

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.10>  
CZU: 316.77:37.01

## CERCETAREA PROCESULUI DE COMUNICARE A COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

**Olga DRUGUȘ,**  
*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației*  
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Chișinău, RM  
director adjunct, IPLT „Petru Rareș”, Chișinău, RM  
**ORCID ID: 0000-0002-0914-2510**

**Rezumat.** *Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de cadre didactice, care înțeleg modul individual de învățare, îi pot orienta să-și depășească aceste dificultăți, să pună în valoare posibilitățile acestora, care, de regulă, stau la baza aptitudinii lor de învățare. Cadrele didactice trebuie să aplice adaptări psihopedagogice și modificări/adaptări curriculare ale conținuturilor corespunzătoare în scopul realizării finalităților educaționale, astfel, concurându-se un sens orientativ al traseului optim pentru atingerea obiectivelor, iar metodele și strategiile didactice să fie flexibile și adaptate pentru fiecare copil în parte conform potențialului individual.*

**Cuvinte-cheie:** *competență, comunicare, dezvoltare, individualizare, dificultăți de învățare.*

### COMMUNICATION RESEARCH OF CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

**Abstract.** *Students with learning difficulties need teachers, who understand the individual way of learning, can guide them to overcome these difficulties, to highlight their strong points, which, as a rule, are the basis of their ability to learning. Teaching staff must apply psycho-pedagogical adaptations and curricular modifications/adaptations of the corresponding contents with the aim of achieving the educational goals, thus indicating an indicative sense of the optimal route to achieve the objectives, and the didactic methods and strategies must be flexible and adapted for each child in part according to individual potential.*

**Keywords:** *competence, communication, development, individualization, learning difficulties.*

**Introducere.** Schimbarea concepției comunicative promovată în școală pune în prim plan 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 în sine, un obiectiv major al educației. Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de cadre didactice, care înțeleg modul individual de învățare, îi pot orienta să-și depășească aceste dificultăți, să pună în valoare posibilitățile acestora, care, de regulă, stau la baza aptitudinii lor de învățare.

Problema comunicării copiilor cu dificultăți de învățare este una relativ nouă și actuală în vizorul cercetătorilor din domeniul educației incluzive. În opinia E. Vrasmaș, dificultățile de învățare sunt considerate „*cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar*” [apud 9]. Cercetări asupra

acestei categorii de copii cu dificultăți de învățare s-au întreprins, îndeosebi, în ultimele patru decenii. Abordarea acestui aspect al comunicării se regăsește într-un șir de lucrări științifice, semnate de către O. Pânișoară, J. C. Abric, A. Racu, V. Mîslițchi, A. A. Леонтьев, A. B. Запорожец, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин etc., în care activitatea comunicativă este abordată în contextul teoriei activității prin disocierea componentelor structurale.

Cercetătorii E. Boșcaiu, V. Olărescu, V. Mîslițchi, E. Verza etc. consideră limbajul și comunicarea ca subiecte și domenii de cercetare cu posibilități de extindere. În cercetările acestora sunt prezentate modele generale, dar și specifice ale dezvoltării competenței de comunicare, unde este evidențiată interrelația dintre comportamentul comunicativ și dezvoltarea psihosocială. Astfel, am analizat minuțios și rezultatele cercetărilor experimentale și teoretice ale lui N. Werner și M. Montessori cu referire la importanța interacțiunii asimetrice și simetrice,

de formare și dezvoltare a abilităților și deprinderilor copiilor de a stăpâni mijloacele de comunicare verbală. Iar lucrările din literatura științifică ale lui J. Bruner, I. Negură, A. A. Цыганок cu referire la problemele interrelaționării sistemelor de comunicare, lingvistice și intelectuale, reprezintă particularitatea de bază a exprimării verbale a gândului în procesul de socializare. Totodată, la baza activităților de dezvoltare a competenței de comunicare atât pentru alți cercetători, cât și pentru noi este teza fundamentală a cercetătorului Л. С. Выготский [11].

Reieșind din varietatea tipologiilor dificultăților de învățare, termenul *dificultăți de învățare* include toate categoriile de probleme ale învățării – 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 [10].

Comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al educației. Competența de comunicare se va manifesta și prin capacitatea de ascultare a elevilor. Cei mai apreciați profesori sunt aceia care permit libertatea de exprimare a elevilor, care nu-i fac nici să se simtă judecați, nici manipulați, nici sfătuiți, ci aceia care le oferă sentimentul de siguranță și libertatea comunicării.

La etapa inițială, **scopul experimentului constativ** vizează diagnosticarea particularităților de manifestare și valorificare a comunicării, ce constituie teme și cauze pentru dificultățile de învățare ale elevilor claselor primare.

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

- *identificarea și selectarea optimă (adaptarea) aparatului investigațional și a metodologiei de cercetare a comunicării elevilor 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.*

Odată fiind formulate, scopul și obiectivele experimentului constativ, și fiind analizate conceptele teoretice, vom avea ca punct de plecare că dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă și interrelaționarea a copiilor 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 reperatele metodologice ale investigației de constatare a problemei vizate;*
- *se va elabora și se va fundamenta teoretic și praxiologic modelul pedagogic de dezvoltare a comunicării în activitatea copiilor cu dificultăți de învățare;*
- *se va elabora și se va valida experimental un program de formare a abilităților de comunicare a elevilor cu dificultăți de învățare în clasă și în familiile acestora.*

Etapele experimentului de constatare vor rezida în obiectivele trasate mai sus, cu accente pe formularea și descrierea aparatului științific de cercetare; pe 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 fiind formate din elevii 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 din Chișinău, cu un număr mare de clase, vor participa 24 elevi cu dificultăți de învățare, iar din clasele celorlalte instituții - câte 12 elevi.

Astfel, din *Tabelul 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 de copii ai claselor a III-a și a IV-a.

*Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare* cuprinde:

- *datele de identificare ale elevilor (care, ulterior, vor fi codificate pentru a asigura confidențialitatea și păstrarea datelor 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.*

**Tabelul 1. Numărul elevilor cu dificultăți de învățare implicați 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
<b>Tipul eșantionului</b>	Eșantion experimental 1 (E <sub>1</sub> )	Eșantion experimental 2 (E <sub>2</sub> )	Eșantion de control 1 (C <sub>1</sub> )	Eșantion de control 2 (C <sub>2</sub> )
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>14</b>	<b>14</b>

Pentru o analiză exhaustivă a problemei comunicării elevilor cu dificultăți de învățare, am găsit oportun să analizăm atât profilul instituției (arte, economie, general), cât și mediul urban/rural în care aceasta își desfășoară activitatea.

Multitudinea metodelor și tehnicilor de diagnosticare a elevilor cu dificultăți de învățare se regăsește și în unele documente elaborate de Ministerul Educației, alte structuri competente în problematizarea elevilor cu dificultăți de învățare.

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.

Astfel că, prin aplicarea *Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului*, Comisia multidisciplinară intrașco-

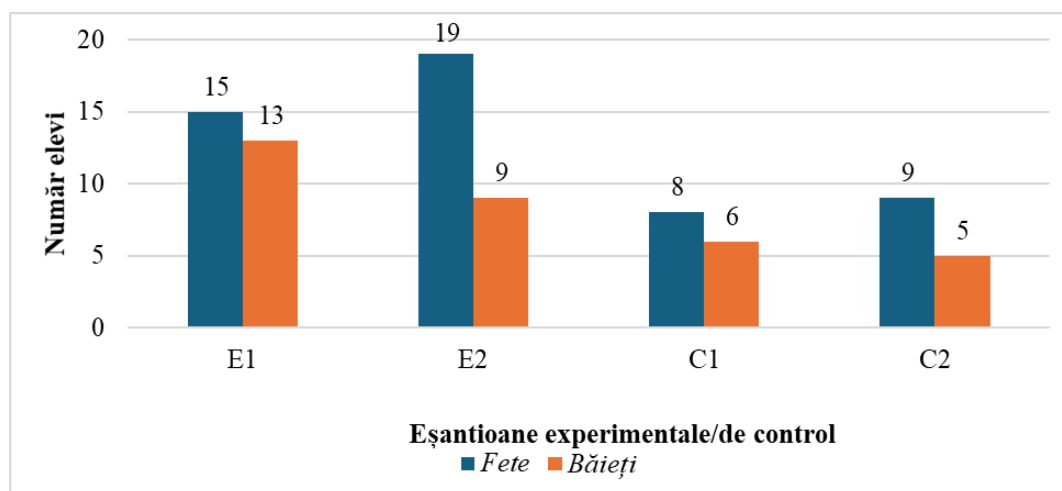
lară va oferi primele informații despre constatarea dificultăților de învățare ale elevilor.

*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*.

Analiza formelor și tipurilor de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare se va axa pe rezultatele experimentului de constatare în baza eșantioanelor experimentale/de control E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>.

*Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a*, a permis să sintetizăm datele colectate. Astfel, din totalul celor 56 de copii ai eșantioanelor experimentale (E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>), 34 sunt fete și 22 sunt băieți, iar din lotul de control C<sub>1</sub> și C<sub>2</sub> - 17 sunt fete și 11 sunt băieți.

Din *Figura 1* rezidă faptul că asigurarea reprezentativității *fete/băieți* este în proporție de 60,7% la 39,3% pentru ambele categorii de eșantioane.



**Figura 1. Distribuția copiilor cu dificultăți de învățare după sex, clasă și tip de eșantion**

Unul dintre indicatorii ce atestă întâmpinarea dificultăților de învățare ale elevilor claselor primare este reușita (calificativul) acestora la sfârșit de an. Am luat ca ani de referință calificativele la sfârșit de an pentru clasele a II-a și a III-a.

Conform *Metodologiei privind evaluarea criteriilor prin descriptori, clasele I-IV*, aprobată prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468

din 13.11.2019, 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, ce se notează cu litere mici de mână: **i** – „independent”; **g** – „ghidat de învățător”; **s** – „cu mai mult sprijin”.

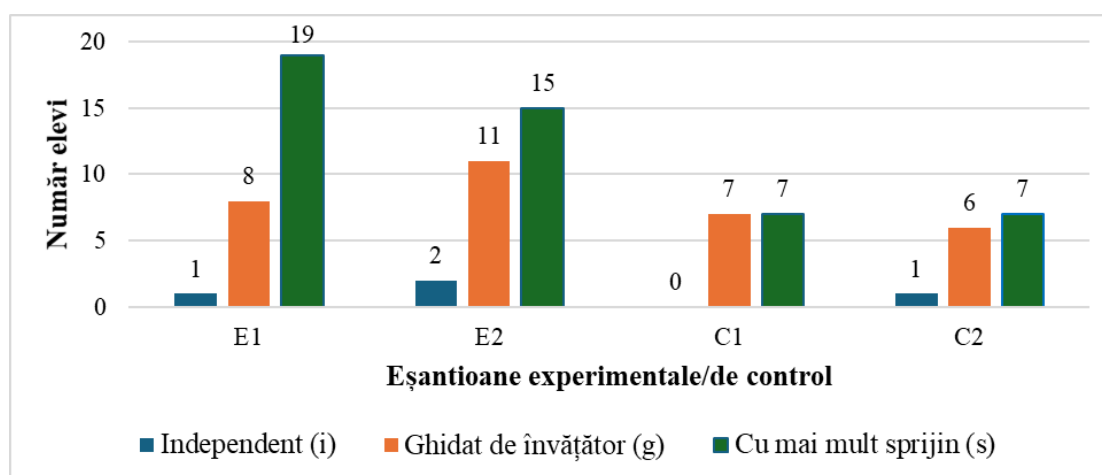


Figura 2. Distribuția copiilor cu DÎ evaluați prin descriptorii nivelurilor de performanță

Datele din Figura 2 reflectă faptul că din cei 42 de copii cu dificultăți de învățare din clasa a III-a ( $E_1$  și  $C_1$ ), 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”.

Din aceeași figură se atestă faptul că dintre copiii claselor a IV-a cu dificultăți de învățare (eșantioanele  $E_2$  și  $C_2$ ), 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  $E_2$  și  $C_2$ ) este cu 9,5 puncte procentuale mai mică decât cea a elevilor din clasa a III-a (eșantioanele  $E_1$  și  $C_1$ ). În același timp, ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul „ghidat de învățător”, în clasa a IV-a (eșantioanele  $E_2$  și  $C_2$ ) este cu 4,8 puncte procentuale mai mare decât cea a elevilor din clasa a III-a (eșantioanele  $E_1$  și  $C_1$ ). Aceste date ne conduc la ideea unui progres modest, dar sigur în rezultatele elevilor cu dificultăți de învățare la promovarea 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*. Rezultatele acestei evaluări comprehensive sunt ilustrate în *Figurile 3 și 4*.

Aceeași logică de prezentare grafică este elucidată și pentru eșantioanele de control –  $C_1$  și  $C_2$  (*Figura 4*).

După cum observăm, cel mai bun indicator este faptul că „Copilul cunoaște informații despre identitatea sa” – 78,6% (elevi clasa a III-a, eșantioanele  $E_1$  și  $C_1$ ) și 85,7% (elevi clasa a IV-a, eșantioanele  $E_2$  și  $C_2$ ).

Cea mai mică valoare se atestă la aspectul verificat „Copilul stabilește ușor contacte cu alte persoane” – 14,3% (elevi clasa a III-a, eșantioanele  $E_1$  și  $C_1$ ) și

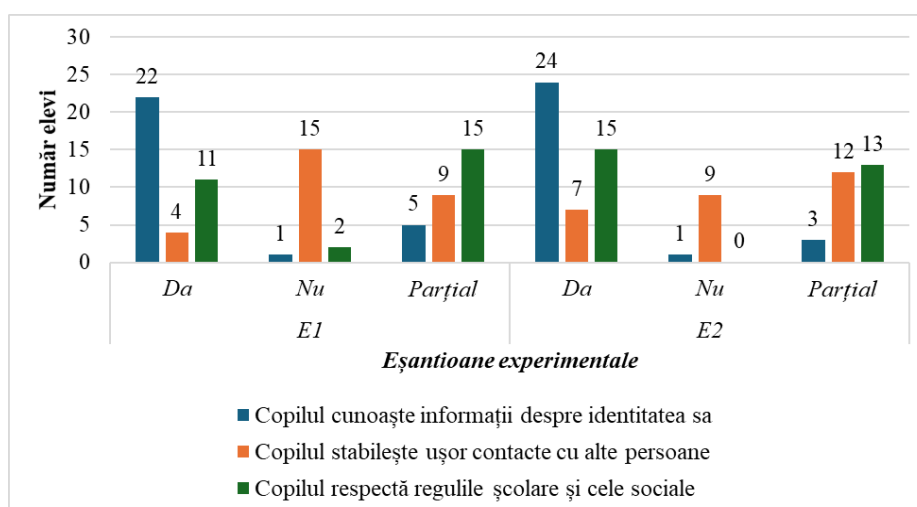


Figura 3. Rezultatele *Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, E<sub>1</sub> și E<sub>2</sub>*

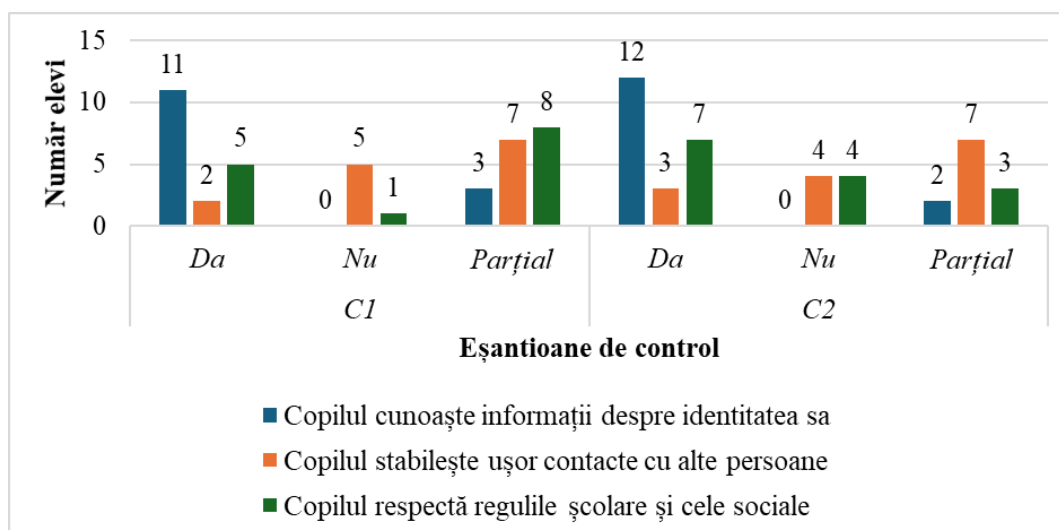


Figura 4. Rezultatele *Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, C<sub>1</sub> și C<sub>2</sub>*

23,8% (elevii clasa a IV-a, eșantioanele E<sub>2</sub> și C<sub>2</sub>). A stabili contacte, presupune, mai întâi de toate, 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 E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> sunt reflectate în ceea ce urmează – *Figura 5*.

Astfel, circa 71,4% din elevii eșantionului E<sub>1</sub> și 78,6% din elevii eșantionului E<sub>2</sub> „*pot expune corect mesaje*”, totodată peste 89% dintre elevii celor două

eșantioane „*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 ultimă instanță, se observă detașat că *nici un elev* din cei incluși în experimentul de constatare nu „*utilizează semnele punctuației în procesul citirii-scrierii*”.

Comunicarea nonverbală este la fel de importantă ca cea verbală, prin urmare, datele din figura de mai jos conduc la concluzia că 60,7% din subiecții eșantioanelor E<sub>1</sub> și E<sub>2</sub> utilizează limbajul nonverbal de comunicare.

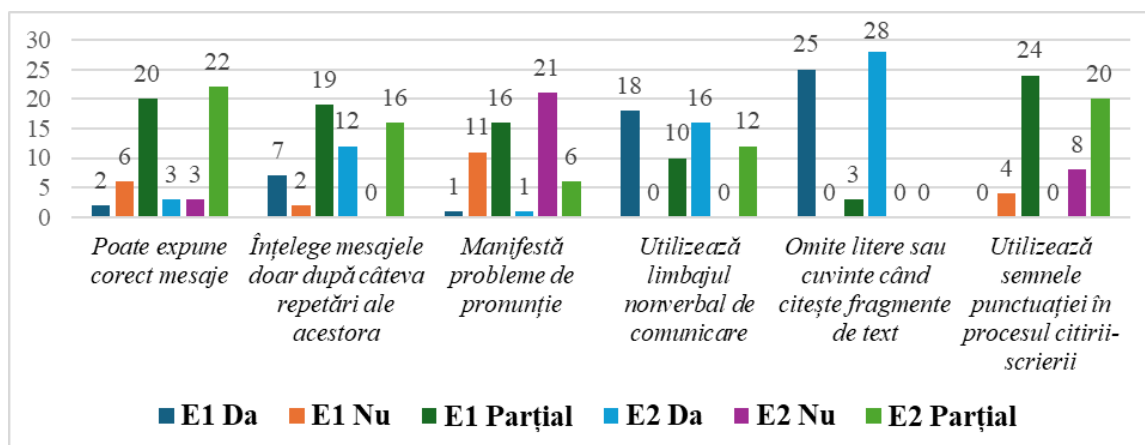


Figura 5. Rezultatele Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului legate de abilitățile de comunicare, număr elevi

În pofida celor expuse mai sus, o analiză minuțioasă a Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, celor 84 de subiecți ai eșantionului de constatare ne conduce la anumite concluzii:

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

Ținem să menționăm că toate 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 prezintă în mod constant importanța activităților ludice în dezvoltarea abilităților de comunicare a copiilor cu dificultăți de învățare. 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**.

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

$$\text{Scor mediu} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i n_i}{\sum_{i=1}^n n_i}, \quad (2.1)$$

unde:

- $x_i$  – caracteristica/scorurile fiecărei variante a manifestărilor comportamentale;
- $n_i$  – frecvența/numărul respondenților care au indicat o anumită variantă de răspuns.

În baza datelor colectate, în Tabelul 2 vom prezenta scorurile medii ale celor 84 de subiecți evaluați pentru fiecare manifestare comportamentală în parte.

Informațiile din Tabelul 2 elucidează următoarele aspecte ale manifestării abilităților de comunicare ale copiilor cu DÎ în cadrul jocurilor organizate în clasă sau la activitățile extrașcolare:

- copilul, de obicei, urmează instrucțiunile 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.

Tabelul 2. Scorurile medii ale elevilor cu DÎ calculate în baza Grilei de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc

Manifestări comportamentale	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>
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

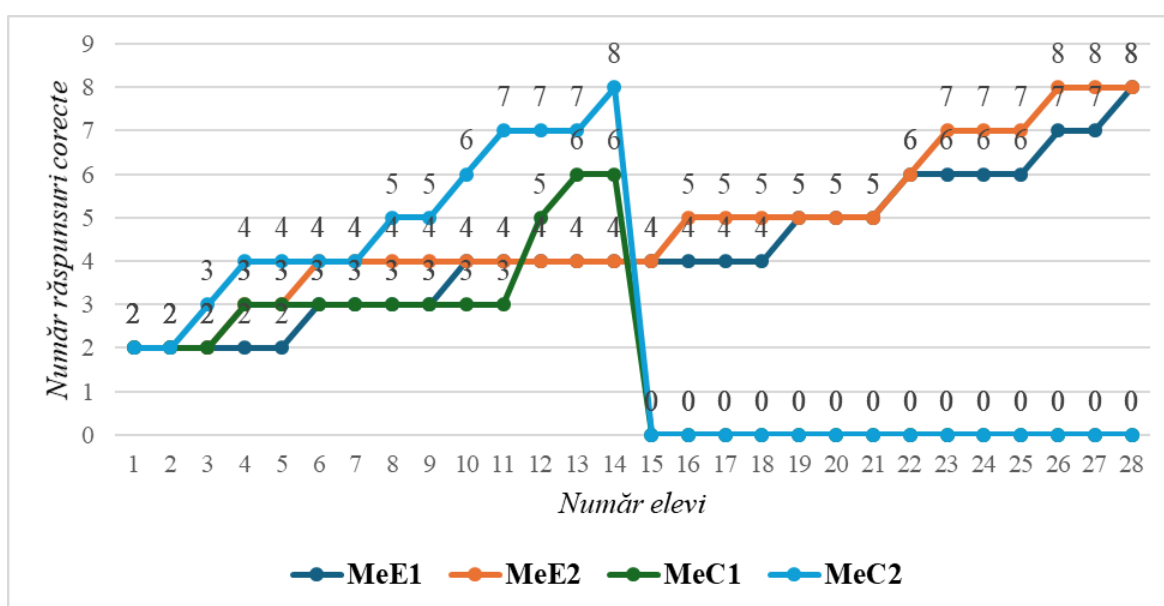
**Tabelul 3. Media rezultatelor copiilor cu DÎ din grupurilor experimentale și de control la Testul A. Descoedres**

Proba	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>
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

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 dificultăți de învățare în baza celor 7 probe. Rezultatele sintetice ale acestor probe sunt prezentate în Tabelul 3.

Rezultatele din Tabelul 3. indică **media aritmetică** a răspunsurilor pentru fiecare probă în parte, însă, pentru o analiză mai amplă, ce 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 către elevii implicați 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 date de către elevii implicați în experimentul de constatare sunt egale sau mai mici ca 3 și jumătate sunt egale sau mai mari ca 3, iar 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.



**Figura 6. Linia medianelor ( $M_e$ ) indicatorilor - Testul A. Descoedres (Proba 1)**

În rezultatul calculării **modului simplu** pentru seriile de date analizate se atestă faptul că acestea are următoarele valori pentru cele 4 eșantioane:  $M_0$  - 4 pentru  $E_1$ ,  $E_2$ ,  $C_2$  și  $M_0$  - 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.).

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. 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 copiilor cu DÎ 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% dintre copiii din eșantioanele experimentale ( $E_1$ ,  $E_2$ ) și 79% din  $C_1$  și  $C_2$  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).

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

Aplicând **Proba de vocabular Rey** 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 (Figura7).

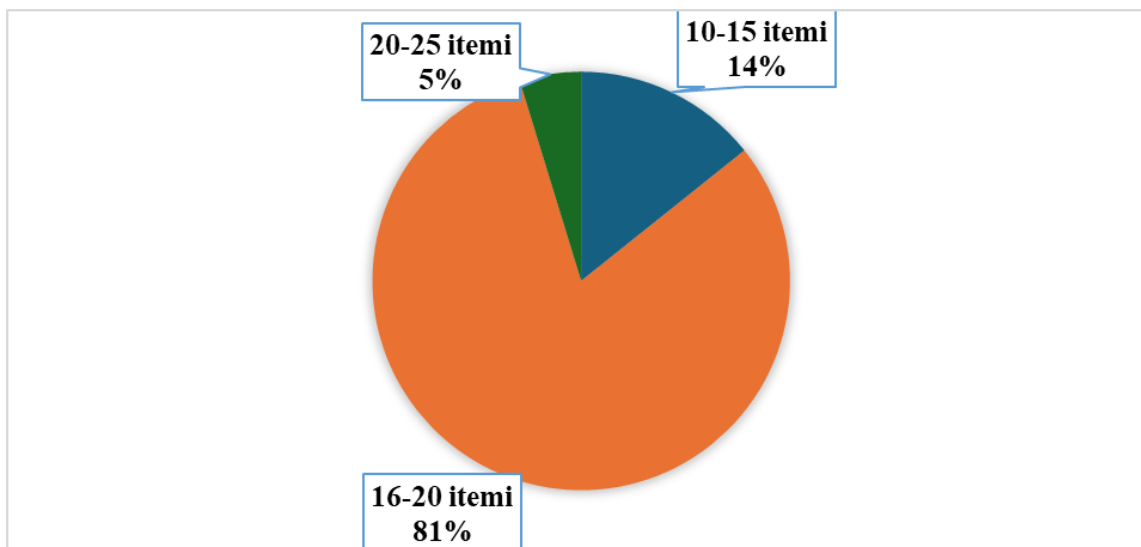


Figura 7. Ponderea răspunsurilor copiilor cu DÎ la proba Rey (adaptată), eșantioanele  $E_1$ ,  $E_2$ ,  $C_1$ ,  $C_2$

În același timp menționăm că 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 aceia la care nu se atestă decât răs-

punsuri sporadice, sunt reflectate în Tabelul 4.

Elevii au fost capabili, fără ezitare, să numească 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).



## PSIHOLOGIE

**Tabelul 4. Categoriile de itemi cu răspunsuri complete/incomplete /lipsă oferite de copiii cu DÎ în cadrul probei Rey, eşantioanele E<sub>1</sub>, C<sub>1</sub>**

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 eşantioanele E<sub>2</sub>, C<sub>2</sub> 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 5).

**Tabelul 5. Categoriile de itemi cu răspunsuri complete/incomplete/lipsă oferite de copiii cu DÎ în cadrul probei Rey, eşantioanele E<sub>2</sub>, C<sub>2</sub>**

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

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

În consecință, aceste constatări vor permite pro-

fesorului să valorifice cuvintele menționate în diverse contexte, să propună sarcini de îmbogățire a vocabularului, specificând categoriile de cuvinte date.

La finalizarea experimentului de constatare am aplicat **Proba de citire Bovet**, recomandat în *Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (2015)*, ale cărui rezultatele sunt reflectate în ceea ce urmează.

**Tabelul 6. Rezultatele Probei de citire Bovet, eşantioanele experimentale (E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>) și cele de control (C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>)**

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

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

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** menționăm că formele și tipurile de comunicare (verbală/nonverbală, scrisă/orală) a elevilor cu dificultăți de învățare au manifestări diferite în funcție de context, gradul de dificultate și tipul activității (didactică sau ludică).

Pentru a menține procesul educațional într-o stare eficientă și funcțională continuă, fiind capabil să corespundă transformărilor ce au loc atât în societate în general, cât și în sistemul educațional în particular, este necesară o adaptare permanentă a acestuia la necesitățile fiecărui copil.

Ca urmare, în perspectiva calității procesului incluziv, *se recomandă* că ar fi nevoie de schimbări structurale atât în conținut și proiectare, cât și în organizarea și realizarea procesului instructiv-educativ. Tendința de a avea la bază individualizarea

procesului, prin racordare la necesitățile individuale ale fiecărui copil, rămâne a fi o prioritate a sistemului de învățământ actual.

Experiența pe care o avem, aprofundată de cursuri de perfecționare în domeniul Educației Incluzive, au facilitat identificarea metodelor optime de a interacționa cu copiii cu dificultăți de învățare și folosirea acestor metode cu succes în dezvoltarea emoțională și în cunoașterea mediului social. Astfel, am reușit să abordăm și să înțelegem copilul în raport cu limitele și nevoile individuale, concludând că elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de metode speciale pentru inițiere în citire și în scriere fiind nevoie de structurarea cunoașterii, deoarece acești copii întâmpină dificultăți în organizarea informației, fiindu-le asigurat un mediu adecvat și bine structurat de învățare în clasă unde să fie o continuitate.

Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de cadre didactice, care înțeleg modul individual de învățare, îi pot orienta să-și depășească aceste dificultăți, să pună în valoare posibilitățile acestora, care, de regulă, stau la baza aptitudinii lor de învățare.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ABRIC, J. C. *Psihologia comunicării*. Iași: Polirom, 2002. ISBN 973-683-953-2.
2. BOLBOCEANU, A., *Psihologia comunicării*. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie Univers Pedagogic*, 2007, nr. 2, p. 32-36. ISSN: 1811-5470.
3. BUCUN, N., RUSNAC, V., CUCER, A. *Conceptia educației incluzive*. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie Univers Pedagogic*, 2008, nr.1, p.6-24. ISSN: 1811- 5470- 624.
4. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Polirom, 2011. 284 p. ISBN 978-973-46-1965-8.
5. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE M. *Psihologia copilului*. București. EDP, 1998. ISBN 973-30- 3771-0.
6. MÍSLIȚCHI, V. *Dezvoltarea competenței de comunicare – preocupare stringentă a personalității performanțe* În: *Științe, educație, cultură*. VOL. 3, 2020, p. 88-95. ISBN 978-9975-83-093-5.
7. PÂNIȘOARĂ, ION-OVIDIU. *Comunicarea eficientă. Ediția a 3 -a, revăzută*. Iași: Polirom, 2006. ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8.
8. RACU, A., VERZA, F.E., RACU, S. *Pedagogia specială*. Chișinău: I.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012. 316 p. ISBN 978-9975-53-0611-3.
9. UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. 291 p. ISBN: 973-30-5755-X.
10. VERZA F.E. *Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate*. București: Editura Fundației Humanitas, 2004. 369 p. ISBN/Cod: 973-86055-1-2.
11. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва: Национальное образование, 2019. 368 с. ISBN 978-5-4454-0723-2