite anterior; monitorizarea progresului și ajustarea tehnologiilor educaționale pentru sporirea nivelului capacitaților de comunicare ale CDÎ);

- *asigurarea sinergiei dintre contextele formale, nonformale și informale valorificate în dezvoltarea comunicării CDÎ* (prin integrarea și armonizarea experiențelor de comunicare din mediul școlar, activitățile extrașcolare și interacțiunile din familie, comunitate; transferul eficient de achiziții între diferite medii și oferirea oportunităților variate de a exersa și dezvolta abilitățile de comunicare în contexte diverse și relevante pentru nevoile lor specifice);
- *asigurarea interdependenței dintre contextele pedagogice, psihologice și sociale în dezvoltarea comunicării CDÎ* (prin integrarea armonioasă a tehnologiilor educaționale personalizate, a suportului psihologic adecvat și stimulării interacțiunilor sociale; crearea unui mediu educațional comprehensiv, în care intervențiile adaptate fiecărui context acționează sinergic pentru a spori nivelul abilităților de comunicare ale copilului);
- *respectarea integralității structurale a procesului comunicării în interrelaționarea cu CDÎ* (prin abordarea complexă a procesului de comunicare, codificarea și decodificarea mesajului, feedback-ul constructiv, integrarea armonioasă a formelor de exprimare verbală, nonverbală și paraverbală etc.);
- *susținerea implicării dinamice a copiilor cu CDÎ în activitățile de comunicare* (prin promovarea unui mediu participativ care încurajează exprimarea liberă a ideilor și emoțiilor; organizarea activităților interactive; crearea climatului emoțional pozitiv de relații interpersonale; încurajarea colaborării între colegi prin jocuri de rol, discuții de grup, proiecte de echipă etc.);
- *fortificarea cooperării coerente, constructive, durabile dintre partenerii educaționali, preocupați de dezvoltarea comunicării la CDÎ* (prin promovarea comunicării eficiente între agenții educaționali; schimb permanent de idei, feedback constructiv, consens în valorificarea tehnologiilor educaționale cu impact asupra dezvoltării abilităților de comunicare ale CDÎ).

Aderăm la opinia lui G. Văideanu care abordează conceptul de *tehnologie educațională* din perspectivă sistemică, integrativă, ce vizează ansamblul metodelor, al mijloacelor și al modurilor de organizare a învățării, din care educatorul selecționează elementele necesare proiectării, desfășurării și evaluării unei activități sau unui sistem de activități, în funcție de obiectivele pedagogice, de natura conținuturilor și de situațiile de învățare” [87, p. 5].

Caracteristicile de personalitate ale CDÎ (introversiune, anxietate socială sau încredere scăzută în sine) va influența modul de exprimare și interacțiune a acestor copii. Aceste caracteristici vor accentua și mai mult manifestările emoționale condiționând inhibarea sau distorsiunea în comunicare. Motivația interioară de a comunica sau de a relaționa cu semenii este esențială în dezvoltarea abilităților de comunicare ale CDÎ. Alături de condițiile psiho-sociale, dezvoltarea abilităților de comunicare poate fi determinată și de condițiile socio-economice care asigură accesul la educație sau de mediul relațional. Prin urmare, combinația de factori interni și

externi care se intersectează în diverse contexte psiho-sociale, scoate în evidență faptul că dezvoltarea abilităților de comunicare la CDÎ este un proces complex.

Conform lui V. Goia, în contextul educării comunicării lingvistice, modelul pedagogic ar avea 4 faze distincte: faza familiarizării propriu-zise cu fenomenul gramatical, faza analizei și distingării planului gramatical de cel logic, faza însușirii regulilor și definițiilor, faza fixării și operării superioare cu noțiunile de limbă însușite.

Pornind de la particularitățile CDÎ și a dificultăților de învățare descrise în capitolul I al acestei teze (abordarea E. Vrășmaș, D. Ungureanu) vom adapta etapele la scopul și rezultatul scontat, optând pentru 3 etape:

- *etapa inițială* – familiarizarea cu conceptele de bază ale comunicării și dezvoltarea încrederii CDÎ, cu activitățile de bază: jocurile de rol, exerciții de prezentare personală, activități în grup ce încurajează relaționarea și ascultarea activă;
- *etapa de dezvoltare*, care urmărește dezvoltarea abilităților de comunicare, activități descrise în *Programul de intervenție*;
- *etapa de consolidare, perfecționarea și diversificarea tehnicilor de comunicare pentru dezvoltarea abilităților de comunicare în contexte reale*; implicarea elevilor în activități extra-didactice.

Etapizarea, ca și celelalte componente ale *Modelului*, sunt fundamentate în baza a **3 piloni de suport** (Figura 3.1) în dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare.

Cei 3 piloni de suport, pe care se axează demersul nostru teoretic, axat pe dezvoltarea comunicării CDÎ - **subiecții principali ai educației pentru CDÎ**, sunt **cadrele didactice** (inclusiv, cadrele didactice de sprijin, psihologul școlar, logopedul), **grupul social** (colegii de clasă ai elevilor cu DÎ) și, nu în ultimul rând, **famiile** acestor elevi.

Cadrele didactice racordă suportul necesar specializat în dezvoltarea unei bune comunicări la elevii cu dificultăți de învățare.

Grupul social, prin ghidare și cooperare, prin ajutorul reciproc, contribuie la consolidarea abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare.

Părinții, familia, în calitate de *celulă primordială a neamului* (VI. Pâslaru) și a societății, se mobilizează în susținerea, dezvoltarea și consolidarea competențelor de comunicare ale CDÎ.

Astfel, **Programa de intervenție** propusă în cadrul *Modelului*, prevede activități organizate și desfășurate în parteneriat și implicarea celor 3 subiecți ai educației/piloni de suport.

Scopul Programei de intervenție psihopedagogice este dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare prin organizarea, desfășurarea și promovarea activităților vizate.

Obiectivele specifice (de referință) ale *Programei de intervenție*:

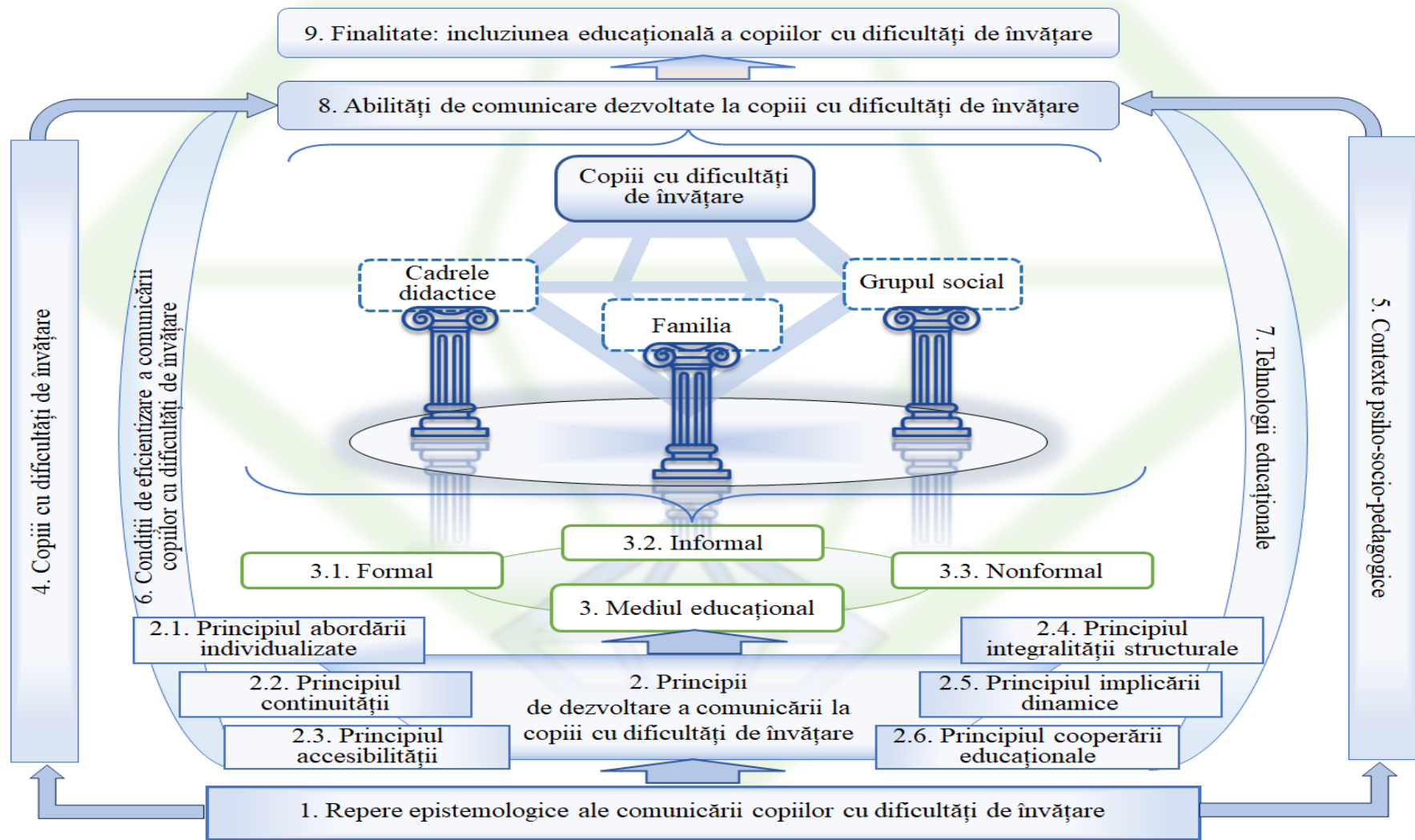


Fig. 3.1. Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare

- *Îmbunătățirea componentelor de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare;*
- *Promovarea unui demers didactic autentic, axat pe intensificarea comunicării și implicarea elevilor cu dificultăți de învățare*
- *Consolidarea relațiilor interpersonale dintre elevii cu dificultăți de învățare și elevii tipici axate pe o comunicare asertivă.*
- *Antrenarea părinților în activități de dezvoltare a comunicării elevilor cu dificultăți de învățare.*

Divizarea neuniformă a obiectivelor specifice pe cei 3 piloni de suport este determinată de gradul de intervenție și control al acestora în calitatea lor de factori ai mediului intern școlar (profesorii și colegii) și ai micromediului școlar (părinții și alți membri ai familiei).

Activitățile și acțiunile principale care vor conduce la realizarea obiectivelor trasate, alături de responsabili, termenele de realizare, resurse, indicatori de performanță, dar și riscurile ce pot apărea sunt descrise etapizat în Tabelul 3.1.

Prezentăm detaliat activitățile *Programei de intervenție propuse în cadrul Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la CDÎ*, astfel ca logica lui de formare să argumenteze relevanța ei.

Pentru PILONUL 1 - *Cadrele didactice și cele didactice auxiliare*, în contextul celor 2 obiective specifice trasate: (1) *îmbunătățirea abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare și* (2) *promovarea unui demers didactic autentic axat pe intensificarea comunicării și implicarea elevilor cu dificultăți de învățare*, *Programa* prevede realizarea activităților:

Tabelul 3.1. Programa de intervenție propusă în cadrul Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la CDÎ

Activități	Responsabili	Termene de realizare	Resurse necesare	Indicatori de performanță	Riscuri
PILON 1. Cadrele didactice și cele didactice auxiliare					
<i>Obiectiv specific 1.</i> Îmbunătățirea componentelor abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare.					
<i>Obiectiv specific 2.</i> Promovarea unui demers didactic autentic axat pe intensificarea comunicării și implicarea elevilor cu dificultăți de învățare.					
<i>Organizarea jocurilor de dezvoltare a comunicării</i>	Cadrul didactic, CDS	Octombrie- Decembrie 2023	Fișe cu jocuri selectate, echipamente IT	Elevi implicați, comunicare îmbunătățită	Reticența elevilor de a se implica în activitățile de joc
<i>Aplicarea tehnicilor de instruire diferențiată</i>	Cadrul didactic	Pe parcursul anului de învățământ 2023-2024	Resurse didactice (fișe de lucru, caiete de sarcini)	Indicatorii reușitei școlare a elevilor cu DÎ în creștere	Frustrarea elevilor, sentimentul de marginalizare
<i>Monitorizarea elevilor cu dificultăți de învățare și</i>	Cadrul didactic, CDS	Semestrul II, anul de învățământ 2022-2023,	Fișa de progres (Anexa 14)	Performanțe vizibile ale elevilor cu DÎ	Ignorarea copiilor tipici în favoarea celor cu DÎ, numărul

<i>completarea fișelor de progres</i>		Semestrul I, anul de învățământ 2023-2024			mare de elevi în clasă
<i>Adaptarea demersului didactic la elevii cu DÎ</i>	Cadrul didactic	Pe parcursul anului de învățământ 2023-2024	Proiecte didactice restructurate, adaptate	Potențialul comunicativ al elevilor valorificat intens	Cadrul contextual rigid al curricula ce nu permite operaționalizarea unor modificări
<i>Organizarea activităților STEAM</i>	Cadrul didactic	Semestrul I, anul de învățământ 2023-2024	Exerciții STEAM	Elevi implicați, aptitudini de comunicare dezvoltate	Complexitatea sarcinilor pentru elevii cu DÎ, blocajul acestora
<i>Asistența psihologului și logopedului la activitățile didactice și extradidactice</i>	Psiholog/logoped	Octombrie 2023	Fișe de observare	Probleme depistate și măsuri de consiliere adoptate	Imposibilitatea persoanelor de a participa la toate activitățile
<i>Aplicarea TIC în eficientizarea comunicării elevilor cu DÎ</i>	Cadrul didactic, CDS, factorii decizionali	Pe parcursul anului de învățământ	Platforme educaționale, softuri didactice, materiale audio/video	Elevi implicați, aptitudini dezvoltate	Acces limitat la resurse TIC de calitate, adaptate la particularitățile de vârstă
<i>Organizarea și desfășurarea unui Program de formare a învățătorilor</i>	Managerul instituției	Pe parcursul anului de învățământ	Materiale didactice și consumabile, resurse umane și IT	Profesori empatici și deschiși spre formare	Program încărcat al cadrelor didactice
PILON 2. Grupul social					
<i>Obiectiv specific 3. Consolidarea relațiilor interpersonale dintre elevii cu dificultăți de învățare și elevii tipici axate pe o comunicare asertivă</i>					
<i>Inițierea activităților de mentorat a copiilor cu DÎ</i>	Cadrul didactic	Octombrie-Noiembrie 2023	Instrucțiuni pentru elevii mentori	Elevi implicați și motivați	Reticența elevilor de a fi ghidați/ ajutați colegii lor
<i>Organizarea activităților de grup la paritate între elevii cu DÎ și elevii tipici</i>	Cadrul didactic	Ianuarie 2024	Jocuri interactive	Spirit competitiv dezvoltat prin comunicare eficientă	Competiție „neloială” între elevi, ignorarea elevilor cu DÎ
PILON 3. Familia					
<i>Obiectiv specific 4. Antrenarea părinților în activități de dezvoltare a comunicării elevilor cu dificultăți de învățare</i>					
<i>Organizarea ședințelor individuale și de grup cu părinții elevilor cu DÎ</i>	Cadre didactice, administrația școlii	Semestrul II 2022-2023	Agenda ședințelor	Grad înalt de conștientizare din partea părinților a problemelor copiilor cu DÎ	Lipsa consensului dintre cadrele didactice și părinți/familie

<i>Organizarea ședințelor (individuale/ de grup) de consiliere a părinților</i>	Psihologul școlar	O dată în semestru	Ghid de consiliere, instrucțiuni și reguli de urmat	Părinți implicați responsabil în dezvoltarea comunicării copiilor cu DÎ	Lipsa părinților de la activitate, indiferența acestora
<i>Implementarea „Calendar advent al familiei”</i>	Dirigintele, părinții	Decembrie 2023	„Advent calendar” elaborat și distribuit părinților	Părinți și elevi implicați, comunicare eficientă	Insuficiența de timp a părinților/ membrilor familiei de a se implica în activități
<i>Aplicarea regulilor de îmbunătățire a comunicării cu copiii</i>	Părinții	Permanent	Set de reguli sistematizat și distribuit	Comunicare asertivă dintre copii și părinți	Reticența părinților/ membrilor familiei

- **Organizarea jocurilor de dezvoltare a comunicării.** Jocurile didactice au anumite avantaje în activitatea educațională a clasei, prin însăși noțiunea de joc acesta este acceptat prin definiție. Elevilor le place să se joace. De aceea, selectarea judicioasă a acestora va contribui la dezvoltarea competențelor de comunicare EDÎ. Prezentăm câteva jocuri interactive pentru acest scop:

Tehnica „Nour-nouraș”. Este o activitate de grup, care are ca obiectiv antrenarea abilităților de a asculta și transmite mesajul. Se formează grupuri a câte două persoane, după alegerea imaginilor de nour-nouraș.



Fig. 3.2. Model fișă pentru tehnica „Nour-nouraș”

Se solicită elevilor-„nori”: să povestească timp de 2 minute ceva pozitiv, d.e.: *Succesele, realizările pe care le-ați obținut.* Iar „nourașii”: să asculte fără să întrerupă, fără să pună întrebări, străduindu-se să memoreze mesajul, ca apoi să-l transmită înapoi cât mai exact. Apoi își schimbă cu rolurile: nourașul povestește, iar norul ascultă și apoi redă mesajul.

Reflecție: Care sunt impresiile tale? Ce a fost mai ușor: să vorbești, să asculți sau să redai mesajul? Toți au respectat regulile jocului?

Drept comentariu profesorul sugerează elevilor că „*avem două urechi și o gură, pentru a putea asculta de două ori mai multe decât putem vorbi*”. De asemenea, elevii desprind și alte

reguli: *concentrarea asupra conținutului mesajului; ascultarea mesajului pentru a-l înțelege nu pentru a pregăti răspunsul; a nu termina propozițiile în locul colegului; nu arătați nerăbdarea și plictiseala.* Acest joc se poate repeta cel puțin o dată pe săptămână la lecțiile de limbă română sau altă disciplină școlară.

Exercițiul „Vorbește la telefon” este destinat elevilor care întâmpină dificultăți de comunicare, respectiv dificultăți de învățare din cauza timidității le este dificil să se apropie de alte persoane, în afară de rude sau prieteni. Cadrul didactic le propune să execute sarcinile:

- să telefoneze la oricare magazin și să afle orele de lucru și prețurile;
- să telefoneze la gară și să afle ora de plecare a unui tren;
- să apeleze o redacție Radio pentru a-și expune părerea sau a pune o întrebare etc.

Drept comentariu, profesorul le spune copiilor că *telefonul permite să te adresezi unei persoane anonim. Interlocutorul nu va vedea dacă persoana (elevul) roșește sau manifestă alte gesturi de timiditate. Se vor utiliza și formulele de politețe.* Acest exercițiu poate fi aplicat de către elevi acasă sau în contexte restrânse.

Jocul „Ciobanul și mielul” este un joc de rol în care *ciobanul* – un elev din clasă se plimbă printre bănci, oprindu-se la un moment dat și adresează o întrebare clasei: *N-ați văzut pe mielul meu.* Replica elevilor: *Nuuuuu, cum arată?* Ciobanul descrie un elev din clasă, fără a-i rosti numele. Elevul care ghicește, va intra în rolul *ciobanului* și jocul va continua. Jocul poate fi simulat în perioada rece a anului prin îmbrăcarea vestimentației și accesoriilor corespunzătoare: un cojoc, o căciulă, un ciomag. Prin acest joc elevii află despre ei înșiși prin ochii colegilor lor.

Joc de mimare. Profesorul scrie pe cartonașe cuvinte sau expresii, ulterior, copiii vor trebui să mimeze cuvântul sau să ilustreze fără să vorbească, iar ceilalți copii să ghicească.

Jocuri de puzzle cu litere sau cuvinte. Vor fi selectate puzzle-uri simple cu litere sau cuvinte. În grup de 3-4 persoane elevii vor rezolva sarcina, ulterior, vor spune cuvântul sau propoziția corectă asociată cu imaginea.

Jocul literelor. Pentru acest joc sunt necesare bețișoare din lemn sau plastic. La indicația „începeți” elevii (individual sau în grup) vor forma pe bănci/măsuțe litere majuscule ale alfabetului. Atunci când cadrul didactic va rosti cuvântul „stop”, jocul încetează și se evaluează care copil sau echipă a format mai multe litere. Jocul stimulează cooperarea, comunicarea, relaționarea și competiția între copii.

Jocul păcălelilor. Scopul jocului este de a forma deprinderi de formulare corectă a propozițiilor și de a deosebi enunțurile adevărate de cele false. Moderatorul jocului este cadrul didactic, ulterior poate fi transferat rolul de moderator unui elev. Învățătorul/învățătoarea vociferează propoziții simple: „Soarele este auriu”, „Zăpada este neagră”, „Delfinul zboară”,

„Iepurele merge în galop” etc., elevii spun „adevărat” sau „nu este adevărat”, formulând corect propoziția.

După întrebare și răspuns. Se aplică în cadrul grupurilor mici de elevi. Jucătorii se adună în jurul mesei și formulează întrebări pe diverse teme scriindu-le pe foițe. Un număr identic cu substantive este scris pe alte foițe. Ulterior, sunt puse în boluri diferite. Fiecare elev va extrage câte o întrebare din bol și un substantiv pe care îl va utiliza în contextul răspunsului la întrebare, chiar dacă acestea nu au nici o legătură. De exemplu, la întrebarea „Ce gen de muzică îți place?”, selectând substantivul „natura”, elevii ar putea formula următorul răspuns: „Genul de muzică pe care o poți asculta cu prietenii la natură”.

Litera interzisă. Scopul acestui joc este să dezvolte auzul fonematic prin evitarea cuvintelor ce conțin litera interzisă. Elevii aleg o literă interzisă, ulterior, fiecare elev va spune un cuvânt care să nu conțină litera interzisă. Dacă elevul face trei greșeli, atunci iese din joc. Elevii pot fi excluși din joc dacă fac două sau patru greșeli, în funcție de regulile de joc pe care le stabilesc inițial.

În concluzie, menționăm că profesorul va alege jocurile pe care le consideră oportune și le va aplica la clasă.

Aplicarea tehnicilor de instruire diferențiată. Instruirea diferențiată a copiilor cu dificultăți de învățare se referă, în general, la personalizarea sau individualizarea demersului instructiv-educativ în raport cu specificul acestor dificultăți. Se pornește de la diagnosticarea și examinarea cerințelor individuale (specifice fiecărui copil), cerințe determinate prin experimentul de constatare descris în capitolul anterior al tezei. Dacă la nivel de sistem educațional instruirea diferențiată se referă la structura și conținutul învățământului, la nivelul clasei de elevi, instruirea diferențiată se axează pe organizarea colectivității școlare și a activității didactice, pe metodologia didactică și relația pedagogică dintre profesor și elev. Cadrele didactice trebuie să cunoască și să utilizeze o gamă diversificată de strategii didactice care să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasa lor, ca ulterior, învățarea să se producă într-un mediu stimulat și adecvat pentru toți copiii. Una dintre tehnicile instruirii diferențiate este împărțirea sarcinilor în etape mai mici de către profesor.

Prezentăm o secvență de instruire diferențiată, preluată din *Ghidul de bune practici: Tratarea diferențiată a elevilor* pentru EDÎ la ora de limbă română (clasa a III-a) [Corbean, Ghidul, 47, p. 53-54].

Pornind de la *diagnosticul logopedului* - dificultăți de citit-scris (dislexie-disgrafie), vom stabili drept scop: cunoașterea și rostirea literelor, silabelor, cuvintelor, propozițiilor; citirea și scrierea lor; diferențierea grafemelor și a fonemelor asemănătoare.

Metodele și procedeele/tehnicele didactice aplicate la această secvență sunt: *conversația, explicația, demonstrația, observația, imitația, comparația, exercițiul, jocul didactic, povestirea*. În cadrul activităților profesorul va utiliza diverse mijloace de învățare - *cartonașe cu imagini, tabla magnetică, fișe de lucru, cărți, caiete, oglinda logopedică*.

Exercițiile propuse pot fi selectate din cele redate în continuare:

- *Găsește litera inițială/ finală*. Așezați cartonașele cu imagini cu fața în jos. Elevul alege un cartonaș, numește obiectul din imagine și precizează sunetul inițial, identificând, ulterior, litera corespunzătoare din șirul prezentat. Același procedeu se execută și pentru sunetul final.
- *La vânătoare de litere*. Pe o foaie sunt scrise cu majuscule literele de mai jos. Îi spunem copilului că va merge la vânătoare de litere și va avea un minut la dispoziție să taie cu o linie literele indicate: (i) litera *b* din primul șir de litere – b b d b b p p d; (ii) litera *m* din șirul al doilea: m n m n n n m; litera *u* din șirul al treilea: n u n u n u n.
- *Sunete surori*. Elevul este rugat să citească cuvintele și să precizeze locul sunetului *d* în cuvintele date. Subliniază litera *t*: *dată, cad, aduc, rotunde*.
- *Moara de litere*. Elevul va trebui să alcătuiască cuvinte simple din literele date: *i, e, a, e, r, m, a, e, r*.
- *Vânt de toamnă*. Vântul toamnei a amestecat silabele... . Ajută-l pe Aricel să formeze cuvintele din nou: să, ca; tu, ră, mă; să, pa, re; ma, nu, și, ță
- *Pălăria magicianului*. În pălăria magicianului au fost aruncate cuvinte și următoarele trei propoziții și-au pierdut înțelesul. Îl ajuți pe magician să rezolve haosul apărut? strălucește cu Soarele putere; multe Ariciul ace are; pianul Andrei cântă din sufragerie la
- *Tehnica „Vocea mea”*. Profesorul propune elevilor cu dificultăți de învățare să-și înregistreze vocea citind fragmentele de text. După ce vor înregistra, vor asculta și corecta defectele depistate. Atenționăm elevii că vocea înregistrată sună altfel, decât elevii sunt deprinși să audă. Algoritmul pentru analiză vizează: *volumul și claritatea vocii; intonația și debitul vorbirii* etc. [170, p. 105].

Specialiștii în domeniu argumentează necesitatea permanentă de exersare și nuanțare a vocabularului pentru dezvoltarea progresivă a abilităților de comunicare, de structurare a mesajului într-un discurs coerent, de promovare a comunicării orale.

S. Golubițchi susține că în clasele primare, prin lecțiile de comunicare, se urmărește formarea capacităților de comunicare prin dialog, observare, pronunțare, memorare, alcătuire de mesaje, povestire, recunoaștere și completare, activități descrise mai sus [85], recomandând pentru clasele a III-a și a IV-a:

- *povestirea orală a unor texte sau mesaje audiate;*

- formularea ideilor principale prin povestirea orală a unui fragment dintr-un text narativ;
- construirea de dialoguri în situații concrete sau imaginare;
- actualizarea elementelor
- de comunicare nonverbală.

Astfel, paralel cu aplicarea tehnicilor de instruire diferențiată a copiilor cu dificultăți de învățare se va adapta și demersul didactic, proces descris mai jos.

Adaptarea demersului didactic la elevii cu DÎ. În conformitate cu noua paradigmă educațională, „învățarea se realizează prin cooperare, se urmărește progresul fiecărui elev, iar succesul școlar este asigurat pentru toți elevii, în funcție de potențial și particularități de dezvoltare”, valabilă și pentru elevii cu dificultăți de învățare, profesorul va concepe și realiza demersul didactic cu accente pe *individualizare*. Prin definiție, acest concept face referire la: strategii de optimizare a învățării, proces dinamic, incluziune educațională etc. În conformitate cu *Declarația de la Salamanca (1994)*, elevii cu CES trebuie să aibă acces în școlile generale, care trebuie să-i accepte, organizând o educație centrată pe copil, promovând o pedagogie care poate satisface necesitățile specifice [154].

În *Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare.”* [77] este stipulat că în procesul de proiectare și realizare a adaptărilor se ține cont de tipul și gradul dificultăților cu care se confruntă elevul.

Tabelul 3.2. Adaptarea proiectării didactice la EDÎ

Adaptări pentru dificultăți de comunicare și interacțiune	Adaptări pentru dificultăți de citire
<ul style="list-style-type: none"> - propunerea sarcinilor, realizarea cărora necesită metode-procedee/tehnici de lucru interactive; - organizarea și desfășurarea activităților care conduc la stabilirea relațiilor de reciprocitate (cântece însoțite de mișcări, jocuri cu mingea și alte obiecte etc.); - utilizarea metodelor alternative de comunicare (pictograme); - crearea situațiilor de învățare/de comunicare, respectând un ritm mai lent; - utilizarea propozițiilor afirmative, simple („Arată-mi!”, „Hai să mergem!”); - utilizarea imaginilor/graficelor/tabelelor etc.; - plasarea în bancă cu un copil pe care îl agreează; - planificarea, organizarea și desfășurarea sarcinilor care oferă posibilitatea de a comunica/a interacționa; 	<ul style="list-style-type: none"> - audierea textelor înregistrate audio; - utilizarea imaginilor în graficele de înregistrare a performanței elevului; - modificarea mărimii caracterelor, spațiului dintre rânduri; - simplificarea/reducerea materialelor scrise; - utilizarea vocabularului funcțional; - recapitularea vocabularului la temă și cuvintelor-cheie din textul care urmează să fie citit sau scris; - utilizarea tehnicii <i>acoperă-copiază-compară</i>; - practicarea autoverificării (cu verbalizare orală); - oferirea timpului suplimentar; - evidențierea cuvintelor-cheie; - planificarea și desfășurarea sarcinilor de lectură în perechi; - oferirea unui material interesant, captivant; - utilizarea unei rigle/echer pentru menținerea rândului - practicarea lecturii/recitării în cor;

- oferirea feedback-ului constructiv, recompensând și evidențiind succesul cât de mic al elevului etc.	- solicitarea implicării elevului pentru a exprima reacții/emoții similare; - anticiparea lecturii textelor cu o zi înainte de predarea acestuia etc.
--	--

Astfel, pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare ale CDÎ sunt recomandate un șir de acțiuni prezentate în Tabelul 3.2.

Atât proiectările de lungă durată, cât și cele pe unități de învățare necesită aplicarea unor instrumente eficiente de planificare. Cadrele didactice care-și planifică lecțiile ținând cont de adaptările curriculare trebuie să realizeze că nivelurile de învățare ale elevilor nu înseamnă etichetarea acestora, reducerea calității lecției sau a așteptărilor față de performanțe.

Monitorizarea elevilor cu dificultăți de învățare prin completarea fișelor de progres. *Fișa de progres* poate fi concepută și elaborată de către cadrul didactic împreună cu cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar și alte părți interesate în dezvoltarea competențelor de comunicare a elevilor cu dificultăți de învățare. Astfel, în timp real profesorul va urmări performanțele elevilor obținute prin aplicarea programului de formare, dar și va putea înregistra acele performanțe. Un model de *Fișă de progres*, care să evalueze domeniul comunicare și limbaj la elevii încadrați în experimentul pedagogic de formare, este prezentată în *Anexa 14*, adaptată de noi (fiind selectat doar domeniul evaluat *Comunicare și limbaj*) în baza *Fișei de evaluare complexă și monitorizare*, elaborată sub coordonarea M. Vlad și prezentată în lucrarea *Monitorizarea progresului elevilor cu cerințe educaționale speciale* [180].

Fișa este un instrument care asigură în mod obiectiv evoluția elevului. În baza evaluărilor anterioare ale copiilor cu dificultăți de învățare vom merge pe *Nivelul II de dezvoltare*, identificând obiectivele viitoare incluse în programul de intervenție. Important este ca profesorul să monitorizeze progresul elevilor printr-o evaluare sistematică, condiție posibil de realizat în cadrul demersului nostru experimental. Progresul include elemente calitative, fiind aliniat la perspectiva copilului, ținând cont de faptul că ritmul de progres diferă de la copil la copil, de la perioadă la perioadă.

Ca și celelalte domenii de dezvoltare (psihomotor, cognitiv, social-afectiv), incluse în *Fișa de evaluare complexă și monitorizare*, domeniul selectat pentru *Fișa de progres*, adaptată în conformitate cu obiectivele noastre de cercetare, conține un set de 20 de criterii de evaluare (set minim de achiziții) în baza cărora vor fi apreciate inițial, intermediar și final.

Pentru fiecare item (criteriu de evaluare) vom păstra cele 3 niveluri de apreciere, după cum urmează: RI (realizează itemul corect, în mod independent), RS (realizează itemul parțial corect, cu sprijin), NR (Nu poate realiza itemul).

Fișa de progres a fost aplicată elevilor clasei a II-a și a III-a (semestrul II, anul de învățământ 2022-2023), continuând la aceleași clase deja a III-a și a IV-a (semestrul I, anul de învățământ 2023-2024), evaluarea intermediară realizându-se la sfârșitul semestrului II, al anului precedent.

Organizarea activităților STEAM. Abordarea educațională a învățării prin utilizarea Științei, Tehnologiei, Ingineriei, Artelor și Matematicii (STEAM) pune accentele pe dezvoltarea critică a elevilor.

Asistența psihologului și logopedului la activitățile didactice și extra-didactice. Suportul pe care îl acordă psihologul și logopedul elevilor cu dificultăți de învățare în dezvoltarea abilităților de comunicare este stabilit prin fișele de post ale acestora. Dificultățile de învățare se manifestă în cadrul disciplinelor psihopedagogice, de aceea psihologul școlar va monitoriza succesul școlar ca rezultat al echilibrului dintre capacitățile, abilitățile, aspirațiile elevului și cerințele școlare înaintate. Profesorul va invita psihologul școlar la unele dintre activitățile didactice/extra-didactice desfășurate, formulând clar obiectivul asistării: fie că este vorba de diagnosticare, acordarea sprijinului necesar sau monitorizarea îmbunătățirii aptitudinilor de comunicare.

Conform *Reperelor metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general* (aprob. prin Ordinul MECC nr. 1 din 02.01.2018), activitatea logopedului „constituie o activitate complexă, sistematică prin suportul specializat oferit, orientat spre dezvoltarea limbajului și a comunicării copiilor/elevilor în scopul dezvoltării armonioase a personalității acestora și contribuie la optimizarea procesului educațional” [151]. Prin realizarea planurilor de intervenție, logopedul selectează instrumentele (metode, tehnici, probe) de evaluare și asistență logopedică. De asemenea, logopedul acordă asistență metodologică sub diverse forme (consultații, mese rotunde, ședințe metodice, discuții etc.) cadrelor didactice, psihologului, altor specialiști implicați în asistența copilului/elevului, părinților sau reprezentanților legali ai copilului cu tulburări de limbaj și comunicare.

Aplicarea TIC în eficientizarea comunicării elevilor cu DÎ. Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale moderne facilitează adaptarea la nevoile și particularitățile elevilor cu DÎ. Abordarea materialului într-o manieră interactivă va stimula interesul pentru învățare și va motiva implicarea în activitățile ludice de grup. Utilizarea softurilor educaționale specializate creează oportunități de manifestare a elevilor cu DÎ, dându-le posibilitatea să-și dezvolte abilitățile de comunicare. Prin TIC se poate reduce decalajul vizibil dintre elevii tipici și cei cu dificultăți de învățare, oferindu-le rolul activ-participativ în activitățile de învățare.

În același timp, aplicarea TIC în activitățile educaționale ale copiilor cu DÎ va soluționa două probleme: dezvoltarea motivației copiilor pentru activitățile de învățare; dezvoltarea abilităților de lucru la calculator, ceea ce ulterior le va facilita integrarea socială.

În continuare vom descrie câteva instrumente interactive recomandate a fi aplicate la elevii claselor primare în scopul dezvoltării abilităților de comunicare:

Aplicația Wordwall - <https://wordwall.net/ro/resource>. Wordwall poate fi utilizat în cadrul lecțiilor pentru a crea activități interactive sau imprimabile. Activitățile pot fi redactate atât pe computer, cât și pe tabletă, telefon sau tablă interactivă. Cele imprimabile pot fi descărcate ca fișier PDF, însoțind activitățile interactive sau independente. Fie că este vorba despre *roata aleatorie*, *anagrama*, *căutarea de cuvinte*, *cuvântul lipsă* etc., acestea vor stimula interesul și participarea elevilor cu dificultăți de învățare și încurajarea la discuții.

Fie că este vorba despre *roata aleatorie*, *anagrama*, *căutarea de cuvinte*, *cuvântul lipsă* etc., acestea vor stimula interesul și participarea EDÎ și îi va încuraja la discuții.

Aplicația LearningApps - <https://learningapps.org>. Este un instrument flexibil pentru cadrele didactice, care doresc să creeze sau să utilizeze activități variate pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor: vocabular și pronunție, citire, ascultare, vorbire și scriere. Cadrele didactice pot crea activități de la zero în baza șabloanelor oferite de aplicație sau pot adapta activitățile deja create. De exemplu, pot fi create activități simple de potrivire a cuvintelor și imaginilor, completarea golurilor, cuvinte încrucișate, conținuturi audio pentru pronunție corectă. Un avantaj al acestei aplicații este gradul înalt de interacțiune socială și colaborare a elevilor cu dificultăți de învățare, deoarece sarcinile pot fi partajate, realizate în perechi/grupuri.

Aplicația Voki - <https://www.voki.com>. Voki este o aplicație online care permite crearea avatarelor (profilurilor) personalizate, care spun un text scris sau înregistrat pe loc încărcat ca fișier audio. Acest personaj digital poate fi animat sau static, personalizat sau customizat.

Platforma Padlet - <https://padlet.com>. Platforma Padlet este locul virtual unde profesorii pot crea clase, discuta și adăuga imagini. În sala de clasă, pentru clasele primare Padlet poate fi folosit ca portofoliu distribuit părinților demonstrând munca elevilor, poate fi valorificat ca canal de discuții în clasă. De asemenea, învățătorul poate oferi elevilor o sarcină de rezolvare a unei probleme, iar elevii să pună o poză cu rezolvarea acesteia în Padlet-ul clasei, oferindu-le posibilitatea să comenteze rezolvarea.

Platforma Baamboozle - <https://www.baamboozle.com>. Baamboozle este o platformă de învățare în stil de joc care funcționează online pentru a oferi interactivitate accesibilă și distractivă pentru elevii claselor primare. Este o platformă ușor de utilizat, cu o mulțime de conținuturi de învățare, lăsând în același timp loc pentru ca profesorii să-și creeze propriile jocuri. Astfel, biblioteca se extinde rapid pe măsură ce aceștia o suplinesc cu diverse jocuri. Exemplu de sarcini de joc plasate pe platforma dată: *formulează 2 propoziții în care sensul cuvântului „mare” să fie*

diferit (mare - întindere de apă/mare - dimensiune); înlocuiește vocala din cuvânt cu alta pentru a forma un cuvânt nou: sac (sec, suc, soc) - <https://www.baamboozle.com/classic/180349>.

Pentru facilitarea accesului vizual al cadrelor didactice și a elevilor la aplicațiile menționate, în *Anexa 15* sunt date logo-urile și interfața aplicațiilor.

În concluzie: Indiferent de platforma sau aplicația selectată, învățătorul va urmări realizarea obiectivelor ce conduc la formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare la EDÎ.

Organizarea și desfășurarea unei Programe de formare a învățătorilor. Prin participarea la programele de formare profesională profesorii pot explora noi abordări și tehnici de predare, în special, când este vorba de incluziunea în activități ale elevilor cu dificultăți de învățare. În *Anexa 16* este descris un *Model de Programă de formare a învățătorilor claselor primare pe dimensiunea „Dezvoltarea abilităților de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare”*. Programa este preconizată pentru 12 ore academice (5 unități de conținut) și are ca scop *promovarea strategiilor didactice de relaționare și dezvoltare a abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare din clasele primare*.

Pentru **PILONUL 2 – Grupul social**, întru realizarea obiectivului specific (3) *consolidarea relațiilor interpersonale dintre elevii cu dificultăți de învățare și elevii tipici axate pe o comunicare asertivă*, vor fi desfășurate activitățile:

- **Inițierea activităților de mentorat ale copiilor cu DÎ.** De obicei, copiii sunt predispuși spre o mai bună comunicare cu semenii lor, decât cu persoanele mature sau cadrele didactice. Astfel, am identificat pentru fiecare copil cu dificultăți de învățare un mentor – elev tipic, care îl va ghida și va acorda suport în realizarea unor sarcini din clasă sau date pentru acasă. Ne propunem ca sarcinile să nu fie prea voluminoase și să consume timpul elevilor mentori. Unele activități pot fi deplasate și pentru sfârșitul săptămânii pentru a face accesibil programul școlar. Mentorii/elevii aceleiași clase vor merge la plimbare, vor discuta secvențe din opere literare sau filme împreună cu elevii cu dificultăți de învățare. Elevii clasei a III-a vor învăța pe roluri o poezie (d.e., poezia *Ce te legeni...*, M. Eminescu), iar elevii clasei a IV-a vor juca o secvență dintr-o operă (d.e., H. Cr. Andersen, *Povestea privighetorii*). Ambele texte sunt prevăzute de curriculumul școlar pentru clasele primare (Figura 3.3).

Indicațiile din partea profesorului oferite elevilor mentori vor facilita procesul de comunicare. În același timp, li se va sugera despre atingerea unui nivel de performanță a colegului său (creșterea mediei notelor, rezultate mai bune la evaluări, implicarea în activități extra-didactice, mici inițiative din partea elevilor cu DÎ).

Într-o abordare ilustrativă, după I. O. Pânișoară, acest proces se realizează în următorul mod:



Fig. 3.3. Maniera tradițională de instruire versus procedeul microgrupurilor de mentorat

De asemenea, pot fi create *microgrupuri de mentorat*. Microgrupurile de mentorat descriu o metodă de predare bazată pe gruparea elevilor (atât tipici, cât și cu DÎ), grupuri conduse de lideri cu care profesorul contactează regulat pentru a analiza conținuturile și procedeele de lucru. Liderii se întorc la grupurile lor (formate din circa 6-8 membri) pentru a fi realizat procesul de instruire și dezvoltarea comunicării elevilor cu DÎ [133, p. 387-388].

O astfel de manieră de învățare creează o atmosferă relaxantă, frica, anxietatea și tăcerea unor elevi ai grupului fiind diminuate prin creșterea nivelului de interacțiune și intensificarea comunicării. Am observat că elevii cu dificultăți de învățare se instruiesc mai bine în grupurile conduse de către colegii lor mentori, decât în mod tradițional, în activitățile cu întreaga clasă.

3.2. Metodologia antrenării părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la CDÎ

Educând copiii în familie, ne vom îngriji să cunoaștem trebuințele lor comunicative în diferite perioade de dezvoltare. Părinții vor demonstra modele de comunicare eficientă nu numai când comunică cu copiii, ci comunicând și cu alte persoane în prezența celor mici, doar ei învață mai mult prin imitare. Cu cât e mai mic copilul, cu atât formarea atitudinilor față de ceilalți și dezvoltarea abilităților comunicative depinde de stilul de comunicare în familie. Nu în ultimul rând, părinții au un rol decisiv pentru înlăturarea dificultăților de învățare, oferindu-i copilului un suport afectiv real, colaborând cu cadrele didactice, căutând să înțeleagă și să se implice în activitățile zilnice școlare și extrașcolare ale copiilor lor [A. Bolboceanu și colab., 16].

PILONUL 3 – Familia, este unul foarte important în formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare la CDÎ încă de la vârsta fragedă. Având ca obiectiv specific (4) *antrenarea părinților în activități de dezvoltare a comunicării CDÎ*, ne propunem pentru programul nostru de formare câteva activități complexe.

Organizarea ședințelor individuale și de grup cu părinții CDÎ. Când vorbim despre *ședințe*, în general, ne referim la o metodă de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter

informațional sau decizional prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană, în cazul elevilor cu DÎ – dirigintele, psihologul sau cadrul didactic de sprijin. Când se atestă unele deficiențe mai grave de comunicare, poate fi invitat logopedul pentru a acorda sprijin profesionist părinților.

În cazul ședințelor individuale și de grup cu părinții CDÎ, tematica orientativă va viza:

- a. *modalități de integrare a CDÎ în comunitatea clasei;*
- b. *cauzele DÎ la elevi;*
- c. *implicarea familiei în dezvoltarea competenței de comunicare la CDÎ;*
- d. *îmbunătățirea relațiilor de comunicare dintre profesor și elevi etc.*

Ținând cont de faptul că ședințele reunesc persoane cu temperamente și personalități diferite, stăpânirea unor tehnici ale comunicării verbale asertive, nonverbale, dar și a ascultării active vor condiționa reușita unei ședințe.

Fie că sunt ședințe de informare a părinților sau de luare a unor decizii, acestea au un caracter pronunțat formal, respectând protocolul de organizare și desfășurare, fiind legate direct de obiectivele programului de formare, de obiectivele instituției de învățământ sau ale procesului educațional.

Unul din avantajele *ședinței* este că pot fi implicate toate sau majoritatea cadrelor didactice și manageriale, iar ca dezavantaj faptul că, uneori, acestea durează prea mult și se pierde esența problemei abordate.

Organizarea ședințelor (individuale/de grup) de consiliere a părinților. La realizarea acestor activități va fi implicat psihologul școlar, care semestrial va organiza ședințe de grup sau ședințe individuale în funcție de particularitățile și specificul dificultăților de învățare a fiecărui elev.

Demararea procesului de *consiliere preventivă* a părinților anticipează ședințele în care sunt prezentate problemele cu care se confruntă copiii: dificultățile de învățare. Acest fapt va permite o abordare mai înțelegătoare a situației-problemă și diminuarea reticenței de a accepta dificultățile propriului copil. Consilierea preventivă a părinților se va focaliza pe învățarea de către aceștia a unor strategii, modalități, tehnici și procedee de autocontrol și management al stresului. Controlul propriilor emoții din partea părinților vizează în primul rând modul de relaționare și comunicare cu copiii. În opinia L. Cuznețov, autocontrolul emoțiilor se poate realiza în două planuri:

- a. *în plan individual:* controlul comportamentului verbal-viscero-motoriu; constituirea mecanismelor de apărare a eului;
- b. *în plan social:* învățarea unor reguli de relaționare afectivă, adeziunea la un anumit ethos afectiv

[51, p. 50].

În ultimă instanță, vorbirea și gesturile au, deseori, un efect de frânare asupra reacțiilor emoționale.

În consens cu scopul consilierii parentale, *centrarea pe învățarea strategiilor de depășire a problemelor și situațiilor de criză* (determinate de dificultățile de învățare ale copiilor), vine și crearea condițiilor favorabile de realizare a acestei consilieri. Susținerea și sprijinirea morală a părinților de către psiholog, cadrul didactic/de sprijin în dezvoltarea abilităților de comunicare a copiilor cu dificultăți de învățare presupune selectarea judicioasă a metodelor și tehnicilor. În primul rând, problema dificultăților de învățare trebuie definită în termeni de rezultate concrete așteptate și dorite în urma conjugării eforturilor părinți-cadre didactice-psiholog. Dacă cadrul didactic va formula obiectivele urmărite clar - *dezvoltarea abilităților de comunicare*, în termeni pozitivi, ținându-se cont de specificul dificultății de învățare la copil, atunci șansele ca ele să fie atinse cresc considerabil. Prin urmare, modul în care părintele copilului cu dificultăți de învățare percepe, înțelege și evaluează realitatea, influențează definirea și conștientizarea problemei cu care se confruntă. Am subliniat anterior, că părinților le este greu să accepte faptul că copilul lor are dificultăți de învățare determinate, inclusiv, de abilități slabe de comunicare. Realitatea nu poate fi ignorată, este una concretă, există în mod obiectiv, dar modul în care este percepută și cunoscută este diferită de la o persoană la alta, astfel încât fiecare părinte își construiește realitatea lui.

Părinții vor fi ghidați să răspundă la întrebarea *Cum?* și nu la întrebarea *De ce?* Părinții care se întreabă *cum* să procedeze pentru a rezolva o problemă sunt preocupați de găsirea modalităților care îi vor conduce la obținerea succesului; părinții care întreabă *de ce?*, se orientează în direcția obținerii unor motive, cauze, justificări [ibid., p. 29]. Instrumentele descrise mai jos (*Calendarul advent al familiei, posterele cu reguli de îmbunătățire a comunicării cu copiii*) vor ghida părinții în diminuarea/soluționarea problemei menționate.

În formarea culturii și eficienței personale a adulților se va ține cont de două strategii importante: *consilierea părinților axată pe formarea culturii și eficienței lor trebuie să fie îmbinată cu consilierea privind formarea deprinderilor de viață a copiilor; consilierea părinților și a copiilor privind autoperfecționarea și formarea deprinderilor de viață este un obiectiv esențial al consilierii pentru dezvoltare* [L. Cuznețov, 52].

Sarcina principală a consilierului (psihologului școlar, cadrului didactic, inclusiv a cadrului didactic de sprijin) este stabilirea unei relații apropiate cu părintele și implicarea acestuia în procesul rezolvării problemelor. Poate fi utilizată *tehnica Reformulării*, care se aplică pentru a ajuta părintele să-și clarifice și să înțeleagă mai bine problema cu care se confruntă: a spune cu alți termeni, într-o altă manieră (mai concisă sau mai explicită) problema dată. Părintele va conștientiza că termenul *dificultăți de învățare* nu este identic cu termenul *cerințe educative*

speciale. Simultan cu *tehnica de Reformulare* poate fi aplicată și *tehnica Resemnificării*, prin care se înțelege că problema nu dispare, dar se va schimba viziunea părintelui asupra acesteia și probabilitatea soluționării eficiente crește semnificativ.

În concluzie. Nu ignoranța sau nerecunoașterea propriilor probleme, ci rezistențele îl împiedică pe părinte să-și înțeleagă dificultățile.

Implementarea „Calendarului Advent al familiei”. Pentru a înțelege semnificația acestui instrument în dezvoltarea abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare vom elucida mai întâi termenul *Calendar Advent*, iar ulterior și abordarea lui în contexte educaționale.

Cuvântul *advent* este de origine latină – *adventus*, ceea ce semnifică *sosire* sau *venire*, și simbolizează așteptarea nașterii lui Isus Hristos. De obicei, este o perioadă care anticipează Crăciunul (25 decembrie), o perioadă considerată magică, plină de liniște și pace, cu accent pe latura spirituală. Astfel că impactul emoțional al acestui instrument pentru copii crește semnificativ, fiind conectat puternic la tradițiile din familie.

Originile tradiției *Calendarului Advent* vizează perioada notabilă cu o încărcătură emoțională și spirituală zilnică, ce crește o dată cu apropierea Crăciunului. Conform surselor internet, *Calendarul Advent* este o practică ce provine din secolul XIX, prin crearea de către germani a unei numărătoare inverse până în ziua de Crăciun.

Calendarele Advent moderne încep de la 1 decembrie, având 24 căsuțe/ilustrații, care cuprind surpriza zilei. Pot fi și forme adaptate ale acestuia, indiferent de perioada Adventului.

Cele 24 ilustrații sunt o modalitate perfectă de a construi o nouă tradiție de familie, fiind considerat un cadou educațional și durabil care poate fi reutilizat în fiecare an.

Calendarul poate avea o mulțime de forme și poate fi confecționat din diverse materiale: lemn, plastic, carton, țesătură, luând forma de căsuță, brad, forma fizică a calendarului de perete (*Anexa 17*).

Tradițional micile uși, șosețele decorative, săculețele pot ascunde fie dulciuri, citate în spiritul sărbătorilor, imagini sau jucării. Ele pot fi procurate în ajun de sărbători sau confecționate de către părinți sau cadrele didactice.

Pornind de la tema și scopul cercetării noastre vom propune un *Calendar Advent al familiei* pentru dezvoltarea abilităților de comunicare a copiilor cu dificultăți de învățare. În *Anexa 18* sunt descrise activitățile de realizat ale familiei împreună cu copiii lor, începând cu 1 decembrie 2023, până la data de 25 decembrie. Cadrul didactic se va asigura în prealabil despre data de sărbătorire a Crăciunului în familiile elevilor antrenați în experimentul pedagogic (stil nou - 25 decembrie/stil vechi - 7 ianuarie).

Am conceput forma fizică a acestuia, reieșind din particularitățile de vârstă ale eșantionului experimental (elevi din clasele a III-a și a IV-a).

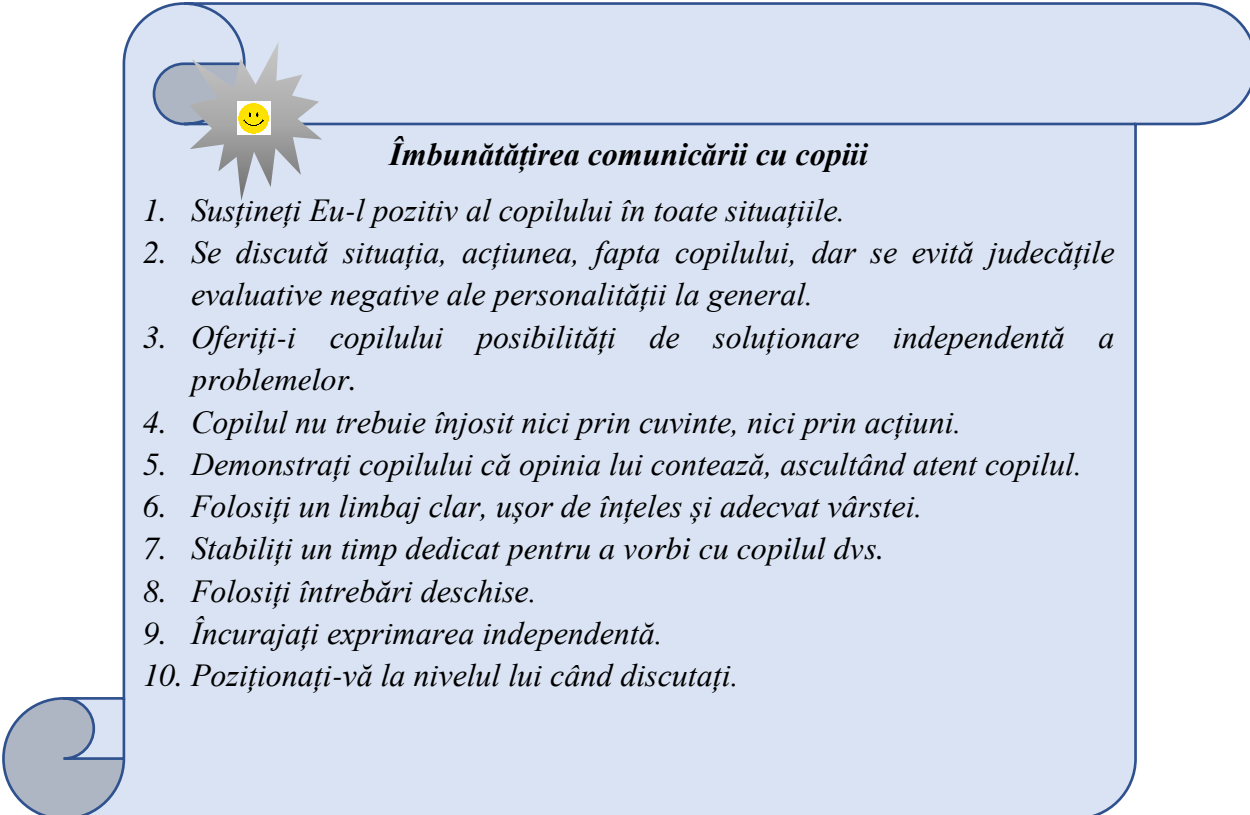
Căsuțele, cu indicarea zilelor din luna decembrie, pot fi aranjate în ordine cronologică sau haotică (pentru a crește provocarea). Calendarul va fi conceput cât mai dinamic posibil, conținând sarcini care va implica atât părinții, cât și alți membri ai familiei. Sarcinile propuse se vor axa cu preponderență pe dezvoltarea abilităților de comunicare și dezvoltarea unor competențe la care elevii întâmpină „dificultăți de învățare” (Vezi: Tabelul 3.2).

Astfel, timp de 25 de zile, părinții, împreună cu copiii lor, vor realiza câte o sarcină de aproximativ 30 minute, iar în weekend durata acesteia poate crește până la 1,5 - 2 ore.

Toate activitățile vor pune accent pe dezvoltarea abilităților de comunicare, încurajarea comunicării în fața semenilor, prietenilor, colegilor, a comunicării în fața unui public.

Conținuturile și sarcinile vor aborda tematica de iarnă, conținuturi ce stârnesc curiozitatea copiilor, dar și tematica sărbătorilor de iarnă, în special Crăciunul.

Aplicarea regulilor de îmbunătățire a comunicării cu copiii. Aceste reguli/principii pot fi sintetizate într-un flyer elaborat de către cadrul didactic și distribuit părinților la adunările de părinți. Într-o reprezentare grafică acestea îndeamnă la:



The poster is a light blue rounded rectangle with a decorative sun icon in the top left corner. It contains the following text:

Îmbunătățirea comunicării cu copiii

- 1. Susțineți Eu-l pozitiv al copilului în toate situațiile.*
- 2. Se discută situația, acțiunea, fapta copilului, dar se evită judecățile evaluative negative ale personalității la general.*
- 3. Oferiți-i copilului posibilități de soluționare independentă a problemelor.*
- 4. Copilul nu trebuie înjosit nici prin cuvinte, nici prin acțiuni.*
- 5. Demonstrați copilului că opinia lui contează, ascultând atent copilul.*
- 6. Folosiți un limbaj clar, ușor de înțeles și adecvat vârstei.*
- 7. Stabiliți un timp dedicat pentru a vorbi cu copilul dvs.*
- 8. Folosiți întrebări deschise.*
- 9. Încurajați exprimarea independentă.*
- 10. Poziționați-vă la nivelul lui când discutați.*

Fig. 3.4. Posterul pentru părinți „Reguli de comunicare eficientă cu copiii”

Desigur că lista de mai sus poate continua, în funcție de particularitățile de vârstă, de relațiile dintre părinte și copil, de emoțiile și sentimentele trăite.

Regulile prezentate părinților pot fi aplicate și în situațiile cotidiene, nu numai în situațiile de învățare. Feed-back-ul respectării acestor reguli va fi înregistrat într-o fișă de monitorizare a comportamentului copilului cu dificultăți de învățare, însă, în discuții private cu părinții, cadrul didactic va identifica în ce măsură aceste reguli funcționează și determină îmbunătățirea comunicării copiilor.

3.3. Valori ale dezvoltării experimentale a comunicării CDÎ

Valoarea experimentului de formare este consolidată de rezultatele *experimentului de validare*, care este esențial pentru a oferi dovezi concludente privind eficacitatea intervenției pedagogice (a *Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ* și a *Programei de intervenție* implementate). *Experimentul de validare* are un rol esențial în evaluarea impactului produs de activitățile prevăzute de *Programa de intervenție*.

În urma desfășurării experimentului de validare vom compara progresul și performanțele înregistrate de elevii eșantionului experimental, axându-ne pe următorii itemi:

- identificarea cauzalității dintre intervenția realizată și rezultatele obținute;
- viabilitatea internă și generalizările externe, fiabilitatea acestuia;
- măsura în care strategiile didactice aplicate pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale CDÎ sunt relevante sau nu, ar putea fi înlocuite cu altele, ar putea fi adaptate sau racordate la anumite contexte și la alți elevi cu dificultăți de învățare.

Analiza comparativă se va axa pe rezultatele *test* și *re-test* ale eșantioanelor experimentale: elevii cl. a III-a (E_1) și elevii cl. a IV-a (E_2) din unitățile școlare studiate, dar și pe rezultatele elevilor din grupurile experimentale de control C_1 și C_2 .

Vom începe analiza prin compararea rezultatelor descriptorilor de performanță acordați elevilor cu dificultăți de învățare la finele semestrului I (cl. III-IV).

Datele din Figura 3.5 indică mici progrese ale elevilor în perioada de referință prin creșterea numărului celor ce realizează sarcinile independent (2-3 persoane/eșantion) și a celor care sunt ghidați de către profesor (2-4 persoane/eșantion), în timp ce numărul elevilor care necesită mai mult sprijin s-a redus cu 3-6 persoane. Dacă la etapa de testare din cei 84 de EDÎ 48/57,1% au fost evaluați prin descriptorul *s*, atunci la re-test numărul acestora s-a redus la 29/34,5%.

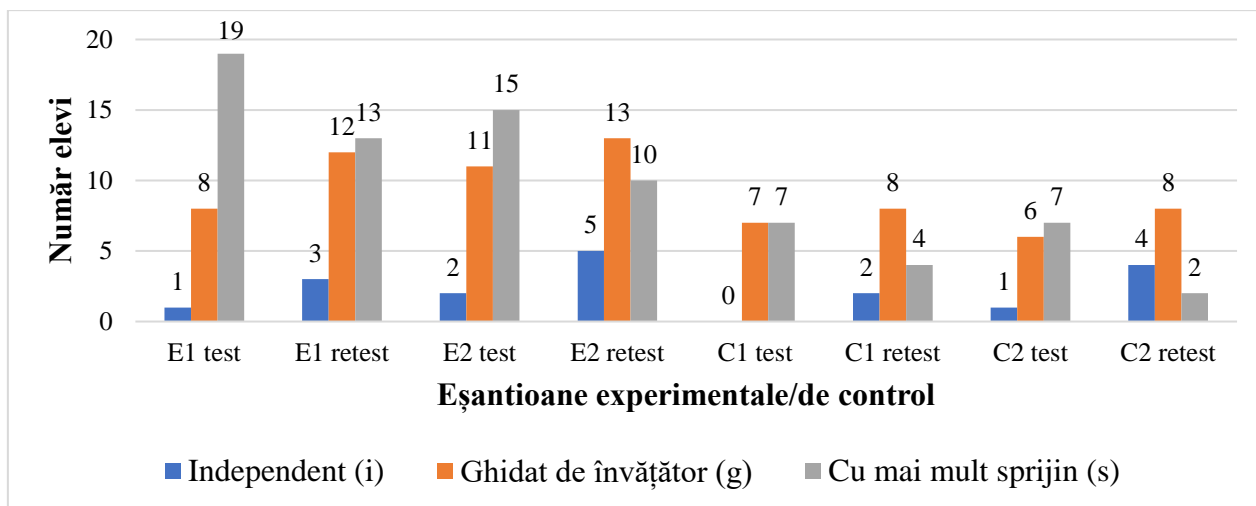


Fig. 3.5. Rezultatele elevilor evaluați prin descriptorii de performanță *test - re-test*, sf. sem. I, cl. III și cl. IV

Rezultatele colectate la etapa experimentului de constatare (test), cât și la etapa experimentului de validare (re-test), vor fi evaluate ținând cont și de variabilele independente ale *Programei de intervenție psihopedagogică*, deoarece comportamentul elevilor cu dificultăți de învățare se schimbă în funcție de dispoziție și starea de spirit a acestora. Prin urmare, unele rezultate pot înregistra chiar și anumite regresse.

Rezultatele *Listei de control pentru identificarea problemelor în dezvoltarea copilului, test-re-test*, la evaluarea gradului de integrare socială, sunt prezentate în Figura 3.6 și în Figura 3.7.

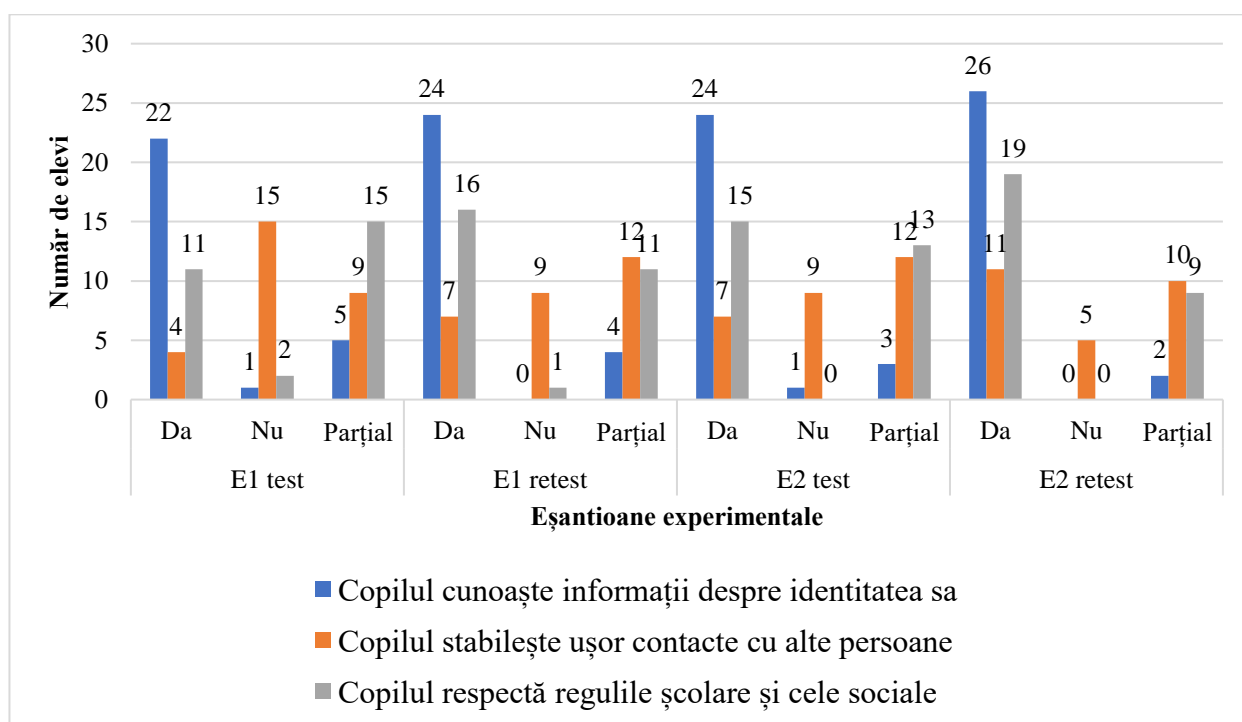


Fig. 3.6. Identificarea problemelor în dezvoltare a CDÎ, eșantioane

Din totalul elevilor incluși în experimentul de constatare - 84 elevi, la criteriul:

- *identitatea elevilor*: la *etapa test* 69/82,1% elevi cunoșteau informații despre identitatea lor, iar la *etapa re-test* ponderea acestora a crescut cu 8,3%, atingând valoarea de 76/90,4 %;
- *contacte cu alte persoane*: la *etapa test* 16/19,04% elevi stabileau ușor contacte cu alte persoane, iar la *etapa re-test*, ponderea acestora crește cu 13,06%, atingând valoarea de 27/32,1% elevi;
- *respectarea regulilor școlare*: la *etapa test* 38/45,23% elevi respectau regulile școlare și cele sociale, iar la *etapa re-test*, ponderea acestora crește cu 13,1%, atingând valoarea de 49/58,33% elevi.

Stabilirea relațiilor și a contactelor cu alte persoane reflectă gradul de integrare și adaptare a CDÎ la mediul școlar, integrarea școlară și cea socială fiind centrate pe diversitate și egalitate în educație, cadrul didactic contribuind la crearea unui mediu de învățare care să promoveze colaborarea și susținerea reciprocă între toți elevii, concomitent cu identificarea strategiilor de adaptare la nevoile individuale ale elevilor.

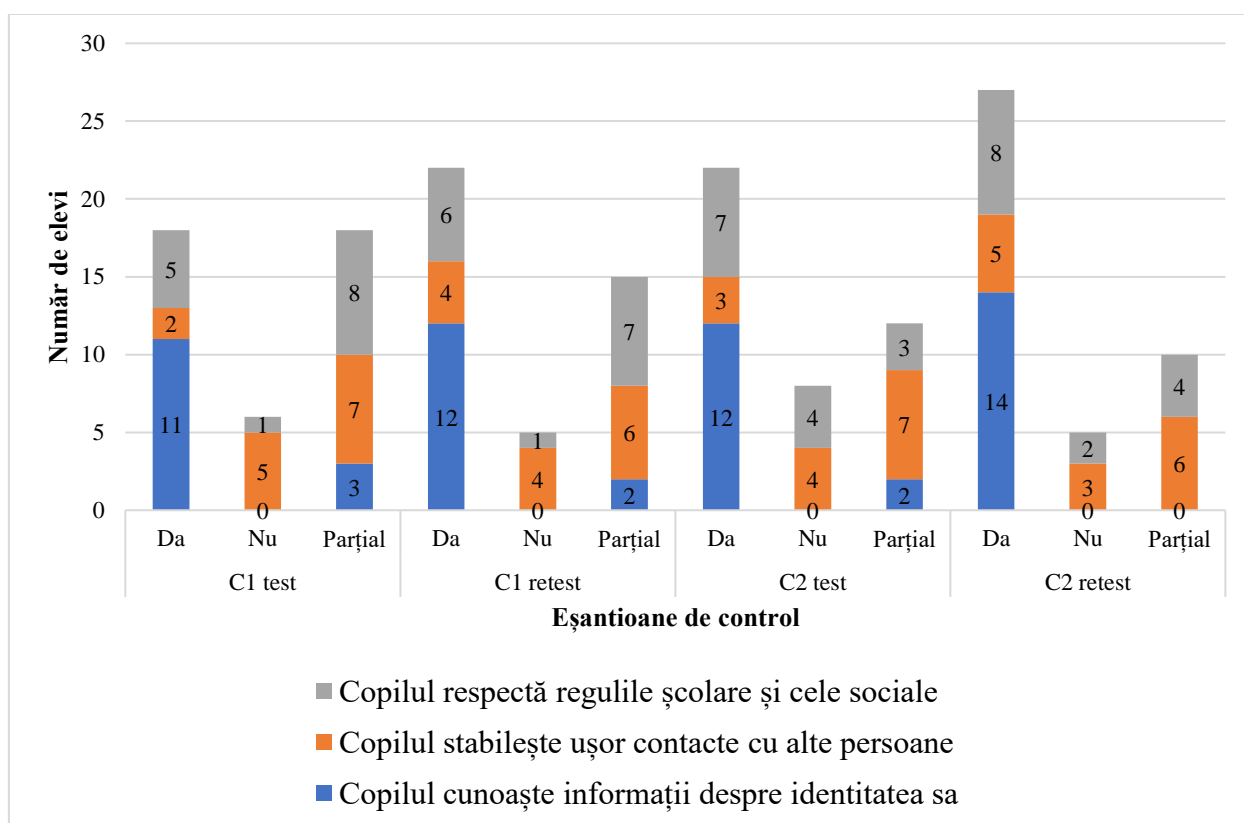


Fig. 3.7. Identificarea problemelor în dezvoltarea CDÎ, E_{ctr}.

Un alt indicator de progres al dezvoltării abilităților de comunicare ale CDÎ s-a axat pe reevaluarea la etapa *re-test* a manifestărilor comportamentale. În Tabelul 3.3 sunt prezentate

scorurile medii calculate la etapele *test-re-test* cu manifestarea tendințelor pozitive pentru majoritatea comportamentelor observabile în timpul activităților de joc.

Tabelul 3.3. Scorurile medii *test-re-test*, calculate în baza Grilei de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc

Manifestări comportamentale	E1 test	E1 re-test	E2 test	E2 re-test	C1 test	C1 re-test	C2 test	C2 re-test
Abilitatea de a urma instrucțiuni	2,3	2,7	3,0	3,2	2,2	2,3	3,1	3,2
Abilitatea de a înțelege semnificațiile cuvintelor	2,3	2,5	2,8	3,4	2,1	2,2	2,7	2,9
Abilitatea de a înțelege discuțiile în cadrul activității	2,7	2,8	3,2	3,8	2,8	3,0	3,4	3,6
Abilitatea de a se exprima	1,9	2,1	2,7	3,3	1,8	1,9	2,6	2,9
Abilitatea de a comunica prin limbajul nonverbal	2,6	2,8	2,4	2,9	2,5	2,5	2,9	3,4

Totuși, în baza datelor indicate de Figura 3.8, observăm că scorurile medii se mențin în limitele diapazonului 2-3, rezultate mai accentuate atestându-se pentru eșantionul experimental E₂ *re-test* (elevii cl. IV) și al celui de control C₂ *re-test*. Aceste date ne conduc la concluzia că, alături de stimulii experimentali aplicați în cadrul *Programei de intervenție psihopedagogică*, înregistrează performanțe și elevii cu dificultăți de învățare, care și-au desfășurat activitatea în mediu școlar obișnuit.

Experimentul de validare a intervenției pedagogice pentru cele 7 probe ale Testului A. *Descoedres* reflectă rezultate crescătoare.

Se atestă o creștere a răspunsurilor exacte pentru *Proba 1 Contrarii* (cu imagini și obiecte).

A crescut cu o unitate mediana M_e , valorile căreia explică faptul că pentru eșantioanele E₁ și E₂ *re-test*, jumătate dintre răspunsurile exacte date de elevii implicați în experimentul de validare sunt mai mici ca 5, iar jumătate - mai mari ca 5.

Pentru eșantionul de control C₁ - jumătate dintre răspunsurile exacte date de către elevii implicați în experimentul de validare sunt egale sau mai mici ca 4, iar jumătate sunt egale sau mai mari ca 4, pentru E_{ctr} C₂ valoarea medianei fiind neschimbată.

În rezultatul calculării *modului simplu* pentru seriile de date analizate (*re-test*), se atestă faptul că acesta are următoarele valori pentru cele 4 eșantioane:

M_0 - 4 pentru eșantionul de control C_1 ,

M_0 - 5 pentru E_1, C_2

M_0 - 6 pentru E_2 .

Astfel, frecvența cea mai mare a răspunsurilor exacte este dată de numărul 6 (subiecții au răspuns exact la 6 din 10 itemi) și 4 (subiecții au răspuns exact la 4 din 10 itemi).

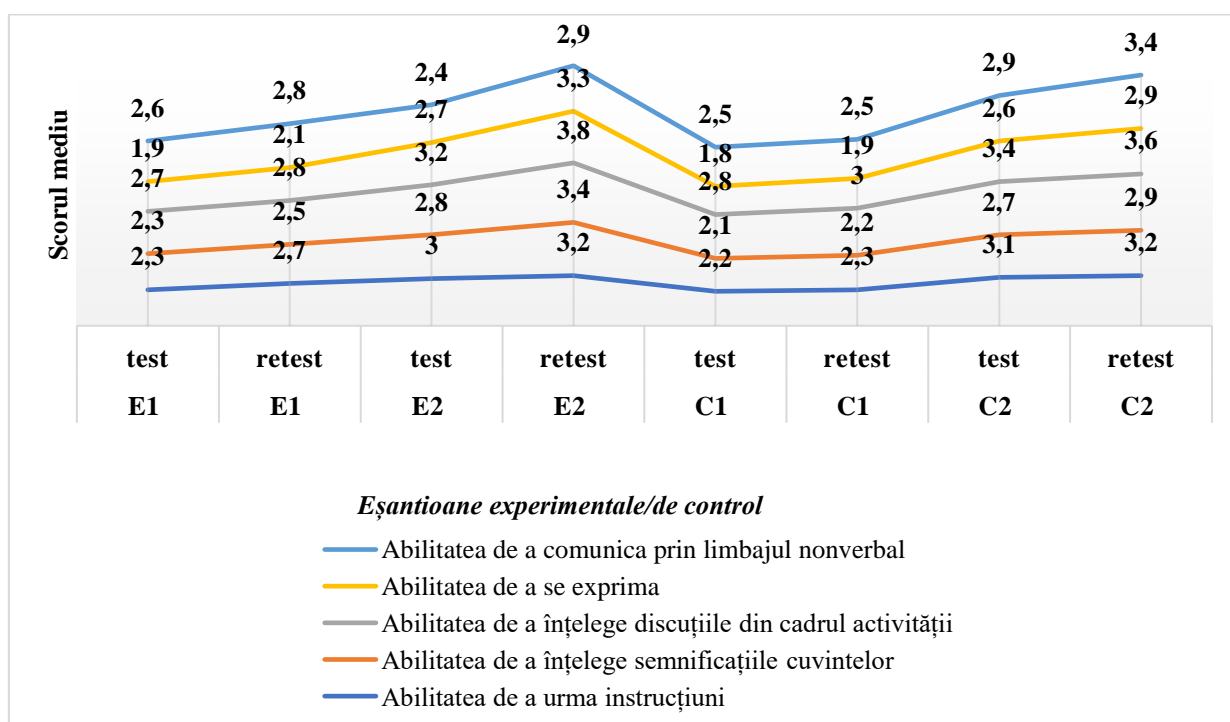


Fig. 3.8. Prezentare grafică comparată a scorurilor medii test-re-test, calculate în baza Grilei de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în activitatea ludică

La Proba 2 Lacune, majoritatea elevilor au completat spațiile cu cuvintele potrivite sau au încadrat sinonime potrivite în contextul citit. Acest fapt se datorează exercițiilor realizate de către profesori pe parcursul perioadei E_{form} .

Tabelul 3.4. Media, mediana și modul rezultatelor EDÎ din gr. exp. și de ctr., Testul A. Descoeudres, test-re-test

Proba	E1 test	E1 re-test	E2 test	E2 re-test	C1 test	C1 re-test	C2 test	C2 re-test
I. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	7	5	8	3	4	5	6
Mediana (Proba 1), Me	4	5	4	5	3	4	4,5	4,5
Modul (Proba 1), Mo	4	5	4	6	3	4	4	5
II. Lacune	6	7	6	8	7	8	5	6
III. Cifre	3	4	4	5	4	5	4	5
IV. Materii	2	4	3	5	3	4	3	4
V. Contrarii: fără obiecte și imagini	6	7	6	7	6	7	7	7
VI. Culori	8	9	9	9	8	9	8	9
VII. Verbe	8	10	11	12	9	10	11	11

La *Proba de memorare (Cifre)* rezultatele sunt ne semnificative, acest fapt determinându-ne să continuăm depunerea eforturilor conjugate pentru înregistrarea progreselor. Din *Tabelul 3.4*, observăm că la proba 7, CDÎ au realizat corect sarcina, dar trebuie să menționăm că verbele selectate au fost ușor de imitat.

Îmbogățirea vocabularului elevilor prin activitățile descrise în *Programa de intervenție psihopedagogică* se constată prin următoarele date (*Tabelul 3.5, Figura 3.9*):

Tabelul 3.5. Analiza comparativă a rezultatelor Probei Rey, test-re-test

Proba Rey (adaptată), test	Proba Rey (adaptată), re-test
- 5% au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 20-25 itemi;	-23% - au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 20-25 itemi;
- 81% (majoritatea) au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 16-20 itemi;	-69% - au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 16-20 itemi;
- 14% - au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 10-15 itemi.	-8% - au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 10-15 itemi.

La categoriile de itemi cu răspunsuri complete s-au adăugat „scriitori, sentimente, verbe, capitale europene, personaje din opere literare” pentru eșantioanele E₁ și E₂.

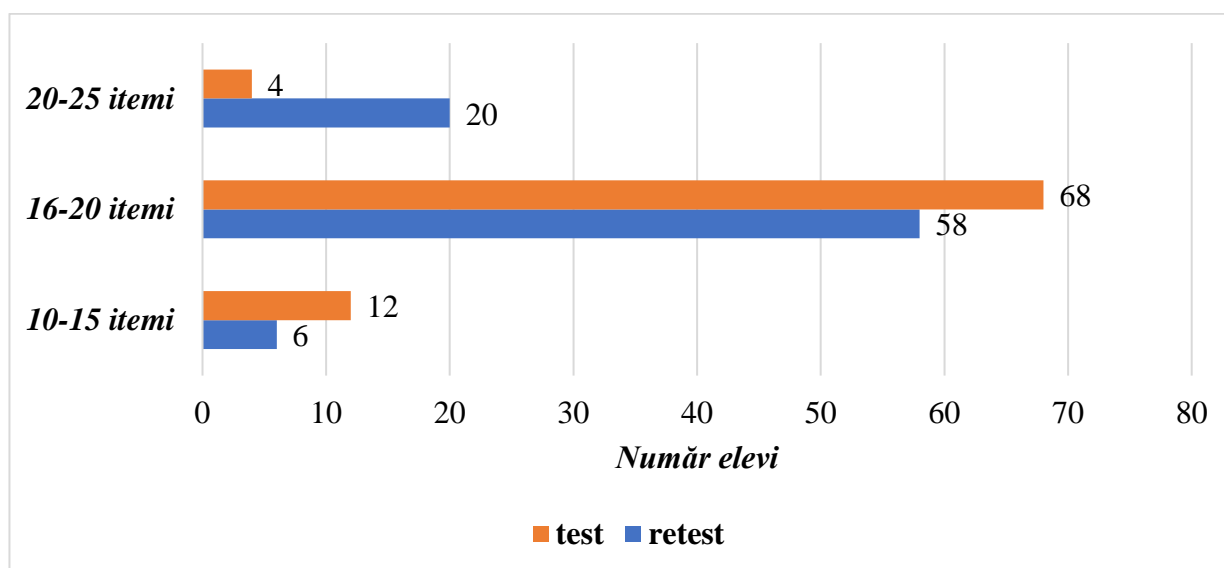


Fig. 3.9. Rezultatele EDÎ la Proba Rey, E₁, E₂, C₁, C₂, test-re-test

Abilitățile de lectură ale CDÎ pot fi dezvoltate prin exersarea cititului pe minute, dar și evaluate prin *Proba de citire Bovet*.

Citirea pe minute contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare orală și claritatea vorbirii. Elevii pot transmite mesajele cu încredere către publicul ascultător, folosind intonația și captând atenția.

Evaluarea cantitativă și calitativă a acestui indicator la *etapa de re-test* este prezentată în Tabelul 3.6, în care este elucidat *coeficientul de corecție* pentru eșantioanele experimentale și cele de control. Creșteri valorice ale acestuia atestă progresele elevilor din *E_{1 re-test}*, *E_{2 re-test}* și *C_{2 re-test}*.

Pentru eșantionul *C₁* coeficientul de corecție este în descreștere cu 0,19, fapt ce poate fi determinat de contextul aplicării *re-testului*: dispoziția, emoțiile, trăirile, starea de sănătate a copiilor cu dificultăți de învățare sau insuficiența lecturării în clasă/acasă.

Tabelul 3.6. Rezultatele Probei de citire Bovet, E₁, E₂ și C₁, C₂, test-re-test

Indicatori	E1 test	E1 re-test	E2 test	E2 re-test	C1 test	C1 re-test	C2 test	C2 re-test
Numărul mediu al cuvintelor citite, <i>Nmediu_cuvinte</i>	62	71	76	82	60	64	70	79
Numărul mediu de erori, <i>Nmediu_eroi</i>	11	12	9	9	10	11	8	9
Coeficientul de corecție, <i>C_corecție</i>	5,64	5,91	8,44	9,11	6,00	5,81	8,75	8,78

Grație programului de intervenție pedagogică și a eforturilor conjugate ale profesorilor, părinților, colegilor de clasă ai CDÎ, observăm o creștere a *indicii de coeziune* în 2 clase a III-a din 2 instituții de învățământ din Chișinău (Tabelul 3.7). Chiar și o majorare nesemnificativă a valorii acestuia semnifică consolidarea solidarității și unității dintre colegii de clasă. Acordarea încrederii și suportului elevilor cu dificultăți de învățare în cadrul activităților de mentorat descrise la faza experimentului de formare a condus la crearea unui mediu educațional în care acești elevi se simt susținuți, conștientizează anumite norme de comportament și valori ale clasei pe care încearcă să le respecte. O abatere absolută de circa 0,40 puncte constituie un progres nesemnificativ, dar motivant pentru cadrul didactic și colectivul clasei de elevi.

Tabelul 3.7. Indicele de coeziune pentru subgrupele E₁, test-re-test

Indici sociometrici	S1E1 test	S1E1 re-test	Abaterea absolută, +/-	S2E1 test	S2E1 re-test	Abaterea absolută, +/-
Numărul relațiilor reciproce, <i>R</i>	9	11	2	11	13	2
Numărul relațiilor unilaterale, <i>U</i>	24	22	-2	27	25	-2
Numărul de alegeri permise, <i>k</i>	2	2	0	2	2	0
Coeficient de calcul, <i>p</i>	2/9	2/9	-	2/9	2/9	-
Coeficient de calcul, <i>q</i>	7/9	7/9	-	7/9	7/9	-
Indicele de coeziune a grupului, <i>I_c</i>	1,31	1,75	0,44	1,42	1,82	0,40

Monitorizarea evoluției performanțelor elevilor cu dificultăți de învățare la capitolul dezvoltarea abilităților de comunicare este un proces dinamic care permite cadrului didactic ca în

baza analizei comparative a „intrărilor” și „ieșirilor” să înregistreze progresul sau regresele acestora. *Fișa de monitorizare a progresului*, ca instrument de monitorizare și evaluare a performanțelor s-a axat pe evaluarea intermediară la mijlocul perioadei experimentului pedagogic, astfel că construcția demersului formativ al *Programei de intervenție psihopedagogice* să rezulte și din rezultatele acestei evaluări.

Tabloul integral al succesiunii evaluărilor este prezentat în *Anexa 14 - Fișa de monitorizare a progresului elevilor cu dificultăți de învățare*, iar sub aspect grafic, în Figura 3.11, se atestă creșterea mediei răspunsurilor date independent de către elevi (*RI-realizează itemul în mod independent*) de la 9 la 13 elevi, cea mai mare creștere atestându-se la itemul - 3 *Solicită ajutorul adultului*, itemul 9 - *Identifică deosebiri dintre diferite categorii de obiecte și ființe*, itemul 10 - *Formulează propoziții simple, ca răspuns la întrebări sau pe bază de imagini*, itemii 11 și 15 - *Transcrie propoziții simple, respectând forma, înclinarea, distanța, mărimea, legăturile și Ordonează logic cuvinte pentru a obține o propoziție*.

Pentru nivelul de apreciere *RS (realizează itemul parțial corect, cu sprijin)*, din aceeași *Anexă 14* și *Figură 3.10* observăm o descreștere cu o unitate de la evaluarea inițială la cea intermediară și finală, ceea ce semnifică că descreșterea este un indicator pozitiv în contextul creșterii valorii nivelului de apreciere *RI*.

Reducerea numărului mediu al elevilor, care la evaluarea finală au manifestat un nivel de apreciere *NR (nu poate realiza itemul)*, este determinat de micșorarea numărului de elevi care au luat *NR (nu poate realiza itemul)* la următoarele criterii de evaluare (itemi):

- itemul 4 - *Adresează întrebări simple*, de la 6 persoane la evaluarea inițială la 1 persoană la evaluarea finală, adică, dacă la evaluarea inițială din cei 28 de elevi ai eșantionului E₂ (cl. IV), 6 nu puteau formula întrebări simple, la evaluarea finală doar un singur elev a luat calificativul *NR (nu poate realiza itemul)*.

- itemul 11 - *Transcrie propoziții simple*, la evaluarea inițială 14/50% elevi nu *transcriau propoziții simple, respectând forma, înclinarea, distanța, mărimea, legăturile*, iar la evaluarea finală doar 3/11% CDÎ din cl. IV au luat nivelul de apreciere *NR (nu poate realiza itemul)*.

Un progres vădit se atestă la evaluarea finală la itemii 17 și 19 (*Anexa 14*), în contextul în care din cei 10 elevi care au luat *NR (nu poate realiza itemul)* la evaluarea inițială pentru itemul *Recită poezii în ritm propriu (2 strofe)* au rămas doar 4 elevi cu acest nivel de apreciere, iar pentru itemul *Încadrează scrisul în pagină și rând* au rămas din 16 elevi doar 5.

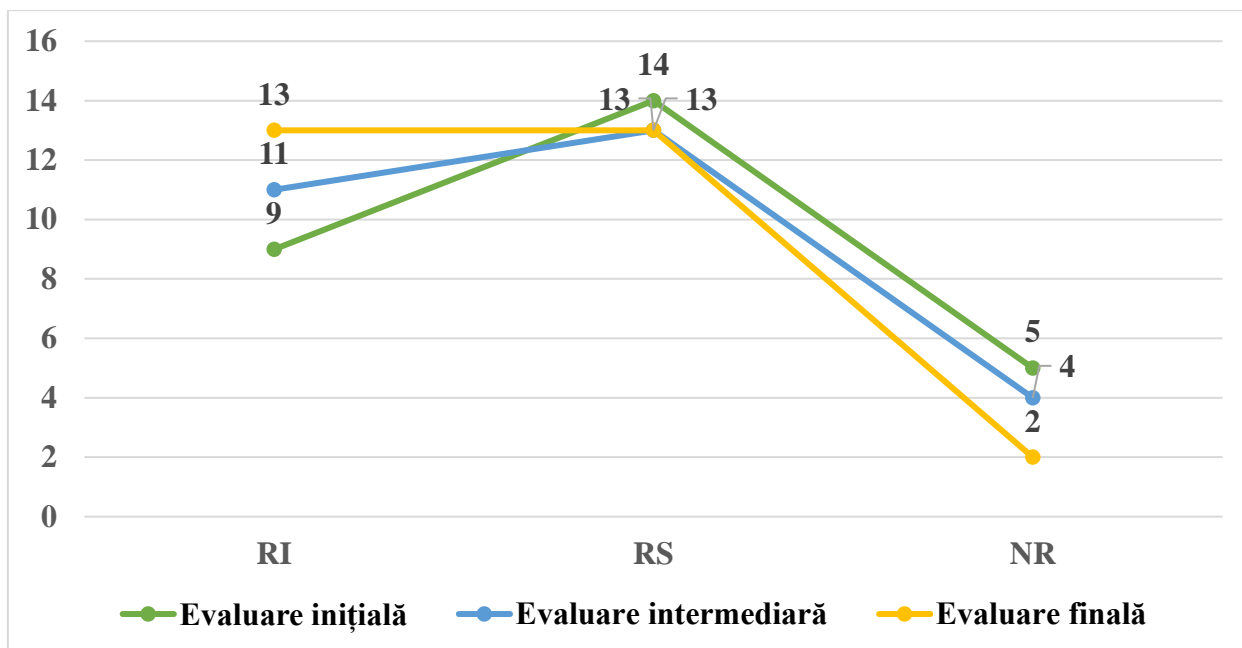


Fig. 3.10. Sinteza mediilor răspunsurilor EDÎ, cl. IV, colectate în baza Fișelor de progres, E₂

Progresele elevilor înregistrate pe parcursul demersului experimentului pedagogic au fost garantate de implicarea necondiționată a părinților CDI, care au conștientizat și acceptat problema dată la copiii lor. Efortul părinților a fost enorm în realizarea diferitor activități, dar și în acceptul de a participa la ședințe și training-uri organizate de psihologul școlar, cadrul didactic de sprijin sau dirigintele clasei.

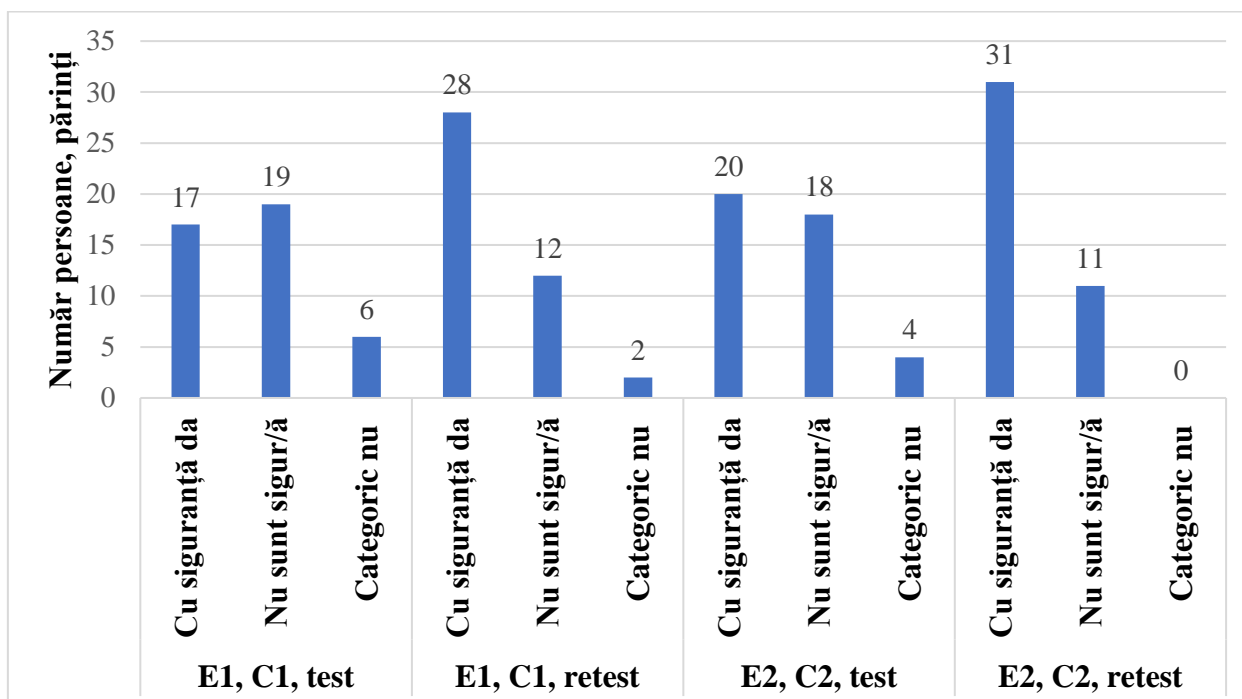


Fig. 3.11. Recunoașterea dificultăților de învățare de către părinți după discuțiile cu psihologul

Numărul părinților care au recunoscut și acceptat dificultățile de învățare ale copiilor la etapele test-re-test este în creștere, ceea ce constituie un indicator pozitiv, deoarece o problemă conștientizată și acceptată conduce la identificarea soluțiilor și la acceptarea provocărilor organizării, participării și implicării plene în diverse activități. Din datele prezentate în Figura 3.11 rezultă că 11 părinți ai elevilor din cl. III, eșantionul experimental E₁ și din cel de control C₁ la etapa *re-test* au devenit mai siguri că copiii lor se confruntă cu probleme de învățare, iar numărul celor categorici s-a redus cu 4 persoane. Aceleași rezultate observăm și pentru eșantioanele E₂ și C₂, numărul „categoricilor” fiind nul.

La finalul evaluării impactului *Programei de intervenție* vom analiza feed-back-ul obținut de la elevii cu dificultăți de învățare, de la părinții lor, dar și de la cadrele didactice - ca rezultat al implementării instrumentului interactiv *Calendarul advent*. Crearea, adaptarea și implementarea acestuia la particularitățile CDÎ a fost o provocare pentru toți subiecții experimentului de formare, având o implicare și deschidere totală pentru activitățile descrise (*Anexa 18*).

După primele zile de implementare elevii au devenit mai curioși și nerăbdători pentru realizarea activităților următoare. Deși a solicitat un efort susținut din partea familiilor copiilor implicați, opiniile părinților au vizat următoarele progrese:

- Copiii au fost motivați de „surpriza fiecărei zile”.
- Dinamismul activităților a stimulat copiii pentru dialoguri constructive și captivante.
- S-a pus accentul pe încurajarea comunicării în diverse contexte.
- Instrumentul promovează valorile culturale legate de sărbătorile de iarnă.
- Provocarea copiilor spre a căuta și a găsi fapte și evenimente, de a trăi emoții.

Totodată, au fost menționate și limitele acestui instrument determinate de programul încărcat al activităților școlare ale copiilor, iar ca propunere a fost reducerea complexității activităților pentru următorul *Calendar advent*.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

- *Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării CDÎ*, elaborat și implementat de noi în cadrul experimentului de formare, oferă soluții concrete de conjugare a eforturilor întregului grup de mentorat - cadre didactice, părinți/familie, grupul social/colégi de clasă, în dezvoltarea și consolidarea competențelor de comunicare ale CDÎ. *Modelul* este dezvoltat în temeiul *Programei de intervenție*, care conține 14 activități generale, antrenând obiective

bine definite, responsabili identificați, resurse, termeni de realizare, indicatori de performanță și riscuri identificate.

- Prin aplicarea procedurii microgrupului de mentorat, atmosfera educativă devine mai relaxată, frica, anxietatea și tăcerea unor elevi ai grupului fiind diminuate/combătute prin creșterea nivelului de interacțiune și intensificarea comunicării.
- Implementarea *Calendarului Advent al familiei* a generat un feed-back pozitiv atât din partea CDÎ, cât și din partea familiei acestora, constituind o provocare pentru toți subiecții antrenați în experimentul de formare.
- S-au atestat progrese la CDÎ în dezvoltarea abilităților de comunicare la etapa re-test pe majoritatea indicatorilor evaluați la etapa test/constatare, determinate de: *creșterea indicelui de coeziune a grupului; creșteri valorice ale coeficientului de corecție; îmbogățirea vocabularului elevilor; scorurile medii calculate la etapa de re-test manifestă tendințe pozitive pentru majoritatea comportamentelor observabile în timpul activităților ludice; rezultate pozitive înregistrate în Fișa de progres.*
- Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale moderne facilitează adaptarea la nevoile și particularitățile elevilor cu dificultăți de învățare.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea de doctorat realizată a soluționat *problema științifică* cu privire la argumentarea teoretic-aplicativă a eficientizării procesului de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare în baza aplicării unui posibil *model pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării* la această categorie de elevi.

Valorile mai importante ale cercetării sunt sintetizate de următoarele *concluzii generale*:

1. Pedagogia CDÎ a înregistrat, în ultimele decenii, progrese însemnate, în țară și peste hotare, printre care cel mai important este definirea termenului *dificultate de învățare*: tulburare, dezvoltare încetinită afectivă și/sau comportamentală; tulburări bazice în procesele de învățare; grup de devianțe, exprimate prin dificultăți semnificative în achiziționarea, înțelegerea și utilizarea limbajului oral și scris, citirii (literizării, silabisirii); a raționamentului și abilităților matematice, precum și a unor abilități sociale; toate categoriile de probleme de învățare – de la cele simple până la cele determinate de o dizabilitate.

Respectiv, tipologia DÎ este variată și tinde să se extindă, ca urmare a numărului impunător de copii cu cerințe educaționale speciale, care, în urma procesului de dezinstituționalizare, sunt

incluși în instituțiile de învățământ general. Or, *dificultățile de învățare* servesc drept resursă a înnoirilor epistemice, teoretice și metodologice (Cap.1, subcap. 1.1, 1.2 și 1.5).

2. Importanța formării-dezvoltării abilităților de comunicare la CDÎ este argumentată și de finalitățile educației, prescrise juridic, normativ și curricular, la nivel național (*Codul educației al Republicii Moldova, Curriculumul național*) și european (*Cadrul European Comun de Referință pentru limbi, Competențele-cheie*). Nucleul finalităților educației lingvistice a CDÎ îl constituie, conform celor două cadre și a unui număr mare de exegeți, *competența/abilitatea de comunicare*, această entitate pedagogică având un potențial de sintetizare a tuturor valorilor educației, inclusiv al comunicării și socializării (Cap. 1, subcap. 1.3).

3. Problema cercetării își are originea în vârsta fragedă a copiilor, respectiv, s-a stabilit că soluționarea problemei comunicării CDÎ revendică imperios aplicarea procedurii *microgrupul de mentorat*, validat social și pedagogic-profesional să realizeze întregul spectru de activități aferente formării-dezvoltării comunicării la CDÎ: identificarea DÎ, a soluțiilor pedagogice pentru depășirea DÎ, managementul activităților educativ-didactice etc. (Cap. 1, subcap 1.3, 1.4).

4. Datele experimentului de constatare, conceput și realizat pe o metodologie complexă originală (diagnosticarea DÎ, identificarea problemelor CDÎ, grila de evaluare a abilităților de comunicare a CDÎ, testele: *sociometric, A. Descoedres, Rey, Bovet*), au identificat particularitățile comunicării la CDÎ și au demonstrat că: 98% subiecți manifestă un comportament echilibrat și binevoitor; 82% se orientează în spațiu și timp; 74% se implică în activități extra-didactice; cei 84 de subiecți au manifestat 145/24,13% de atracții și 119/51,26% respingeri (Cap. 2, subcap. 2.1).

CDÎ urmează, de obicei, instrucțiuni orale simple, având însă deseori nevoie de ajutor; au dificultăți de înțelegere a semnificației cuvintelor simple; dificultăți de exprimare (vorbesc lent, nu-și exprimă punctul de vedere, tonul este uniform); au postură preponderent rigidă, cu o înclinare ușoară spre relaxare; ascultă și urmăresc discuțiile din cadrul activității (Cap. 2, subcap. 2.2 și 2.3).

Peste 40% de părinți conștientizează problema DÎ ale copiilor lor, iar o parte neagă categoric această problemă (Cap. 2, subcap. 2.4).

5. Fiind realizate istoria problemei, structurarea conceptelor teoretice aferente formării-dezvoltării CDÎ a dexterităților de comunicare, precum și studiul praxiologic al problemei (exp. de constatare), înainte de a declanșa exp. de formare, am elaborat un model teoretic-praxiologic de dezvoltare experimentală CDÎ a competențelor/abilităților de comunicare, *Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării copiilor cu dificultăți de învățare*. "Pilonii", sau subiecții specifici educației CDÎ, sunt *cadrele didactice* (cadrele didactice de sprijin, psihologul școlar, logopedul), *grupul social/colegii de clasă ai CDÎ*, *famiile* acestor elevi. *Modelul* include o *Programă de intervenție*, care conține scopul și obiectivele activităților experimentale,

managementul a 14 activități experimentale: organizarea jocurilor de dezvoltare a comunicării; monitorizarea CDI, completarea Fișei de progres (*Anexa 14*) ș.a., precum și câteva instrumente interactive (aplicațiile și platformele on line *Wordwall, LearningApps, Voki, Padlet, Baamboozle*). Modelul mai include și o *Programă de formare a învățătorilor* conform concepției cercetării noastre (*Anexa 16*) (Cap. 3, subcap. 3.1).

6. Problemele de comunicare ale CDI nu pot fi depășite fără intervenția organizată conceptual și metodologic a părinților. Elaborarea și punerea în aplicare a unei metodologii speciale de activitate a părinților cu copiii lor (incluzând *Calendarul Advent al familiei, Regulile de comunicare eficientă cu copiii, ședințele de consiliere cu părinții* ș.a.) a avut rezultate duble: de instruire-formare a părinților și de dezvoltare a competențelor/abilităților de comunicare a CDI (*Anexa 18*) (Cap. 2, subcap. 3.2).

7. Noua calitate a comunicării CDI a fost validată experimental prin valori aferente educabililor în procesul relaționării școlare și sociale, precum:

- dependența valorii comunicării de valoarea sprijinului acordat: 48/57,1% elevi evaluați prin descriptorul „s - cu mai mult sprijin” la *etapa test* și 29/34,5% elevi la *etapa re-test*;

- contacte cu alte persoane: 16/19,04% elevi la *etapa test* și 27/32,1% elevi la *etapa re-test*, cu o creștere de 13,06%;

- respectarea regulilor școlare și sociale: 38/45,23% elevi la *etapa test* și 49/58,33% la *etapa re-test*, cu o creștere de 13,1% (Figurile 3.6, 3.7, 3.8);

- validarea intervenției pedagogice pentru cele 7 probe ale testului A. *Descoedres* reflectă rezultate în creștere (Tabelul 3.5);

- creșterea indicelui de coeziune a grupului (Tabelul 3.8); creșteri valorice ale coeficientului de corecție (Tabelul 3.7); îmbogățirea vocabularului elevilor (*Proba Rey*, Tabelul 3.6); scoruri medii calculate la *etapa re-test* manifestă tendințe pozitive pentru majoritatea activităților ludice (Tabelul 3.4); rezultate pozitive înregistrate în *Fișa de progres* (*Anexa 14*).

În consens cu cele nominalizate, conchidem că rezultatele obținute în cadrul experimentului pedagogic au contribuit la soluționarea problemei științifice majore, care s-a configurat în necesitatea argumentării teoretic-aplicative a eficientizării procesului de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare, structurate în Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare, implementarea căruia a condus la incluziunea educațională și adaptarea lor psihosocială în cadrul școlii incluzive, având un impact considerabil asupra reușitei și performanței lor școlare.

Recomandări practice cadrelor didactice școlare și instituțiilor de învățământ:

1. Implementarea *Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ (Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării copiilor cu dificultăți de învățare)* și a *Programei de intervenție*.

2. Desfășurarea *Programei de formare a învățătorilor* (promovarea strategiilor didactice de relaționare și dezvoltare a abilităților de comunicare la CDÎ din clasele primare; tematicile: *aspecte psihopedagogice ale CDÎ; documente de politici reglatorii privind identificarea și gestionarea dificultăților de învățare ale elevilor din ciclul primar; strategii didactice de dezvoltare a abilităților de comunicare ale CDÎ; modalități de integrare a tehnologiilor digitale în dezvoltarea abilităților de comunicare ale CDÎ; implicarea familiei în dezvoltarea competenței de comunicare la CDÎ*).

3. Urmărirea evoluției performanțelor elevilor cu ajutorul *Fișei de monitorizare a progresului CDÎ* și evaluarea comunicării și limbajului acestora.

4. Dezvoltarea motivației copiilor pentru activitățile de învățare; dezvoltarea abilităților de lucru la calculator pentru facilitarea integrării sociale; utilizarea instrumentelor interactive on line (aplicațiile și platformele *Wordwall, LearningApps, Voki, Padlet, Baamboozle*) pentru a facilita procesul de adaptare la nevoile și particularitățile EDÎ.

5. Inițierea activităților de mentorat ale CDÎ prin crearea *microgrupurilor de mentorat*.

6. Sensibilizarea și antrenarea părinților în activitățile extra-didactice ale CDÎ; implementarea *Calendarului Advent al familiei*; organizarea *ședințelor de consiliere*, individuală sau de grup, a părinților.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J. C. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p. ISBN: 973-683-953-2.
2. ADLER, A. Psihologia școlarului greu educabil. București: Iri, 1995. 227 p.
3. AINSCOW, M. Understanding the Development of Inclusive School. London: The Falmer 137 Press, 1999. 256 p. ISBN: 9780203016619.
4. ALLAN, J., BROWN, S., RIDDEL, S. Theorising Special Education: An Overview. Symposium on Theorising Special Education. Paper Delivered at International Special Education Congress, 10-13 aprilie, 1995, Birmingham, 1995. 294 p.
5. ANCUȚA, P. Logopedie. Curs pentru studenți și cadre didactice (logopezi, educatoare, învățători, profesori). Timișoara: Excelsior, 1999. 130 p. ISBN: 973-592-000-X.
6. ANGHEL, P. Stiluri și metode de comunicare. București: Aramis Print, 2003. 208 p. ISBN: 973-8473-16-7.
7. ANTOCI, D., ANDRASCIUC BIRTOK, V. Modelul funcțional al parteneriatului educațional contemporan. În: Acta et commentationes. Sciences of Education Scientific journal. "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău. Nr. 4(30). 2022. pp. 78-88. ISSN: 18570623 E-ISSN 2587-3636.
8. AȘEVȘCHI, I. Psihologia comunicării. Suport de curs. Chișinău: Pontos, 2012. 135 p. ISBN: 978-9975-51-368-5.
9. BATEMAN, B. An educational view of a diagnostic approach to learning disordis. J. Helmuth Ed. Seattle, 1965.
10. BAYLON, Ch., MIGNOT, X. La communication. Paris: Armand Colin, 2005. 416 p. ISBN: 978-2200344085.
11. BELIBOVA, S. Comunicarea augmentativă – oportunitate de integrare socială a copiilor cu CES. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. IX. Chișinău, 2010. p. 450-459. ISBN SBN: 978-9975-46-065-1.
12. BERCHOUD, M., PICCARDO, E., CIGNATTA, T., MENTZ, O. Pathways through Assessing, Learning and Teaching in the CEFR. Strasbourg: Council of Europe, 2011. ISBN: 978-92-871-7159-7.
13. BEUKELMAN, D., MIRENDA, P. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore: Brookes Publishing Co, 2013. 593 p. ISBN: 9781598573749.
14. BLOOM, L., LAHEI, M. Language development and language disorders. New York: John Willey, 1978. 700 p. ISBN: 978-0471082200.
15. BOLBOCEANU, A., RUSNAC, V. Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale. Chișinău, 2013. 118 p. ISBN: 978-9975-48-062-8.
16. BOLBOCEANU, A. ș.a. Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014. 118 p. ISBN: 978-9975-48-062-8.
17. BONCHIȘ, E. Cunoașterea psihologică a copilului – premisă a adaptării școlare. Editura Universității din Oradea 2009. 143 p.
18. BONCHIȘ, E. Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Polirom, 2011. 424 p. ISBN: 978-973-46-2231-3.
19. BOOTH, T., AINSCOW, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, UK, 2011.

20. BROWN, H. D. Principles of Language Learning and teaching. Englewood cliffs, N. S. Prentice Hall Regents, 1995. ISBN: 0-13-191966-0.
21. BRUNER, J. S. Pentru o teorie a instruirii. București: EDP, 1970. 193 p.
22. BUCUN, N., GÎNU, D. Educația incluzivă – condiție pentru dezvoltarea curriculumului școlar. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 22-23 octombrie 2009, Institutul de Științe ale Educației, Partea I, Chișinău: Print-Carpo SRL, p.219-223. ISBN: 978-9975-64-179-1.
23. BUCUN, N., NOSATÎI, A. Acțiuni psihopedagogice de influență în pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2011. 538p. (75-81). ISBN: 978-9975-56-010-8.
24. BUCUN, N., PALADI, O., RUSNAC, V. Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Chișinău: Sirius, 2013. 372 p. ISBN: 978-9975-57-114-2
25. BUCUN, N., RUSNAC, V., CUCER, A. Concepția educației incluzive. În: Univers Pedagogic, 2008, nr. 1, p. 6-24. ISSN: 1811-5470.
26. BULAT, G., SOLOVEI, R., BALAN, V. Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Vol. I. Modulul II: Managementul educației incluzive și dezvoltarea școlii incluzive. Chișinău: Lyceum, 2016. 128 p. ISBN: 978-9975-3144-2-8.
27. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Trad. din l. fr. de Moldovanu, G. Chișinău: FEP, Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN: 9975-78-259-0 3.
28. Codul Educației al Republicii Moldova. Codul nr.152 din 17.07.2014. În:Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324 din 24.10.2014. Art. nr. 634. 136 p. ISBN 978-9975-87-013-9.
29. CALLO, T. Concepția educației integrale. În: Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative / Callo T., Cuznețov L., Hadârcă M. [et. al.], coord. șt. Hadârcă M.; A ȘM, IȘE. Chișinău, Tipografia: Cavaoli 2015. 248 p. ISBN: 978-9975-48-096-3.
30. CALLO, T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP, 2007. 171 p. ISBN: 978-9975-70-161-7. 272.
31. CALLO, T. Valoarea integralității prin prisma hermeneutică. Repere filosofice și pedagogice. În: Univers pedagogic, nr. 2, 2011, pp. 10-18. ISBN: 1 811-5470.
32. CALLO, T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Ed. Litera, 2003. ISBN: 997-574-55-98.
33. CAPTARI, V. Învățăm cu bucurie a vorbi corect și-a scrie. Chișinău, 2002. 172 p. ISBN: 9975-78- 203-5.
34. CHELCEA, S. Comunicarea nonverbală în spațiul public. București: Tritonic, 2004. 184 p. ISBN: 978-973-711-160-9
35. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN: 973-46-0175-X.
36. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Polirom, 2008. 400 p. ISBN: 978-973-46-1016-7.
37. CHICU, V., COJOCARU V., GALBEN S., IVANOVA L. Educația incluzivă. Repere metodologice. Chișinău: Bons Offices, 2006. 169 p.

38. CHOMSKY, N. Language and Mind. Edition Third, 2006. 193 p. ISBN: 0-521-85819-4.
39. CIOBANU-MOCANU, L. Învăță jucându-te. Chișinău:CP, 2004.96 p.ISBN: 9975-72-024-2
40. CLARKE, C., DYSON A., MILWARD A. Towards Inclusive Schools. Londra: David Fulton, 1995. 192 p. ISBN: 978-1853463556.
41. COJOCARU, V., COJOCARU, V. Gh., POSTICA, A. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației, Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 192p. ISBN: 978-9975-78- 972-1.
42. CONVENȚIA cu privire la Drepturile copilului, UNICEF (ONU, 2005). 40 p. https://drepturilecopilului.md/files/publications/CDC_2005_final.pdf
43. CORBEAN, A. A., BĂLĂU, M. coord. Tratarea diferențiată a elevilor. Ghid de bune practici. Elaborat în cadrul proiectului „Împreună reușim”. Blaj: Școala Gimnazială „Toma Cocișiu”, 2019. 81p. ISBN: 978-973-0-30994-2.
44. COȘERIU, E. Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică. Chișinău: Știința, 1994. 181 p.
45. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN: 978-606-683-295-3. 23.
46. CRISTEA, S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Internațional, 2003. 240 p. ISBN: 973-7916-52-2.
47. CUCER, A. Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă. Chișinău, 2010. 110 p. ISBN: 978-9975-4187-4-4.
48. CUCER, A. Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 170 p. ISBN: 978-9975- 4187-4-4.
49. CUCOȘ, C. Psihopedagogie. Iași: Polirom, 2008. 736 p. ISBN: 978-973-46-1089-1.
50. CURRICULUM școlar. Clasele I-IV/MEȘ al RM; CNCE. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
51. CUZNEȚOV, L. Consilierea parentală. Ghid metodologic. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2013. ISBN: 978-9975-4253-8-4.
52. CUZNEȚOV, L. Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților. Chișinău: Primex-com SRL, 2018. ISBN: 978-9975-110-93-8.
53. DANII, N. Rolul familiei în formarea deprinderilor de comunicare la copiii cu probleme în dezvoltare. În: Vocea părinților, 2004, nr. 8.
54. DECLARAȚIA DE LA SALAMANCA și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: Acces și calitate, Salamanca, Spania, iunie 1994, tradusă și publicată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF în România, 1995.
55. DICȚIONAR PRAXIOLOGIC DE PEDAGOGIE/ coord. Mușata- Bocoș. Vol.1: A-D. Pitești: Paralela 45, 2015. 374 p. ISBN: 978-973-47-2213-6.
56. DOISE, W. Interacțiuni sociale și dezvoltări cognitive. În: Psihologie socială. Aspecte contemporane/coord. A. Neculau. Iași: Polirom, 1996, p. 123-136. ISBN: 973-683-107-8.
57. DRUGUȘ, O. Familia - Pilonul principal în dezvoltarea comunicării copiilor cu dificultăți de învățare. În: Conferința științifică anuală cu participare internațională a doctoranzilor „CERCETARE, INOVARE, DEZVOLTARE”, 19 aprilie 2024.

58. DRUGUȘ, O. Adaptarea psihosocială a copiilor cu dificultăți de învățare prin dezvoltarea abilităților de comunicare. În mat. Conf. șt. internaț. „Învățământul superior: tradiții, valori, perspective” Chișinău, 2023, 29-30 septembrie, p.185-194. ISBN: 978-9975-46-816-9.
59. DRUGUȘ, O. Cercetarea procesului de comunicare a copiilor cu dificultăți de învățare. În: *Univers Pedagogic*, nr.2, 2024, p.68-77. ISSN: 1811-5470.
60. DRUGUȘ, O. Elemente metodologice de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare. În mat. Conf. șt. internaț. „Cercetarea pedagogică; exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, Chișinău, 2023, 3-4 noiembrie. ISBN: 978-9975-46-867-1.
61. DRUGUȘ, O. Importanța adaptărilor curriculare pentru dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare. În mat. conf. șt. națională cu participare internațională „Evoluția sistemului educațional al învățământului educațional și incluziv ca proces unitar teoretic-praxiologic în cadrul câmpului educațional european”. Chișinău, 2022, 2 decembrie, p.156-162. ISBN: 978-9975-46-732-2.
62. DRUGUȘ, O. Incluziunea copiilor în perioada pandemică: dificultăți și perspective. În mat. conf. șt. naționale cu participare internațională „Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”. Chișinău, 2021, 17 noiembrie, p. 311-327, ISBN: 978-9975-46-567-0.
63. DRUGUȘ, O. Probleme cu care se confruntă copiii cu dificultăți de învățare în școala incluzivă. În mat. conf. republicană a cadrelor didactice „Educație interculturală – Psihopedagogie și incluziune școlară” (vol.5). Chișinău, 2022, 26-27 februarie, p.154-160. ISBN: 978-9975-76-387-5.
64. DRUGUȘ, O. Interpersonal relationships of children with learning difficulties within the student group În: *Revista științifică a Universității de Stat din Moldova Studia Universitatis Moldaviae*, 2024
65. DRUGUȘ, O. Rolul individualizării procesului educațional prin adaptări curriculare pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu dificultăți de învățare. În mat. conf. șt. națională cu participare internațională „Inovații în sistemul național de evaluare a rezultatelor învățării”. Chișinău 2022. 4-5 noiembrie, p.72-79. ISBN: 978-9975-46-694-3.
66. DRUGUȘ, O. The need to ensure optimal conditions for the development of communication for children with learning difficulties in the inclusive school. [Journal of Romanian Literary Studies](#) Published by: Editura Arhipelag XXI. p.398-408 Issue NO.31/2022. ISSN: 2248-3004.
67. DRUȚĂ, M. E. Cunoașterea elevului. București: Aramis, 2006. 112 p. ISBN: 973-679-097-5
68. DUCK, S. Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa. Iași: Polirom, 2000. 224 p. ISBN: 973-683-554-5.
69. EFTODI, A. Planul Educațional Individualizat structura-model și Ghid de implementare. LUMOS MOLDOVA, Chișinău, 2012. ISBN: 978-9975-4367-4-8.
70. ELKONIN, D. B. Psihologia jocului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 336 p. CZU 159.9:371.382.
71. ENCYCLOPAEDIA Universalis <https://www.encyclopaedia-universalis.fr/>
72. ERIKSON, E. H. Copilărie și societate. New York: W.W. Norton & company, 2015. 536 p. ISBN: 978-606- 719-015-1.
73. FARRELL, P., AINSCOW M. Making Special Education Inclusive. Londra: David Fulton, 2002. 157 p. ISBN: 1-85436-854-1 .

74. FURDUI, E. Program de intervenție corecțional-recuperatorie în activitatea cu copii cu CES. Buletin științific. Studii și cercetări. Seria învățământ primar și preșcolar, Anul IV. România: Editura Universității din Pitești, 2011, nr.2, p. 50-54. ISSN: 1842-9289 .
75. GALPERIN, P., TALĂZINA, N., SALMINA, N. Studii de psihologie a învățării. București: Didactică și Pedagogică, 1975.
76. GARDNER H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. N-Y: Basic Books, 1993. 73 p. ISBN: (10)-0465024343, ISBN (13)-9780465024346.
77. GHID METODOLOGIC Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, Chișinău, 2017. 38 p.
78. GHERGUȚ, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași: Polirom, 2006. 256 p. ISBN: 973-46-0397-3.
79. GHERGUȚ, A. Evaluare și intervenție psiho-educatională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii. Iași: Polirom, 2011. 284 p. ISBN: 978-973-46-1965-8.
80. GHERGUȚ, A. Sinteze de psihopedagogie specială. Iași: Politom, 2005. 410 p. ISBN: 973-681-887-X.
81. GÎNU, D. (coord.). Educație incluzivă timpurie. Ghid metodologic. Chișinău: Print Caro, 2020. 224 p. ISBN: 978-9975-56-814-2.
82. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE, M. Psihologia copilului. București. EDP, 1998. ISBN: 973-30- 3771-0.
83. GOLU, P. Psihologie socială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 378 p.
84. GOLU, F. Pregătirea psihologică a copilului pentru școală. Iași: Polirom, 2009. 216 p. ISBN: 978-973-46-1351-9.
85. GOLUBIȚCHI, S. Modalități de valorificare a experienței de lectură în clasele primare. In: Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Ediția 1, Vol.5, 5-6 iunie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 26-36. ISBN: 978-9975- 76-345-5.
86. GOLUBIȚCHI, S., DANU, E. Impactul educației permanente în dezvoltarea personalității. În: Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2012, nr. 1, pp. 17-23. ISSN: 1857-0623.
87. GUȚU, V., GRÎU, E. Evoluția conceptului de tehnologie educațională, esență și conținut. In: Tehnologiile educaționale: ghid metodologic. Chișinău: Cartier, 1998, pp. 3-15. ISBN 9975-949-62-2.
88. GUȚU, VI. Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă. În: Didactica Pro. 2014, nr 3(85), pp. 6-10. ISSN: 1810-6455.
89. HABERMAS, J. Cunoaștere și comunicare. București: Editura Politică, 1983. 316 p.
90. HADÎRCĂ, M. Competențe de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare. Chișinău: IȘE, 2020. ISBN: 978-9975-48-177-9.
91. HADÎRCĂ, M., CAZACU, T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Chișinău: LUMOS FOUNDATION, 2012. 101p. ISBN 978- 9975-4367-2-4
92. HAI să comunicăm. Comunicarea. Manual pentru persoanele implicate în lucrul cu copii care au dificultăți de comunicare. Chișinău: Știința, 1998.16- 24 p. WHO/HB 97.1.
93. HAI să comunicăm. Jocul. Manual pentru persoanele implicate în lucrul cu copiii care au dificultăți de comunicare. Chișinău: Știința, 2004. 64 p. WHO/HB 97.1.

94. HALLAHAN, D. P., KAUFFMAN J. M. Exceptional learners: An introduction to special education. 14th Edition, 2000. ISBN: 978-0134806938.
95. HUMPHREY, T. Stima de sine – cheia pentru viitorul copilului tău. București: Elena Francisc Publishing, București. 2011. 306p. ISBN: 978-973-1812-02-1
96. IACOB, L., COSMOVICI, A. Psihologie școlară. București: Polirom, 2008. 304 p. ISBN: 978-973-46-1077-8.
97. IANIOGLO, M. Modernizarea învățământului în contextul integrării în spațiul european educațional În: Conferința "Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", Cahul, 7 iunie 2016. ISBN: 978-9975-914-90-1.
98. IONESCU, M., BOCOȘ, M. Tratat de didactică modernă. Cluj Napoca: Tribuna, 1998. 533 p. ISBN: 978-973-47-0556-6.
99. ÎNVĂȚĂMÂNTUL integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale. București: Aramis, 2001. 320 p. ISBN: 973-8294-06- 1.
100. JAKOBSON, R. Lingvistică generală. București: EDP, 1991. 388 p.
101. JELESCU, P. et al. Psihologia generală. Manual pentru colegiile pedagogice. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 160 p. ISBN: 978- 9975-48-040-6.
102. JELESCU, P., JELESCU, R., PONOMARI, D. Dezvoltarea vorbirii. Chișinău, 2008. ISBN: 978- 9975-953-726. 56.
103. KAVALE, K.A., FORNESS, S.R. Handbook of learning disabilities. College Hill Pr, 2000. 200p. ISBN: 978-0316483728.
104. KIRK, S.A. Teaching reading to slow learning children. New York: Houghton Mifflin, 1940.
105. KIRK, S.A. Educating exceptional children. Boston: Hanghton, Mifflin, 1962.
106. KIRK, S. A. Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In Anonymous, Proceedings of the conference on exploration into problems of the perceptually handicapped child. Chicago: Perceptually Handicapped Children, 1963.
107. LESENCIUC, S. Strategii de dezvoltare a competenței/abilităților de comunicare ale preșcolarilor în vederea integrării școlare. În: Învățământul preșcolar și primar, 2012, nr. 3-4, p. 126-133. ISSN: 2285-553X.
108. LEWIN, K. A dynamic theory of personality. Selected papers. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
109. LEWIN, T. (College toughens its stance on learning-disabilities aid: The learning disabled find a new skepticism on college aid programs. The New York Times, p. A1, A121, 996, February 13.
110. LEWIS, R. Teachers support for inclusive forms of classroom management. In: International Journal of Inclusive Education, 1999, no.3(3), p.269-285.
111. LOHISSE, I. Comuniarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune. Iași: Polirom, 2002. 200 p. ISBN: 973-683-859-5.
112. LUCHIANENCO, L. Activități practice - 20 de jocuri de alfabetizare. Suport metodologic. Chișinău: Tipografia Centrală, 2020. 42 p. ISBN: 978-9975-32-129-7.
113. MALCOCI, L., MUNTEANU, P. Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități. Studiu sociologic. Chișinău: Tipografia Arva Color, 2017. 60 p. ISBN: 978-9975-127-51-6.
114. MASLOW, A. Motivație și personalitate. București: Ed. Trei, 2013, pp. 167-79.
115. MCDONALD, A. Symbol Systems. In: Augmentative Communication in Practice: An Introduction. Edinburgh: CALL Centre, 1998, pp. 19-26.

116. METODOLOGIA privind evaluarea criterială prin descriptori, clasele I-IV (aprob. prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019).
117. METODOLOGIA de evaluare a dezvoltării copilului, anexă la Ordinul Ministrului Educației, nr. 99 din 26.02.2015.
118. MITROFAN, N., MITROFAN L. Testarea psihologică. Iași: Polirom, 2005, 277 p. ISBN 973-681-867-5.
119. MÎSLIȚCHI, V. Comunicarea pedagogică: aspecte definitorii În: Conferința "Învățământul superior: tradiții, valori, perspective", Chișinău, Moldova, 1-2 octombrie 2022. 122 p. ISBN: 978-9975-46-671-4.
120. MÎSLIȚCHI, V. Perspectiva teoretică a relației dintre competența lingvistică și competența comunicativă. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Mat. conf. șt. internaț. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2008, partea I, p. 202-206. ISBN: 978-9975-9685-7-7.
121. MÎSLIȚCHI, V. Dezvoltarea competenței de comunicare – preocupare stringentă a personalității performante. În: Științe, educație, cultură. Vol. 3, 2020, p. 88-95. ISBN: 978-9975-83-093-5.
122. MONTESSORI, M. The Montessori Method, 2009, ISBN: 13 978-1604595789.
123. NAICKER, S.M. The challenge of inclusive education. London: Department of National Education, National Curriculum Commitete, 1996. 180 p.
124. NEACȘU, I. Instruire și învățare. București: Editura Științifică, 1990.
125. NEGURĂ, I. Psihologia limbajului. Note de curs. Online. Disponibil: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com> [accesat 13.04.2021].
126. NOICA, C. Cuvânt împreună despre rostirea românească. București: Humanitas, 2011. 395 p. ISBN: 978-973-50-2957-9.
127. OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. Logaritmica. Chișinău: Tipografia Elan Poligraf, 2019. 78 p. ISBN: 978-9975-3223-6-2.
128. ODD 4-Educație de calitate. <https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-03-nu-765-mec-2023.pdf>
129. ORDINUL MECC nr. 1592 din 25.10.2018. În: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standardele_de_invatare_tipar.pdf
130. PARKS, M. R. Communicative competence and interpersonal control. In: Knapp M. L., Miller G. R. (Eds.). Handbook of interpersonal communication. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications, 1994. 824 p. (pp. 589-620).
131. PĂUNESCU, C. Deficiența mintală și procesul învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 352 p.
132. PĂUNESCU, C. Psihoterapia educațională a persoanelor cu disfuncții intelective. București, 1999. 302 p. ISBN: 973-9431-43-7.
133. PĂNIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2016. 224 p. ISBN: 9789734654796.
134. PĂNIȘOARĂ, I.-O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 332 p. ISBN: 978-973-46-5277-8.
135. PÂSLARU, VI. Epistemele educației moderne. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN: 978-9975-72-708-3.
136. PÂSLARU, VI. Competențele educației lingvistice și literare. În: Didactica Pro, 2011, nr.3 (67), p. 40-44. ISSN: 1810-6455.

137. PÂSLARU, VI. Concepția educației lingvistice și literare. În: Limba română, 1995, nr. 5, p. 126-129 ISSN: 0235-9111.
138. POPOVICI, D. V. Dezvoltarea comunicării la copii cu deficiențe mintale. Ed. SEMNE, 1994. 303 p. ISBN: 973-97334-1-8.
139. POTÂNG, A., BOTNARI, V. Antrenamentul competențelor comunicative. Chișinău: USM, 2013. 134 p. ISBN: 978-9975-71-472-3.
140. RACU, A., POPOVICI, D. V., DANII, A., RACU, S. Psihopedagogia integrării. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010. 180 p. ISBN: 978-9975-78-845-8. .
141. RACU, A., RACU, S., Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013. 273 p. ISBN: 978-9975-53-194-8.
142. RACU, A., VERZA, F. E., RACU, S. Pedagogia specială. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012. 316 p. ISBN: 978-9975-53-061-3.
143. RACU, A., VERZA, F.E., DANII, A. Psihopedagogia corecțională. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011. 254 p.
144. RACU-ROȘCA, A. Istoria psihopedagogiei speciale. Chișinău: Ed. Pontos, 2003. 461 p. ISBN: 9975-902-58-8.
145. RACU, A., BODORIN, C., ANDRONACHE, N. Asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități și a familiilor în condițiile educației incluzive: Ghid practic. Chișinău: Pontos, 2012. 96 p. ISBN: 978-9975-46-117-7.
146. RACU, A., DRUGUȘ, O. Dezvoltarea abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare: Ghid metodologic pentru învățători. Chișinău: Pontos, 2024.-72 p. ISBN: 978-9975-72-831-7.
147. RACU, A., DRUGUȘ, O. Metodologia dezvoltării abilităților de comunicare și socializare la copiii cu dificultăți de învățare. În: Univers Pedagogic, 2023, nr 4, p.46-52, ISSN: 1811-5470.
148. RACU, A., DRUGUȘ, O. Valori experimentale în dezvoltarea atitudinilor de comunicare pentru copiii cu dificultăți de învățare. În: Review of Psychopedagogy , Editorial team University of Bucharest. 2024.
149. RACU, J. Influența comunicării copilului cu adultul asupra dezvoltării motivației școlare la etapa inițială a instruirii:Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chișinău,1996.21p.
150. RADU, I. D. Educația psihomotorie a deficienților mintal. București: Pro Humanitate, 2000. 212 p. ISBN: 9789739973434.
151. REPERELE metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general (aprob. prin Ordinul MECC nr. 1 din 02.01.2018).
152. ROURKE, G. P. Neuropsychology of learning disabilities. N. Y., 1985. 351 p. ISBN: 157 0898626447.
153. RUSNAC, V. Asistența copiilor de vârstă fragedă marcați de devieri de dezvoltare. În: Psihologia sec. XX: probleme vechi, viziuni noi. Culegere de articole. Chișinău: IȘE, 2001.
154. RUSNAC, V. Dezvoltarea serviciilor multidisciplinare pentru copii cu cerințe educaționale speciale (CES) în Republica Moldova. În: GHID teoretic-practic pentru asistență socială multifuncțională comunitară, Chișinău: Pontos, 2018. p. 98-111. ISBN: 978-9975-51-927-4.
155. RUSNAC, V., CURILOV, S. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare. Ghid metodologic. Chișinău, 2017, 193 p.

156. SADOVEI, L. Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar. Autoref. teză dr. ped. Chișinău, 2008. 25 p.
157. SAPIR, S. G., NITZBURG, A. S. Children with learning problems. N.Y.: Oxford University press, 1973. 715p ISBN: 0876300735.
158. SAVCA, L. Corectarea dereglărilor vorbirii orale și scrise a elevilor. Chișinău: Lumina, 1988. 172 p. ISBN: 5-372-00136-4
159. SCHIPOR, D. Formarea cadrelor didactice. Definiere și re-definiere în contextul educativ actual. In: ROCSIR. 2003, nr.1.
160. SCHIPOR, D. Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare. Note de curs Universitatea “Ștefan cel Mare” din Suceava, Facultatea de Științe ale Educației. Suceava,
161. SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A.). Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students. The Journal of Special Education, 22(2), 1988. p.153-166.
162. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. Impactul familiei asupra dezvoltării personalității copilului. În: Grădinița modernă, 2015, nr.4 (15), p.7-9. ISSN: 1857-4610.
163. SIMISTER, C. J. Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor. Iași: Polirom, 2011. 268 p. ISBN: 978-973-46-1871-2.
164. SLAMA-CAZACU, T. (red.) Cercetări asupra comunicării. București: Editura Academiei RSR, 1973. 360 p.
165. SLAMA-CAZACU, T. Stratageme comunicaționale și manipularea. Iași: Polirom, 2000. ISBN: 973-683-489-1.
166. SMITH, C. Dizabilitățile legate de învățare explicate de la A la Z. București: Aramis Print, 2011. ISBN: 206-211.
167. STAMBAK, M. La dislexia en cuestión: Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita. Madrid: Pablo del Río Editor 1977, 202p. ISBN: 978-84-7430-000-0.
168. STRATEGIA de dezvoltare „Educația-2030. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 20.04.2023, nr.134-137, art. 289.
169. STRATEGIA națională „Educație pentru toți”. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.70-72, art.441.
170. ȘTEFANEȚ, D. Implicații psihologice în diminuarea timidității la adolescenți. Chișinău: Totex-Lux, 2018, 154 p. ISBN: 978-9975-3191-8-8.
171. ȘOITU, L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2001. 278 p. ISBN: 973-611-199-7.
172. TOMA, S. Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general. Teză de doctor în psihologie. Chișinău 2019, 242 p.
173. UNGUREANU, D. Copilul cu dificultăți de învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 292 p. ISBN: 973-30-5755-x
174. UNGUREANU, D. Educația integrată și școala incluzivă. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 128 p ISBN: 978-9975-9872-8-8.
175. VERDEȘ, A. Importanța psihoterapeutică a jocului: metodologia învățării părinților a terapiei prin joc. Chișinău, 2016. 53 p. ISSN: 1857-0224/ ISSN: 1857-4432.
176. VERZA, E. Conduita verbală a școlărilor mici (normali, logopați și debili mintal). București: EDP, 1973. 156 p.
177. VERZA, E. Tratat de logopedie. București, 2003. ISBN: 973-624-818-6.

178. VERZA, E. Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate. București: Fundația Humanitas, 2004. 369 p. ISBN/Cod: 973- 86055-1-2.
179. VERZA, E., VERZA, F. E. (coord.) Tratat de psihopedagogie specială. București: Universitatea din București, 2011. 1310 p. ISBN: 978-606-16-0006-9.
180. VLAD, M. (coord.), et all. Evaluarea compexă a copilului cu cerințe educaționale. Iași: Timpul, 2006. [citat 28.09.2023]. Disponibil: <https://profesorpsihopedagog.com/2022/02/09/monitorizare-progres-elevi-cu-cerinteeducationale-speciale/>
181. VRĂȘMAȘ, E. Dificultățile de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicare. București: V& I Integral, 2007. 191 p. ISBN: 978-973-9341-97-4.
182. VRĂȘMAȘ, E. et. al. Ghid pentru cadre didactice de sprijin. București: Vanemonde, 2005. ISBN 973-86502-9-1
183. WERNER, H. Comparative psychology of mental development. NY: International Universities Press, Inc, 1940.
a. În limba rusă:
184. АВГУСТОВА, Р. Говори! Ты это можешь: Как развивать речь ребенка и учить его читать, особенно в «безнадежных» случаях. М.: Этерна, 2015. ISBN: 978-5-480-00210-2.
185. АХУТИНА, Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе. В: Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сборник докладов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. с. 30-63. ISBN: 978-5-7996-2222-0.
186. БАРЯЕВА, Л.Б., ГАВРИЛУШКИНА, О.П., ЗАРИН, А., СОКОЛОВА, Н.Д. Диагностика-развитие-коррекция. 2012. ISBN: 978-5-904123-20-8.
187. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Проблема умственной отсталости В: Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. с. 321–354. ISBN: 5-8114-0481-6.
188. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Основы общей дефектологии. Дефект и компенсация. Собр. соч.: в бти томах. Т. 5. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
189. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: Союз, 2004. 224 с. ISBN: 5-87852-043-5.
190. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва: Национальное образование, 2019. 368 с. ISBN: 978-5-4454-0723-2.
191. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Психология аномального развития ребёнка. Хрестоматия. Москва: Издательство МГУ, 2006. 818 с. ISBN: 5-88711-293-х.
192. ГАВРИЛУШКИНА, О. П. Ребенок отстает в развитии? Семейная школа. М.: Дрофа, 2010. ISBN: 978-5-358-04332-9.
193. ГАЛЬПЕРИН, П. Я. Введение в психологию. Развитие исследований по формированию умственных действий. Москва, 1999. с.162-216. ISBN: 5-8013-0016-3.
194. ЕРЕМЕНКО, Н. Деятельность социального педагога в образовательном учреждении. М: Корифей, 2007. 112 с. ISBN: 978-5-93312-561-7.
195. ИВАНИЦКИЙ, А.М., Естественные науки и проблема сознания. Вестник Российской академии наук. 2004. 723 с. ISSN: 0869-5873
196. КОСЯКОВА, О. О. Логопсихология. Ростов на Дону: Ростов-Дон, 2008. ISBN: 978-5-222- 11880-1.
197. КРАВЦОВА, Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва: Педагогика, 1991. 152 р.

198. ЛАПОШИНА, Е. Психологические барьеры общения у детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, nr. 19, 2010, p. 42-54. ISSN: 1857-0224.
199. ЛЕОНТЬЕВ, А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Изд. 5, URSS. 2014. 256 с. ISBN: 978-5-9710-1092-0.
200. ЛЕОНТЬЕВ. А.А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. 365 с. ISBN: 5-89357-009-Х.
201. ЛЕПСКАЯ, Н. И. Язык ребёнка. Москва: МГУ, 1997. 151 с. ISBN: 5-89042-035-6.
202. ЛИСИНА, М.И. Формирование личности ребёнка в общении. В кн: Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. Москва: НИИ ОПП АПН СССР, 1980, с. 36-46.
203. ЛИСИНА, М.И., ГАЛИГУЗОВА, Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками. В сб.: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. Москва, 1980, с. 55-78.
204. ЛИСИНА, М.И., РУЗСКАЯ, А.Г., АВДЕЕВА, Н.Н. и др. Развитие общения школьников со сверстниками. Москва: Педагогика, 1989. 215 с.
205. ЛУРИЯ, А. П. Язык и сознание. Москва, 1998. 335 с. ISBN: 5-211-03957-2.
206. МОНТЕССОРИ, М. Дети - другие. Уникальная методика раннего развития. Москва: АСТ, 2014. 320 с. ISBN: 978-5-17-085420-2.
207. МОНТЕССОРИ, М. Мой метод. Москва: АСТ, Астрель, 2006. ISBN: 5-271-12674.
208. ОСИПОВА, А. А. Введение в теорию психокоррекции. Москва: МПСИ, 2000. 313 с. ISBN: 5- 89502-103-4, ISBN: 5-89395-198-0.
209. ПИАЖЕ, Ж. Речь и мышление ребёнка. М.: АСТ, 2020. 352 с. ISBN: 978-5-17-119513-7
210. РАКУ, Ж. Особенности психологической готовности детей к школе. În: rev. Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2015, nr.2 (39), p.125-128. ISSN: 1857-0224.
211. ЦЫГАНУК, А. А. Особый ребёнок. Вып.1. Москва: Теревинф, 2016. 128 с. ISBN: 978-5-4212- 0354-4.
212. ШИПИЦЫНА, Л. М. Необучаемый ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с. ISBN: 5-9268-0386-1.
213. ШИПИЦЫНА, Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка. СПб.: Владос, 2010. 279 с. ISBN: 978-5-904906-01-6.
- а. Surse on line:
214. odelul<https://cancelaria.gov.md/ro/apc/despre-obiectivele-de-dezvoltare-durabila> (vizitat: 22.12.22).
215. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133296&lang=ro#(vizitat la: 12.11.23)
216. <https://wordwall.net/ro/resource> (vizitat la 13.09.22)
217. <https://learningapps.org>. (vizitat la 08.04.22)
218. <https://www.voki.com>. (vizitat la 24.03.23)
219. <https://padlet.com>. (vizitat la 12.02.23)
220. <https://www.baamboozle.com>. (vizitat la 04.03.23).
221. <https://www.baamboozle.com/classic/180349>. (vizitat la 11.05.23)
222. https://www.semia.md/RO/info/children/growth/kalendar_ojidania_prazdnica/default.aspx

Anexa 2. Lista de control pentru identificarea inițială a problemelor de dezvoltare a copilului

Nr. d/o	Aspecte verificate	Da	Nu	Parțial
1.	Copilul cunoaște date elementare despre identitatea sa			
2.	Copilul corespunde normelor de vârstă în dezvoltarea fizică (greutate, înălțime, motricitate etc.)			
3.	Mișcările copilului sunt abile și coordonate			
4.	Copilul folosește instrumente și suporturi de scris sau efectuează sarcini motrice specifice abilităților practice (decupare, lipire, modelare, etc.)			
5.	Copilul posedă abilități de autoservire			
6.	Copilul se orientează în spațiul clasei, școlii			
7.	Copilul se orientează în timp			
8.	Copilul stabilește ușor contact cu alte persoane			
9.	Copilul respectă regulile școlare și sociale			
10.	Copilul manifestă un comportament echilibrat și binevoitor			
11.	Copilul înțelege situațiile în care se află și manifestă un comportament potrivit situației			
12.	Copilul se implică în activități în afară de clasă și extrașcolare			
13.	Copilul reacționează la stimulii externi (strigătul pe nume, zgomot, sunete)			
14.	Copilul înțelege mesajele adresate de la o distanță mare de interlocutor			
15.	Copilul ține cartea prea aproape/prea departe în timp ce citește			
16.	Copilul citește și copie de pe tablă, fără a omite litere sau cuvinte			
17.	Copilul deosebește/potrivește culorile			
18.	Copilul utilizează limbajul nonverbal de comunicare (gesturi, mimică)			
19.	Copilul poate expune corect mesaje			
20.	Copilul înțelege mesajele doar după câteva repetări ale acestora			
21.	Copilul manifestă probleme de pronunție			
22.	Copilul menține atenția în timp ce efectuează o sarcină propusă			
23.	Copilul necesită timp suplimentar în învățarea/executarea unei sarcini			
24.	Copilul omite litere sau cuvinte când citește fragmente de text			
25.	Copilul diferențiază grafemele , de ex: "b-d", "p-q", "u-n" și cifrele ca "6-9"			
26.	Copilul diferențiază fonemele de ex: b-p, d-t, k-h, m-n, j-ș etc.			
27.	Copilul poate găsi o literă, un cuvânt în textul dat			
28.	Copilul utilizează semnele punctuației în procesul citirii-scrierii			
29.	Copilul utilizează corect simbolurile matematice și înțelege relațiile dintre numere și mulțimi			
30.	Copilul poate îndeplini instrucțiuni complexe de felul: „Găsește obiectul galben în partea dreaptă a mesei, în colțul de sus"			

Anexa 3. Grilă de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc (adaptare și completare după Ghid metodologic. *Educație incluzivă timpurie*. Chișinău, 2020)

O astfel de grilă este utilizată atunci când avem scopul de a evalua gradul de dezvoltare/manifestare a anumitor abilități ale copilului. Ea poate fi elaborată de sine stătător, selectând comportamentele ce urmează să fie evaluate și descriind pentru fiecare din nivelurile de dezvoltare (de la lipsa abilității până la gradul superior de manifestare). În timpul evaluării se determină nivelul de manifestare a abilităților examinate la copil.

Manifestări comportamentale	1	2	3	4	5
Abilitatea de a urma instrucțiuni	Este tot timpul confuz; nu știe sau nu poate să urmeze instrucțiuni	Urmează instrucțiuni orale simple, însă are adeseori nevoie de ajutor	Urmează instrucțiuni cunoscute și/ sau simple	Își amintește și urmează instrucțiuni complexe	Are abilități extraordinare de a-și aminti și a urma instrucțiuni
Abilitatea de a înțelege semnificațiile cuvintelor	Manifestă un nivel foarte scăzut de înțelegere	Are dificultăți în a înțelege semnificația cuvintelor simple sau le înțelege greșit	Înțelege, vocabularul este adecvat vârstei	Înțelege diferite semnificații ale cuvintelor	Are abilități superioare de înțelegere a vocabularului; înțelege multe cuvinte care exprimă noțiuni abstracte
Abilitatea de a înțelege discuțiile din cadrul activității	Este tot timpul neatent și/sau nu poate să urmărească și să înțeleagă discuțiile	Ascultă, dar înțelege bine rareori; este frecvent sustras de la discuții	Ascultă și urmărește discuțiile din cadrul activității	Înțelege bine	Este implicat și înțelege foarte bine ceea ce se discută
Abilitatea de a se exprima	Nu se poate exprima, vorbește sacadat	Întâmpină dificultăți în exprimare, vorbește lent, nu-și exprimă punctul de vedere, tonul este uniform	Are anumite lacune neesențiale în exprimare, fiind ajutat de cadrul didactic	Nu manifestă dificultăți în exprimare, adaptează tonul și vocea la contextul jocului	Se exprimă coerent și argumentat.
Abilitatea de a comunica prin limbajul nonverbal	Este pasiv în timpul jocului, nu se exprimă prin mimică și gesturi, contactul vizual lipsește definitiv	Intră cu greu în rol, nu este empatic cu ceilalți	Are o postură preponderant rigidă cu o înclinare ușoară spre relaxare	Comunicarea este însoțită de mimică și gesturi adecvate contextului de joc	Se adaptează ușor regulilor jocului, folosește mimica și gesturile în situații oportune, proiectează atitudinea unui lider

Anexa 4. Proba pentru determinarea vârstei psihologice a limbajului (7 probe, adaptare după Alice Descoedres)

Contrarii (cu obiecte și imagini)

PROBA 1: *Se prezintă copilului 10 obiecte cu proprietăți contradictorii (în stare reală sau imaginea lor)*

1. Imaginea unei ciuperci **mari** și a uneia **mici**.
2. O periută **nouă** și una **veche**.
3. O bucată de fier **tare** și o bucată de cauciuc **moale**.
4. Imaginea unui bloc **înalt** și a unei case **scunde**.
5. O bucată de hârtie **netedă** și un glaspapir **zgrunțuros**.
6. Imaginea unui **bătrân** și a unui **tânăr**.
7. O bucată de stofă **călcată** și una **șifonată**.
8. Imaginea unui copil **vesel** și a unui copil **trist**.
9. Desenul unei linii **drepte** și a uneia **curbe**.
10. Două cutii de aceeași mărime și aceeași formă: una **goală** și una **plină** cu cuie. Se așează una pe o mână (exemplu: cea mai grea pe mâna stângă).

Instructaj: Se prezintă copilului obiectele succesiv, cu următoarele precizări verbale: „Aceastăciupercă este **mare** – i se arată imaginea, iar aceasta este (copilul să spună adjectivul contrariu).

Alt calificativ nu este luat în considerație. Se procedează la fel la toate cele 10 probe.

Se consemnează numărul de răspunsuri exacte. Se reia proba invers. Se prezintă imaginea ciupercii mici. Se consemnează răspunsurile exacte, se adună cu primele și se face media.



mare



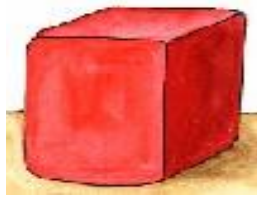
mică



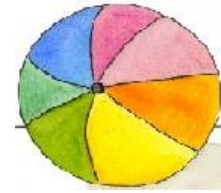
nouă



veche



tare



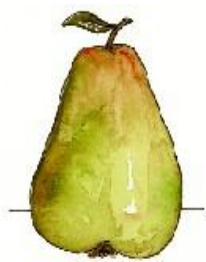
moale

înalt



scund

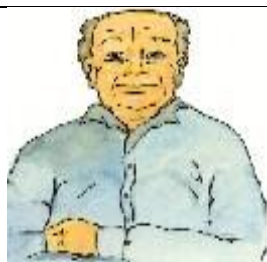




coaja netedă



coaja zgrunțuroasă



bătrân



tânăr



vesel



trist



Linie dreaptă



Linie curbă



goală



plină

Lacune

PROBA 2: *Completarea lacunelor dintr-un text vorbit.*

1. S-a făcut frumos, cerul este (albastru).
2. Soarele este foarte (fierbinte).
3. Ioana și Maria se plimbă pe câmp. Ele adună (flori).
4. Ele sunt foarte mulțumite, auzind cântecele frumoase ale micilor (păsărele).
5. Deodată cerul se întunecă, se acoperă de (nori).
6. Fetițele se grăbesc să se întoarcă (acasă).
7. Înainte de-a ajunge acasă a început o mare (furtună).
8. Fetițele se sperie de zgomotul (tunetului).
9. Ele se roagă să fie adăpostite într-o casă, deoarece plouă puternic și nu au (umbrelă), iar hainele lor erau complet (ude).

Instructaj: se explică copilului că i se va spune o mică povestire și acolo unde se oprește cadrul didactic/logopedul, copilul trebuie să spună cuvântul potrivit. Se consemnează numărul de răspunsuri corecte.

Cifre

PROBA 3: *Repetare de numere:* Testul are următoarele serii de numere

- Seria I: 2 – 4;
Seria II: 5 – 6 – 3;
Seria III: 4 – 7 – 3 – 2;
Seria IV: 8 – 4 – 6 – 5 – 9;
Seria V: 6 – 9 – 2 – 3 – 4 – 8;

Anunțăm: Eu îți spun niște numere. Tu trebuie să repeți numerele spuse de mine. Dacă copilul n-a înțeles, se repetă chiar de trei ori, dar seria respectivă nu se mai consideră. Dacă nu poate repeta decât prima serie primește coeficientul 2, pentru seria a II-a coeficientul 3, a III-a = 4;

Pentru seria a IV-a = 5 și pentru seria a V-a, coeficientul 6. Se consideră coeficientul ultimei serii reproduse corect.

Materii

PROBA 4: *Cunoașterea a 6 materii*

Instructaj: Din ce sunt făcute?

- ✓ cheia
- ✓ masa
- ✓ lingurița

- ✓ fereastra
- ✓ pantofii
- ✓ casele (cel puțin trei materii: cărămidă, lemn, ciment)

Se consemnează răspunsurile corecte.

Contrarii (fără obiecte sau imagini)

PROBA 5: Contrarii fără obiecte sau imagini.

Dacă copilul nu înțelege termenul de contrar, i se explică prin exemplificări concrete:

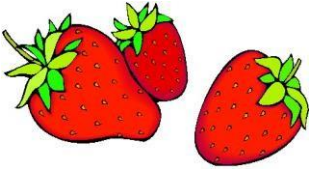



Vom expune 8 termeni. Copilul va spune termenii contrarii

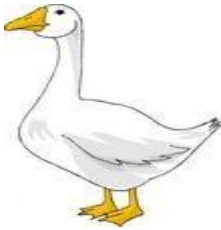
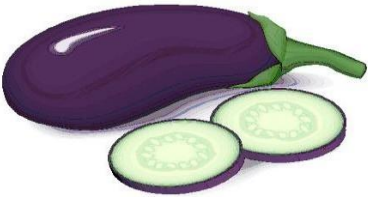
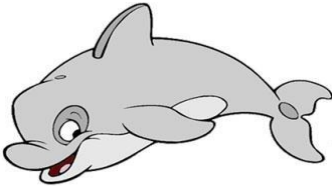



1. cald (frig sau rece);
2. uscat (ud sau umed);
3. frumos (urât);
4. neascultător (ascultător sau cuminte);
5. curat (murdar);
6. mare (mic);
7. ușor (greu);
8. vesel (trist, indispus, nefericit);

Se notează de la 0 la 8 după răspunsurile exacte.

Culori

PROBA 6: Denumirea de 10 culori

 <p>Roșu</p>	 <p>Verde</p>
 <p>Negru</p>	

	Roz
 <p>Alb</p>	 <p>Violet</p>
 <p>Gri</p>	 <p>Galben</p>
 <p>Maro</p>	 <p>Albastru</p>

Se cere copilului să le denumească și se notează răspunsurile de la 0 la 10, după numărul exact al răspunsurilor copiilor.

Verbe

PROBA 7: Cunoașterea sensului verbelor: Testul are două serii de câte șase verbe.

Seria I: a tuși a fricționa a câștiga a arunca a spăla a respira.

Mimăm tusea și cerem elevului să spună ce facem ș.a.m.d. cu celelalte 5 verbe.

Seria II: Se cere elevului să imite prin acțiune sensul verbelor: a scrie a se apleca a se balansa a se ridica a sări a împinge (ceva).

Mimăm scrierea, cerem elevului să facă și el la fel, apoi să spună ce face.

Se consemnează rezultatele, care se notează de la 0 la 12, după numărul răspunsurilor corecte.

Calcularea vârstei psihologice a limbajului

Proba	Coeficienții corespunzători vârstelor					
	3 ani	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani	8 ani
I. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	5	6	8	10	10
II. Lacune	2	3	4	6	8	9
III. Cifre	3	3	4	5	5	5
IV. Materii	3	4	5	6	6	6
V. Contrarii (fără obiecte și imagini)	4	5	6	7	8	8
VI. Culori	2	3	4	6	8	10
VII. Verbe	4	6	8	9	11	12

Notă: Având valorile realizate de fiecare copil la cele 7 probe, le scriem în ordinea respectivă pe verticală și în dreptul lor scriem vârsta limbajului corespunzătoare din tabelul de mai sus. Adunăm cele 7 vârste ale limbajului și suma lor o împărțim la 7. Astfel, obținem vârsta psihologică a limbajului copilului, care corespunde sau nu cu vârsta cronologică.

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

Total:

Vârsta psihologică a limbajului:

Sursa: E. Vrășmaș, C. Stanică, *Terapia tulburărilor de limbaj*

Anexa 5. Proba de vocabular Rey (adaptată)

Se citește copilului fiecare cuvânt în parte și se cer două cuvinte din categoria respectivă.

Timp 15 minute.

Nr. de r.	ITEMI	RĂSPUNS	VÂRSTA (ani)		
			6 – 8/9	6– 10/14	6 – 14/18
1.	Îmbrăcăminte		X	0	0
2.	Arbori		X	0	0
3.	Încălțăminte		X	0	0
4.	Construcții navale		X	0	0
5.	Boli		0	0	0
6.	Clădiri publice		0	0	0
7.	Ființe zburătoare		0	X	0
8.	Cereale		0	X	0
9.	Textile		0	0	0
10.	Legume		X	0	0
11.	Grade militare		0	X	0
12.	Metale prețioase		0	X	0
13.	Insecte		0	X	0
14.	Părți ale corpului		X	0	0
15.	Mașini – unelte		0	0	X
16.	Condimente		0	0	X
17.	Diviziuni ale timpului		0	X	0
18.	Sentimente		0	X	0
19.	Verbe		0	X	0
20.	Materii prime		0	X	0
21.	Mamifere		0	X	0
22.	Arte		0	X	0
23.	Grade de rudenie		0	X	0
24.	Pietre prețioase		0	X	0
25.	Planete		0	0	0
26.	Științe		0	0	X
27.	Meserii		0	0	X
28.	Forme geometrice		0	X	X
29.	Arbori din țările calde		0	0	X
30.	Consoane		0	X	X
31.	Munci agricole		0	X	0
32.	Personaje istorice		0	X	0
33.	Ființe înotătoare		0	X	0
34.	Perioade de vârstă		0	X	0
35.	Pictori români		0	0	X
36.	Băuturi		0	0	X
37.	Decorațiuni		0	0	X
38.	Muzicieni		0	0	X
39.	Tipuri de ape		0	X	0
40.	Animale exotice		0	X	0

41	Feluri de mâncare		0	0	X
42	Mijloace de locomoție		0	X	0
43	Organe de simț		0	X	0
44	Aparate de zbor		0	X	0
45	Sporturi		0	X	0
46	Capitale europene		0	X	0
47	Feluri de climă		0	X	0
48	Împărțiri administrative		0	X	0
49	Inventatori		0	0	X
50	Clase sociale		0	0	X
51	Instrumente muzicale		0	0	X
52	Personaje din opere literare		0	X	0
53	Opere muzicale		0	0	X
54	Unități de producție industrială		0	0	X
55	Conducători politic actuali		0	0	X
56	Măsuri de lungime		0	X	0
57	Scriitori		0	X	0
58	Oceane		0	X	0
59	Actori de teatru		0	0	X
60	Sportivi		0	X	0

Numele și prenumele:

Vârsta.....

Studii.....

Profesiunea:

Diagnostic:

Concluzii:

Vârsta	Itemi
6 – 8/9 ani	1, 2, 3, 4, 10, 14
9/10 – 14 ani	7, 8, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 57, 58, 59
14 – 18 ani	15, 16, 26, 27, 28, 29, 35, 36, 37, 38, 41, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 60

Anexa 6. Proba de citire Bovet

Numele si prenumele elevului:

Clasa:

Data examinării (data experimentului de constatare/de control):

Se utilizează pentru înregistrarea tipurilor de erori în actul lexic. Se poate aplica de la vârsta de 7 ani.

Se citește un text, de către copil, timp de 1 minut. Examinatorul notează, în acest timp, numărul de cuvinte citite și numărul de erori.

Se va împărți numărul de cuvinte citite la numărul erorilor și se obține un coeficient de corecție, care este cu atât mai mare cu cât citirea este mai corectă.

<i>Număr de cuvinte citite</i>	
<i>Număr de cuvinte greșite</i>	
<i>Tipuri de greșeli:</i> <ul style="list-style-type: none">✓ omisiuni✓ confuzii litere✓ confuzii cuvinte✓ deformări✓ repetări✓ reluări✓ greșeli punctuație✓ greșeli de orientare (rânduri sărite)	

Sursa: C. Stanică, E. Vrăsmaș „Terapia tulburărilor de limbaj”

Anexa 7. Test sociometric pentru determinarea relaționării elevilor cu dificultăți de învățare (eșantionul experimental) și copiii tipici

Nr. d/o	Întrebări pentru măsurarea atracțiilor	Întrebări pentru măsurarea respingerilor
1.	Numește 2 colegi din grupul dat cu care ai face un proiect de grup: a) _____ b) _____	Numește 2 colegi din grupul dat cu care nu ai face un proiect de grup: a) _____ b) _____
2.	Numește 2 colegi din grupul dat cu care ai discuta cartea preferată: a) _____ b) _____	Numește 2 colegi din grupul dat cu care nu ai discuta cartea preferată: a) _____ b) _____
3.	Numește 2 colegi din grupul dat cu care ai merge în excursie/în parc: a) _____ b) _____	Numește 2 colegi din grupul dat cu care nu ai merge în excursie/în parc: a) _____ b) _____
4.	De la cine dintre colegi ai cere ajutorul în efectuarea temei pentru acasă: a) _____ b) _____	De la cine dintre colegi nu ai cere ajutorul în efectuarea temei pentru acasă: a) _____ b) _____
5.	Cu care dintre colegi comunică cel mai mult: a) _____ b) _____	Cu care dintre colegi comunică cel mai puțin : a) _____ b) _____

Anexa 8. Matricea sociometrică model a alegerilor și a respingerilor (*grupul experimental/grup de control*)

Elevi	E_{d1}	E_{d2}	E_{d3}	E_{d4}	E_{t1}	E_{t2}	E_{t3}	E_{t4}	E_{t5}	E_{t6}
E_{d1}	***									
E_{d2}		***								
E_{d3}			***							
E_{d4}				***						
E_{t1}					***					
E_{t2}						***				
E_{t3}							***			
E_{t4}								***		
E_{t5}									***	
E_{t6}										***

*E_{d_i} – elev cu dificultăți de învățare

**E_t – elev tipic

Anexa 9. Fișa individuală a atracțiilor și respingerilor elevilor cu dificultăți de învățare și elevilor tipici

Elevi	Număr de atracții	Număr de respingeri
E_{di1}		
E_{di2}		
E_{di3}		
E_{d4}		
E_{t1}		
E_{t2}		
E_{t3}		
E_{t4}		
E_{t5}		
E_{t6}		

**E_{di} – elev cu dificultăți de învățare*

***E_t – elev tipic*

Anexa 10. Chestionar pentru părinți privind identificarea dificultăților de învățare ale elevilor din clasele primare

Stimați părinți,

În contextul identificării și monitorizării dificultăților de învățare a copilului Dvs., Vă propunem un chestionar. Informațiile colectate ne vor permite să analizăm dificultățile de învățare în raport cu abilitățile de comunicare și elaborarea unui program de dezvoltare a acestora la elevii claselor primare.

Chestionarul este anonim, iar datele acestuia vor fi utilizate, exclusiv în contextul unei cercetări științific-practice.

Vă rugăm să bifați/ încercuiți/ completați răspunsul care se potrivește opiniei Dvs.

Vă mulțumim anticipat!

1. Copilul Dvs. are propriul spațiu de învățare?

- a. Da (are propria masă și scaun/ birou);*
- b. Parțial (împarte spațiul cu fratele/ sora/ alt membru al familiei);*
- c. Nu (își face temele unde găsește loc).*

2. Cât timp îi ia copilului Dvs. realizarea temelor pentru acasă?

- a. Până la o oră;*
- b. Între 1-2 ore;*
- c. Între 2-3 ore;*
- d. Mai mult de 3 ore.*

3. Copilul Dvs. Vă cere ajutorul când întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini școlare?

- a. Întotdeauna;*
- b. Uneori;*
- c. Niciodată (se descurcă singur/ apelează la alt membru al familiei).*

4. Considerați că copilul Dvs. se confruntă cu dificultăți de învățare?

- a. Cu siguranță da;*
- b. Nu sunt sigur/ă;*
- c. Categoriec nu (treci la întrebarea 6).*

5. Ce dificultăți de învățare, din cele menționate mai jos, ați observat la copilul Dvs.?

- a. Dificultăți de exprimare;*
- b. Dificultăți de citire;*

- c. *Dificultăți de scriere corectă;*
d. *Socializare;*
e. *Altceva (specificați)_____.*

6.În ce măsură sunteți de acord cu afirmațiile de mai jos:

<i>Afirmația</i>	<i>Acord total</i>	<i>Acord</i>	<i>Nici/nici</i>	<i>Dezacord</i>	<i>Dezacord total</i>
a. Unii copii sunt precum niște roabe: trebuie să fie împinși.					
b. Unii sunt precum bărcuțele: trebuie să fie vâslite.					
c. Unii sunt precum zmeele: dacă le ții strâns de sfoară, vor zbura departe sus.					
d. Unii sunt precum pisicuțele: tare mulțumite când sunt mângâiate.					
e. Unii sunt ca niște remorci: folositoare numai când sunt trase.					
f. Unii sunt precum baloanele: tare ușor de vătămat, de nu le mânuiești cu grijă.					
g. Unii sunt mereu de nădejde și gata să te ajute.					

7. Care, în opinia Dvs., ar fi principalele cauze ale dificultăților de învățare?

- a. *Atitudinale (indiferență, dezinteres, negativism, lene);*
b. *Indispoziții/ incidente/ prezența unor boli;*
c. *Lipsa de interes din partea familiei pentru învățarea școlară;*
d. *Lipsa colaborării familiei cu școala;*
e. *Suprasolicitarea școlară;*
f. *Calitatea precară a învățării/ predării.*

8. Clasa în care învață copilul Dvs.:

- a. *Clasa a III-a;*
b. *Clasa a IV-a.*

Anexa 11. Calcule brute ale scorurilor medii

Manifestări comportamentale	E1	E2	C1	C2
Abilitatea de a urma instrucțiuni	2,3	3	2,2	3,1
Abilitatea de a înțelege semnificațiile cuvintelor	2,3	2,8	2,1	2,7
Abilitatea de a înțelege discuțiile din cadrul activității	2,7	3,2	2,8	3,4
Abilitatea de a se exprima	1,9	2,7	1,8	2,6
Abilitatea de a comunica prin limbajul nonverbal	2,6	2,4	2,5	2,9

$$\text{Scor mediu} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i n_i}{\sum_{i=1}^n n_i}$$

1. *Abilitatea de a urma instrucțiuni:*

$$S_{E1} = (0*5 + 3*4 + 4*3 + 21*2 + 0*1) / 28 = 64 / 28 = 2,3$$

$$S_{E2} = (2*5 + 5*4 + 12*3 + 8*2 + 1*1) / 28 = 83 / 28 = 3,0$$

$$S_{C1} = (1*5 + 1*4 + 2*3 + 6*2 + 4*1) / 14 = 31 / 14 = 2,2$$

$$S_{C2} = (2*5 + 4*4 + 2*3 + 5*2 + 2*1) / 14 = 44 / 14 = 3,1$$

2. *Abilitatea de a înțelege semnificațiile cuvintelor:*

$$S_{E1} = (0*5 + 3*4 + 4*3 + 21*2 + 0*1) / 28 = 64 / 28 = 2,3$$

$$S_{E2} = (1*5 + 5*4 + 12*3 + 8*2 + 2*1) / 28 = 79 / 28 = 2,8$$

$$S_{C1} = (0*5 + 1*4 + 3*3 + 6*2 + 4*1) / 14 = 29 / 14 = 2,1$$

$$S_{C2} = (1*5 + 1*4 + 3*3 + 9*2 + 1*1) / 14 = 38 / 14 = 2,7$$

3. *Abilitatea de a înțelege discuțiile din cadrul activității:*

$$S_{E1} = (2*5 + 3*4 + 2*3 + 18*2 + 1*1) / 28 = 75 / 28 = 2,7$$

$$S_{E2} = (3*5 + 3*4 + 20*3 + 2*2 + 0*1) / 28 = 91 / 28 = 3,2$$

$$S_{C1} = (2*5 + 1*4 + 1*3 + 9*2 + 4*1) / 14 = 39 / 14 = 2,8$$

$$S_{C2} = (2*5 + 4*4 + 6*3 + 1*2 + 1*1) / 14 = 47 / 14 = 3,4$$

4. *Abilitatea de a se exprima:*

$$S_{E1} = (2*5 + 3*4 + 2*3 + 18*2 + 1*1) / 28 = 53 / 28 = 1,9$$

$$S_{E2} = (1*5 + 4*4 + 11*3 + 10*2 + 2*1) / 28 = 76 / 28 = 2,7$$

$$S_{C1} = (0*5 + 0*4 + 1*3 + 9*2 + 4*1) / 14 = 25 / 14 = 1,8$$

$$S_{C2} = (1*5 + 1*4 + 3*3 + 9*2 + 1*1) / 14 = 36 / 14 = 2,6$$

5. *Abilitatea de a comunica prin limbajul nonverbal:*

$$S_{E1} = (2*5 + 3*4 + 2*3 + 18*2 + 1*1) / 28 = 73 / 28 = 2,6$$

$$S_{E2} = (0*5 + 3*4 + 4*3 + 21*2 + 0*1) / 28 = 67 / 28 = 2,4$$

$$S_{C1} = (1*5 + 2*4 + 1*3 + 9*2 + 1*1) / 14 = 35 / 14 = 2,5$$

$$S_{C2} = (2*5 + 1*4 + 2*3 + 9*2 + 3*1) / 14 = 41 / 14 = 2,9$$

Anexa 12. Matricele sociometrice ale alegerilor și respingerilor eşantioanelor experimentale

Tabelul A. 12.1. Matricea sociometrică a alegerilor, subgrupa experimentală E₁

Elevi	Nichita	Damian	Adelina	Ionela	Lavinia	Gheorghe	Ariana	Andreea	Amelia	Bogdan
Nichita	** *									
Damian	+++ +	** *								
Adelina			** *	+ *						
Ionela				** *					+ *	+ *
Lavinia					** *		+ *	+ *	+ *	+ *
Gheorghe						** *				+ *
Ariana					+++ +		** *	+ *		
Andreea							+ *	** *	+ *	
Amelia					++++ +				** *	+ *
Bogdan								++ +		** *

Tabelul A. 12.2. Matricea sociometrică a respingerilor, subgrupa experimentală E₁

Elevi	Nichita	Damian	Adelina	Ionela	Lavinia	Gheorghe	Ariana	Andreea	Amelia	Bogdan
Nichita	***							+		
Damian		***	+					++		
Adelina		+	***		+			+	++	
Ionela				***			+++	+++		
Lavinia	+	++	+	+	***					
Gheorghe	+	++	+	++		***			+	
Ariana	+	+++					***			+
Andreea	+	+	+	+				***	++	
Amelia		++	+	+					***	
Bogdan	+++	++								***

Tabelul A. 12.3. Fișa individuală a atracțiilor și respingerilor elevilor cu dificultăți de învățare și elevilor tipici, subgrupa experimentală E1

Elevi	Număr de atracții	Număr de respingeri
Nichita	1	5
Damian	0	7
Adelina	0	5
Ionela	1	4
Lavinia	3	1
Gheorghe	0	0
Ariana	2	1
Andreea	1	4
Amelia	2	3
Bogdan	1	1

Tabelul A. 12.4. Matricea sociometrică a atracțiilor, subgrupa experimentală S1E2

Elevi	Vlada	Kira	Damian	Chiril	Doina	Gabriela	Sofia	Beatrice	Stanislav	Artur
Vlada	***	+				+				
Kira		***			+	+				
Damian			***					+	+	
Chiril				***			+			
Doina	+				***			+		
Gabriela		+				***		+		
Sofia					+	+	***			
Beatrice					+		+	***		
Stanislav				+				+	***	
Artur							+		+	***

Tabelul A. 12.5. Matricea sociometrică a respingerilor, subgrupa experimentală S1E2

Elevi	Vlada	Kira	Damian	Chiril	Doina	Gabriela	Sofia	Beatrice	Stanislav	Artur
Vlada	***		-						-	
Kira		***	-							
Damian			***		-		-			
Chiril				***					-	
Doina			-		***					-
Gabriela					-	***	-			
Sofia			-				***			-
Beatrice		-				-		***		
Stanislav			-				-		***	
Artur			-		-					***

Tabelul A. 12.6. Fișa individuală a atracțiilor și respingerilor elevilor cu dificultăți de învățare și elevilor tipici, subgrupa experimentală S1E₂

Elevi	Număr de atracții	Număr de respingeri
Vlada	1	0
Kira	2	1
Damian	0	6
Chiril	1	0
Doina	3	2
Gabriela	3	1
Sofia	3	2
Beatrice	4	0
Stanislav	2	2
Artur	0	2
Total	19	16

Anexa 13. Calcularea indicatorilor/scorurilor conform scalei lui Likert

1. Afirmăția: *Unii copii sunt precum niște roabe: trebuie să fie împinși.*

$$S_1 = \frac{(21*2)+(26*1)+(16*0)+(0*(-1))+(21*(-2))}{84} = 0,31$$

2. Afirmăția: *Unii sunt precum bărcuțele: trebuie să fie vâslite.*

$$S_2 = \frac{(26*2)+(34*1)+(0*0)+(8*(-1))+(16*(-2))}{84} = 0,55$$

3. Afirmăția: *Unii sunt precum zmeele: dacă le ții strâns de sfoară, vor zbura departe sus.*

$$S_3 = \frac{(21*2)+(26*1)+(16*0)+(8*(-1))+(13*(-2))}{84} = 0,40$$

4. Afirmăția: *Unii sunt precum pisicuțele: tare mulțumite când sunt mângâiate.*

$$S_4 = \frac{(32*2)+(36*1)+(8*0)+(0*(-1))+(8*(-2))}{84} = 1$$

5. Afirmăția: *Unii sunt ca niște remorci: folositoare numai când sunt trase.*

$$S_5 = \frac{(21*2)+(16*1)+(16*0)+(16*(-1))+(5*(-2))}{84} = 0,38$$

6. Afirmăția: *Unii sunt precum baloanele: tare ușor de vătămat, de nu le mânuiești cu grijă.*

$$S_6 = \frac{(15*2)+(21*1)+(26*0)+(5*(-1))+(17*(-2))}{84} = 0,14$$

7. Afirmăția: *Unii sunt mereu de nădejde și gata să te ajute.*

$$S_7 = \frac{(52*2)+(32*1)+(0*0)+(0*(-1))+(0*(-2))}{84} = 1,62$$

**Anexa 14. Fișă de monitorizare a progresului elevilor cu dificultăți de învățare,* Nivelul II,
adaptată după M. Vlad, C. M. Vasiliu, Onofrei D. G și alții**

Numele și prenumele elevului:

Clasa: *a IV-a*

Domeniul evaluat: **Comunicare și limbaj** (*receptarea mesajelor orale și scrise, exprimarea mesajelor orale și scrise*)


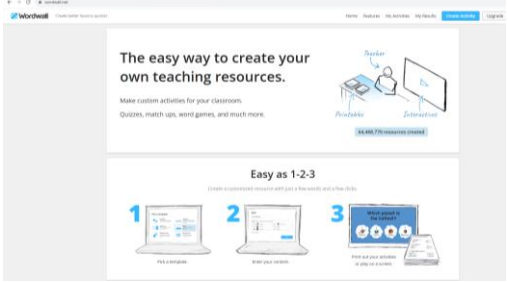






Nr. crt.	Criterii de evaluare	An școlar: 2022-2023								
		Evaluare inițială			Evaluare intermediară			Evaluare finală		
		RI	RS	NR	RI	RS	NR	RI	RS	NR
1.	Se prezintă în manieră proprie (nume și prenume, vârstă, numele și prenumele părinților, școala, clasa, localitatea)	22	5	1	23	4	1	25	2	1
2.	Utilizează în comunicarea cotidiană, anumite noțiuni integratoare cunoscute	23	2	3	23	2	3	23	5	0
3.	Solicită ajutorul adultului	4	9	15	6	12	10	11	14	3
4.	Adresează întrebări simple	20	2	6	22	4	2	22	5	1
5.	Folosește formele de diminutiv ale cuvintelor, în anumite contexte	15	11	2	15	11	2	21	6	1
6.	Identifică opusul unor cuvinte cunoscute, după model (ex.: Proba 5, testul <i>Alice Descoedres</i>)	11	13	4	16	9	3	18	7	3
7.	Exprimă, în manieră proprie, opinii personale în legătură cu evenimente, acțiuni	11	15	2	13	13	2	13	14	1
8.	Identifică litere mari și mici de tipar, cu suport vizual (ex.: Exercițiul „ <i>La vânătoarea de litere</i> ”)	16	12	0	17	11	0	19	9	0
9.	Identifică deosebiri dintre diferite categorii de obiecte și ființe (ex.:	10	14	4	11	15	2	11	16	1

	Proba 1, 5, 6, testul <i>Alice Descoedres</i>)									
10.	Formulează propoziții simple, ca răspuns la întrebări sau pe bază de imagini	3	25	0	5	23	0	8	20	0
11.	Transcrie propoziții simple, respectând forma, înclinarea, distanța, mărimea, legăturile	0	14	14	3	18	7	6	19	3
12.	Scrie după autodictare cuvinte	0	19	9	2	20	6	4	18	6
13.	Completează cu cuvinte propoziții lacunare (ex.: Proba 2, testul <i>Alice Descoedres</i>)	3	15	10	3	17	8	5	15	8
14.	Pune în corespondență cuvinte cu imagini	5	20	3	7	19	2	8	18	2
15.	Ordonează logic cuvinte pentru a obține o propoziție	6	19	3	7	18	3	12	14	2
16.	Recunoaște unele semne de punctuație (punct, semnul întrebării, semnul exclamării)	0	24	4	2	22	4	5	21	2
17.	Recită poezii în ritm propriu (2 strofe)	6	12	10	8	15	5	10	14	4
18.	Sesizează înțelesul cuvintelor citite	14	11	3	17	9	2	17	10	1
19.	Încadrează scrisul în pagină și rând	0	12	16	2	13	13	4	19	5
20.	Scrie cu majusculă	4	20	4	5	21	3	6	22	2
	Media răspunsurilor	9	14	5	11	13	4	13	13	2

**În Fișă sunt sintetizate răspunsurile celor 28 de elevi cu dificultăți de învățare din eșantionul E₂, elevi ai clasei a IV-a*

Anexa 15. Interfețe ale aplicațiilor interactive

Tabelul A.15.1. Aplicații interactive de dezvoltare a abilităților de comunicare ale elevilor

Denumire a aplicației	Sigla	Interfața aplicației
Wordwall		
LearningApps		
Voki		
Padlet		
Baamboozle		

Anexa 16. Model de Program de formare a învățătorilor claselor primare pe dimensiunea „Dezvoltarea abilităților de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare”

Scopul Programului urmărește promovarea strategiilor didactice de relaționare și dezvoltare a abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare din clasele primare.

Obiectivele Programului rezidă din necesitățile de formare, preocuparea pentru perfecționarea competențelor profesionale, eficientizare, flexibilizare și identificarea soluțiilor optime la problemele ce apar în clasa de elevi cu dificultăți de învățare. Acestea vizează următoarele:

-Valorificarea cadrului normativ-reglatoriu de acțiune în organizarea demersului educațional în care sunt elevi cu dificultăți de învățare;

-Valorificarea judicioasă a strategiilor de predare-învățare-evaluare la elevii cu dificultăți de învățare în cadrul activităților didactice și extradidactice;

-Integrarea tehnologiilor digitale în dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare;

-Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă cu părinții și comunitatea;

-Crearea unui parteneriat eficient între actorii educaționali (cadre didactice și manageriale, cadrul didactic de sprijin, psiholog, familie, grupuri de inițiativă etc.) în contextul acordării sprijinului elevilor cu dificultăți de învățare.

Grupul-țintă este constituit din cadre didactice (învățători ai claselor primare) care sunt supuse provocărilor de acțiune în medii educaționale în care sunt necesare anumite abilități de lucru cu copiii cu dificultăți de învățare.

La finele **Programului de formare** beneficiarii vor demonstra că posedă anumite cunoștințe, abilități și atitudini după cum este prezentat în figura de mai jos.

Cunoștințe	<ul style="list-style-type: none">•Dificultăți de învățare, aspecte psihopedagogice ale copilului cu dificultăți de învățare, evaluarea elevilor cu dificultăți de învățare, instrumente TIC de formare a abilităților de comunicare, activitățile de joc etc.
Abilități	<ul style="list-style-type: none">•Proiectarea activităților didactice și extradidactice adaptate elevilor cu dificultăți de învățare, aplicarea strategiilor didactice și extradidactice în conformitate cu nevoile elevilor cu dificultăți de învățare.
Atitudini	<ul style="list-style-type: none">•Toleranță, înțelegere, atitudine integrativă, stimă, respect, încredere, perseverență, compasiune, generozitate.

Figura A.13.1. Sistemul de competențe dezvoltate în cadrul Programului de formare

Relevanța Programului pentru cadrele didactice este determinată de scopul, obiectivele și conținuturile abordate. Acest program va conduce la gestionarea eficientă a clasei și a elevilor cu dificultăți de învățare, punând accent pe dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare.

Strategiile didactice determinate ca trasee procedurale în cadrul **Programului de formare** pentru atingerea finalităților scontate se vor baza pe următoarele elemente:

-*Metode și procedee tradiționale* (prelegerea, conversația, problematizarea, analiza, sinteza) și *interactive* (dezbaterile, metoda Brainstormingului, studiul de caz, SINELG).

-*Forme de organizare*: frontală, în grup, individuală.

-*Mijloace educaționale (inclusiv cele digitale)*: lucrări științifice relevante tematicii abordate, studii și reflecții ale problemelor abordate, ghiduri, metodologii și echipamente IT pentru desfășurarea activităților din program.

Pentru realizarea programului vor fi alocate 12 ore de contact direct cu formabilii, iar unele conținuturi pot fi distribuite studiului individual.

Echipele de formare poate fi constituită din cadrul didactic de sprijin al instituției, psihologul școlar, logopedul, formatori certificați sau cu abilități de formare a adulților.

Tematica abordată în cadrul programului va avea 5 unități de conținut, după cum se atestă în tabelul de mai jos.

Tabelul A.16.1. Designul Programului de formare a învățătorilor claselor primare pe dimensiunea: „Dezvoltarea abilităților de comunicare ale CDI”

Tematicile programului	Durata, ore academice	Rezultate scontate
1. Aspecte psihopedagogice ale copiilor cu dificultăți de învățare	2	Cadrele didactice vor identifica și cunoaște soluții de eficientizare a comunicării cu elevii ce întâmpină dificultăți de învățare
2. Documente de politici reglatorii privind identificarea și gestionarea dificultăților de învățare ale elevilor din ciclul primar	2	Cadrele didactice vor analiza documentele de politici interne și internaționale privind evaluarea elevilor cu dificultăți de învățare și a progresului acestora
3. Strategii didactice de dezvoltare a abilităților de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare	4	Cadrele didactice vor aplica strategii eficiente de dezvoltare a abilităților de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare
4. Modalități de integrare a tehnologiilor digitale în dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare	2	Cadrele didactice vor putea utiliza diverse instrumente digitale în dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare
5. Implicarea familiei în dezvoltarea competenței de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare	2	Cadrele didactice vor purta un dialog constructiv, comunicare empatică și relaționare eficientă cu părinții copiilor cu dificultăți de învățare

În același context, menționăm că tematica dată este cu titlu de recomandare și poate varia în funcție de specificul grupului-țintă, de nivelul de cunoaștere a subiectelor abordate, de tipul dificultăților de învățare ale copiilor din clasă. Acest program va intensifica colaborarea între profesori pentru diseminarea celor mai bune practici.

Anexa 17. Diversitatea calendarelor Advent în procesul educațional al copiilor





Fig. A.17.1. Calendare Advent pentru copii

Anexa 18. Calendarul Advent al familiei

*propus elevilor cu dificultăți de învățare și familiei acestora

Ziua 1. Citiți împreună cu copilul Dvs. *Legenda iernii*. Discutați despre lunile de iarnă în tradiția populară: Undrea, Gerar, Făurar. Copiilor li se spune că fiecare lună sugerează, prin numele ei, fie o activitate din viața oamenilor, fie amintește de o anumită tradiție.

Ziua 2. Învățați cu copilul dvs. o poezie despre iarnă, fie de Gr. Vieru, fie a altui poet român. Recomandări: *Iarna pe uliță* (G. Coșbuc), *Iarna, Primii fulgi* (Gr. Vieru), *Fulgul de zăpadă* (O. Cazimir), *Bradul, Gerul* (V. Alecsandri), *Vine, vine, iarăși iarna* (E. Farago) etc.

Ziua 3. Ziua complimentelor. Complimentul este un cuvânt de laudă, stimă, respect, spus oamenilor dragi, prietenilor, colegilor etc. "A face compliment" este o artă. Învățați împreună cu copilul dvs. să faceți *corect* complimente. Cu ajutorul acestora copiii învață să iubească și să dezvolte o stimă de sine sănătoasă. Un compliment trebuie să fie: *precis* – scoate în evidență anumite calități, lucruri, aspecte (evitați complimentele generale); *însoțit de argumente*; scoate în evidență numele persoanei. D.e.: *Laura, îți stă bine în sacoul verde, deoarece îți pune în evidență culoarea ochilor. Ion, ai un zâmbet frumos, care răspândește căldură*. Exersați cu copilul dvs. să facă complimente, dar și să le accepte corect prin a mulțumi celui care face complimentul.

Ziua 4. Ziua ghicitorilor. Ghicitorile sunt îndrăgite de copii. Spuneți copilului dvs. 5-6 ghicitori, apoi încurajați-l să caute singur și să învețe 1-2 ghicitori despre iarnă. Recomandări:

- Pe fereastră prinde flori	E un moș
Și-n obraji lasă bujori (<i>Gerul</i>);	Cu nasul roș'
- Cine vine cu steluțe	Iarna lasă jucării
Albe-n frunte	La cei mai cumiți copii.
Dinspre munte? (<i>Iarna</i>)	(<i>Moș Crăciun</i>)

Ziua 5. Încadrați membrii familiei în jocul cu zaruri *Numește 3 lucruri* (*Anexa 19*).

Ziua 6. Ziua fotografiilor. Priviți cu întreaga familie fotografii din albume mai vechi (din perioada grădiniței copilului, a adolescenței/tineretii părinților). Comentați-le. Discutați despre istoria fotografiei și cum au apărut primele fotografii: cuvântul *fotografie* este de origine greacă semnificând a desena cu lumină. Prima formă de aparat de fotografiat a fost, de fapt, o cameră obscură în care se putea observa imaginea răsturnată a unui obiect aflat în fața acesteia. Propuneți copilului dvs. o fotografie de familie și întrebați-l ce vede, ulterior povestiți-i despre *istoria* acestei fotografii, când și cum a fost făcută, emoțiile care stau în spatele fotografiei. O fotografie este mai mult decât o imagine surprinsă cu un aparat de fotografiat.

Ziua 7. Ziua întrebărilor. Sub forma unui joc de rol, încurajați copilul dvs. să scrie pe o foaie 10 întrebări la care ar dori să-i oferiți răspuns. La fel și dvs., scrieți o listă cu 10 întrebări la care ar trebui să dea răspuns copilul. Oferiți-i indicații cum/de unde poate găsi răspunsurile. Folosiți toate cuvintele întrebări: unde, când, cum, de ce, cu ce scop etc.

Ziua 8. Învățați copilul dvs. 10 formule de politețe: *mulțumesc, te rog, îmi pare rău, scuze, cu plăcere, o zi bună, bună seara/ziua/dimineța, sărut mâna, noapte bună, la revedere*. Propuneți copilului să deseneze o floare cu 10 petale, iar pe fiecare petală să scrie câte un cuvânt de politețe.

Ziua 9. Mergeți cu copilul dvs. la un spectacol de iarnă sau cu o altă tematică. Rugați copilul să povestească celorlalți membri ai familiei/rudelor, prietenilor subiectul spectacolului. Puneți întrebări de clarificare, ajutați-l să formuleze gândurile clar, să-și exprime emoțiile trăite.

Ziua 10. Discutați cu copilul dvs. despre Ziua Internațională a Drepturilor Omului, care este marcată anual la data de 10 decembrie. De menționat că drepturile omului încep în familie, iar copiii le învață din comportamentul și atitudinea manifestată zi de zi. Abordați în discuție și drepturile copiilor. Spuneți copilului dvs. că are dreptul la exprimare. Scrieți pe un poster drepturile copilului, dar și responsabilitățile lui.

Ziua 11. Jocul *Fazanul*. Acest joc contribuie la dezvoltarea limbajului copilului printr-un joc de cuvinte. Spuneți un cuvânt, iar copilul va trebui să găsească un alt lexem ce începe cu ultimele două litere de la cel spus de către dvs. de exemplu:

-Iarnă – nămeți – țintă – tărie – iepure – refren – entuziasm etc.

Ziua 12. Tradiții de Sfântul Andrei. Sărbătoarea Sfântului Andrei este una creștină care se sărbătorește la 30 noiembrie. Sfântul Andrei a fost primul dintre ucenicii lui Iisus Hristos și, conform tradiției, primul care a adus creștinismul pe meleagurile noastre.

De asemenea, se spune că multe dintre obiceiurile de Sfântul Andrei sunt descrise în legende. Ritualurile din noaptea Sfântului Andrei erau menite să protejeze oamenii, animalele și gospodăriile, iar fetele mari – să-și afle ursitul.

Ziua 13. Ziua culorii verzi. În această zi veți îmbrăca împreună cu copilul dvs. o haină de culoare verde, veți mânca un fruct și o legumă de culoare verde, veți bea o băutură de culoare verde, veți descrie 3 animale de culoare verde. Povestiți istoria și semnificația culorii verzi copiilor dvs. „*Verdele a fost folosit în artă încă din antichitate, îndeosebi egiptenii antici foloseau pământul verde și malachitul, în timp ce în Grecia Antică se folosea verzișul. În această perioadă, verdele era strâns legat de mitologia și ritualurile multor culturi. În mitologia greacă, verdele era culoarea asociată zeiței Demetra, zeița agriculturii și a fertilității. În alte mitologii antice, culoarea dată era considerată simbolul vieții, al vitalității și renașterii. În lumea contemporană,*

verdele este asociat cu mișcările eco/„eco friendly”, simbolizând dezvoltarea durabilă... ”. Bradul – pomul veșnic verde.

Încurajați copilul dvs. să găsească și alte curiozități despre culoarea verde și să împărtășească cu colegii sau membrii familiei.

Ziua 14. Ziua profesiilor. Discutați cu copilul dvs. despre cele mai vechi sau inedite profesii. Vorbiți-i despre: „*omul ceasornic*” – acest meseriaș îi trezea pe alții dimineața bătând în geamurile caselor cu un băț; *lampagiul* – persoană care aprindea și stingea lămpile stradale, le curăța și le umplea cu ulei; *lustragiul* – persoană care se ocupa cu lustruirea pantofilor în stradă, de obicei, în intersecții ale arterelor principale din orașe și orașele.

Vorbiți-i despre: *tehnicianul ursuleților de pluș* – o persoană angajată într-o firmă de producere a jucăriilor de pluș. Este vorba despre jucării unice, irepetabile, pe care cumpărătorii nu le mai pot cumpăra, dar în schimb le pot repara; *împingătorul de pasageri în metrou* – o persoană care lucrează în stațiile de metrou (Japonia) îmbrăcată în uniformă și mănuși albe, responsabilă de împingerea în vagon a persoanelor în orele de vârf; *privitorul de filme Netflix* – o persoană angajată a Companiei Netflix, care urmărește tot conținutul unui film sau serial înainte de a fi difuzat cu scopul de a-l revizui sau de a-i atribui eticheta corectă sau a-l încadra în categoria corespunzătoare.

Ziua 15. Ziua numerelor. Discutați cu copilul dvs. despre cifre și numere magice. Istoria matematicii a început cu numerele. Sistemul zecimal din prezent se datorează celor 10 degete de la mâini. Un alt exemplu, cifra 7: șapte zile a durat crearea lumii, șapte minuni ale lumii antice, șapte continente în care este împărțită lumea etc. Din curiozitățile despre cifre și numere: *zero este unicul număr care nu poate fi scris cu cifre romane; cele mai utilizate sunt cifrele arabe* etc. Puteți învăța copilul dvs. înmulțirea cu 9 folosindu-vă degetele. Țineți palmele deschise în față și numărați degetele de la 1 la 10 de la stânga la dreapta. Astfel, pentru a înmulți orice număr de la 1 la 9, cu 9, îndoiiți degetul reprezentând numărul pe care îl înmulțiți și apoi numărați degetele până la cel îndoit și după degetul îndoit. De exemplu, pentru 4x9, îndoiiți al patrulea deget. Astfel, aveți 3 degete înainte de cel îndoit și 6 după el, deci - 36.

Zilele 16-17. Citiți împreună cu copilul cartea *Micul Prinț* de A. de Saint-Exupery, votată ca cea mai bună carte a secolului al XX-lea în Franța. Explicați 1-2 mesaje ale vulpii. Încurajați copilul dvs. să-și exprime propriile idei referitoare la aceste mesaje.

Ziua 18. În ajun de Sfântul Nicolae, inițiați cu familia o mică acțiune de caritate „Hai să fim mai buni de Crăciun”. Discutați în familie cum puteți ajuta pe cei nevoiași (familii nevoiașe, copii, persoane în vârstă, persoane bolnave etc.). Cereți părerea copilului și încurajați să doneze din lucrurile lui. Mergeți împreună cu el la persoanele date și oferiți-le bucurii.

Ziua 19. Moș Nicolae. Vorbiți despre semnificația acestei sărbători, tradiții și obiceiuri.

Ziua 20. Tradiții de Crăciun în diverse țări ale lumii/ localități din țara noastră. Povestiți copilului dvs. cum se sărbătorește Crăciunul în țările vecine sau într-o țară pe care ați vizitat-o împreună. Discutați despre tradiții și obiceiuri din diverse localități ale țării noastre. De exemplu: umblatul cu Steaua (semnifică vestirea nașterii lui Hristos.); în multe sate bătrânii ung cu usturoi pragurile caselor sau grajdurile, apoi merg la membrii casei și îi ung pe frunte în forma crucii, astfel crezând că vor fi feriți de strigoi și duhuri rele tot anul.

Propuneți copilului dvs. să citească despre tradițiile de Crăciun ale popoarelor europene (vecinilor noștri) apoi, spuneți să povestească în fața familiei sau la școală, cele mai interesante momente tradiționale.

Ziua 21. Învățați o colindă de Crăciun cu copilul dvs. Recomandări: *Colinde, colinde* (M. Eminescu), *Bună seara la Moș Ajun, Iată vin colindători, Moș Crăciun cu plete dalbe* etc.

În același timp, spuneți-i despre colinde, care sunt cele mai vechi cântece ale poporului român, păstrate din generație în generație. Prin funcția lor de urare și felicitare, colindele vestesc sosirea sărbătorilor de iarnă.


























Ziua 22. Scrisoare lui Moș Crăciun. Propuneți copilului dvs. să scrie o scrisoare lui Moș Crăciun în care să-i vorbească despre succesele și reușitele sale. În același timp, încurajați-l să solicite cadoul pe care și l-a dorit ținând cont de faptul că moșul trebuie să ajungă la toți copiii cu desaga lui.

Ziua 23. Confecționați decorațiuni de Crăciun împreună cu copilul dvs. Utilizați materiale reciclabile: becuri pe care să le ornamentați, conuri de brad, sticle, nasturi, pixuri etc. Vorbiți-i despre produsele „ecofriendly” și cum putem face comunitatea în care locuim mai curată.

Ziua 24. Preparați împreună cu copilul dvs. un fel tradițional de mâncare sau o prăjitură de Crăciun. Discutați despre ingredientele folosite și beneficiile acestora. Recomandare: prăjitura *Alba ca Zăpada*, care este una dintre cele mai iubite și populare prăjituri românești, deoarece se face ușor și din ingrediente pe care mamele și bunicile le au la îndemână. Găsiți rețeta pe internet și faceți această prăjitură cu copilul dvs.

Ziua 25. Ziua de Crăciun. Oferiți copilului dvs. un cadou și discutați despre toate activitățile pe care le-ați realizat împreună în perioada dată. Solicitați feed-back: ce i-a plăcut cel mai mult, care a fost cea mai interesantă activitate, ce lucruri noi a învățat.

**Tabelul A 18.1. Activitățile și sarcinile incluse în *Calendarul Advent al familiei*
(cl. III- IV)**

1  <i>Legenda iernii</i>	2  <i>Poezie despre iarnă</i>	3  <i>Complimente</i>	4  <i>Ghicitori</i>	5  <i>Joc cu zaruri</i>
6  <i>Fotografii</i>	7  <i>Întrebări</i>	8  <i>Cuvinte magice</i>	9  <i>Spectacol de iarnă</i>	10  <i>Ziua Drepturilor Omului</i>
11  <i>Joc „Fazanul”</i>	12  <i>Tradiții de Sfântul Andrei</i>	13  <i>Culoarea verde</i>	14  <i>Profesii</i>	15  <i>Numere</i>
16  <i>Micul Prinț</i>	17  <i>Micul Prinț</i>	18  <i>Acțiuni de caritate</i>	19  <i>Moș Nicolae</i>	20  <i>Tradiții de Crăciun din alte țări</i>
21  <i>Colinde de Crăciun</i>	22  <i>Scrisoare lui Moș Crăciun</i>	23  <i>Decorațiuni de Crăciun</i>	24  <i>Prăjitura de Crăciun</i>	25  CRĂCIUNUL

Anexa 19. Jocul cu zaruri „Numește 3 lucruri”

Numește 3 lucruri

START	...care te fac fericit	...care te întristează	...pe care le-ai schimba în lume	...care te sperie
IA O PAUZĂ		...pe care le admiri la alți oameni	...care te enervează	...pe care ai vrea să le primești cadou
	...pe care le-ai schimba în familie	Mergi înapoi 3 căsuțe	...pe care ai vrea să le înveți	...care te plictisesc
...pe care ai vrea să le faci, dar nu ai voie	...sporturi pe care le-ai practica	IA O PAUZĂ	...materii care nu îți plac	
...pe care nu le-ai face niciodată	...pe care le faci doar vara	Mergi înapoi 2 căsuțe		...care îți plac la tine
...materii care îți plac	...țări pe care vrei să le vizitezi	Mergi înapoi 3 căsuțe	...profesii interesante	
...pe care nu ai curaj să le faci		...care nu îți plac la tine	...pe care ai vrea să le faci în vacanță	...care îți plac la părinții tăi
...pe care nu le înțelegi	...pe care nu le poți refuza	...la care nu ai renunța niciodată	FINAL	

 **suntparinte.ro**
www.parintii.ro Intuitext

Sursa: <https://www.suntparinte.ro/activitate-in-familie/joc-de-societate-pentru-familie#prettyPhoto/0/>

DECLARAȚIE

*de asumare a răspunderii pentru originalitatea conținutului tezei
și respectarea standardelor de calitate și de etică profesională*

Subsemnata **DRUGUȘ Olga**, doctorandă în cadrul Școlii Doctorale Științe ale Educației, a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat cu tema : „**Modele psihopedagogice de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare**”, sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Semnătura doctorandei _____



Conducător științific _____



Data 16.10.2024

CV-ul AUTOAREI



Curriculum vitae Europass

Informații personale

Nume/Prenume	Druguș Olga
Adresa	Str.Alba Iulia 184/4, ap.7, 2071, Chișinău, Moldova
Telefon	Telefon: 060004364
E-mail	odrugus@gmail.com
Cetățenia	R.Moldova
Data nașterii	22.11.1975
Sex	feminin

**Locul de muncă vizat /
Aria ocupațională** **IPLT „Petru Rareș” or. Chișinău
Director adjunct pe instruire**

Experiența profesională

2023-prezent	Director adjunct pe instruire, IPLT „Petru Rareș”
2015-2023	CDS, IPLT „Petru Rareș”, or. Chișinău
2012-2015	Educator, instituția preșcolară nr. 158, or. Chișinău
1998-2001	Educator, CRTM, or. Chișinău
1997-1998	Învățător la clasele primare IPLT „Iulia Hașdeu” or. Chișinău

Educație și formare

2020-prezent	Doctorandă UPS ”Ion Creangă”, facultatea Pedagogie Specială
2015- 2017	Diplomă de master Managementul educațional UPS ”Ion Creangă”, facultatea Formare Continuă
2011-2015	Diplomă de licență Specialitatea Psihopedagogie specială, facultatea Psihopedagogie UPS ”Ion Creangă”
1992-1997	Diplomă de colegiu Școala Normală „Vasile Lupu”, din Orhei, învățător la clasele primare
1982-1992	Diplomă de absolvire Școala Medie s.Chiștelnița, r.Telenești

Aptitudini și competențe personale

Limba maternă

1. română

Limbi străine cunoscute

Autoevaluare

Nivel european ()*

Limba rusă
Limba portugheza
Limba engleză

Comprehensiune		Vorbit		Scris
Abilități de ascultare	Abilități de citire	Interacțiune	Exprimare	
A1	A1	A1	A1	A1
B1	B1	B1	B1	B1
B1	B1	B1	B1	B1

(*) Cadrului european de referință pentru limbi

Competențe și abilități sociale

Capacitate de argumentare și convingere, participând la dezbateri publice pe diferite teme de interes, organizate de diverse instituții

Competențe și aptitudini organizatorice

Spirit de echipă: am experiența muncii în echipă încă din facultate;
Diriginte de clasă;
Președinte CMI din IPLT „Petru Rareș”;
Președinte comisia examene de absolve a ciclului gimnazial;
Membru a comisiei pentru ocuparea funcției de director în instituție publică al DGETS.

Competențe și cunoștințe de utilizare a calculatorului

O bună stăpânire a instrumentelor Microsoft Office - cursuri de formare și lucru practic la locul de muncă.

Competențe și aptitudini artistice

Muzica, sport, lectură

Permis de conducere

Categoria B

Publicații metodologice

Ghid metodologic pentru învățători „*Dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare*”

Lucrări științifice publicate

Articole publicate în reviste științifice:

1. Druguș, O *The need to ensure optimal conditions for the development of communication for children with learning difficulties in the inclusive school*, [Journal of Romanian Literary Studies](#) Published by: Editura Arhipelag XXI. p.398-408 Issue NO.31/2022, ISSN: 2248-3004
2. Druguș, O, *Relațiile interpersonale ale copiilor cu dificultăți de învățare în cadrul colectivului de elevi* Revista științifică a Universității de Stat din Moldova *Studia Universitatis Moldaviae*, 2024
3. Druguș, O, *Cercetarea comunicării copiilor cu dificultăți de învățare*, Revista Univers Pedagogic nr.2, 2024 p. 68-77. ISSN 1811-5470.2024
4. Racu, A., Druguș, O, *Metodologia dezvoltării abilităților de comunicare și socializare la copiii cu dificultăți de învățare* Revista Univers Pedagogic p.46-52, ISSN: 1811-5470 <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.07>
5. Racu, A., Druguș, O, *Valori experimentale în dezvoltarea atitudinilor de comunicare pentru copiii cu dificultăți de învățare*, Review of Psychopedagogy, Editorial team University of Bucharest, 2024

Articole publicate în lucrările conferințelor științifice:

1. Druguș, O. *Familia- Pilonul principal în dezvoltarea comunicării copiilor cu dificultăți de învățare*, Conferința științifică anuală cu participare internațională a doctoranzilor „CERCETARE, INOVARE, DEZVOLTARE” 19 aprilie 2024
2. Druguș, O. *Elemente metodologice de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare* În mat. Conferința științifică internațională „Cercetarea pedagogică; exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, Chișinău 2023, 3-4 noiembrie, p., ISBN 978-9975-46-867-1 ZU: 376.2.02 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p438-44
3. Druguș, O. *Adaptarea psihosocială a copiilor cu dificultăți de învățare prin dezvoltarea abilităților de comunicare* În mat. Conferința Științifică Internațională „Învățământul superior: tradiții, valori, perspective” Chișinău 2023, 29-30 septembrie, p.185-194 ISBN 978-9975-46-816-9
4. Druguș, O. *Importanța adaptărilor curriculare pentru dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu Dificultăți de Învățare*. În mat. Conferința științifică națională cu participare internațională „Evoluția sistemului educațional al învățământului educațional și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în cadrul câmpului educațional european”, Chișinău 2022, 2 decembrie, p.156-162, ISBN 978-9975-46-732-2.
5. Druguș, O. *Rolul individualizării procesului educațional prin adaptări curriculare pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu dificultăți de învățare*. În mat. Conferința științifică națională cu participare internațională „Inovații în sistemul național de evaluare a rezultatelor învățării”, Chișinău 2022, 4-5 noiembrie, p.72-79 , ISBN 978-9975-46-694-3
6. Druguș, O. *Probleme cu care se confruntă copiii cu dificultăți de învățare în școala incluzivă*. În mat. Conferința republicană a cadrelor didactice „Educație interculturală – Psihopedagogie și incluziune școlară”(vol.5) . Chișinău 2022, 26-27 februarie, p.154-160,ISBN 978-9975-76-387-5.
7. Druguș, O. *Incluziunea copiilor în perioada pandemică: dificultăți și perspective* În mat. Conferința științifică națională cu participare internațională „Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, Chișinău 2021, 17 noiembrie, p.311-327, ISBN 978-9975-46-567-0